



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**MARIA GERALDA TEODORO DE VASCONCELOS**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA**

**PAPAGAIOS – MG**

**2026**

**MARIA GERALDA TEODORO DE VASCONCELOS**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado para obtenção do Diploma de  
Graduação em Licenciatura em  
Pedagogia, à Universidade Federal dos  
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique  
Chaves Pessanha

**PAPAGAIOS – MG**

**2026**

Xxx VASCONCELOS, Maria Geralda Teodoro

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E OS DESAFIOS NA ESCOLA/

Maria Geralda Teodoro Vasconcelos, 2025.

42 f.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do Diploma de Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2025.

1. inclusão escolar. 2. necessidades educacionais especiais. 3. educação inclusiva. 4. práticas pedagógicas. 5. intervenção docente.

**MARIA GERALDA TEODORO DE VASCONCELOS**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Pedro Henrique Chaves Pessanha (Orientador)

---

Prof. Cristiano Almeida da Silva (componente da banca examinadora)

---

Prof. Lucas Henrique Pinto (componente da banca examinadora)

**Papagaios – MG, Janeiro de 2026**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade para concluir esta etapa tão importante da minha vida.

A minha família, expresso minha profunda gratidão pelo amor, apoio incondicional e incentivo diário. Cada palavra de motivação e cada gesto de carinho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus professores e orientadores, agradeço pela dedicação, pelo conhecimento compartilhado e pela paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Suas orientações foram essenciais para o meu aprendizado e crescimento acadêmico.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado durante essa caminhada, deixo meu reconhecimento pelo companheirismo, pela troca de experiências e pela presença nos momentos difíceis e nos momentos de conquista.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero muito obrigado. Este TCC é resultado de um caminho construído com a colaboração e o apoio de cada um de vocês.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA

## RESUMO

A construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade é um desafio central para a efetivação da inclusão escolar. Este trabalho teve como objetivo analisar como as condições estruturais, pedagógicas e institucionais descritas na literatura recente influenciam a efetivação da inclusão escolar no ensino regular, identificando os principais fatores que dificultam a implementação das políticas inclusivas no contexto das escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa descritiva e integrativa, realizada nas bases SciELO e Google Acadêmico, considerando estudos publicados preferencialmente entre 2021 e 2025 sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas e intervenção docente. Os resultados mostraram que, embora existam iniciativas importantes — como metodologias ativas, adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e parceria entre professor regente e AEE — tais práticas ainda não se consolidaram de forma ampla nas escolas. A literatura aponta obstáculos como formação docente insuficiente, falta de apoio institucional, barreiras estruturais, escassa articulação com as famílias e permanência de concepções excludentes. Também se observou a ausência de estudos empíricos que avaliem a efetividade dessas intervenções ou que deem voz a professores e estudantes. Conclui-se que a inclusão escolar avança, mas ainda enfrenta fragilidades que impedem sua plena efetivação. Recomenda-se investir em formação continuada, fortalecer o trabalho colaborativo, ampliar o uso de recursos acessíveis e promover pesquisas de campo que analisem, na prática, os impactos das intervenções inclusivas.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; condições estruturais; práticas pedagógicas inclusivas; educação especial na perspectiva inclusiva; formação docente.

## ABSTRACT

The construction of pedagogical practices that address diversity is a central challenge for the effective implementation of school inclusion. This study aimed to analyze how the structural, pedagogical, and institutional conditions described in recent literature influence the realization of inclusive education in regular schools, identifying the main factors that hinder the implementation of inclusive policies within Brazilian educational contexts. This is a descriptive and integrative review conducted in the SciELO and Google Scholar databases, considering studies published preferably between 2021 and 2025 on school inclusion, pedagogical practices, and teacher interventions. The results showed that, although important initiatives exist—such as active learning methodologies, curricular adaptations, the use of assistive technologies, and collaboration between classroom teachers and special education professionals—these practices have not yet been widely consolidated in schools. The literature highlights obstacles such as insufficient teacher training, lack of institutional support, structural barriers, limited engagement with families, and the persistence of exclusionary conceptions. It was also observed that empirical studies assessing the effectiveness of such interventions or amplifying the voices of teachers and students remain scarce. It is concluded that school inclusion is advancing, but still faces significant weaknesses that hinder its full realization. It is recommended to invest in continuing education, strengthen collaborative practices, expand the use of accessible resources, and promote field research that examines, in practice, the impact of inclusive interventions.

