

GESTÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

SCHOOL MANAGEMENT AND THE RIGHT TO EDUCATION: CHALLENGES FOR AN INCLUSIVE SCHOOL

Recebido em: 12/08/2025

Reenviado em: 27/11/2025

Aceito em: 01/12/2025

Publicado em: 04/02/2026

Soraia Kfoury Salerno ¹ 
Universidade Estadual de Londrina

Thayara Kerolyem Galvani Derré ² 
Universidade Estadual de Londrina

Rosana de Sousa Pereira Lopes ³ 
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O presente estudo aborda a gestão escolar e seus desafios na promoção da educação inclusiva, pautada no respeito à diversidade e na garantia do direito à aprendizagem para todos no que se refere ao atendimento educacional à pessoa com deficiência. A escola, tradicionalmente conhecida como um espaço onde todos devem aprender sob um modelo único curricular, hoje se encontra em um momento de transformação diante da conquista do direito ao acesso e permanência. Objetivamos refletir sobre os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção de um ambiente inclusivo, considerando o atual marco legal referente à educação inclusiva no Brasil. A metodologia adotada para esta pesquisa tem caráter qualitativo, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e estudo documental, que possibilitam a análise do marco legal, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015 e seus desdobramentos que orientam a inclusão educacional. Os resultados evidenciam que, embora os avanços legislativos representem conquistas importantes, persiste a necessidade de um reconhecimento político e social para a materialidade do direito à educação da pessoa com deficiência. Ressalta-se a importância da gestão escolar como um processo com potencial mobilizador para a efetivação da inclusão e garantia do direito à educação para todos

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Gestão Escolar; Direito Educacional; Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.

Abstract: This study examines school management and its challenges in fostering inclusive education, grounded in respect for diversity and the guarantee of the right to learning for all, specifically regarding the educational provision for persons with disabilities. The school, traditionally known as a space where all students are expected to learn under a single curricular model, is currently undergoing a process of transformation in light of the achievement of the right to access and remain in school. The objective is to reflect on the main challenges faced by school management in promoting an inclusive environment, considering the current legal framework for inclusive education in Brazil. The research adopts a qualitative approach, employing bibliographic research and documentary analysis, which enable an examination of the legal framework, particularly the Brazilian Inclusion Law (Statute of Persons with Disabilities), Law No. 13,146/2015, and its developments that guide educational inclusion. The findings indicate that, although legislative advances represent significant achievements, there remains a pressing need for political and social recognition to ensure the material realization of the right to education for persons with disabilities. The study underscores the importance of school management as a process

¹ Doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: soraiakfoury@uel.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: thayara.galvani@uel.br

³ Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: rosanalopes@uel.br

with mobilizing potential for the effective implementation of inclusion and the guarantee of the right to education for all.

Keywords: Inclusive Education; School Management; Educational Law; Person With Disabilities, Razilian Law For The Inclusion of Persons With Disabilities (Law No. 13,146/2015).

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, consolidada no marco legal brasileiro pela Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), constitui-se como um compromisso ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Dados recentes do Censo Escolar (2024) apontam um aumento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência nas escolas públicas regulares, o que evidencia avanços no acesso, mas também intensifica os desafios para assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Nesse contexto, a escola, historicamente concebida como uma instituição orientada pela padronização e pela centralidade de um modelo curricular único, vivencia um processo de reconfiguração paradigmática no qual a diversidade deixa de ser tratada como exceção para tornar-se elemento estruturante do cotidiano escolar. Este estudo, de abordagem qualitativa, busca refletir sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção de um ambiente inclusivo, considerando as interações entre atores sociais, recursos pedagógicos e práticas institucionais que efetivem a inclusão e combatam o capacitismo. Portanto, o objetivo é analisar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção de ambientes inclusivos à luz do atual marco legal da educação inclusiva no Brasil.

A escolha deste tema surgiu a partir de reflexões e experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica das pesquisadoras. Ao observar o cotidiano das escolas, percebemos que, apesar das conquistas legais, ainda existem muitos alunos que enfrentam barreiras para se sentirem incluídos. Essa discrepância entre o que está assegurado nas normativas e o que efetivamente acontece nos motivou a buscar caminhos que favoreçam o acesso à educação para todos.

O problema central que orienta esta pesquisa é: quais são os desafios da gestão escolar na promoção de um ambiente inclusivo, considerando a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e seus desdobramentos? Apesar dos avanços históricos, o momento atual evidencia lacunas significativas na efetivação dos direitos educacionais, que estão formalmente estabelecidos, mas que necessitam de materialização. A partir da análise crítica dos documentos legais e das teorias que fundamentam a gestão democrática e os direitos humanos, busca-se apontar

caminhos que possam favorecer uma prática escolar mais inclusiva, democrática e comprometida com a garantia do direito à educação para todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, orientada pela análise crítica da legislação educacional brasileira e da literatura especializada sobre educação inclusiva e gestão escolar. A escolha desse recorte metodológico fundamenta-se na necessidade de compreender a inclusão não apenas em seu plano normativo, mas em sua materialidade social, política e institucional. Conforme afirmam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita apreender sentidos, contradições e tensões inscritas nos fenômenos educacionais, permitindo analisar documentos não como prescrições neutras, mas como produções histórico-políticas que impactam diretamente as práticas escolares.

Nesse horizonte, desenvolveu-se uma análise documental de caráter qualitativo, entendida, conforme Cellard (2012), como procedimento sistemático de identificação, seleção, organização e interpretação de registros textuais que possibilitam a compreensão crítica de realidades sociais. O processo iniciou-se pela seleção criteriosa do corpus documental, composto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), por diretrizes complementares sobre educação inclusiva e por produções acadêmicas que discutem gestão escolar e direito à educação inclusiva, com destaque para Saviani (2011), Paro (2012) e Chauí (2022). Essa seleção considerou a centralidade normativa desses documentos, sua pertinência temática e sua relevância científica para fundamentar uma leitura político-pedagógica da inclusão.

