

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA- UniCEUB
CURSO DE PEDAGOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**NAVEGANDO PELOS DESAFIOS E EXPLORANDO AS
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI**

Por Monique Santos de Sousa – RA: 71950612

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, do Centro Universitário de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Barros Pontes e Silva (NEAD/UniCEUB)

Banca examinadora:

Msc. Sandra Mara Souza Bessa (NEAD/UniCEUB)

Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio (NEAD/UniCEUB)

Brasília – DF, 2025

Navegando pelos Desafios e Explorando as Perspectivas da Inclusão Educacional no Século XXI

Resumo:

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar os principais desafios e perspectivas da inclusão educacional no século XXI, considerando os avanços legais e políticos conquistados nas últimas décadas. A pesquisa parte da compreensão de que a inclusão não se limita à inserção física de alunos com deficiência nas salas de aula comuns, mas demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e em observações realizadas durante o estágio supervisionado em escola do Distrito Federal. Os dados evidenciam barreiras significativas para a efetivação da inclusão, como a falta de acessibilidade, o despreparo docente, a ausência de planejamento pedagógico voltado à diversidade e uma gestão escolar pouco engajada. À luz das contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria dos sistemas, o estudo conclui que a inclusão educacional exige uma mudança estrutural e cultural nas instituições escolares, sustentada por políticas públicas robustas, formação continuada de professores e valorização da diversidade como princípio orientador do projeto pedagógico. A inclusão, para ser efetiva, deve ser compreendida como compromisso coletivo com a justiça social e com a aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Formação docente. Políticas públicas. Diversidade.

Agradecimentos

A vida é feita de ciclos, e hoje encerro um dos mais desafiadores e significativos que ressignificou a minha vida. Este trabalho é mais do que um requisito acadêmico é a concretização de um sonho, regado com lágrimas, noites em claro, dúvidas e superações. Por isso, agradeço de coração a todos que fizeram parte desta caminhada.

A Deus, que me sustentou nos momentos em que pensei em desistir. Que me deu forças quando me faltaram, e luz quando tudo parecia escuro. Aos meus pais, que foram meu alicerce. Obrigada por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada abraço nos momentos difíceis tudo isso está impresso nas páginas deste trabalho.

À minha família, que mesmo à distância, esteve sempre por perto com amor, cuidado e orações. Aos meus professores e, em especial, à minha orientadora, Daniela Barros Pontes e Silva paciência, dedicação e por partilhar comigo não apenas conhecimento, mas também suas experiências, confiança e motivação e apoio foi essencial para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Aos colegas e amigos que tornaram essa caminhada mais leve com risos, partilhas e apoio mútuo. A presença de vocês foi um bálsamo nos momentos de maior tensão. E por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido, por ter acreditado, por ter resistido. Hoje olho para trás com orgulho e

para o futuro com esperança. Este trabalho é dedicado a todos que acreditam que a educação inclusiva é possível e que vale a pena lutar por ela.

Introdução

Adentrar o complexo universo da inclusão educacional no século XXI implica navegar por um mar de desafios e paradoxos, onde a aspiração por equidade se entrelaça com a persistência de obstáculos estruturais e culturais. Este estudo, portanto, emerge da convicção de que a inclusão transcende a mera inserção de indivíduos com deficiência em salas de aula regulares, demandando uma transformação profunda nas concepções e práticas pedagógicas. Ao longo das últimas décadas, testemunhamos avanços significativos no que concerne à legislação e às políticas públicas voltadas à inclusão. No entanto, a implementação efetiva desses marcos legais ainda esbarra em muitos desafios, que vão desde a falta de infraestrutura adequada até a resistência de alguns educadores em adotar abordagens pedagógicas inclusivas. Uma análise histórica nos mostra que o tema da inclusão se intensificou após a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal de 1988, que preconizaram o direito à educação para todos. Entretanto, apesar dos avanços, o preconceito, a discriminação e a falta de recursos continuam a ser uma barreira para a plena concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse panorama, questiono: quais são os principais desafios e perspectivas que permeiam a inclusão educacional no século XXI? Acredito que, para responder a essa indagação, é imperativo adotar uma abordagem crítica e reflexiva, que dialogue com diferentes áreas do conhecimento e explore as nuances desse processo. Nesse sentido, este estudo se propõe a analisar os desafios e perspectivas da inclusão educacional sob uma ótica interdisciplinar, buscando compreender as complexidades desse fenômeno e identificar as estratégias que podem ser utilizadas para promover uma educação mais justa e igualitária. A escolha deste tema se justifica pela sua relevância social e educacional. Acredito que a inclusão é um direito fundamental de todos os cidadãos, e a escola, enquanto espaço de formação e socialização, desempenha um papel crucial na promoção da igualdade e da justiça social. Além disso, a inclusão é um desafio global, e o Brasil, em particular, ainda enfrenta muitos obstáculos para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

