

FLÁVIA CARVALHO ABADE

INCLUSÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

SALVADOR-BA
2025

FLÁVIA CARVALHO ABADE

INCLUSÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado(a) à Faculdade
Metropolitana do Estado de São
Paulo como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia
Roberta Borsato

SALVADOR-BA

2025

Catálogo-na-Publicação Biblioteca METROPOLITANA

Abade ,Flávia Carvalho Abade Aline Patrícia
G196i Inclusão Social na Sala de Aula / Flávia Carvalho
Abade – Salvador, 2025.
23 f.

Orientadora: Cláudia Roberta Borsato
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) –
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, Graduação em
Pedagogia , 2025.

1. Inclusão. 2.Prática 3.Pedagógica, 4 Desafios.
I.Borsato, Cláudia Roberta , orient. II. Título

CDD – 371.192

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE E COMUNICADO AOS AUTORES A REFERÊNCIA DA CITAÇÃO.

Salvador-Ba, 06/12/2025.

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar as informações referentes aos desafios, limites e contradições da inclusão escolar no Brasil, evidenciando a distância entre o discurso normativo e a realidade vivida nas escolas. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegure o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, observa-se que a falta de apoio pedagógico, a ausência de recursos especializados, a sobrecarga docente e a estrutura escolar insuficiente dificultam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. A revisão bibliográfica, baseada em autores como Vygotsky, Mantoan, Becskeházy, Araújo e Lacerda, evidencia que a mera presença física do estudante na sala comum não garante aprendizagem, especialmente quando não há mediação adequada, adaptações curriculares e ambientes diversificados de ensino. O estudo também discute as divergências teóricas entre modelos de inclusão total e perspectivas que defendem a necessidade de múltiplos dispositivos educacionais, como salas e escolas especializadas, com decisões orientadas pelas necessidades individuais dos estudantes. Observações em ambiente escolar reforçam que a inclusão, quando não acompanhada de condições reais, transforma-se em exclusão velada, afetando tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem diagnóstico. Conclui-se que a inclusão escolar depende de políticas articuladas, planejamento pedagógico intencional, formação docente e modelos baseados em evidências, capazes de garantir equidade e aprendizagem significativa para todos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Currículo inclusivo. Aprendizagem. Educação especial. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges, limits, and contradictions of school inclusion in Brazil, highlighting the existing gap between normative discourse and the daily reality of schools. Although the Brazilian Inclusion Law ensures the right to an inclusive educational system at all levels, the lack of pedagogical support, scarce specialized resources, teacher overload, and insufficient school structure hinder the implementation of truly inclusive practices. The literature review, based on authors such as Vygotsky, Mantoan, Becskeházy, Araújo, and Lacerda, demonstrates that the mere physical presence of the student in the regular classroom does not guarantee learning, especially when proper mediation, curricular adaptations, and diversified educational environments are absent. The study also examines the theoretical divergences between total inclusion models and perspectives advocating the need for multiple educational settings, such as specialized classrooms and schools, guided by individual student needs. Observations in school environments reinforce that inclusion without real conditions becomes a form of veiled exclusion, affecting both students with disabilities and those without diagnoses. The study concludes that effective

inclusion requires articulated public policies, intentional pedagogical planning, teacher training, and evidence-based models capable of ensuring equity and meaningful learning for all students.

Keywords: School inclusion. Inclusive curriculum. Learning. Special education. Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

Introdução	6
1 Metodologia.....	8
2 Referencial teórico.....	10
2.1 Desafios da Implementação Curricular em um Modelo Inclusivo	10
2.2 Limites e Contradições do Currículo Inclusivo na Prática Escolar	
Apresentação	12
2.3 Perspectivas Divergentes sobre a Inclusão Escolar no Brasil	14
2.4 Teóricas e Evolução das Práticas Inclusivas	16
Considerações Finais.....	18
Referências	20

Introdução

A educação inclusiva tornou-se, nas últimas décadas, um dos temas mais discutidos no campo educacional brasileiro, não apenas pela relevância social que assume, mas também pelos desafios concretos que apresenta às escolas, professores e gestores. A legislação nacional enfatiza que todos os estudantes, independentemente de suas condições, têm direito à educação, ao acesso, à permanência e à aprendizagem em igualdade de oportunidades. No entanto, apesar do avanço normativo, a realidade evidenciada nas escolas brasileiras demonstra que a inclusão ainda se realiza de forma parcial, marcada por contradições entre o que os documentos oficiais preveem e o que efetivamente é possível concretizar nas salas de aula.