A interpretação dos documentos ocorreu primeiramente por meio leitura exploratória permitiu identificar temas, categorias e conceitos recorrentes, como direito à educação, participação, acessibilidade, gestão democrática e equidade. Após demarcamos artigos das leis analisadas diretamente relacionados aos desafios da gestão escolar na implementação da educação inclusiva, especialmente em relação às responsabilidades legais, às atribuições institucionais e às condições materiais que condicionam ou limitam a efetivação desses princípios. Por fim, realizamos leituras analítica-interpretativa buscando compreender os documentos à luz das teorias críticas, examinando as tensões entre norma e prática, as contradições entre princípios e condições concretas das escolas e os desafios estruturais enfrentados pela gestão escolar para garantir os direitos da pessoa com deficiência.

A partir desse percurso analítico, a interpretação do corpus foi organizada em três eixos principais: a materialidade da gestão escolar e sua função social, a centralidade da LBI como marco legal da inclusão e os desafios enfrentados pela gestão na efetivação da escola inclusiva. Essa organização permitiu articular a dimensão jurídico-normativa com a dimensão político-pedagógica da inclusão, evidenciando como os princípios legais se materializam, ou se tensionam, nas práticas de gestão do cotidiano escolar. Com isso, buscou-se compreender de que modo a gestão escolar responde às exigências legais da inclusão, ao mesmo tempo em que enfrenta contradições estruturais, desigualdades históricas e limites institucionais que atravessam a realidade educacional brasileira.

DO DIREITO HUMANO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Os direitos humanos, por serem universais, asseguram a cada indivíduo o reconhecimento de sua dignidade e o direito de viver com segurança, respeito e pertencimento. Fundamentados nos princípios de igualdade e não discriminação, esses direitos orientam as relações entre as pessoas. Reconhecer sua importância é uma tarefa coletiva, e, ao colocarmos em prática ações voltadas ao bem comum, contribuimos para a construção de uma sociedade mais democrática e comprometida.

Chauí (2022) destaca que os direitos humanos são a base para a construção de uma sociedade democrática e comprometida com a justiça social. Segundo a autora, esses direitos não são privilégios concedidos, mas sim, conquistas históricas de pessoas que enfrentam e enfrentaram situações de desigualdade, exclusão e opressão. Chauí argumenta que cada nova declaração de direitos representa uma resposta concreta às dores e silenciamentos impostos ao longo da história, refletindo o desejo por dignidade, liberdade e participação ativa na vida política e social.

Ao criticar a concepção de que os direitos humanos seriam apenas garantias formais oferecidas pelo Estado, Chauí (2002) nos convida a reconhecê-los como expressões da condição humana, que devem ser respeitadas em sua universalidade, em todos os tempos e lugares. Seu pensamento valoriza a escuta dos sujeitos historicamente marginalizados, apontando a necessidade de uma prática política que se comprometa com a construção de uma nova ordem social.

Para Chauí (2022) a educação tem um papel decisivo na promoção e na defesa dos direitos humanos, ao possibilitar que todas as pessoas desenvolvam a capacidade de reconhecer, respeitar e exercer seus direitos de maneira ativa e consciente. Segundo a autora, é no ambiente

educativo que se constrói a base para uma formação ética e crítica, capaz de gerar sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Nesse sentido, as declarações de direitos ganham ainda mais força, não apenas como documentos formais, mas como expressões vivas de lutas históricas que precisam ser afirmadas, ensinadas e vividas no cotidiano escolar. Como ressalta Chauí (2022, p. 11):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

A educação é o direito do ser humano, sendo a base para a construção da sociedade. Seu valor não está apenas voltado à transmissão de conhecimento, e sim, no desenvolvimento integral de aspectos pessoais e sociais, com o intuito de preparar cada pessoa para enfrentar os desafios impostos pela vida. Por intermédio da educação, as pessoas têm a possibilidade de exercer seus direitos tornando-se protagonistas diante das mudanças constantes do mundo.

A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu-se com o propósito de promover a paz, preservar a segurança e incentivar a cooperação entre os países. Mediante os seus propósitos, encontra-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que passou a ser atribuída em 1948, com a intencionalidade de proteger os direitos das pessoas em todas as nações. Além disso, o direito à educação faz parte dos preceitos consolidados pela declaração, garantindo que “[...] toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Este direito perpassa o simples acesso às escolas, proporcionando estabilidade e assegurando que todos tenham a oportunidade de uma educação de qualidade.

Desde a Declaração, a compreensão sobre esse direito foi ampliada de forma significativa. Esse marco histórico não apenas consolidou a educação como um direito, mas também estabeleceu as bases para políticas que promovem a igualdade, a inclusão e o desenvolvimento integral de todos. Atualmente, o direito à educação vai além do acesso, abrangendo a garantia de ensino de qualidade, o respeito à diversidade e a valorização da dignidade humana.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, reforça esses princípios ao garantir às pessoas com deficiência o direito ao acesso, à permanência e à participação ativa no sistema educacional. A LBI dialoga diretamente com as ideias de Chauí (2022) e Saviani (2011), fortalecendo o compromisso com uma educação que acolha e respeite todas as pessoas.

Saviani (2011) argumenta que a educação é um processo histórico-social, moldado pelas condições culturais, políticas e econômicas da sociedade. Essa perspectiva permite compreender como fatores externos influenciam a aprendizagem e impactam a organização educacional. Para ele, a educação deve promover o desenvolvimento pleno dos alunos, indo além da simples transmissão de conteúdos, de modo a constituir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, justo e acessível a todos.

Uma educação inclusiva não se limita ao acesso, mas deve promover a qualidade em um ambiente de justiça social, enfrentando as desigualdades que perpetuam a exclusão. Dessa forma, ela capacita os indivíduos a questionarem e promoverem mudanças nas condições que geram desigualdades, oferecendo os recursos necessários para que participem ativamente da sociedade e lutem por transformações. Portanto, a educação deve focar na autonomia das pessoas, permitindo que se tornem protagonistas e que valorizem a igualdade.