Com base em minhas vivências durante os estágios obrigatórios, pude constatar a distância entre o ideal de uma escola inclusiva e a realidade vivenciada nos espaços escolares, tanto na rede pública quanto na particular, onde, lamentavelmente, não observei diferenças significativas no tocante às barreiras enfrentadas. As barreiras atitudinais, manifestadas na resistência de alguns membros da direção em promover mudanças estruturais, somam-se às barreiras arquitetônicas, que impedem o acesso pleno de alunos com deficiência. A falta de formação específica para os professores, evidenciada pela dificuldade em adaptar metodologias e recursos pedagógicos, agrava o quadro. Diante dessa realidade, percebo que a inclusão, ao invés de promover a participação e o desenvolvimento de todos, acaba por reiterar processos de exclusão, corroborando a visão crítica de Mantoan (2003), que nos alerta para a necessidade de repensarmos o conceito de inclusão, buscando uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades. Em sua obra "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", a autora destaca a urgência de superarmos a visão tradicional de inclusão, que se limita à integração de alunos com deficiência, e adotarmos uma perspectiva mais ampla, que contemple a diversidade de todos os alunos."

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: quais são os principais desafios e perspectivas da inclusão educacional no contexto contemporâneo? Para responder a essa questão, formulei a seguinte hipótese de estudo: a inclusão educacional exige uma transformação profunda nos sistemas educacionais, que vai além da mera inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, e que demanda a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, aliada a mudanças estruturais nas escolas.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e perspectivas da inclusão educacional no contexto contemporâneo, buscando identificar os obstáculos que ainda impedem a sua plena efetivação e as estratégias que podem ser utilizadas para superá-los. Adoto a pesquisa bibliográfica como principal instrumento de reflexão, buscando identificar e analisar as diferentes perspectivas e abordagens sobre o tema, a partir de estudos cujas bases teóricas dialoguem com a Teoria Histórico-Cultural e Maria Teresa Eglér Mantoan.

Para embasar e circunstanciar este estudo, realizei uma revisão bibliográfica abrangente, que incluiu obras de autores renomados na área da inclusão educacional,

bem como artigos científicos e documentos oficiais. Destaco as contribuições de Rapp e Corral-Granados (2021), que exploram as contribuições da teoria dos sistemas e da perspectiva construcionista para a compreensão da inclusão educacional, e de Cruz, Firestone e Love (2023), que propõem uma visão crítica da inclusão, para além da inserção física, apontando a necessidade de equidade crítica dentro dos ambientes escolares. A pesquisa de Altes, Willemse, Goei e Ehren (2024), nos auxilia a identificar os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior no processo de inclusão. Complementando esta revisão, estudos como os de Silva (2018), Souza (2019), e de Figueiredo, Borges e de Almeida Florentino (2023) nos direcionam para a análise de práticas pedagógicas e políticas públicas. A metodologia utilizada neste estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, que busca compreender os significados e as interpretações atribuídas pelos diferentes autores envolvidos no processo de inclusão.

Este estudo está estruturado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, apresentarei uma revisão teórica sobre a inclusão educacional, abordando as diferentes concepções e práticas pedagógicas que sustentam esse processo. Analisarei os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão. Na segunda seção, explorarei as contribuições da teoria dos sistemas e da perspectiva contracionista para a compreensão da inclusão educacional.