**Keywords:** school inclusion; structural conditions; inclusive pedagogical practices; special education from an inclusive perspective; teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Objetivo Geral</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Objetivos Específicos</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>12</b>
<b>3 REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Educação inclusiva: história, contextos e concepções</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Educação especial e educação inclusiva: articulações conceituais</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Condições Pedagógicas do Processo de Ensino e Aprendizagem</b>	<b>16</b>
<b>3.3.1 Formação dos Docentes</b>	<b>16</b>
<b>3.3.2 A teoria sócio-histórico cultural da aprendizagem</b>	<b>17</b>
<b>3.3.3 Sobre o desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento</b>	<b>18</b>
<b>3.3.4 Desafios para a organização e a prática pedagógica da escola</b>	<b>20</b>
<b>3.3.5 Ações Pedagógicas de Intervenção</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Condições Estruturais do Contexto Escolar</b>	<b>22</b>
<b>3.4.1 A inclusão educacional e desafios postos a escola</b>	<b>22</b>
<b>3.4.2 Estratégias de Intervenção Educacional</b>	<b>23</b>
<b>3.5 Condições Institucionais para a Educação Inclusiva</b>	<b>24</b>
<b>3.5.1 Formação Inicial e Continuada de Docentes</b>	<b>24</b>
<b>3.5.2 Formação de Professores em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	<b>25</b>
<b>3.5.3 Inclusão educacional e os desafios da prática escolar</b>	<b>26</b>
<b>3.5.4 Práticas de intervenção</b>	<b>27</b>
<b>3.6 Análise e interpretação de dados</b>	<b>27</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No século XXI, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tornou-se uma pauta urgente e essencial no cenário educacional brasileiro. Trata-se de um tema que mobiliza diferentes áreas do conhecimento na Educação, especialmente aquelas voltadas à formulação e disseminação de políticas educacionais (Oliveira, 2024).

A educação como direito universal está assegurada na Constituição Federal desde sua promulgação, em 1988. Segundo o art. 205, do Capítulo III, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998, p.01).

Percebe-se, portanto, que a legislação assegura o direito do aluno com necessidades educacionais especiais à educação inclusiva. Nas últimas três décadas, o movimento em favor da inclusão de todas as crianças e jovens vem ganhando força como garantia do direito universal à educação, sendo reconhecido por organismos internacionais e incorporado em diversas legislações ao redor do mundo (Luz et al. 2024). A ideia de construir uma escola que acolha todos os estudantes, sem discriminação e atendendo às suas necessidades específicas, baseia-se nesse movimento inclusivo. Assim, intensificaram-se os debates sobre a temática e, como consequência da consolidação desse direito na legislação educacional brasileira, foram desenvolvidas políticas públicas mais específicas, voltadas a assegurar condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os alunos (Oliveira, 2024).

Os desafios para efetivar a inclusão manifestam-se em diferentes níveis, desde a gestão governamental e escolar até questões individuais. Torna-se essencial adotar ações que permitam compreender esses obstáculos e promovam mudanças significativas no ambiente escolar (Oliveira, 2024).

O problema de pesquisa proposto questiona: Quais condições estruturais, pedagógicas e institucionais descritas na literatura recente têm limitado a concretização da inclusão escolar na prática? A escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender como fatores estruturais, pedagógicos e institucionais influenciam a efetividade da inclusão escolar no Brasil. Embora a legislação garanta o direito à educação inclusiva, estudos recentes apontam que a falta de infraestrutura adequada, a

ausência de apoio multiprofissional, a escassez de recursos didáticos e as fragilidades organizacionais das escolas continuam representando obstáculos significativos para a consolidação do ensino inclusivo.

A relevância deste estudo para a Pedagogia consiste em ampliar a compreensão sobre como a inclusão escolar tem sido efetivamente praticada e quais desafios persistem no trabalho docente. Logo, os estudos de Mazzota (1996), Amaral (2004), Guimarães (2022), Nunes et al. (2015); Vitaliano (2007); Sant´ana (2005); Miranda e Galvão Filho (2012), Giroto et al. (2012), Asbahr e Nascimento (2013), Silva et al. (2025), Souza et al. (2025), Oliveira (2024), Luz et al. (2024), Fundação Abrinq (2024), Brasil (1998), Brasil (2009a), Brasil (2009b), Brasil (1990), Brasil (2013), Brasil (2011) e Brasil (2014) investigaram as intervenções utilizadas e sua efetividade neste tema, o que contribui para aprimorar a formação do pedagogo e fortalecer práticas que assegurem o direito à educação para todos. Dessa forma, aproxima o ideal inclusivo da realidade das escolas, oferecendo subsídios para intervenções mais acessíveis, justas e eficazes.

A escolha do tema Educação Inclusiva foi motivada pelas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em escolas. Nesse período, foi possível observar alunos que apresentavam dificuldades significativas no processo de aprendizagem, o que despertou maior interesse e sensibilidade em relação a essa realidade. Em especial, a presença de dois alunos com deficiência chamou atenção para os desafios enfrentados no cotidiano escolar e para a necessidade de práticas pedagógicas mais cuidadosas e inclusivas.