Saviani (2011) evidencia que a educação, mesmo sendo um direito conquistado, também é responsável pela promoção da justiça social. Em concordância com este ponto de vista, Cury (2008) destaca a necessidade de educar para formar cidadãos pensantes, e que sejam aptos a exercerem seus direitos e deveres, participando ativamente em meio a sociedade.

As ideias de Cury se alinham com a perspectiva de Chauí, que também defende a educação como um processo de construção. Para Chauí (2022), a educação é um caminho libertador, que deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva dos sujeitos no processo educativo. Nesse cenário, em que a educação deve se consolidar como um direito vivido e não apenas garantido em lei, a gestão escolar assume uma posição estratégica. Sua atuação vai além da organização administrativa: envolve o planejamento de ações que promovam a inclusão, o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e a superação de obstáculos que comprometem a aprendizagem. Ao promover práticas que respeitam as diferenças e favorecem o desenvolvimento de cada estudante, a gestão contribui para que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento, participação e construção de saberes, reafirmando o direito à educação como experiência coletiva e transformadora.

A MATERIALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

Refletir sobre a gestão escolar é reconhecer que ela se manifesta de forma concreta nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais e nas decisões que moldam a vivência escolar. A materialidade da gestão escolar diz respeito à forma como valores como o diálogo, a participação, a justiça e a inclusão se traduzem em ações reais no ambiente educacional. Trata-se, portanto, de compreender que a gestão vai além dos aspectos burocráticos, sendo vivida e

construída no cotidiano da escola, nos vínculos estabelecidos, nas decisões compartilhadas e na escuta das múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar.

Ao observarmos a estrutura e o funcionamento das escolas, percebemos que a gestão escolar impacta diretamente a qualidade das experiências vividas por todos os envolvidos. Compreender a escola como um espaço onde laços se formam, identidades se afirmam e os conhecimentos ganham sentido é reconhecer que a educação se sustenta nas interações humanas. Assim, refletir sobre a gestão escolar é considerar os percursos coletivos que guiam as práticas pedagógicas, escolhas institucionais e o cuidado com as pessoas que compõem o cotidiano educativo.

Essa convicção está presente no pensamento de Anísio Teixeira, que, em seu livro *Educação não é privilégio*, enfatiza que a “educação não é um privilégio”, mas um direito universal (Teixeira, 1997, p. 19), posicionando-se firmemente contra todas as formas de exclusão social e desigualdade no acesso ao conhecimento. O autor defende que a instituição escolar deve ser pública, acessível a toda a população, laica e democrática, comprometida com a formação plena do ser humano e com a construção de uma sociedade mais justa. Ao empregar a expressão “administração escolar”, sua concepção ultrapassa o âmbito técnico ou burocrático, valorizando uma organização escolar baseada na participação, no diálogo e na tomada coletiva de decisões. Para Teixeira (1997), a escola é um ambiente vivo e dinâmico, onde a cidadania se pratica diariamente, e onde cada indivíduo é reconhecido e respeitado em sua dignidade e capacidade de contribuir e se desenvolver.

De forma simbólica, essa crítica ao modelo educacional autoritário e desumanizador também se manifesta, na música *Another Brick in the Wall*, da banda Pink Floyd (1979). A canção expressa o sentimento de insatisfação com um sistema de ensino que reduz os estudantes à condição de meras engrenagens, apagando suas singularidades e sufocando sua criatividade. A metáfora dos alunos como “mais um tijolo na parede” revela uma visão de escola que valoriza a obediência cega e a padronização de comportamentos, em detrimento de uma formação que acolha os sujeitos em sua totalidade. Essa denúncia artística dialoga com a proposta de uma gestão escolar mais humana e participativa, que aposta no diálogo, na escuta sensível e na construção coletiva de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ao incorporar a gestão democrática como princípio da educação nacional, respaldo legal a essas práticas. O artigo 14 da LDB orienta os sistemas de ensino a adotarem formas de gestão baseadas na participação dos profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade, tanto nos

processos decisórios quanto na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (BRASIL, 1996). Isso reforça a ideia de que a gestão escolar não se limita à administração de recursos, mas deve se constituir como espaço de participação, diálogo e construção coletiva.

Essa concepção também é desenvolvida por Paro (2012), que compreende a gestão democrática como um exercício contínuo de valorização das múltiplas vozes e experiências presentes na escola. Para o autor, a gestão escolar cumpre seu papel quando promove condições reais de participação, favorecendo a construção de uma cultura pautada no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo. Nessa perspectiva, a gestão torna-se um processo coletivo, em que as decisões são tomadas de forma compartilhada, fortalecendo o protagonismo da comunidade escolar.

O compromisso ético com uma gestão transformadora, presente nas reflexões de Saviani (2011), compreende a escola como espaço de apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. Para o autor, tal compromisso exige que o trabalho pedagógico seja conduzido com intencionalidade formativa, orientado por finalidades educativas claras e por uma organização escolar capaz de garantir condições reais para a democratização do saber. Assim, a gestão escolar, ao assumir a função social da escola, precisa assegurar que todos os estudantes tenham acesso a experiências que lhes permitam interpretar a realidade e intervir nela com responsabilidade coletiva. Trata-se de compreender que a gestão não opera apenas como suporte administrativo, mas como mediação entre as finalidades educativas e as condições concretas necessárias à efetivação do direito à aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, Rocha e Oliveira (2020) reforçam que a gestão é prática social que se realiza na qualidade das relações: dialogar, escutar, acolher e sustentar vínculos não são gestos acessórios, mas dimensões constitutivas do trabalho gestor. Isso significa reconhecer a pluralidade de vozes que compõem a vida escolar e legitimar espaços de participação capazes de conferir sentido às decisões institucionais. Ao favorecer o diálogo e o enfrentamento ético dos conflitos, a gestão cria as bases para práticas pedagógicas que respeitam singularidades e ampliam as possibilidades de inclusão, sem reduzir o cotidiano escolar à mera operação de rotinas.