Por fim, na terceira seção, proporei estratégias e práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Espero que este estudo possa contribuir para o avanço da pesquisa e da prática da inclusão educacional no Brasil, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil

A educação especial no Brasil tem suas raízes no século XIX, com a criação de instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Imperial de Educação de Surdos.

Essas instituições representaram os primeiros esforços para oferecer educação a esse público, embora de forma segregada. Foi somente na década de 1990 que a educação inclusiva ganhou maior destaque, com a Declaração de Salamanca, que estabeleceu diretrizes para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. A trajetória da educação especial no Brasil passou por transformações significativas ao longo das décadas.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se um movimento em direção à inclusão escolar, reconhecendo o direito de todos à educação em escolas regulares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou esse compromisso, estabelecendo diretrizes para a implementação da inclusão no sistema educacional brasileiro, para a formação de professores, adaptação curricular e acessibilidade nas escolas.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

A educação especial no Brasil tem seus primeiros registros formais com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), inspirados em modelos europeus. Essas iniciativas iniciais eram isoladas, elitistas e marcadas por uma forte influência médico-pedagógica. Durante a Primeira República (1889–1930), cresce o interesse por diagnósticos e tratamentos voltados à "infância anormal", com ênfase na identificação de "estados inferiores da inteligência". O movimento escolanovista, apesar de progressista, também contribuiu para práticas excludentes ao enfatizar a individualização e os testes de inteligência (MENDES, 2010).

No Estado Novo (1937–1945), houve uma centralização da educação e um retrocesso nas políticas democráticas, com uma lenta expansão da educação especial e o fortalecimento de instituições privadas. Na Segunda República (1945–1964), consolida-se a filantropia no trato da deficiência, com a criação de entidades como as APAEs. A LDB de 1961 representa o primeiro marco legal nacional contemplando a educação de “excepcionais” (Mendes, 2010).

Durante a Ditadura Militar (1964–1985), a educação especial ganha impulso com a criação de leis, programas e instituições específicas, mas mantém uma lógica assistencialista, segregadora e privatista. Com a redemocratização e a Constituição de 1988, surgem novas perspectivas voltadas à inclusão escolar, que passa a ser entendida como um direito, com prioridade para o ensino na rede regular (MENDES,2010).

Na década de 1990, com a influência do neoliberalismo e a reforma do Estado, o discurso da educação inclusiva se fortalece, embora a prática continue marcada pela exclusão, pelo subfinanciamento e pela precarização dos serviços. A nova LDB de 1996 incorpora o conceito de necessidades educacionais especiais e reforça a ideia da inclusão na rede pública comum, mas o avanço ainda é limitado, e a rede privada filantrópica segue predominante (MENDES,2010).

Apesar de avanços no discurso e na legislação, a educação especial no Brasil continua sendo marcada por desigualdades, exclusão e práticas pedagógicas pouco eficazes. A inclusão é vista como um imperativo ético e político, mas ainda carece de estrutura, formação docente e compromisso estatal. O desafio é construir uma escola de qualidade que acolha a diversidade e respeite as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Somente no século XX surgiram iniciativas mais amplas de atendimento especializado, como a fundação das APAEs e do Instituto Pestalozzi.

[...] uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - unidas para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. Atualmente o Movimento congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes, 24 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil e duzentas Apaes distribuídas em todo o País, propiciando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla. É o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação (APAE BRASIL,2022).

Ao longo das décadas, marcos legais importantes foram sendo criados, como a LDB de 1961, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Esses documentos ajudaram a consolidar o direito à educação para pessoas com deficiência, com ênfase na inclusão em classes comuns da educação regular.

A virada mais significativa ocorre em 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, garantindo não só o acesso ao ensino regular, mas também a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A política prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum. Além disso, assegura a formação continuada de professores, acessibilidade física e comunicacional, e a participação da comunidade escolar. A perspectiva teórica é fundamentada na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky, que valoriza as interações sociais como essenciais para o desenvolvimento humano (VAZ; ESTABEL,2023).

