



## CAPÍTULO V

### A CULTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.

**Gisele Ines dos Santos**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/9514571987211624>

[gi.santos@unesp.br](mailto:gi.santos@unesp.br)

**DOI -**

#### **Resumo**

A construção de uma escola inclusiva exige transformações que ultrapassam adaptações estruturais, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na cultura escolar. O presente capítulo discute a relação entre cultura escolar e inclusão, destacando como valores, crenças e práticas historicamente construídas podem favorecer processos de exclusão ou promover o respeito à singularidade. O capítulo fundamenta-se em revisão bibliográfica, utilizando autores que discutem educação inclusiva, cultura escolar e desenvolvimento humano. Os resultados apontam que a efetivação da inclusão depende do comprometimento coletivo da comunidade escolar, da formação docente, da gestão democrática e da construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes. Conclui-se que a escola inclusiva deve constituir-se como espaço de convivência, participação e aprendizagem para todos, valorizando as diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Educação inclusiva. Escola inclusiva. Diversidade. Formação docente.

#### **Introdução**

A educação inclusiva tem se consolidado como um importante paradigma educacional fundamentado no direito à educação para todos. Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida como espaço destinado apenas aos estudantes considerados “aptos” aos modelos tradicionais de ensino e passa a assumir o compromisso com a diversidade humana e com a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Entretanto, embora os avanços legais tenham ampliado o acesso à escola, muitos desafios ainda permanecem relacionados à permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação inclusiva. Tais desafios estão diretamente ligados à cultura escolar, compreendida como o conjunto de práticas, valores, crenças, normas e comportamentos que

orientam o cotidiano das instituições educativas.

Essa transição para um modelo educacional acolhedor encontra respaldo ético e legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). No seu Capítulo V, dedicado especificamente à Educação Especial, a LDB preconiza que o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino. Mais do que assegurar a matrícula, a legislação prevê a necessidade de serviços de apoio especializado e de currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades de cada estudante. Assim, a LDB já sinalizava a urgência de flexibilizações que o modelo homogeneizador tradicional historicamente negligenciou. Entretanto, embora os avanços legais tenham ampliado o acesso à escola, persistem desafios relacionados à permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

Historicamente, a escola estruturou-se a partir de modelos homogeneizadores, que valorizavam padrões únicos de aprendizagem e comportamento. Nesse sentido, estudantes que apresentavam diferenças físicas, intelectuais, sociais ou culturais frequentemente eram excluídos, segregados ou considerados incapazes de aprender. Assim, pensar na construção de uma escola inclusiva implica, necessariamente, refletir sobre a transformação dessa cultura escolar excludente.

Conforme estabelecido pela Portaria MEC nº 421/2026, a educação especial inclusiva é reafirmada como uma *"modalidade oferecida na rede regular de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades"*, destinada a assegurar recursos e serviços educacionais para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Essa transversalidade reforça que a inclusão não se restringe a um espaço isolado, mas deve permear toda a estrutura escolar.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo discutir a relação entre cultura escolar e construção da escola inclusiva, analisando os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na equidade e na participação coletiva.

## **Metodologia**

O capítulo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e do tipo teórico-bibliográfica, apresentando objetivos exploratório-descritivos ao analisar a estreita relação entre a cultura escolar e os processos de inclusão de estudantes público da educação especial.

O delineamento metodológico fundamentou-se no levantamento e revisão crítica de literaturas especializadas, englobando artigos de periódicos científicos, livros de referência



pedagógica e o arcabouço normativo nacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e para as diretrizes recentes da Portaria MEC nº 421/2026 da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

A fundamentação teórica estruturou-se a partir de eixos temáticos que conectam o conceito histórico de cultura escolar, os pressupostos dos direitos humanos na educação e os desafios da gestão pedagógica e da formação docente, sustentando-se em contribuições de autores como Capellini e Fonseca (2017), Pimentel e Nascimento (2016), Leite e Mól (2022).

### **Desenvolvimento**

A cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de práticas, discursos, normas e valores construídos historicamente no interior da escola. Segundo Pimentel e Nascimento (2016), a cultura escolar manifesta-se nas práticas cotidianas, nos modos de organização da instituição e nas relações estabelecidas entre seus sujeitos.

Nesse contexto, percebe-se que muitas práticas escolares ainda reproduzem modelos excludentes, pautados na homogeneização dos estudantes e na valorização de padrões considerados ideais de aprendizagem e comportamento. Tal realidade dificulta a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Capellini e Fonseca (2017) afirmam que a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis. Dessa forma, a inclusão não significa apenas permitir o acesso do aluno à escola, mas garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A escola inclusiva requer mudanças profundas em sua organização pedagógica e cultural. Isso envolve flexibilização curricular, adaptação de metodologias, revisão das formas de avaliação e valorização das singularidades dos estudantes. Conforme destacam Capellini e Fonseca (2017), a efetivação da inclusão depende da reformulação do ambiente escolar como um todo, incluindo currículo, práticas pedagógicas e relações interpessoais.

Além disso, a convivência com a diversidade possibilita aprendizagens significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A interação entre diferentes experiências, culturas e modos de aprender contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e conscientes de seu papel social.