Essa compreensão aproxima-se do que Chauí (2022) discute ao analisar as instituições como construções históricas atravessadas por relações de poder. Para a autora, instituições só se realizam plenamente quando conseguem transformar prescrições formais em práticas concretas que assegurem direitos e reconheçam sujeitos. Aplicada à escola, essa leitura evidencia que a gestão precisa enfrentar disputas simbólicas, desigualdades e hierarquias que

historicamente produziram silenciamentos e exclusões, especialmente no caso das pessoas com deficiência. Assim, a gestão escolar torna-se lugar estratégico de afirmação de direitos, de democratização das relações e de construção de uma cultura institucional que valoriza a presença, a participação e a dignidade de todos os sujeitos.

DO NÃO DIREITO À EXISTÊNCIA, A EXISTIR COM DIGNIDADE

Compreender a luta histórica das pessoas com deficiência requer uma análise das mudanças socioculturais que influenciaram a forma como essas pessoas foram vistas e tratadas ao longo da história. Neste cenário, o poema de Antônio Muniz se apresenta como uma expressão poética que retrata, de maneira crítica e sensível, às transformações que ocorreram na sociedade, desde a marginalização e a ausência de reconhecimento até as vitórias por direitos e dignidade. O autor oferece uma visão histórica que destaca os obstáculos superados e os progressos obtidos, instigando o leitor a ponderar sobre a relevância do respeito e da inclusão.

Exclusão e Segregação Histórica

O poema *Como devem me chamar*, escrito por Antônio Muniz, ilustra esse percurso de modo simbólico e cronológico (Muniz [...], 2020). Em *Neste tempo que vivemos*, Muniz escreve:

Neste tempo que vivemos
Pus-me um dia a refletir.
Na forma que a população
Adota ao se dirigir
às pessoas diferentes,
Às vezes, me ponho a rir.
Lá pelos anos cinquenta
Não sei se em Minas Gerais,
Nomearam os mais diferentes
Como excepcionais
Criaram uma associação,
Que hoje são as APAEs.
Não tinham voz e nem vez,
Nesse tempo os diferentes.
Eram como criancinhas
Chamadas deficientes.
Sua vontade não valia,
Nem seus desejos ardentes.
Em meio aos anos setenta,
Houve uma revolução.
A ONU deu uma ajudinha
Pra esta transformação
Nos deram oportunidade
pra que entrássemos em ação.

O ano de oitenta e um,
foi o marco inicial
Agora nós já não éramos
Tidos como excepcional.
Deficiente era o nome
mais corriqueiro e normal.
Em outubro daquele ano,
Em Recife houve um Congresso.
Mais de mil deficientes!
Isso aqui foi um sucesso!
Depois disso registramos,
Muito avanço e progresso
Somos pessoas portadoras
De necessidades Especiais
Foi o que a LDB
Definiu para estes tais
Aqueles deficientes
E as PPAHs.
Que são PPAH's?
Meu Deus, que dificuldades!
São pessoas portadoras
de altas habilidades,
No Brasil, sei que há poucas,
Morando em nossas cidades.
Vieram os anos noventa
E com eles, a inclusão.
tem que haver um compromisso
Também da educação.
É uma cultura nova
Que não sei se pega não.
Agora, ultimamente,
A Prefeitura e o Estado
Fizeram sutil mudança
No termo que é adotado.
Em vez de portadora, com,
Eu acho mais adequado.
Por fim, afirmo a vocês,
como devem me chamar?
Chamem-me de cidadão,
Que assim muito certo está.
Respeito, isso é coisa boa
Pra quem recebe e pra quem dá.

O poema *Como devem me chamar* traça todo o percurso sobre a inclusão no Brasil e a terminologia da pessoa com deficiência (Muniz, 2020). Por meio de suas palavras, é possível perceber como, durante muito tempo, essas pessoas foram nomeadas e tratadas de forma restrita e excludente, refletindo uma visão baseada no preconceito e na negação de direitos.

A partir da década de 1950, por exemplo, elas passaram a ser chamadas de “excepcionais”, um termo que, embora buscasse suavizar a discriminação, ainda reforçava a ideia de que eram diferentes e fora do padrão social. Com o avanço das discussões, dos

movimentos sociais e da criação de leis, surge uma nova forma de olhar para essas pessoas, que passa a ser centrada no respeito, na inclusão e na valorização da diversidade humana. O poema revela esse percurso de luta e transformação, destacando que, para além de termos e classificações, o mais importante é garantir o reconhecimento pleno da cidadania, da dignidade e dos direitos das pessoas com deficiência.

Durante o século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil assumia predominantemente um caráter assistencialista e segregador. Nesse contexto, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, instituições que buscavam oferecer assistência especializada, mas que, ao fazê-lo, consolidavam uma lógica de marginalização e afastamento do convívio social mais amplo (Mazzotta, 2005). No início do século XX, especialmente a partir de 1926, esse cenário passa por uma inflexão importante com a criação da Sociedade Pestalozzi, inspirada nos princípios humanistas de Johann Heinrich Pestalozzi. A instituição introduziu uma visão mais progressista ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito integral e portador de direitos; contudo, apesar desse avanço conceitual, a prática educacional continuava marcada pela separação entre educação especial e regular, preservando modelos segregados e restritivos (Mazzotta, 2005).

Entre as décadas de 1940 e 1960, o campo da educação especial se expande com a criação e consolidação das APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais). Embora tenham ampliado significativamente os serviços especializados oferecidos às pessoas com deficiência, essas associações reforçaram uma perspectiva assistencialista e protetiva, que ainda tomava a deficiência como condição que justificava o afastamento da vida escolar comum. Assim, mesmo representando avanços institucionais relevantes, as APAEs acabaram por reafirmar estruturas paralelas de atendimento, fortalecendo a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser cuidadas e protegidas, mas não necessariamente incluídas nos espaços sociais e educacionais regulares (Mazzotta, 2005).