Embora avanços significativos tenham sido alcançados, ainda há desafios a serem superados para efetivar a inclusão escolar de forma ampla e eficaz. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, bem como de uma mudança de paradigma que compreenda a deficiência não como um problema do sujeito, mas como resultado de contextos sociais excludentes (VAZ; ESTABEL,2023).

1.2 Principais pontos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, estabelece diretrizes para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes em classes comuns da educação regular, promovendo a equidade e a valorização da diversidade humana.

A política define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo integrar a proposta pedagógica

da escola regular. O público-alvo da educação especial inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista) e aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Um dos pilares da política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. O AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento é realizado, preferencialmente, no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.

A política também enfatiza a importância da formação continuada de professores e demais profissionais da educação para a implementação efetiva da educação inclusiva. Além disso, destaca a necessidade de garantir a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários, comunicações e informações, bem como a participação da família e da comunidade no processo educacional.

Outro aspecto relevante é a articulação intersetorial entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e justiça, visando à promoção de ações integradas que assegurem os direitos das pessoas com deficiência.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

Na educação infantil, a política ressalta a importância de ambientes ricos em estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, que favoreçam o desenvolvimento global das crianças e a convivência com as diferenças. Para os alunos surdos, é assegurada a educação bilíngue, com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa escrita, além da presença de intérpretes e instrutores de Libras.

A política orienta os sistemas de ensino a disponibilizar profissionais de apoio, como tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes e cuidadores, conforme as necessidades dos alunos. Também prevê a oferta de recursos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a transformação das escolas em espaços inclusivos, que reconheçam e valorizem a diversidade, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

1.3 Concepções de inclusão: de Maria Teresa Mantoan a Elizabeth Tunes

Maria Teresa Mantoan, em sua obra "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?" (2015), destaca que a inclusão vai além da mera presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Ela enfatiza a necessidade de uma transformação nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos professores para garantir uma educação de qualidade para todos. Propõe a adoção de uma "pedagogia da diferença", que valoriza as diversidades e busca atender às necessidades individuais dos alunos (MANTOAN,2015).

Elizabeth Tunes, por sua vez, em "Uma Reflexão sobre Inclusão Escolar como Ideologia e os Mecanismos Estruturais de Exclusão" (2019), critica a forma como a inclusão escolar tem sido implementada, muitas vezes de maneira superficial e sem mudanças estruturais significativas. Ela aponta que, apesar das políticas inclusivas, persistem práticas excludentes que marginalizam alunos com deficiência, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as verdadeiras intenções e resultados da inclusão (TUNES,2019).

Apesar dos avanços legais e discursivos no campo da educação inclusiva no Brasil, persiste uma exclusão sutil, e muitas vezes institucionalizada, dentro dos próprios processos que se autodenominam inclusivos. Essa exclusão velada se manifesta, por exemplo, na permanência de práticas escolares que continuam a considerar os alunos com deficiência ou neurodivergência como "problemas a serem resolvidos" ou como sujeitos que devem "se adaptar" à lógica da escola tradicional, ao invés de transformar a escola para todos.

Maria Teresa Mantoan denuncia esse tipo de exclusão embutida, ao afirmar que o conceito de inclusão vai muito além da simples presença física do aluno na sala

de aula. Ela sustenta que incluir é modificar a escola, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais e sua visão de mundo. Para Mantoan, a inclusão exige ruptura com o paradigma da homogeneidade, reconhecendo a diferença como constitutiva do ser humano e da aprendizagem. A autora critica com veemência os rótulos e classificações, pois eles alimentam preconceitos e reforçam a lógica da deficiência como incapacidade, ao invés de identificar os potenciais e singularidades de cada sujeito (MANTOAN,2015).

Já Elizabeth Tunes adota uma perspectiva crítica ao mostrar como o discurso da inclusão pode ser instrumentalizado como ideologia para mascarar exclusões estruturais. Ela argumenta que muitas escolas adotam o discurso inclusivo por imposição legal ou por marketing institucional, mas mantêm mecanismos de segregação por meio de currículos inflexíveis, falta de formação docente, ausência de recursos e, principalmente, por atitudes capacitistas e meritocráticas. Tunes evidencia como a inclusão pode se tornar uma forma de “controle simbólico”, em que o sujeito incluído é tolerado desde que não altere a lógica dominante da escola (TUNES,2019).