O presente trabalho pretende analisar as informações, debates e contradições que envolvem o processo de inclusão escolar, buscando compreender não apenas os discursos que sustentam a política inclusiva no Brasil, mas também as práticas reais que ocorrem no ambiente escolar. Para isso, investigam-se os desafios enfrentados por professores, as limitações estruturais das escolas e as implicações pedagógicas que emergem quando a inclusão é aplicada exclusivamente no plano do ideal e não da realidade concreta.

A inclusão, enquanto princípio legal, não se limita à matrícula do estudante com deficiência na escola regular. Ela pressupõe condições para que o aluno aprenda, participe e desenvolva suas potencialidades. Assim, este trabalho parte da pergunta central: de que forma a inclusão ocorre na prática escolar brasileira, e até que ponto ela se aproxima — ou se distancia — do que a legislação determina? Com base nessa reflexão, analisa-se se a mera presença física na sala comum garante aprendizagem significativa ou se, sem suporte adequado, a inclusão pode converter-se em um processo excludente para todos os estudantes, sejam eles atípicos ou não.

A relevância deste estudo está em compreender como se articulam, no cotidiano escolar, as políticas inclusivas e as práticas pedagógicas. Justifica-se também pela necessidade de refletir sobre a formação dos professores, a organização curricular, os recursos disponíveis e os modelos de atendimento que realmente promovem aprendizagem, considerando que nenhuma proposta inclusiva é viável sem condições estruturais, pedagógicas e humanas que a tornem possível.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente os desafios da inclusão escolar na prática cotidiana, identificando as contradições entre teoria e prática e propondo reflexões que possam contribuir para uma compreensão mais realista e eficaz desse processo. Como objetivos específicos, busca-se compreender como professores percebem a inclusão, identificar limites estruturais que afetam o processo e investigar como diferentes concepções teóricas influenciam práticas pedagógicas.

Assim, a introdução situa o tema, apresenta sua importância, os objetivos e a problemática, articulando o percurso que será desenvolvido nas próximas seções. Ao final, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre inclusão escolar, oferecendo elementos que auxiliem na construção de práticas mais coerentes com as necessidades reais dos estudantes e com uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade.

Diante dessa problemática, este trabalho busca compreender como a inclusão escolar ocorre na prática e quais são as contradições presentes entre o que é previsto na legislação e o que, de fato, acontece nas salas de aula. O objetivo geral é analisar criticamente as práticas de inclusão observadas no cotidiano escolar, identificando barreiras pedagógicas, estruturais e organizacionais que dificultam a aprendizagem efetiva. Como objetivos específicos, pretende-se investigar percepções docentes, verificar como o currículo é adaptado (ou não) às necessidades dos estudantes e identificar práticas pedagógicas que favoreçam ou prejudiquem processos inclusivos. Desse modo, a pergunta que orienta este estudo é: como a inclusão escolar se concretiza na prática cotidiana e quais fatores contribuem para que ela se torne efetiva ou excludente?

1 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e de base bibliográfica, complementada por observação em ambiente escolar. A escolha por essa abordagem decorre da natureza do objeto investigado — a inclusão escolar — que exige análise interpretativa dos fenômenos, considerando significados, percepções e práticas que não podem ser reduzidos a dados numéricos.

Conforme explica Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é indicada quando o objetivo é compreender realidades complexas permeadas por dimensões sociais, históricas e subjetivas. Assim, optou-se por investigar como professores e escolas compreendem e aplicam práticas inclusivas, abarcando tanto os discursos presentes na literatura quanto os acontecimentos que se manifestam no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica contemplou autores clássicos e contemporâneos sobre inclusão e desenvolvimento humano, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Peter Mittler, Lucelmo Lacerda, Ilona Becskeházy e Lev Vygotsky, além de documentos normativos, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esse levantamento permitiu situar o debate da inclusão no contexto brasileiro e internacional, evidenciando avanços, limites e contradições do modelo atual.

Em relação às críticas sobre o modelo de inclusão adotado no Brasil, Lacerda (2021) argumenta que a inclusão não se limita à presença física dos alunos em sala de aula e que, sem suporte adequado, estrutura, estratégias pedagógicas e individualização, o processo tende a gerar prejuízos tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles sem diagnóstico, tornando-se uma inclusão apenas aparente e que, paradoxalmente, exclui. Essa compreensão fortaleceu a necessidade de incorporar a observação em sala como parte da metodologia.