Essa vivência reforçou o desejo de atuar como professora comprometida com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, compreendendo que esses estudantes demandam maior atenção, acompanhamento individualizado e estratégias pedagógicas adequadas. Dessa forma, o interesse pelo tema da educação inclusiva surgiu a partir da prática, do contato direto com os alunos e da percepção da importância de um ensino que respeite as diferenças e promova a equidade no contexto escolar.

## **1.1 Objetivo Geral**

Analisar como as condições estruturais, pedagógicas e institucionais influenciam a efetivação da inclusão escolar no ensino regular brasileiro.

## **1.2 Objetivos Específicos**

- Identificar as principais limitações estruturais, pedagógicas e institucionais apontadas na literatura sobre inclusão escolar.
- Analisar os impactos da organização institucional no trabalho docente e na permanência dos estudantes.
- Investigar os encontros e desencontros entre políticas públicas e práticas escolares e os fatores que o mantêm.
- Examinar as recomendações da literatura para superar desafios estruturais, pedagógicos e institucionais, e fortalecer as ações inclusivas.

## 2 METODOLOGIA

O método adotado para o desenvolvimento desta pesquisa foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa e integrativa, tendo como delineamento a revisão bibliográfica. Essa escolha permitiu aprofundar informações sobre os fatores que permeiam a educação inclusiva e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a abordagem qualitativa busca compreender “como” um fenômeno ocorre ou se manifesta em determinado grupo. O método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico. Já o caráter descritivo tem como objetivo registrar, analisar e interpretar características de populações ou fenômenos, observando e documentando os fatos da realidade estudada (Campos, 2008; Turrioni e Mello, 2012; Prodanov e Freitas, 2013).

A revisão teórica foi realizada a partir de publicações disponíveis na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico*. Como critérios de inclusão, consideraram-se preferencialmente artigos publicados nos últimos cinco anos (2021 a 2025), nos idiomas português e inglês. Foram excluídas referências duplicadas. A seleção da literatura baseou-se nos seguintes descritores: inclusão escolar; condições estruturais; práticas pedagógicas inclusivas; educação especial na perspectiva inclusiva; formação docente. Foram encontrados, a partir das palavras-chave, 56 artigos. Após a leitura exploratória do título e do resumo, aplicado os critérios de exclusão, foram selecionados 21 para compor este estudo. A pesquisa foi conduzida entre outubro e dezembro de 2025.

### 3 REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.1 Educação inclusiva: história, contextos e concepções

Ao longo dos séculos, a sociedade construiu estereótipos e estigmatizou as pessoas com algum tipo de deficiência, partindo da ideia equivocada de que seriam incapazes de aprender e se desenvolver nos aspectos cognitivos e sociais. Nesse contexto, pensar em uma escola inclusiva torna-se cada vez mais relevante, especialmente ao considerar as concepções dos educadores sobre inclusão, deficiência e o processo de ensino-aprendizagem, pois essas concepções fundamentam as práticas pedagógicas e influenciam diretamente a oferta de uma educação plena e acessível. Historicamente, o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é recente, uma vez que o respeito às diferenças exige um constante exercício individual e coletivo. A escola, enquanto espaço aberto e diverso, reflete esse desafio, visto que a diversidade é uma característica inerente ao processo educativo (Silva et al. 2025).

Atualmente, a educação inclusiva é um dos temas mais discutidos no cenário educacional brasileiro. Para compreender sua trajetória, é necessário retomar o modo como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história. Por muito tempo, indivíduos com deficiência auditiva, visual ou motora foram socialmente excluídos. A história evidencia que nem sempre essas pessoas foram acolhidas com dignidade. Na Grécia e em Roma, por exemplo, crianças que nasciam com deformidades eram frequentemente abandonadas, negligenciadas ou até exterminadas. Um dos poucos registros contrários a essa prática é encontrado no Egito Antigo, onde foi identificada uma placa representando um homem com deficiência ao lado de sua família realizando oferendas aos deuses. Durante a Idade Média, apesar da concepção cristã de valorização da vida, pessoas com necessidades especiais eram isoladas em instituições, conventos e asilos, onde eram tratadas como pecadoras (Mazzota, 1996).

Segundo Mazzota (1996), por muito tempo a deficiência esteve associada à incapacidade, à limitação e à doença, o que reforçou e cristalizou preconceitos, embora a deficiência tenha, sobretudo, um caráter biológico. Dessa compreensão limitada surgiram práticas centradas na adaptação do indivíduo às normas sociais, sem considerar a

necessidade de mudanças estruturais e humanas capazes de eliminar as barreiras impostas a essas pessoas e transformar suas limitações em possibilidades de desenvolvimento.

No Brasil, o reconhecimento da Educação Especial passou por um processo histórico marcado por lutas e conquistas. As primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de crianças consideradas “excepcionais” surgiram na segunda metade do século XIX, por meio de escolas especializadas destinadas a alunos com deficiência auditiva, visual ou intelectual. A educação inclusiva começou a se fortalecer, sobretudo, a partir da década de 1990, com o objetivo de garantir o acesso de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ao ensino regular (Silva et al. 2025).