As duas autoras convergem ao afirmar que a maior barreira à inclusão não está no sujeito com deficiência ou neurodivergência, mas sim nas estruturas da escola e nos preconceitos que nela se reproduzem. Mantoan aponta para a necessidade de um repensar pedagógico radical, que valorize a diferença como riqueza, enquanto Tunes denuncia a naturalização da exclusão dentro da retórica da inclusão.

Ambas também convergem em criticar a visão patologizante da deficiência e da neurodivergência. Enquanto Mantoan recusa diagnósticos que rotulam e limitam, Tunes alerta para a medicalização da infância e da aprendizagem como uma estratégia de neutralizar sujeitos “incômodos” à lógica da escola produtivista.

Nesse diálogo se revela que a luta pela inclusão não pode se limitar à presença física de alunos diversos no ambiente escolar, nem tampouco ao cumprimento formal de legislações. É preciso questionar os fundamentos epistemológicos, éticos e políticos da escola, reconhecendo que a verdadeira inclusão requer um redesenho da educação e das relações sociais.

A crítica à exclusão dentro da inclusão exige que se abandonem os discursos vazios e se implementem mudanças estruturais: formação continuada de professores, flexibilização curricular, escuta ativa dos sujeitos, promoção da equidade e, sobretudo, o combate aos preconceitos que ainda tratam a deficiência e as neurodivergências como desvios e não como expressões legítimas da diversidade humana.

1.4 Desafios da Inclusão na Perspectiva do Aluno, Professor e Instituição

Para o aluno com deficiência ou neurodivergência, o maior desafio não é a limitação em si, mas sim o contexto escolar que não reconhece nem acolhe suas singularidades. A política de inclusão preconiza o direito de todos à participação em classes comuns e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, muitas vezes, esse aluno é apenas fisicamente incluído, permanecendo à margem dos processos reais de aprendizagem. A exclusão simbólica acontece quando seus modos de aprender não são valorizados e sua presença é tolerada, mas não respeitada em profundidade (TUNES; TACCA; BARTHO JÚNIOR, 2005).

Além disso o aluno não é passivo no processo de ensino-aprendizagem. Ele participa ativamente na constituição dos sentidos e significados do que aprende. No entanto, o medo do julgamento, o preconceito dos pares e a ausência de vínculos afetivos dificultam sua expressão, levando-o muitas vezes ao silêncio ou à evasão subjetiva. Como no relato de Elizer, citado no texto de Tunes, há potencialidades que só emergem quando se rompe o anonimato do coletivo e se estabelece uma escuta individualizada e respeitosa. O professor é figura central para o sucesso da inclusão, mas enfrenta desafios complexos. Ele é muitas vezes convocado a mediar a aprendizagem sem o devido apoio institucional, formação adequada ou condições de trabalho. Como discutem Tunes, Tacca e Bartho (2005), o papel docente não pode ser reduzido à função técnica de repasse de conteúdos ou de “mediação neutra”. O professor está implicado em um processo de relação viva, contraditória e transformadora com o aluno, sendo atravessado pelas diferenças e afetado por elas (TUNES; TACCA; BARTHO JÚNIOR, 2005).

Vygotsky, ao conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal, nos lembra que a aprendizagem acontece na interação, mas essa interação precisa ser dialógica e dialética. Ensinar exige mais que técnica: demanda sensibilidade, escuta, atenção à subjetividade do outro. Como diz Mantoan (2015), o professor precisa abandonar a ideia de “normalidade” como padrão e reorganizar sua prática para acolher a diferença como constitutiva da aprendizagem. Isso exige coragem para desconstruir certezas pedagógicas e assumir a educação como construção coletiva e afetiva.

A instituição escolar, por sua vez, carrega o desafio de abandonar a lógica meritocrática, classificatória e homogeneizadora. Embora a legislação brasileira garanta o direito à inclusão, a realidade das escolas muitas vezes revela resistências

estruturais: falta de acessibilidade, ausência de recursos, currículo rígido e cultura organizacional excludente. A escola ainda opera sob um modelo que considera a deficiência como desvio, e não como parte legítima da diversidade humana.