A etapa de observação possibilitou verificar, na prática, a distância entre as diretrizes legais e a realidade das escolas. Foram registradas circunstâncias de ensino, estratégias docentes, interações entre estudantes e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão. Os achados confirmaram análises

presentes na literatura ao evidenciar que, embora as instituições escolares defendam o discurso da inclusão, muitas não dispõem de condições materiais, formativas ou estruturais para implementá-la de modo efetivo.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar padrões, recorrências e significados presentes nos relatos, documentos, legislações e situações observadas. Esse procedimento interpretativo permitiu relacionar as práticas escolares com referenciais teóricos, especialmente no tocante ao princípio destacado por Becskeházy (2020), para quem a inclusão só se sustenta quando há qualidade pedagógica, estrutura adequada e coerência entre o discurso educacional e a prática.

A metodologia seguiu as orientações formais para pesquisas na área da educação, incluindo as etapas de:

1. Levantamento teórico — seleção crítica das produções relevantes;
2. Leitura analítica e fichamento — organização e categorização dos referenciais;
3. Observação em contexto escolar — registro sistemático das práticas;
4. Confronto entre teoria e prática — análise crítica da coerência entre legislação e realidade escolar;
5. Interpretação dos dados — articulação entre achados empíricos, autores estudados e documentos oficiais.

Assim, a metodologia proposta assegura rigor acadêmico, coerência com a área educacional e compromisso com a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Tal percurso possibilita compreender não apenas os avanços, mas também os desafios que impedem a concretização de uma inclusão escolar efetiva, a qual depende de suporte pedagógico, condições estruturais e reconhecimento das necessidades reais dos estudantes.

2. Referencial Teórico

2.1 Desafios da Implementação Curricular em um Modelo Inclusivo

A proposta de um currículo inclusivo, em sua formulação teórica, parte do pressuposto de que a escola deve ser capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, oferecendo condições equânimes de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, esse ideal frequentemente se distancia da realidade cotidiana das salas de aula. A discrepância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que efetivamente ocorre no contexto escolar é evidente e amplamente reconhecida por professores, gestores e pesquisadores.

Ao considerar as orientações normativas da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), observa-se que o texto legal estabelece que a escola deve realizar adaptações curriculares, garantir recursos de acessibilidade e promover a plena participação do aluno com deficiência no contexto escolar. Entretanto, quando essas determinações são confrontadas com a realidade das salas de aula, emergem contradições que dificultam a efetivação da inclusão.

Quando se observa o que determina a Lei Brasileira de Inclusão, nota-se um distanciamento significativo entre a proposta teórica e a realidade prática das escolas. A LBI estabelece, no Art. 28, III, que o sistema educacional deve assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, orientando que todas as escolas regulares recebam todos os estudantes, independentemente de deficiência ou necessidade específica.

Entretanto, ao contrastar essa orientação legal com estudos contemporâneos sobre inclusão, percebe-se uma incongruência importante entre o que a norma prevê e o que efetivamente acontece na sala de aula. Lucelmo Lacerda, ao discutir os equívocos estruturais da política inclusiva brasileira, afirma:

“Achar que colocar todos na escola comum resolve é um grande problema. Os sistemas educacionais mais avançados do mundo — como Finlândia, Canadá e países nórdicos — mantêm escolas especializadas e salas especializadas. A inclusão funciona quando há caminhos diferentes para perfis diferentes. Um único caminho para todos não funciona para ninguém” (LACERDA, 2024, entrevista on-line).

Essa contraposição evidencia que a inclusão, tal como prevista pela legislação, não se efetiva de maneira plena, pois pressupõe uma estrutura que a escola comum brasileira — com turmas numerosas, falta de apoio especializado e ausência de adaptação real do currículo — não consegue oferecer. Assim, a permanência física de todos os alunos no mesmo ambiente, embora defendida pela lei, acaba resultando em processos de exclusão pedagógica, fragilização do aprendizado e desgaste emocional para estudantes, docentes e famílias.

Embora, nesse processo que envolve diferentes dificuldades já mencionadas, vale a reflexão como educador, instituição de ensino e todo o sistema educacional. Nesse contexto, a simples preocupação em cumprir o currículo de forma rígida e padronizada não garante uma aprendizagem efetiva, tampouco atende às reais necessidades dos estudantes. Muitas vezes, tal prática reduz o ensino a uma ação que valoriza a inclusão apenas no discurso, mas não a concretiza na prática, resultando em um processo excludente e distante da realidade dos alunos.