Com o avanço das políticas de educação inclusiva, observou-se um aumento significativo no número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas redes pública e privada. Esse cenário exigiu que os sistemas educacionais implementassem políticas públicas abrangentes, incluindo melhorias na acessibilidade, criação de salas de recursos multifuncionais, contratação de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), adequações curriculares e investimentos na formação continuada de professores. Apesar dos avanços, a inclusão escolar ainda enfrenta diversos desafios, entre eles a postura de alguns docentes que ainda duvidam da capacidade de aprendizagem desses estudantes (Silva et al. 2025).

Nesse sentido, para que o princípio democrático da educação para todos seja plenamente efetivado, é fundamental que os sistemas de ensino reconheçam todas as crianças como sujeitos históricos, acolham suas singularidades e ofereçam oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Assim, é possível garantir que se sintam, de fato, incluídas, valorizadas e pertencentes ao ambiente escolar (Silva et al. 2025).

### **3.2 Educação especial e educação inclusiva: articulações conceituais**

A educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional que reafirma o direito à educação de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade humana presente no contexto escolar. Nesse sentido, o conceito de educação inclusiva não substitui a educação especial, mas se apoia em suas conquistas históricas e amplia seu alcance ao reafirmar o princípio de uma educação democrática, equitativa e acessível

a todos. A educação especial, portanto, não desaparece no contexto inclusivo, mas passa a ser compreendida como uma modalidade que se insere e se articula à educação inclusiva, oferecendo suporte específico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Nunes et al., 2015).

A Declaração de Salamanca (1994) representou um marco fundamental para a consolidação desse entendimento, ao ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais e defender que as escolas devem atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. A partir desse documento, fortalece-se a compreensão de que as barreiras à aprendizagem e à participação escolar não se restringem aos alunos com deficiência, mas afetam também outros estudantes que, por diferentes razões, necessitam de apoio pedagógico, adaptações curriculares ou recursos específicos para garantir sua permanência e aprendizagem na escola (Nunes et al., 2015).

Nesse contexto, a educação inclusiva ganha força ao se originar das práticas e reflexões da educação especial, mas avança ao propor uma concepção mais ampla de escola, na qual a responsabilidade pela aprendizagem é coletiva e não restrita a serviços especializados. A escola inclusiva é aquela que se organiza para atender a todos os alunos, reconhecendo suas singularidades e promovendo estratégias que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Assim, a educação especial mantém sua relevância ao tratar das especificidades do processo de escolarização das pessoas com deficiência, porém passa a atuar de forma articulada ao ensino regular, evitando práticas segregadoras e fortalecendo ações colaborativas entre professores, equipes pedagógicas e serviços de apoio (Nunes et al., 2015).

Compreender a efetivação da educação inclusiva exige reconhecer que a escola é atravessada por diferentes dimensões que, embora interdependentes, possuem naturezas distintas: condições estruturais, condições pedagógicas e condições institucionais. As condições estruturais referem-se aos aspectos materiais e físicos que possibilitam ou limitam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Incluem-se nessa dimensão a infraestrutura adequada, os recursos tecnológicos, a acessibilidade arquitetônica, os materiais didáticos adaptados e as tecnologias assistivas. Quando negligenciadas, tais condições transformam-se em barreiras concretas que

comprometem a aprendizagem e restringem a participação dos alunos, especialmente daqueles que demandam apoio educacional especializado (Nunes et al., 2015).

As condições pedagógicas, por sua vez, dizem respeito ao núcleo do trabalho educativo, envolvendo as concepções de ensino e aprendizagem, as metodologias adotadas, as formas de avaliação, a organização curricular e a mediação docente. É nessa dimensão que se concretiza o encontro entre o estudante e o conhecimento, e onde o papel do professor assume centralidade, exigindo planejamento intencional, práticas flexíveis e fundamentação teórica consistente. No âmbito da educação inclusiva, as práticas pedagógicas devem considerar a heterogeneidade da sala de aula, adotando estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos, sem recorrer à exclusão ou à homogeneização dos estudantes.

Complementando essas dimensões, as condições institucionais referem-se às políticas públicas, às normativas legais, à organização da gestão escolar, à formação inicial e continuada dos profissionais da educação e à cultura institucional que orienta as práticas pedagógicas. Essa dimensão é fundamental para sustentar a coerência entre os princípios da educação inclusiva e as ações efetivamente desenvolvidas nas escolas. Enquanto as condições estruturais oferecem as bases materiais e as condições pedagógicas operam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, as condições institucionais garantem que a inclusão seja um compromisso coletivo, assumido pelo sistema educacional como um todo, e não apenas pela iniciativa individual dos professores (Amaral, 2004).