### **Resultados e discussão**

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, a construção de uma escola



inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a ausência de formação adequada dos professores, a precariedade de recursos pedagógicos adaptados e a permanência de concepções excludentes no cotidiano escolar.

Pimentel e Nascimento (2016) ressaltam que muitos profissionais da educação ainda percebem a inclusão como responsabilidade exclusiva do professor, sem o envolvimento efetivo da gestão escolar e da comunidade educativa. Essa realidade contribui para a sobrecarga docente e para a dificuldade de implementação de práticas inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem. Muitas vezes, os processos avaliativos permanecem centrados em modelos classificatórios e padronizados, que desconsideram as especificidades dos estudantes. Leite e Mól (2022) destacam que a avaliação inclusiva deve considerar o estudante como um sujeito singular, respeitando suas necessidades e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa apresenta-se como alternativa importante para a construção da escola inclusiva, pois permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo, valorizando avanços, potencialidades e diferentes formas de aprendizagem.

Outro desafio significativo diz respeito à ruptura com a cultura escolar tradicional, baseada na padronização e no controle. Segundo Pimentel e Nascimento, a escola historicamente disseminou práticas excludentes ao exigir que todos os estudantes se adequassem a um mesmo ritmo e modelo de aprendizagem. Assim, a construção da inclusão demanda mudanças atitudinais e pedagógicas que reconheçam as diferenças como constitutivas do ambiente escolar.

Um avanço crucial trazido pela Portaria MEC nº 421/2026 no combate às barreiras diagnósticas é a determinação de que as escolas não podem exigir laudo médico ou relatórios de saúde para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A regulamentação define que o suporte deve fundamentar-se estritamente no estudo de caso pedagógico, materializado em documentos obrigatórios como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Desenvolvimento Individual / Plano Educacional Individualizado (PEI). Dessa forma, institucionaliza-se uma perspectiva avaliativa estritamente pedagógica e centrada nas potencialidades e necessidades do estudante.

A construção de uma cultura inclusiva depende do envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. Nesse processo, a gestão escolar exerce papel fundamental como articuladora de ações pedagógicas e organizacionais voltadas à inclusão.

Pimentel e Nascimento (2016) apontam que a equipe gestora possui importante função no desenvolvimento de redes de apoio, no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e na promoção de ações educativas que envolvam toda a comunidade escolar.



A articulação coletiva defendida para a transformação da cultura institucional ganha novos contornos com a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei) por meio da Portaria MEC nº 421/2026. A norma institui os Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva em cada estado e no Distrito Federal. O papel da equipe gestora passa a ser também o de conectar a escola regular a essas novas instâncias executivas, promovendo a formação docente em serviço articulada com os programas estruturantes da educação básica.

Além da gestão, a formação docente constitui elemento essencial para a efetivação da inclusão. Os professores precisam compreender as especificidades dos estudantes, desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e utilizar estratégias diversificadas de ensino que favoreçam a participação de todos.

Capellini e Fonseca (2017) destacam que o professor possui papel mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo responsável por criar oportunidades de interação, participação e construção do conhecimento.

Dessa forma, torna-se necessário investir em formação inicial e continuada que promova reflexões sobre diversidade, inclusão, práticas pedagógicas e direitos humanos, contribuindo para a transformação das práticas escolares e da cultura institucional.

### **Considerações finais**

A construção de uma escola inclusiva exige muito mais do que adaptações físicas ou cumprimento de legislações. Trata-se de um processo contínuo de transformação da cultura escolar, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações humanas e nas concepções sobre aprendizagem e diversidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a cultura escolar pode tanto reforçar processos de exclusão quanto favorecer práticas inclusivas. Assim, a efetivação da inclusão depende do comprometimento coletivo da comunidade escolar, da atuação da gestão, da formação docente e da valorização das diferenças como elemento constitutivo da educação.

A escola inclusiva deve ser compreendida como espaço democrático, capaz de acolher todos os estudantes, respeitando suas singularidades e garantindo condições reais de participação e aprendizagem. Nesse sentido, construir uma cultura inclusiva significa promover uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Superar a cultura escolar tradicional exige o enfrentamento direto de preconceitos estruturais. Nesse sentido, a Portaria MEC nº 421/2026 inova ao propor a implementação das



Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo. Formadas e protagonizadas pelos próprios estudantes e pessoas com deficiência, autistas e com Síndrome de Down, essas ações visam conscientizar e combater o capacitismo diretamente nos espaços escolares, transformando a convivência e as relações interpessoais a partir do próprio protagonismo discente.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. Diário Oficial da União: seção 1, n. 91, Brasília, DF, p. 45, 18 mai. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos**. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 24 maio 2026.

LEITE, L. B. M., & Mól, G. de S. (2022). **Avaliações da Aprendizagem na Construção da Escola Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica sobre a Temática no Ensino de Ciências**. *Revista Debates Em Ensino De Química*, 8(3), 54–66. <https://doi.org/10.53003/redequim.v8i3.5432>

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora**. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 39, p. 101–114, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n39.3841. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841>. Acesso em: 24 maio. 2026.