Dessa forma, torna-se indispensável analisar criticamente o currículo que está sendo oferecido, questionando se ele de fato contribui para uma educação pública de qualidade e para a formação integral dos educandos. É necessário que o professor e a instituição façam escolhas pedagógicas coerentes, que favoreçam o desenvolvimento pleno dos alunos e estejam em consonância com os princípios que norteiam a proposta pedagógica da escola.

Não é coerente que os documentos institucionais defendam uma formação humana e integral, enquanto, na prática, se promove um ensino excludente, voltado apenas ao cumprimento de conteúdos e avaliações padronizadas. Esse modelo acaba por marginalizar os estudantes que não se enquadram em determinados padrões de desempenho, ignorando suas potencialidades, ritmos e formas diversas de aprender.

Portanto, é fundamental compreender que ensinar não se resume a cumprir um currículo, mas a responder às necessidades reais dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos únicos e ativos no processo educativo. Somente por meio de práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e humanizadoras será possível construir uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade e com a formação integral do ser humano.

A legislação educacional brasileira é marcada por ambiguidades na definição das responsabilidades de ensinar. Assim, é fundamental compreender que ensinar vai além do simples cumprimento de um currículo: trata-se de responder às necessidades reais dos alunos e reconhecê-los como sujeitos únicos e ativos no processo educativo. Nesse sentido, Becskeházy (2018) observa que há, frequentemente, um distanciamento entre o que os documentos curriculares propõem e o que ocorre na prática escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão e à formação integral dos estudantes.

Conforme observa Ilona Becskeházy (2018, s.p.)

“No Brasil, há pouca familiaridade com a elaboração de currículos na forma como são concebidos atualmente nos países industrializados de alta renda que utilizamos como referência nos nossos estudos. Como consequência, são encontrados, via de regra, mas em diferentes intensidades, equívocos sistemáticos no conjunto de documentação curricular estudado por nós.”

2.2 Limites e Contradições do Currículo Inclusivo na Prática Escolar

Embora a LBI determine que os sistemas de ensino assegurem “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2015, art. 28, III), o cotidiano das escolas brasileiras evidencia que tal diretriz nem sempre se traduz em práticas que realmente promovam aprendizagem. Falta de apoio pedagógico especializado, ausência de intérpretes, escassez de psicopedagogos, sobrecarga docente, turmas numerosas e estruturas físicas inadequadas constituem barreiras que impedem que o currículo seja adequadamente adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos.

Essa dicotomia entre teoria e prática produz o que muitos autores denominam *inclusão apenas no discurso*, na qual a presença física do aluno na sala comum é interpretada como inclusão, embora não haja garantia real de aprendizagem. Como consequência, a inclusão passa a ser operacionalizada como permanência simbólica, e não como participação significativa.

Essa contradição revela que a distância entre as intenções da lei e a realidade escolar não está apenas ligada à falta de recursos, mas à própria concepção equivocada de inclusão adotada no Brasil. Como aponta Lacerda, inserir todos

os alunos em um único ambiente, sem considerar diferentes níveis de suporte, resulta em prejuízos tanto para o estudante com deficiência quanto para os demais colegas — o que evidencia que a inclusão, quando aplicada de maneira indiscriminada, não promove equidade, mas sim novas formas de exclusão.

Quando não existem condições reais de inclusão — apoio especializado, adaptações, ambiente adequado — a inclusão passa a excluir todos os envolvidos.

Assim, torna-se necessário problematizar o currículo e as práticas escolares vigentes. Não basta cumprir o currículo rigidamente: é preciso perguntar para quem esse currículo faz sentido. Uma escola que proclama a formação humana e integral não pode se limitar a avaliações padronizadas e à reprodução mecânica de conteúdos, pois essa lógica exclui diferentes perfis de estudantes e negligencia ritmos e modos diversos de aprender.

Assim, torna-se evidente que a inclusão realizada apenas em conformidade com a lei, mas sem condições estruturais, pedagógicas e humanas adequadas, pode resultar em exclusão velada. Incluir sem oferecer suportes adequados é, na prática, excluir duas vezes: exclui o aluno atípico, que não aprende; e exclui o aluno típico, que não recebe o ensino na profundidade e no ritmo necessários. Portanto, investigar criticamente o currículo inclusivo é fundamental para compreender por que a legislação, embora bem intencionada, nem sempre consegue transformar a realidade escolar e atender de modo efetivo às demandas concretas dos estudantes.