### **3.3 Condições Pedagógicas do Processo de Ensino e Aprendizagem**

#### **3.3.1 Formação dos Docentes**

Segundo Vitaliano (2007), a formação acadêmica de docentes universitários deve ser estruturada de modo a favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, ética e politicamente comprometida com as demandas do contexto contemporâneo. Para isso, a autora enfatiza que os professores precisam de uma preparação que ultrapasse o domínio científico, considerando que o ambiente educacional, assim como qualquer outro, é permeado por singularidades e conflitos de valores.

Sant’Ana (2005) reforça esse argumento ao afirmar que a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial representa um sério obstáculo à efetivação das políticas de inclusão. Para a autora, os cursos de formação docente têm priorizado conteúdos teóricos, muitas vezes distantes da prática pedagógica, deixando de preparar adequadamente os profissionais para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Vitaliano (2007) aponta que o despreparo docente constitui um fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a percepção dos professores entrevistados neste estudo, eles concluíam sua formação inicial sem preparo suficiente para incluir alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula ou orientar práticas inclusivas nas escolas.

Entende-se que é fundamental considerar a escola como um lócus privilegiado de formação docente, pois ela constitui um espaço capaz de promover mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem — inclusive no atendimento a estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a escola possibilita que o professor incorpore a investigação ao seu fazer pedagógico, ampliando seus saberes e práticas (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Reconhecendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada configura-se como um espaço-tempo de construção, reflexão e ressignificação da ação educativa. Trata-se de um ambiente que potencializa as práticas pedagógicas e favorece a (re)avaliação das relações de poder presentes no currículo, dos mecanismos utilizados para validar determinados conhecimentos e dos pressupostos que definem quem pode ou não aprender no contexto escolar (Miranda; Galvão Filho, 2012).

### 3.3.2 A teoria sócio-histórico cultural da aprendizagem

A teoria sócio-histórico-cultural da aprendizagem destaca que tanto os aspectos sociais quanto os culturais influenciam o processo de aprender e todo o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o social é entendido como o ambiente amplo em que as pessoas convivem dentro de uma determinada sociedade. Já o cultural se refere ao ambiente mais próximo e específico de cada indivíduo — como seu grupo familiar,

étnico, religioso, tradicional ou geográfico — com o qual interage diariamente (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Dessa forma, o desenvolvimento humano sofre influências sociais e culturais que chegam principalmente por meio da educação. Essa educação é vivenciada na família, na escola, nos grupos sociais, na mídia, nas instituições públicas e privadas e em todos os espaços que são resultado da convivência entre as pessoas. Segundo essa teoria, as relações sociais determinam as mudanças no desenvolvimento humano. Primeiro, essas relações surgem na busca pela sobrevivência e, depois, na tentativa de melhorar as condições de vida. É importante entender que tudo aquilo que compõe a cultura faz parte do social, mas nem tudo o que é social se transforma em cultura (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Embora a cultura seja um fenômeno humano, seu impacto no desenvolvimento pode se manifestar de diferentes formas. Por isso, o fator cultural tem sido amplamente estudado, recebendo interpretações distintas de correntes estruturalistas e funcionalistas, cada uma buscando explicar como a cultura influencia as pessoas e por que isso acontece (Miranda; Galvão Filho, 2012).

### 3.3.3 Sobre o desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento

O desenvolvimento humano — tanto biológico quanto psicológico e social — depende da capacidade do sistema nervoso, especialmente do cérebro, de responder aos estímulos do ambiente. Em cada fase da vida, essa capacidade funciona de maneira diferente, sendo mais ou menos eficiente conforme o nível de maturidade da criança ou do indivíduo. É importante destacar que, no ser humano, os reflexos não funcionam da mesma forma que nos animais. Nos animais, os reflexos são guiados principalmente pelos instintos. No caso dos seres humanos, porém, os reflexos são influenciados pela consciência, pelos interesses e pelas motivações pessoais, que, por sua vez, também são moldados pelo contexto social. Por isso, o reflexo humano não é uma simples resposta automática, mas um processo flexível, dinâmico e relacionado à adaptação biológica, psicológica e social (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Um elemento essencial nesse processo é a chamada “maturidade”, que envolve um conjunto de processos neurológicos que influenciam diretamente o desenvolvimento e, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem da criança. Quando uma criança não

alcança o resultado de aprendizagem esperado, pode ser explicado tanto por fatores externos — como a metodologia, o professor ou as condições de ensino — quanto por fatores internos, especialmente pela falta de maturidade neurológica. Essa maturidade é uma condição básica (embora não definitiva) para que a aprendizagem aconteça (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Mesmo sem saber realizar determinada tarefa sozinha, a criança consegue chegar ao resultado quando recebe ajuda de alguém. Quanto mais a criança se aproxima do resultado, menos ajuda ela precisa, até conseguir realizá-lo sozinha. Ou seja, chega um momento em que a orientação externa deixa de ser necessária para ela concluir a tarefa. Algumas crianças aproveitam a ajuda e aprendem, enquanto outras não conseguem chegar ao resultado mesmo recebendo o mesmo tipo de apoio. Isso leva à conclusão de que o não aprender, nesses casos, está relacionado à falta de maturidade neurológica para aquele tipo de tarefa. Dessa forma, existem diferentes níveis de maturidade, ligados a funções biológicas e psicológicas que sustentam a aprendizagem — níveis que evoluem gradualmente (Miranda; Galvão Filho, 2012; Giroto et al 2012).