CONQUISTAS LEGISLATIVAS E NOVOS PARADIGMAS

A década de 1980 marcou o momento em que a luta pela inclusão social da pessoa com deficiência começou a ganhar força. Em 1981, a ONU declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes⁴, sinalizando um marco histórico que impulsionou a mobilização global em defesa

⁴ Utiliza-se aqui a expressão “Pessoas Deficientes” por corresponder à nomenclatura oficial adotada pela ONU ao declarar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Reconhece-se, contudo, que o termo adequado na contemporaneidade é “pessoa com deficiência”, conforme os avanços conceituais consolidados após a Convenção da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). O uso histórico preserva o contexto da época sem aderir às concepções então vigentes.

dos direitos e da dignidade dessas pessoas. Nesse mesmo ano, o Congresso de Recife reuniu mais de mil participantes com deficiência, que se uniram pelo reconhecimento de seus direitos e pelo seu posicionamento na sociedade (Mazzotta, 2005).

A Constituição Federal de 1988 representou um grande marco na trajetória da inclusão, ao reconhecer a educação como um direito universal e de acesso para todos. Esse avanço passou a garantir que todas as pessoas tivessem direito à educação, impulsionando a mobilização de pais e familiares em busca de alternativas educacionais que pudessem minimizar os estigmas relacionados à deficiência (Brasil, 1988).

Apesar desse avanço legal, a implementação prática dessa garantia encontrou resistências e desafios, especialmente no que diz respeito à efetiva inclusão nos ambientes escolares regulares, revelando a necessidade de mudanças culturais e estruturais (Bittencourt, 2018).

A década de 1990 marcou um período decisivo para o avanço das políticas de inclusão. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, reafirmou que a educação básica deve ser garantida a todos, independentemente de suas condições, e abriu espaço para a formulação de políticas orientadas à ampliação do acesso e da participação na educação (Mazzotta, 2005). Poucos anos depois, a Declaração de Salamanca, de 1994, consolidou esse movimento ao defender que todas as crianças têm direito de frequentar escolas regulares, assegurando-lhes os apoios e as adaptações necessários às suas especificidades. Ao fazê-lo, deslocou-se o foco da deficiência como atributo individual para a compreensão de que os principais impedimentos à participação escolar são produzidos pelas barreiras sociais, culturais e institucionais, perspectiva que redefiniu o debate internacional sobre inclusão.

Este progresso trouxe uma nova era, sendo consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. A Lei estabeleceu no sistema de ensino a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, com o apoio apropriado para cada caso. Assim, a educação passou a ser considerada um direito básico para todos, e a inclusão de estudantes com deficiências passou a ser considerada um processo natural e necessário para a construção de uma sociedade mais equitativa (Brasil, 1996).

Com o intuito de reconhecer e valorizar as pessoas com deficiência, sua nomenclatura passou por transformações que acompanharam também o desenvolvimento do ensino. Durante muito tempo, essas pessoas foram rotuladas com termos como “anormais” ou “excepcionais”, expressões que, embora tivessem aceitação social na época, carregavam consigo uma visão limitada, segregacionista e marcada pelo paternalismo. Essas palavras refletiam uma forma de

olhar que reforçava o afastamento e a exclusão, ao invés de promover a inclusão e o respeito às diferenças. Conforme os debates sobre direitos humanos avançavam, a ONU adotou, em 2006, o termo “pessoa com deficiência”, substituindo as antigas terminologias (Bittencourt, 2018).

A Convenção de Nova York, ocorrida em 2006, trouxe uma nova perspectiva ao mudar a concepção da deficiência como um problema pessoal, para uma questão social e estrutural, enfatizando que a deficiência é consequência da ausência de acessibilidade e da marginalização social. A Convenção passou a ter um papel importante ao reconhecer as pessoas com deficiência como participantes ativas na criação e aplicação de políticas públicas, buscando garantir a igualdade de oportunidades e a remoção de barreiras que dificultam sua participação plena na sociedade (Brasil, 2008).

Com a aprovação deste tratado, o Brasil se comprometeu internacionalmente com a dignidade, igualdade e participação ativa das pessoas com deficiência. Esses avanços resultaram na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de nº 13.146/2015, que consolidou os princípios de igualdade, respeito e participação plena das pessoas com deficiência em todas as dimensões da vida social, política e econômica (Brasil, 2015).

Ainda que as conquistas legais e conceituais representem avanços significativos, a realidade cotidiana revela persistentes desafios para a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva. O reconhecimento formal dos direitos não garante, por si só, que esses direitos sejam respeitados e promovidos no contexto escolar. Muitos obstáculos permanecem, como a insuficiência na formação dos profissionais, a resistência de alguns setores da comunidade escolar, a carência de recursos e a dificuldade de reestruturar currículos e práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Neste cenário, a atuação da gestão escolar ganha relevância. É por meio de uma liderança comprometida com a equidade que se torna possível fomentar uma cultura institucional baseada na valorização da diversidade, no respeito mútuo e na participação colaborativa. A gestão deve assumir o papel de articuladora de ações, assegurando a formação continuada das equipes, incentivando o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e promovendo estratégias que favoreçam a adaptação do ensino e a eliminação de barreiras atitudinais e estruturais.

Desse modo, o percurso histórico de exclusão e as conquistas alcançadas até aqui devem ser compreendidos não apenas como um legado de lutas, mas como impulso para ações concretas no presente. Como reforça o poema de Muniz (2020), o reconhecimento da cidadania

e da dignidade das pessoas com deficiência precisa ser vivido e promovido no cotidiano escolar, por meio de práticas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

LEI N.º 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 E A EDUCAÇÃO

O reconhecimento do direito de todas as pessoas a uma vida digna resulta da mobilização histórica de diversos grupos e indivíduos que, ao longo do tempo, fortaleceram a luta por respeito, valorização e inclusão das pessoas com deficiência. Essas vozes impulsionaram a construção de uma sociedade mais justa, pautada na igualdade de oportunidades e na liberdade plena para que cada indivíduo possa expressar sua verdadeira identidade em todas as esferas da vida social. Como desdobramento desse movimento de conscientização e valorização da diversidade humana, foi instituída a LBI.

Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – tem como objetivo garantir, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência. A Lei busca assegurar a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, por meio da eliminação de barreiras que dificultam sua inclusão, garantindo condições para o exercício da autonomia, da cidadania e do reconhecimento de sua dignidade social (Brasil, 2015).

Essa legislação representa um marco na trajetória de luta das pessoas com deficiência, que durante longo período foram invisibilizadas e excluídas. Ao estabelecer a inclusão como um direito inegociável, a LBI reafirma o compromisso com a construção pautada no respeito às diferenças e na promoção dos direitos humanos. Para além do seu caráter normativo, a lei configura-se como um compromisso social e ético, orientado para a criação de ambientes que garantam dignidade, respeito e acessibilidade a todos, sem exceção (Brasil, 2015).

De acordo com Sassaki (2010), a inclusão não se resume à mera integração das pessoas com deficiência. Trata-se de um processo que demanda uma transformação, de modo a garantir a participação ativa de todas as pessoas. Esta não se limita apenas a adaptações físicas, mas exige, sobretudo, uma revisão das posturas e valores sociais. O autor enfatiza que a inclusão genuína somente se realiza quando as barreiras que impedem a participação são eliminadas e a sociedade se reorganiza para garantir igualdade de oportunidades. Reconhecemos, contudo, que esse horizonte, embora necessário e politicamente incontornável, constitui um processo em construção. Assim, ainda que a luta seja pela eliminação total das barreiras, é preciso considerar

que, no contexto atual, avançar rumo à inclusão exige ao menos sua redução significativa, de modo a ampliar concretamente as condições de acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência.

Sob esta ótica, a LBI deve ser compreendida não apenas como uma exigência legal, mas como uma ferramenta de reorganização social. Quando aplicada no âmbito educacional, oferece a oportunidade de reformular as escolas, tornando-as espaços inclusivos, nos quais a diversidade é acolhida de forma plena e respeitosa. A efetivação desse direito demanda ações concretas que assegurem a cada estudante condições reais para desenvolver suas potencialidades, sendo reconhecido e valorizado em sua individualidade.

No Capítulo V, artigos 27 a 30, sobre a Educação, a legislação destaca a importância de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e garantam o direito de aprender a todos os estudantes, independentemente de suas condições. A LBI reforça que a educação não deve ser tratada como privilégio, mas sim como um direito universal, promovendo um ambiente escolar que valorize as diferenças e assegure processos educativos significativos para todos (Brasil, 2015).

O preâmbulo da LBI está alinhado aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que visa promover a eliminação de barreiras e garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. O DUA, inicialmente formulado na arquitetura, visa pensar ambientes e práticas pedagógicas desde o início para atender às múltiplas formas de aprender. Segundo o CAST (2018), esse modelo preconiza métodos flexíveis que considerem as formas únicas pelas quais cada aluno aprende, promovendo inovação e ampliando oportunidades. O parágrafo único do artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão estabelece:

a pessoa com deficiência tem direito à educação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, assegurando-se sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

Mais do que garantir o acesso, o texto legal enfatiza a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa, orientando que as instituições de ensino reconheçam as diferentes formas de aprender e adotem práticas pedagógicas que valorizem as particularidades de cada estudante. Em vez de sustentar modelos padronizados, a norma propõe a construção de uma escola que acolha a diversidade e responda, de forma justa e equitativa, às necessidades de todos.

O artigo 28 estabelece que a construção de uma escola inclusiva exige ações articuladas e o comprometimento efetivo do poder público. O texto orienta que a inclusão seja garantida em todas as etapas e modalidades do ensino, reforçando o papel das instituições na promoção de uma educação acessível. No inciso III, destaca-se que o PPP deve incorporar de forma explícita os princípios da inclusão, assegurando o atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias para que estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo em condições de igualdade, favorecendo seu desenvolvimento e promovendo a autonomia (Brasil, 2015).

Além disso, o inciso X do artigo 28 aponta a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa formação deve preparar os professores para reconhecer e atender às diferenças dos alunos, promovendo métodos pedagógicos que respeitem as especificidades de cada estudante. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, a capacitação deve promover o olhar humanizado, favorecendo o desenvolvimento pessoal e o engajamento de todos no processo educacional.

Nesse contexto, o PPP atua como um referencial orientador das ações escolares, expressando os valores institucionais e o compromisso com a inclusão. Quando elaborado de forma colaborativa, contribui para a criação de um ambiente educativo que valoriza a pluralidade, estimula o pertencimento e amplia as possibilidades de participação de todos os alunos.

O artigo 30 dispõe sobre medidas voltadas à ampliação do acesso e à garantia de permanência de pessoas com deficiência no ensino superior e nas instituições de educação profissional e tecnológica, tanto públicas quanto privadas. Propondo que essas instituições estejam preparadas desde o processo seletivo até o cotidiano acadêmico, contemplando as especificidades dos estudantes e respeitando suas formas de comunicação e aprendizagem. Para isso, prevê a adoção de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações compatíveis com as necessidades individuais. Além disso, ressalta a importância de considerar as singularidades linguísticas e culturais, orientando que documentos institucionais, como editais e avaliações, sejam adequados para assegurar o pleno envolvimento de todos os participantes (Brasil, 2015).

Outro aspecto central para a consolidação de uma escola inclusiva é a acessibilidade atitudinal, que ultrapassa os obstáculos físicos e se manifesta nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional. Trata-se da disposição ética para reconhecer o outro em sua singularidade, combatendo estigmas e preconceitos naturalizados. Como ressalta Cury

(2008), reconhecer o outro não acontece de forma automática, mas é algo que se constrói com reflexão, sensibilidade e responsabilidade.

Compreender as diferenças não como obstáculos, mas como expressões legítimas da pluralidade humana, exige da equipe gestora e dos docentes um compromisso contínuo com práticas educativas pautadas na justiça e na equidade. A acessibilidade atitudinal, portanto, não é apenas uma exigência normativa, mas uma dimensão ética que sustenta o direito de todos a uma educação inclusiva.