Outro limite significativo diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse processo. Espera-se que o docente adapte metodologias, produza materiais diferenciados e conduza estratégias individualizadas, porém sem condições objetivas para isso: salas numerosas, falta de formação específica, ausência de AEE efetivo e tempo reduzido para planejamento tornam inviável a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Assim, produz-se um cenário no qual o professor é responsabilizado individualmente por um fracasso que é, na verdade, sistêmico e estrutural.

Compreender essas limitações é fundamental para avançar na discussão sobre inclusão no Brasil. O currículo, para ser realmente inclusivo, precisa ser interpretado como um instrumento vivo, flexível e sensível às diferenças, e não como um manual rígido a ser cumprido a qualquer custo. A superação dessas

contradições exige políticas públicas claras, investimento, formação continuada, condições reais de trabalho e, sobretudo, a compreensão de que inclusão não é apenas um princípio legal, mas uma prática construída coletivamente, a partir da realidade concreta das escolas.

2.3 Perspectivas Divergentes sobre a Inclusão Escolar no Brasil

O debate sobre inclusão escolar no Brasil é marcado por fortes divergências teóricas e práticas, refletindo interpretações distintas sobre como garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Enquanto alguns autores defendem a permanência integral do aluno na sala comum como condição essencial para a inclusão, outros criticam essa concepção por considerarem que ela desconsidera evidências pedagógicas, científicas e estruturais.

De um lado, autores como Maria Teresa Eglér Mantoan representam a corrente teórica que defende a inclusão total, compreendida como a obrigatoriedade do aluno com deficiência permanecer sempre na sala comum. Segundo Mantoan (2003, p. 28), *“a inclusão escolar rompe com a lógica da exclusão e recusa qualquer prática que retire o aluno do convívio da turma regular”*. Para essa autora, qualquer forma de atendimento especializado separado configura segregação, sendo papel da escola reorganizar-se para acolher todos os estudantes no mesmo espaço.

Entretanto, essa visão é contestada por pesquisadores como Lucelmo Lacerda, que argumenta que a inclusão não pode se resumir ao espaço físico e que impor um único modelo de escolarização para todos gera exclusão pedagógica e emocional. Para o autor, a ideia de que “inclusão é igual a colocar todo mundo na sala comum” constitui “um equívoco grave”, pois *“isso não existe em nenhum lugar do mundo”* (LACERDA, 2024, entrevista on-line). Em sua análise, sistemas realmente inclusivos são compostos por três ambientes complementares: sala comum, sala especializada e escola especializada — com decisões baseadas no princípio do ambiente menos restritivo possível.

A análise de Araújo e Lacerda (2020) evidencia que a política de inclusão no Brasil priorizou massivamente o acesso à sala comum, mas falhou em garantir

as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. Os autores mostram que, embora a taxa de matrícula do público da Educação Especial tenha crescido significativamente, os indicadores de abandono, reprovação e falta de atendimento especializado revelam que a inclusão está restrita ao discurso e à presença física do estudante no ambiente escolar. Como afirmam:

“Os dados demonstram as dificuldades da implementação da Educação inclusiva, e somam-se à ausência de práticas baseadas em evidências para pessoas com TEA. [...] Embora a taxa de matrícula nas escolas comuns tenha aumentado, as taxas de abandono, reprovação e falta de oferta de apoio especializado revelam que permanência e aprendizagem efetiva não estão sendo garantidas.”
(ARAÚJO; LACERDA, 2020, p. 98).

Essa constatação dialoga diretamente com a crítica de especialistas como Lucelmo Lacerda, que alertam que a simples colocação de todos na sala comum — sem apoio, sem adaptações adequadas e sem diversificação de ambientes escolares — não produz inclusão, mas sim exclusão pedagógica velada. Assim, a realidade brasileira contradiz o ideal normativo da inclusão total, demonstrando que acesso não é sinônimo de aprendizagem.