Nos níveis mais iniciais dessa maturidade, a criança ainda não possui capacidade para aprender certos conteúdos. Nos níveis mais avançados, ela já está pronta para aprender. Nas fases intermediárias, a aprendizagem ainda não está completamente formada, mas já surgem indícios dessa capacidade. Esses “traços iniciais” podem ser estimulados e desenvolvidos, aproximando a criança, progressivamente, do resultado esperado (Miranda; Galvão Filho, 2012; Giroto et al 2012).

Conforme demonstram Asbahr e Nascimento (2013), a noção de maturação, amplamente difundida no senso comum e nas práticas escolares, converte-se em explicação biologicista que desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo não aprender, desconsiderando as determinações socio-históricas que constituem o desenvolvimento humano. Tal abordagem naturaliza o fracasso escolar ao pressupor que a aquisição de determinadas funções psicológicas depende de um suposto “tempo interno” da criança, ignorando que, em Vigotski, o desenvolvimento não antecede a aprendizagem; ao contrário, é produzido por ela. Assim, a mera atribuição de dificuldades à “imaturidade” evidencia o distanciamento em relação à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica, que concebem a educação como força motriz do desenvolvimento, e não como prática subordinada à maturação orgânica.

Nessa direção, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal não pode ser compreendido como espaço condicionado pela maturação neurológica, mas como expressão da potencialidade de desenvolvimento decorrente da mediação social e da inserção da criança nas práticas culturais humanas. A teoria histórico-cultural postula que as funções psicológicas superiores emergem da internalização de formas historicamente constituídas de atividade, e não do simples aprimoramento de estruturas biológicas. Assim, o que ainda não está formado na criança não corresponde a uma ausência natural que deverá “amadurecer”, mas a possibilidades educativas cuja atualização depende da qualidade das mediações pedagógicas. Como afirmam Asbahr e Nascimento (2013), não compete à escola aguardar que o estudante se torne apto a aprender; compete-lhe organizar intencionalmente o ensino de modo a produzir novas neoformações psíquicas, criando condições objetivas para que o desenvolvimento se efetive em níveis superiores. Dessa forma, a aprendizagem escolar não acompanha a maturação: ela a transforma, reafirmando o princípio vigotskiano de que “o bom ensino se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1988, p.109).

### 3.3.4 Desafios para a organização e a prática pedagógica da escola

A ideia de inclusão, bem como o debate e o processo de incluir, é relativamente recente, sobretudo em sociedades marcadas por profundas desigualdades. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer transformações significativas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel essencial; contudo, não basta adotar o rótulo de “escola inclusiva” e, ao mesmo tempo, manter práticas excludentes características do ensino regular. É necessário promover mudanças estruturais, democratizar o espaço escolar, valorizar a heterogeneidade, reconhecer as diferenças e rever o currículo, as práticas de ensino, os modos de avaliação, a compreensão sobre o aluno e seu desenvolvimento, além de repensar a formação docente. Alguns temas ainda precisam ser aprofundados para que a inclusão se concretize de forma efetiva, pois persistem desafios historicamente enraizados e formas sutis de exclusão que convivem com o discurso inclusivo (Guimarães, 2022).

Reconhecer esses desafios implica transformar concepções teóricas e metodológicas no interior da escola. No entanto, tais mudanças não podem ser dissociadas da luta pela melhoria da qualidade da educação como um todo, nem do debate ampliado

sobre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. Inserir estudantes com diferentes necessidades e características em um sistema escolar marcado por precariedades e sem oferecer suporte adequado aos professores não elimina, por si só, os processos de exclusão (Guimarães, 2022).

Embora a sociedade global avance rapidamente no campo científico e tecnológico, a desigualdade social também tem crescido. Em contextos desiguais, as diferenças frequentemente são vistas de forma negativa. Assim como a sociedade, a escola construiu um ideal de aluno — aquele que possui idade adequada à série, está sempre pronto para aprender, não apresenta dificuldades, é comportado, disciplinado e pertence a uma família dentro dos padrões heteronormativos. Contudo, o desenvolvimento histórico da humanidade evidencia que a realidade é diversa: alunos e sociedade são constituídos por diferenças. Reconhecer essa pluralidade exige da escola uma reformulação ampla de suas práticas, com estratégias de ensino que garantam oportunidades iguais para todos (Guimarães, 2022).