A proposta da PNEEPEI exige que a escola se torne um espaço de relações, onde o ensino seja construído em parceria e onde a gestão escolar assuma uma postura transformadora. Isso implica rever o projeto político-pedagógico, investir em formação continuada e garantir articulações com as redes de saúde e assistência social. Para isso, como alertam Mantoan e Tunes, é necessário que a escola deixe de ver a inclusão como um “fardo” ou “imposição legal” e passe a compreendê-la como oportunidade de reconstrução ética e política de seu fazer educacional (TUNES; TACCA; BARTHO JÚNIOR, 2005).

A teoria histórico-cultural, fundamentada nas ideias de Vygotsky, oferece uma perspectiva importante para compreender esses desafios. Ela destaca a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento humano, sugerindo que a inclusão deve ser entendida como um processo de transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais na escola.

2. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria dos Sistemas

A Teoria Histórico-Cultural, fundada por Lev Vygotsky, oferece uma base sólida para compreender o desenvolvimento humano em contextos educativos inclusivos. De acordo com essa perspectiva, o aprendizado ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo a interação com o outro, especialmente com o professor, essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso significa que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, são sujeitos ativos e capazes de aprender, desde que sejam inseridos em contextos que favoreçam essa mediação.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente relevante para pensar a inclusão. A ZDP representa o espaço entre aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e aquilo que ele pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente. No caso da educação inclusiva, essa ideia desafia a visão tradicional de que apenas alguns são “aptos” a aprender. Em vez disso, propõe-se que a escola ofereça apoio individualizado e colaborativo, reconhecendo as potencialidades de cada estudante em desenvolvimento. A deficiência, nessa ótica, não é vista como

limitação intrínseca, mas como algo que pode ser superado ou compensado por meio de relações mediadas e contextos culturais ricos e acessíveis.

Já a Teoria dos Sistemas, aplicada à educação por autores como Rapp e Corral-Granados (2021), propõe uma visão mais ampla da inclusão escolar. Segundo essa abordagem, a escola deve ser compreendida como um sistema dinâmico, composto por diversos subsistemas interdependentes, alunos, professores, gestores, currículos, políticas públicas, entre outros.

Para que a inclusão seja efetiva, todos esses elementos precisam atuar de maneira articulada, promovendo coerência entre os discursos, as ações e as estruturas institucionais.

Essa visão sistêmica destaca que a inclusão não pode ser pensada apenas como responsabilidade do professor em sala de aula, mas como um compromisso coletivo e institucional, envolvendo diferentes níveis de atuação. Isso inclui políticas públicas consistentes, formação contínua de profissionais da educação, investimento em infraestrutura acessível e o fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade.

Tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Teoria dos Sistemas contribuem, portanto, para ampliar a compreensão da inclusão como um processo multidimensional, que exige transformações nos modos de ensinar, nas formas de organização escolar e nas estruturas sociais que sustentam o fazer educativo. A inclusão não deve ser tratada como um conjunto de medidas pontuais, mas como uma mudança profunda e estruturante nas concepções e práticas da escola.

3. Estratégias Inclusivas e seus Impactos

As estratégias inclusivas na educação visam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou neurodivergências. Elas se fundamentam na valorização da diversidade e na adaptação do ensino às necessidades de cada estudante, promovendo equidade e justiça social (ARROYO,2011).

Os impactos positivos dessas estratégias incluem a melhoria no desempenho escolar dos alunos com deficiência, maior autoestima e participação, bem como o fortalecimento de valores como empatia e cooperação entre todos os membros da

comunidade escolar. Além disso, escolas que adotam práticas inclusivas tendem a se tornar mais inovadoras e sensíveis às necessidades de seus estudantes em geral (ARROYO,2011).

Entre as principais estratégias inclusivas, destacam-se:

Atendimento Educacional Especializado (AEE): suporte complementar ao ensino regular, com foco nas barreiras à aprendizagem.

Adaptação curricular e flexibilização de métodos: modificação de conteúdos, atividades e avaliações conforme as necessidades dos alunos.