Apesar das boas intenções e dos discursos otimistas que cercam a inclusão, torna-se evidente que ela não pode ser concebida como um único modelo válido para todos. Sistemas educacionais que se destacam mundialmente demonstram que a inclusão efetiva depende de respostas individualizadas, com *diferentes* ambientes educacionais, que atendam a diferentes perfis de estudantes. A experiência internacional revela que países que haviam caminhado para eliminar salas ou escolas especializadas voltaram atrás ao constatar que a uniformização não atende às necessidades reais dos estudantes que demandam apoio mais intensivo. Em contraste com uma visão de inclusão centrada exclusivamente na sala comum, Pantoja de Araújo e Lacerda (2020) destacam que a inclusão depende de condições estruturais e pedagógicas concretas, como se observa no trecho:

O processo de inclusão escolar envolve a escola como um todo e reflete-se nas práticas pedagógicas em sala de aula, no espaço da escola e na comunidade escolar. Isto significa que a inclusão escolar não se limita ao acolhimento da matrícula do

estudante, implicando também que a escola ofereça as condições de equidade de oportunidades para este estudante. Quando nos referimos à escola inclusiva, estamos considerando suas condições de acessibilidade e de acolhimento para viabilizar o processo de inclusão escolar, que deve se dar em situações adequadas e equitativas de aprendizagem para todos os estudantes. (PANTOJA DE ARAÚJO; LACERDA, 2020, p. 140).

2.4 Teóricas e Evolução das Práticas Inclusivas.

A discussão sobre inclusão escolar não é recente. Embora o termo “educação inclusiva” seja contemporâneo, os fundamentos que a sustentam já estavam presentes nas formulações teóricas de Vygotsky no início do século XX. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre sempre em interação com o outro, e a aprendizagem depende de mediação social qualificada. Em suas palavras, “o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 101), indicando que nenhuma prática pedagógica pode prescindir de suporte, mediação e condições adequadas para que todos aprendam.

Entretanto, como enfatiza a literatura mais recente, a mera presença física do estudante na sala regular — sem recursos, adaptações e apoio especializado — não garante aprendizagem nem inclusão. Becskeházy (2018) destaca que há uma distância estrutural entre os discursos oficiais de inclusão e as condições reais das escolas, o que gera práticas fragmentadas e pouco efetivas. A autora afirma que políticas educacionais frequentemente “declararam inclusão sem ter assegurado a base material e pedagógica necessária para que ela se concretize” (BECSKEHÁZY, 2018,). Ainda ressalta que, muitas ações permanecem aquém das intenções declaradas nas políticas educacionais, dificultando a consolidação de uma inclusão genuína. Na prática cotidiana, professores enfrentam obstáculos estruturais, falta de formação específica, ausência de apoio institucional e escassez de recursos pedagógicos adequados. Ainda assim, pesquisas mostram que práticas inclusivas são possíveis quando há intencionalidade pedagógica, planejamento e colaboração, além do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo.

A análise teórica apresentada evidencia que a inclusão escolar no Brasil se encontra entre avanços importantes no campo legal e desafios persistentes no âmbito prático. A legislação estabelece princípios fundamentais de equidade e acesso, mas sua implementação é limitada por condições estruturais insuficientes, ausência de suporte especializado e visão homogênea de currículo e aprendizagem.

As divergências teóricas entre autores contemporâneos, como Mantoan e Lacerda, demonstram que a inclusão não é um conceito estático, mas um campo em constante evolução, que exige reflexão crítica, revisão de práticas e adequações às necessidades individuais dos estudantes. Vygotsky, ao destacar que a aprendizagem depende de mediações e condições adequadas, oferece base teórica sólida para compreender que a inclusão só se efetiva quando reconhece e atende às singularidades de cada sujeito.

Dessa forma, a fundamentação teórica permite concluir que garantir inclusão escolar não significa apenas assegurar matrícula ou permanência, mas construir condições pedagógicas, estruturais e organizacionais que possibilitem participação significativa e aprendizagem real. A inclusão, para ser autêntica, deve ser sustentada por políticas coerentes, práticas baseadas em evidências e compromisso institucional com a diversidade e com o direito à educação de qualidade para todos.

3 Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a inclusão escolar no Brasil permanece como um desafio complexo, que exige mais do que diretrizes legais e discursos bem-intencionados. Embora a legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), apresente princípios sólidos e alinhados a um ideal democrático de equidade, a distância entre o que é prescrito e o que ocorre na prática revela contradições profundas. A análise teórica e a observação em ambiente escolar demonstraram que a simples presença física do estudante com deficiência na sala comum não garante aprendizagem, desenvolvimento ou participação significativa.