A escola, enquanto espaço de múltiplas aprendizagens, influencia o aluno não apenas na sala de aula, mas em todos os ambientes que compõem sua rotina escolar. Quando a instituição assume uma postura comprometida com a inclusão, mobiliza toda a comunidade para que ela ocorra de maneira efetiva (Guimarães, 2022).

A educação inclusiva entende a escola como um espaço destinado a todos, no qual os estudantes constroem conhecimento de acordo com suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos em sua diversidade. Trabalhar a partir da valorização das diferenças significa romper com a tendência escolar de homogeneizar e normatizar, buscando que todos alcancem um mesmo padrão de desempenho. As diferenças precisam ser reconhecidas, mas não transformadas em desigualdades; isso ocorre quando o aluno deixa de ser visto como sujeito e passa a ser reduzido a uma característica, como “aluno autista”, “aluno cego”, “aluno cadeirante”, “aluno com dislexia” ou apenas “aluno de inclusão” (Guimarães, 2022).

A inclusão escolar atravessa diversas dimensões humanas, sociais e políticas, e vem se ampliando gradualmente na sociedade contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento de todos e para a construção de práticas sociais mais inclusivas e livres de preconceitos. A inclusão não exige um ensino específico para cada deficiência ou

dificuldade; o que se faz necessário é um ensino de qualidade, capaz de reconhecer as potencialidades de cada estudante e explorá-las conforme seus interesses, necessidades, habilidades e competências. Quando o ensino é estruturado dessa forma, cada aluno aprende até onde consegue chegar, apropriando-se do conhecimento ao resolver problemas e realizar tarefas. Assim, o espaço escolar deve ser compreendido como um ambiente de construção de saberes, transformação, troca de experiências e resolução de conflitos, mas, sobretudo, como um lugar onde cada indivíduo se sinta bem, aceito e reconhecido. Nesse sentido, a escola potencializa a aprendizagem ao valorizar o ser humano e ao reconhecer que cada pessoa é única, capaz de aprender e ensinar (Guimarães, 2022).

### 3.3.5 Ações Pedagógicas de Intervenção

No estudo de Souza et al. (2025), a prática pedagógica de intervenção adotou a metodologia intitulada “A Construção de Células Comestíveis como Prática Pedagógica Inclusiva”, na qual os grupos apresentaram como cada ingrediente representava diferentes organelas celulares e suas respectivas funções. A atividade foi finalizada com a degustação das células construídas, acrescentando uma experiência sensorial que reforçou ainda mais a aprendizagem. Essa intervenção evidenciou a forte colaboração entre a professora regente e a professora do AEE, demonstrando como o trabalho conjunto potencializa práticas inclusivas. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram identificar as principais estruturas celulares e compreender sua organização e função de maneira concreta e significativa. Trata-se, portanto, de um exemplo eficaz de como metodologias lúdicas e práticas podem favorecer a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes

## 3.4 Condições Estruturais do Contexto Escolar

### 3.4.1 A inclusão educacional e desafios postos a escola

A ideia de inclusão, bem como o debate e o processo de incluir, é relativamente recente, sobretudo em sociedades marcadas por profundas desigualdades. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer transformações significativas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel essencial; contudo, não basta adotar o rótulo de

“escola inclusiva” e, ao mesmo tempo, manter práticas excludentes características do ensino regular. É necessário promover mudanças estruturais, democratizar o espaço escolar, valorizar a heterogeneidade, reconhecer as diferenças e rever o currículo, as práticas de ensino, os modos de avaliação, a compreensão sobre o aluno e seu desenvolvimento, além de repensar a formação docente. Alguns temas ainda precisam ser aprofundados para que a inclusão se concretize de forma efetiva, pois persistem desafios historicamente enraizados e formas sutis de exclusão que convivem com o discurso inclusivo (Guimarães, 2022).

#### 3.4.2 Estratégias de Intervenção Educacional

Contudo, para que práticas inclusivas como essa se consolidem, é indispensável que o ambiente escolar seja fisicamente acessível. A educação inclusiva depende não apenas de metodologias adequadas, mas também de espaços que permitam a participação plena de todos os alunos. Em muitas escolas, a falta de infraestrutura representa um grande desafio. Ainda assim, adaptações simples podem gerar impactos significativos, como a construção de rampas improvisadas, ajustes em banheiros ou reorganização das salas para circulação de cadeiras de rodas. A criatividade, nesse sentido, torna-se uma aliada importante: livros em áudio, materiais ampliados e cartazes mais visuais são exemplos de recursos acessíveis que podem ser implementados com poucos recursos. O essencial é evitar que o espaço físico se torne uma barreira ao aprendizado (Fundação Abrinq, 2024).