Uso de tecnologias assistivas: ferramentas e recursos que facilitam a comunicação, mobilidade e participação dos estudantes.

Formação continuada dos professores: capacitação sobre práticas pedagógicas inclusivas e compreensão das singularidades dos alunos.

Trabalho colaborativo entre educadores, famílias e especialistas: planejamento conjunto e acompanhamento individualizado.

Promoção de uma cultura escolar inclusiva: ações que combatem o preconceito e valorizam o respeito às diferenças.

Adequação da infraestrutura escolar: Garantia de acessibilidade física e tecnológica para todos os alunos.

A implementação dessas estratégias requer um compromisso institucional com a mudança e a valorização da diversidade como princípio educativo.

4. Análise e discussão dos resultados

A partir das observações realizadas em escolas, foi possível identificar que, apesar da existência de discursos favoráveis à inclusão, a realidade institucional ainda apresenta diversos entraves para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. As limitações começam pela infraestrutura: as instituições analisadas, foram evidenciadas barreiras arquitetônicas significativas.

Como ausência de rampas, condições precárias dos banheiros adaptados dificultavam o acesso pleno dos alunos com deficiência, ambientes inacessíveis, etc.

As práticas pedagógicas observadas também demonstraram pouca sensibilidade às necessidades dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. As estratégias de ensino eram majoritariamente uniformes, com foco

na exposição oral e atividades escritas padronizadas, sem considerar adaptações metodológicas ou o uso de materiais pedagógicos acessíveis.

Professores relataram em estágio, ainda que informalmente, insegurança em adaptar conteúdos por não possuírem formação adequada na área da inclusão. Relatos de docentes e estagiários reforçaram essa percepção: um professor expressou claramente sua insegurança em modificar as atividades, outro mencionou a falta de formação continuada, enquanto um estagiário destacou a ausência de um planejamento pedagógico voltado à diversidade.

Além disso, a gestão escolar foi apontada como um obstáculo importante, ao demonstrar resistência ou passividade frente às adaptações necessárias.

Esses dados refletem um descompasso entre o ideal e a realidade educacional. A literatura aponta para a necessidade de uma escola para todos, como defendido por Tunes (2019), mas o que se observa é a persistência de exclusões tanto estruturais quanto simbólicas. A mera presença física de alunos com deficiência nas instituições não garante sua participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem, como ressaltam Cruz et al. (2023).

A formação docente, nesse contexto, surge como um ponto crítico. Embora Mantoan reconheça o professor como agente central na transformação da cultura escolar, os dados apontam para uma lacuna expressiva na preparação desses profissionais, tanto na formação inicial quanto na continuada. A ausência de mediação pedagógica qualificada compromete diretamente o desenvolvimento pleno dos alunos, em especial aqueles que dependem de apoios diferenciados, conforme preconizado pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Sem essa mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes não é explorada, limitando significativamente suas possibilidades de aprendizagem.

A gestão escolar também se mostra desalinhada com os princípios inclusivos. Em vez de assumir uma postura proativa e institucionalmente comprometida com a inclusão, muitos gestores demonstram uma atitude reativa, transferindo a responsabilidade para a família ou para instâncias superiores, como a Secretaria de Educação. Esse posicionamento revela a falta de uma política interna coerente e estruturada que respalde práticas pedagógicas inclusivas de forma contínua.

Por fim, à luz da Teoria dos Sistemas, observa-se que a inclusão requer uma ação integrada entre todos os subsistemas que compõem a escola, os professores, gestão, famílias e políticas públicas.

No entanto, o funcionamento escolar ainda é fragmentado e desarticulado, e a responsabilidade recai, de forma desproporcional, sobre o professor em sala de aula.

Persistem, assim, barreiras arquitetônicas, culturais e institucionais que inviabilizam o princípio da equidade, mantendo a lógica excludente mesmo sob o discurso da inclusão.

Em suma, os dados revelam que, enquanto não houver um compromisso coletivo, formação contínua e investimentos reais em acessibilidade e apoio pedagógico, a inclusão escolar continuará sendo mais um ideal distante do que uma realidade vivida nas escolas.