Os dados levantados e os autores estudados evidenciaram que a inclusão, para ser real e efetiva, depende de condições concretas: apoio especializado, planejamento pedagógico individualizado, adaptações curriculares possíveis, formação docente adequada, colaboração entre profissionais e ambientes de aprendizagem diversificados. Nesse sentido, as críticas de pesquisadores contemporâneos, como Lucelmo Lacerda, são essenciais para ampliar o debate, ao apontar que modelos de inclusão baseados exclusivamente na sala comum não encontram respaldo nem na literatura internacional nem nos resultados observados em sistemas educacionais considerados bem-sucedidos.

Da mesma forma, autores como Becskeházy evidenciam que declarar inclusão não é o mesmo que garanti-la, ressaltando que muitas escolas permanecem operando em condições precárias, sem acesso a recursos básicos, sem apoio institucional e com currículos rígidos que não dialogam com a diversidade real das salas de aula. Já Vygotsky, embora anterior ao debate contemporâneo, contribui ao reforçar que o desenvolvimento humano requer mediação qualificada e condições específicas de aprendizagem — premissas que contradizem concepções reducionistas de inclusão baseadas apenas na convivência.

O estudo permitiu perceber que a defesa de espaços especializados — como salas de recursos, serviços de AEE e, em alguns casos, escolas especializadas — não representa retrocesso, mas sim uma alternativa fundamentada em evidências e que respeita as necessidades e singularidades dos estudantes. Ao

comparar experiências internacionais, observa-se que sistemas inclusivos bem estruturados não eliminam ambientes diferenciados; ao contrário, articulam diferentes modalidades de atendimento para promover o desenvolvimento no ambiente menos restritivo possível.

Assim, este trabalho conclui que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico, contextualizado e plural, que não pode ser reduzido a um único modelo universal de escolarização. A inclusão efetiva exige análise criteriosa das necessidades dos alunos, condições reais de trabalho docente, suporte institucional e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, e não apenas em ideais abstratos.

Portanto, para avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, é necessário reconhecer limites, rever práticas, admitir que alguns caminhos adotados no país não produziram os resultados esperados e, sobretudo, retomar modelos que comprovadamente funcionam. Incluir implica garantir aprendizagem, dignidade e desenvolvimento — e isso não se alcança por decretos, mas por escolhas pedagógicas responsáveis, sustentadas por pesquisa, estrutura e compromisso ético com todos os estudantes.

Inclusão escolar exige reconhecer simultaneamente o direito à igualdade e o direito à diferença. A igualdade assegura o acesso universal à educação; a diferença, por sua vez, exige que a escola realize adaptações — curriculares, físicas, metodológicas — para que todos possam aprender.

Assim, a criança com deficiência tem o mesmo direito que os demais de estar na escola, mas esse direito só se concretiza quando a instituição garante que sua diferença não se transforme em barreira. Isso inclui adaptações físicas (como rampas, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva) e adaptações pedagógicas (formas alternativas de apresentar conteúdos, flexibilização de atividades, acompanhamento individualizado).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 2024.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025

BECSKEHÁZY, Ilona. **Equívocos sistemáticos na elaboração de currículos no Brasil.** Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/ws_ilona_becskehazy_updated.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

LACERDA, Lucelmo. ***Inclusão Total e Educação Inclusiva***. São José dos Campos: LUNA ABA – Intervenção e Pesquisa em Educação e Comportamento, 2021. Disponível em: <https://lunaaba.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Inclusao-Total-e-Educacao-Inclusiva-MATERIAL-DE-APOIO-ED.-1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

LACERDA, Lucelmo. ***Crítica à Pseudociência em Educação Especial***. 1. ed. São Paulo: Luna Edições, 2023. 176 p. ISBN 978-65-999786-0-9.

LACERDA, Lucelmo. ***Caos na inclusão escolar – ft. Lucelmo Lacerda | AutisPod***. YouTube, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wdx9ixSIUP8>. Acesso em: 01 dez. 2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo; MATOS, Elyse; MENDES, Marlla. ***Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências***. Curitiba-PR, 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/atividade-parlamentar/comissoes-permanentes/todas-as-comissoes/acervo-comissao-de-acessibilidade/autismo-praticas-baseadas-em-evidencias.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PANTOJA DE ARAÚJO, ____; LACERDA, Lucelmo. **[Título do capítulo]**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (ANEC). Coletânea digital. Brasília, 2020. p. 140–xxx. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%C3%82nea_digital.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 1991.