A construção de uma escola acessível vai além da simples remoção de barreiras físicas ou da adaptação dos conteúdos pedagógicos. Trata-se, principalmente, do enfrentamento e superação dos desafios presentes no cotidiano escolar, o que demanda a participação consciente e colaborativa de todos os envolvidos no processo educacional. Quando a escola se compromete com uma educação inclusiva, baseada na escuta e no reconhecimento das diferenças de cada aluno, ela deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conhecimento e se torna um ambiente acolhedor, que valoriza as pessoas e reforça o compromisso com a justiça social.

Nesse sentido, a LBI representa mais do que um marco regulatório; é um convite para transformar a forma como se ensina e se aprende. Ao garantir, em condições de igualdade, o pleno exercício do direito à educação, ela convoca a escola a funcionar como um espaço de pertencimento, no qual cada indivíduo é plenamente reconhecido e incentivado a desenvolver seu potencial de maneira integral.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA MATERIALIZAÇÃO DA LBI

Ao longo do tempo, as escolas foram estruturadas como espaços de homogeneização, sustentados por padrões normativos de conduta, nos quais se esperava que todos falassem do mesmo modo, pensassem da mesma forma e aprendessem pelos mesmos caminhos. Apesar de ainda persistirem traços desse modelo, os tempos mudaram, e, com eles, tornou-se cada vez mais urgente uma educação que reconheça e valorize a pluralidade das trajetórias humanas.

Diante desse desafio, a gestão escolar assume o compromisso de ressignificar esse espaço, abrindo caminhos para uma escola que acolhe as diferenças como parte indissociável de sua identidade. Promover a inclusão, portanto, vai além do simples cumprimento de normas: é garantir que o direito à educação se materialize em ações concretas, diárias e comprometidas com a dignidade de cada pessoa.

A desconstrução de práticas excludentes exige reconhecer a presença de “muros simbólicos” que ainda se erguem no cotidiano das instituições escolares. Esses muros

representam barreiras invisíveis, atitudes, crenças e estruturas, que limitam a expressão, a participação e a singularidade dos estudantes. A crítica a esse modelo aparece de forma emblemática no videoclipe *Another Brick in the Wall (Part II)*, do Pink Floyd (1979), que denuncia uma escolarização autoritária e desumanizadora, na qual os sujeitos são moldados de maneira mecânica e privados de sua individualidade. Embora produzido há mais de quatro décadas, o alerta permanece atual: práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades dos educandos continuam a produzir processos de marginalização e silenciamento, reforçando justamente os muros que a educação inclusiva busca derrubar.

A LBI representa um avanço expressivo na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, sua efetivação não se resume ao cumprimento formal da legislação. Requer o envolvimento ativo da equipe gestora na articulação de práticas que promovam uma cultura escolar democrática, em que todas as vozes sejam ouvidas. Sua concretização depende do compromisso coletivo da escola para transformar o direito em uma experiência concreta.

Como aponta Chauí (2022), o direito à educação está diretamente ligado ao direito de ser pessoa, o que exige da escola uma postura ética, orientada pelo reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. Sob essa perspectiva, compreender a gestão escolar como um espaço formativo é reconhecer sua dimensão política na organização de contextos educativos que não apenas garantam os direitos já assegurados, mas que também estejam comprometidos com a equidade, a participação ativa e a promoção de uma cultura escolar fundamentada na justiça social.

Ao articular o Projeto Político- Pedagógico (PPP), a gestão deve ser capaz de construir uma escola que não só respeite, mas também celebre as diferenças. Cabe à gestão elaborar, junto à comunidade escolar, ações que considerem as necessidades específicas de cada estudante, por meio de adaptações físicas, pedagógicas e metodológicas. Todavia, muitas escolas enfrentam desafios relacionados à escassez de recursos e à falta de apoio institucional, dificultando a materialização dessas práticas.

Cury (2008) destaca que o PPP é a expressão da identidade da escola e deve ser constantemente revisto para responder às demandas sociais e educacionais, especialmente no que diz respeito à efetivação do direito à educação. Elaborar um projeto inclusivo é apenas o primeiro passo; o verdadeiro desafio está em torná-lo parte da prática escolar cotidiana, o que requer mais do que intenções. Exige compromisso coletivo, planejamento e formação contínua.

A formação continuada dos profissionais da educação contribui diretamente para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Mais do que aprimorar aspectos técnicos,

esse processo formativo deve favorecer reflexões críticas que estimulem atitudes empáticas e comprometidas com a diversidade presente no contexto escolar. A acessibilidade atitudinal, nesse sentido, vai além das adaptações físicas ou dos recursos pedagógicos, manifestando-se também na postura dos profissionais, que precisam reconhecer e acolher cada sujeito como parte ativa da vida escolar.

Segundo Chauí (2022), a educação se efetiva de maneira democrática quando reconhece a diversidade das experiências humanas e se fundamenta no respeito à dignidade de todos os envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, cabe à gestão escolar impulsionar a transformação da cultura institucional, assegurando que o direito à educação ultrapasse as garantias formais e se traduza em práticas pedagógicas cotidianas, pautadas por relações éticas, dialogais e inclusivas.

Embora haja um afastamento entre as garantias legais e a realidade vivida nas escolas, a gestão escolar precisa assumir uma postura proativa frente aos desafios existentes. É preciso transformar a aceitação meramente formal da diversidade em um reconhecimento concreto, valorizando as diferenças como recursos que enriquecem a prática educativa. Como ressalta Cury (2008), afirmar o direito à educação é um ponto de partida, mas o que realmente o sustenta é o compromisso coletivo com sua realização, cotidiano escolar.