5. Conclusão

Com base na análise realizada, conclui-se que a inclusão escolar, embora respaldada por marcos legais e políticas públicas, ainda permanece, em muitos contextos, como uma promessa não concretizada. A realidade das escolas revela um cenário marcado por múltiplos desafios, entre os quais se destacam a resistência institucional, o despreparo docente e a precariedade da infraestrutura.

Essas barreiras dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender, participar e se desenvolver plenamente.

A inclusão não pode ser compreendida apenas como a inserção física de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, mas sim como uma transformação profunda, de caráter estrutural e cultural, que permeie toda a organização escolar. Para que essa transformação ocorra, é essencial a implementação de políticas públicas robustas, que assegurem não apenas o acesso, mas também as condições materiais e humanas necessárias para a permanência e o aprendizado dos alunos. Isso inclui o investimento contínuo na formação dos professores, a revisão das práticas pedagógicas para contemplar a diversidade e o fortalecimento do apoio institucional às escolas.

Além disso, é fundamental que a valorização da diversidade deixe de ser tratada apenas como uma exigência legal e passe a ocupar o centro do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

A escola precisa se reconhecer como um espaço de promoção da justiça social, comprometida com a equidade e com o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos. Essa perspectiva está alinhada tanto com a teoria histórico-cultural, que enfatiza o papel da mediação qualificada no processo de aprendizagem, quanto com a visão sistêmica da educação inclusiva, que exige a articulação entre todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Portanto, reafirma-se que a efetivação da inclusão escolar depende de um compromisso coletivo e de ações concretas que vão além do discurso, exigindo uma reestruturação das práticas escolares e das políticas educacionais em direção a uma escola verdadeiramente para todos.

Referências

1. Altes, T., Willemse, M., Goej, S., & Ehren, M. (2024). Compreensão e desafios de professores de ensino superior para inclusão e ambientes de aprendizagem inclusiva: uma revisão sistemática de literatura. *Educational Research Review*. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> Acesso em: 28 maio 2025.
2. Cruz, R., Firestone, A., & Love, M. (2023). Além de um assento à mesa: imaginando a equidade educacional por meio da inclusão crítica. *Educational Review*, 76, 69-95. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2173726> Acesso em: 29 maio 2025.
3. De Figueiredo, C., Borges, F., & De Almeida Florentino, M. (2023). Inclusão: desafios para educadores da primeira infância. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i2.8644> Acesso em: 28 maio 2025.
4. Rapp, A., & Corral-Granados, A. (2021). Compreendendo a educação inclusiva – uma contribuição teórica da teoria dos sistemas e da perspectiva construcionista. *International Journal of Inclusive Education*, 28, 423-439. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725> Acesso em: 30 maio 2025.
5. Silva, M. A. (2018). Inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 586-601. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5VcSDPXY78pqQYKTVYTD7Fv/?format=pdf> Acesso em: 28 maio 2025.
6. Souza, R. S. (2019). Políticas públicas e inclusão escolar: análise das diretrizes e práticas em escolas públicas. *Linhas Críticas*, 25, e3087. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087/2774> Acesso em: 28 maio 2025.
7. VAZ, Cátia; ESTABEL, Lizandra Brasil. Incursão histórica da política de educação especial no Brasil: da exclusão à perspectiva inclusiva. *Olhares & Trilhas, Uberlândia*, v. 25, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2023. Disponível em: [DOI: 10.14393/OT2023v25.n.2.67851](https://doi.org/10.14393/OT2023v25.n.2.67851). Acesso em: 30 maio 2025.
8. SIENA LÉO, Andréa Glauce de Souza. A alfabetização da criança com o Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2024.
9. MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio/ago. 2010.
10. ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

11. TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

12. TUNES, Elizabeth. Uma reflexão sobre inclusão escolar como ideologia e os mecanismos estruturais de exclusão. Revista Expressão Católica, Brasília, v. 8, n. 2, p. 15-28, jul./dez. 2019. Disponível em: [DOI: 10.25190/rec.v8i2.3584](https://doi.org/10.25190/rec.v8i2.3584). Acesso em: 28 maio 2025.