Portanto, os desafios enfrentados pela gestão escolar na construção de um ambiente efetivamente inclusivo não dizem respeito apenas à organização de rotinas ou ao cumprimento de normas. Eles refletem, sobretudo, um compromisso com a dignidade humana, o respeito às diferenças e a superação das barreiras que ainda permeiam nos espaços educativos. Nesse processo, cada escolha, cada gesto de cuidado, cada ação construída em diálogo se torna parte de uma transformação maior, que fortalece os laços de pertencimento e reafirma que toda pessoa tem direito a aprender, conviver e ser respeitada em sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, ao longo do estudo, os desafios enfrentados pela gestão escolar enquanto prática coletiva na construção de um ambiente inclusivo. A análise evidenciou que, apesar da existência de uma legislação que garante os direitos educacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), sua implementação enfrenta desafios consideráveis nas práticas cotidianas das escolas. Dados recentes do Censo Escolar (2024) confirmam a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas públicas

regulares, o que, embora represente um avanço significativo, exige esforços contínuos para assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Os resultados desta pesquisa indicam que, embora a ampliação do acesso escolar de pessoas com deficiência represente uma conquista social e política relevante, ainda persiste a necessidade de fortalecer a materialidade desse direito no cotidiano das instituições educacionais. A gestão escolar, ao assumir um papel articulador entre políticas públicas, recursos pedagógicos e práticas docentes, configura-se como eixo estratégico para a efetivação da inclusão. Essa função mobilizadora requer não apenas o conhecimento do marco legal, com destaque para a Lei nº 13.146/2015, mas também a capacidade de promover uma cultura institucional que valorize a diversidade e estimule a participação de diferentes atores sociais, como professores, equipes multiprofissionais, famílias e comunidade.

O cenário contemporâneo exige enfrentar as barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e pedagógicas que ainda restringem a participação plena dos estudantes. Reconhecemos, contudo, que a superação total dessas barreiras constitui um horizonte utópico, no sentido de orientar a ação, ainda que sua completa realização não seja plenamente alcançável nas condições atuais. Nesse percurso, torna-se indispensável avançar na redução significativa desses obstáculos e investir em recursos, apoios e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos. Assim, este estudo reafirma a urgência de políticas e práticas escolares que, fundamentadas em princípios democráticos e na abordagem social da deficiência, assegurem o direito à educação inclusiva e fortaleçam o compromisso com a construção de uma escola efetivamente anticapacitista.

Nesse processo, a formação continuada dos profissionais da educação destaca-se como eixo estruturante para que o conhecimento teórico se traduza em práticas pedagógicas efetivas, sensíveis às múltiplas especificidades da comunidade escolar. Para isso, torna-se fundamental que os programas formativos incluam estudos de caso, análise de situações reais, discussões colaborativas e acompanhamento pedagógico que auxiliem os educadores a identificar barreiras, propor adaptações curriculares e reorganizar tempos e espaços escolares.

O PPP da escola deve incorporar uma abordagem inclusiva de modo orgânico, prevendo estratégias como flexibilização de metodologias, diversificação de instrumentos avaliativos, oferta de apoios pedagógicos e definição clara das responsabilidades compartilhadas entre gestão, docentes e serviços de apoio. Essas diretrizes não podem permanecer apenas no plano normativo: precisam orientar rotinas, decisões e relações cotidianas.

Por fim, a efetivação de um ambiente verdadeiramente inclusivo demanda não apenas o cumprimento das legislações vigentes, mas a construção de uma cultura escolar que promova conscientização e corresponsabilidade. Isso implica investir em espaços permanentes de diálogo com a comunidade, incentivar práticas colaborativas entre professores, fortalecer canais de comunicação com as famílias e desenvolver ações que enfrentem atitudes capacitistas, tornando a inclusão um compromisso ético e cotidiano de todos os envolvidos.

A construção desse ambiente requer um esforço contínuo de atualização e aprimoramento das práticas, articulando, de forma consistente, as diferentes dimensões do processo educativo e promovendo o alinhamento entre diretrizes legais e ações pedagógicas cotidianas. Além disso, é necessário fortalecer um ambiente escolar que favoreça o sentimento de pertencimento, no qual cada aluno se perceba como parte ativa da comunidade e tenha sua identidade reconhecida e valorizada. Destaca-se, nesse sentido, a relevância da acessibilidade atitudinal, entendida como uma forma de agir pautada no respeito ao outro e na superação de barreiras simbólicas que dificultam a participação plena. Essa dimensão é essencial para que haja uma mudança cultural profunda e, assim, a inclusão se efetive de maneira concreta.

Espera-se que este estudo contribua para os debates sobre o direito à educação, promovendo reflexões que incentivem práticas comprometidas com a inclusão e a justiça social no cotidiano escolar. Mais do que apresentar conceitos, a proposta aqui discutida reforça a necessidade de um compromisso coletivo com uma escola que acolha, respeite e reconheça cada estudante em sua singularidade. Conclui-se que a concretização desse direito vai além das mudanças estruturais, exigindo uma postura ética constante, pautada na escuta ativa, no respeito mútuo e na valorização das diversidades. É por meio desse compromisso permanente que a escola se consolida como um espaço democrático, plural e efetivamente aberto à participação de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Mariana Ferrão; SILVA, Elisângela do Nascimento Covre; SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da. Crianças com deficiência no Brasil: institucionalização e segregação social. In: V Seminário Nacional de Educação Especial / XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, 17-20 set. 2018. **Anais**. Vitória: UFES, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23865>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CAST – CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal design for learning guidelines: version 2.2.** Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 20 maio 2025.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23-26, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/ridh.v10i2.166>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNIZ, Antônio. **Como devem me chamar.** Disponível em: <https://vermelho.org.br/2009/05/08/comunistas-dao-novo-passo-na-inclusao-de-deficientes/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: participação dos trabalhadores e organização do trabalho pedagógico.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINK FLOYD. **Another brick in the wall (Part II)** [vídeoclipe]. YouTube, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9Tbj2zY>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ROCHA, Elaine; OLIVEIRA, Marta. **Gestão escolar**: práticas e desafios para uma educação democrática e inclusiva. Curitiba: CRV, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.