Além das práticas pedagógicas e do envolvimento familiar, o uso de tecnologias acessíveis tem se mostrado um recurso fundamental para ampliar a inclusão escolar. Softwares e aplicativos adaptados ao contexto brasileiro possibilitam que alunos com deficiência visual ou auditiva tenham maior autonomia na aprendizagem. Um exemplo é o DOSVOX, desenvolvido pela UFRJ, que permite a leitura e escrita em português por meio do computador, facilitando o acesso à informação de forma acessível e gratuita. Iniciativas como o VLibras, do Governo Federal, também se destacam ao traduzir automaticamente textos e vídeos para Libras, ampliando o acesso a conteúdos escolares para estudantes surdos. Já o aplicativo Hand Talk oferece tradução rápida de textos e áudios para Libras, e tem sido amplamente utilizado em contextos escolares por sua praticidade e eficiência (Fundação Abrinq, 2024).

Dessa maneira, observa-se que práticas pedagógicas inovadoras, acessibilidade física, participação familiar e uso de tecnologias assistivas constituem pilares essenciais para a efetivação da educação inclusiva, complementando-se e fortalecendo-se mutuamente na construção de uma escola verdadeiramente para todos.

### **3.5 Condições Institucionais para a Educação Inclusiva**

#### **3.5.1 Formação Inicial e Continuada de Docentes**

Sant’Ana (2005) defende a necessidade de redefinir a formação docente. Em sua pesquisa, professores do interior de São Paulo relataram que a habilitação específica deveria ser o primeiro passo para a implementação da inclusão. Tanto docentes quanto gestores apontaram a falta de capacitação dos professores e das equipes pedagógicas para atender adequadamente estudantes com necessidades especiais, ressaltando esse aspecto como uma barreira significativa ao processo inclusivo.

A Declaração de Salamanca (1994), um dos principais resultados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, destacou a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas à formação de professores, de modo que esses profissionais estivessem preparados para atender todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, então definidos como alunos com necessidades educacionais especiais. O documento reforçou o compromisso de combater atitudes discriminatórias e de garantir que todas as escolas comuns assegurassem acesso e ensino de qualidade a todos os estudantes, de forma independente e incondicional, considerando suas possibilidades singulares de aprendizagem (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Ao analisar a trajetória histórica da formação docente no Brasil, observa-se que as lutas e os movimentos em busca da inovação nos cursos de formação inicial e continuada de professores intensificaram-se a partir da década de 1960. A partir desses marcos, compreende-se a consolidação de um novo período para a Educação Inclusiva, especialmente no que se refere à inclusão escolar, voltada à construção de uma escola verdadeiramente destinada a “todos” (Miranda; Galvão Filho, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948, já afirmava a educação como um direito fundamental de todas as pessoas. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reforça

esse princípio ao estabelecer, em seu art. 3º, inciso IV, que a educação deve ocorrer sem qualquer forma de discriminação baseada em origem, raça, sexo, cor, idade ou outros fatores. Os artigos 205, 206 (inciso I) e 208 (inciso V) asseguram a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, considerando a capacidade de cada indivíduo.

O art. 208 também destaca que as pessoas com deficiência devem, preferencialmente, ser atendidas na rede regular de ensino. Outro marco relevante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA — Lei Federal nº 8.069/90), cujo art. 54, inciso II, estabelece ser dever do Estado garantir às crianças e adolescentes o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na escola regular. De forma complementar, o art. 58 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), alterada pela Lei nº 12.796/13, define a educação especial como uma modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outros documentos legais também merecem destaque por tratarem diretamente da inclusão escolar e do AEE, tais como: a própria LDBEN (Lei nº 9.394/96), o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, os Decretos nº 7.611/11 e nº 7.612/11, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei nº 13.005/2014. Para que as necessidades educacionais dos estudantes sejam atendidas de maneira efetiva, torna-se imprescindível garantir o AEE e, especialmente, assegurar a formação adequada de todos os professores e demais profissionais da educação, de modo que estejam preparados para atuar na perspectiva da inclusão escolar.

### 3.5.2 Formação de Professores em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A partir da década de 1990, com a implementação das políticas inclusivas promovidas pelo Governo Federal, tornou-se necessária a reorganização dos sistemas educacionais para que se tornassem, de fato, inclusivos. Esse movimento ocorreu porque as escolas passaram a assumir a responsabilidade pela escolarização de alunos com deficiências em turmas regulares, demandando novas práticas, estruturas e formações docentes (Giroto et al 2012).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (Brasil, 2009) estabeleceram que os professores atuantes nessa área deveriam possuir formação em nível de pós-graduação lato sensu, a fim de exercerem suas funções nas salas de recursos multifuncionais, onde o AEE deve ocorrer. A exigência do título de especialista em Educação Especial também passou a ser requerida em concursos públicos destinados ao provimento de vagas para atuação em salas de recursos.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que regulamenta os cursos de especialização voltados à formação de professores em Educação Especial, reforçou a necessidade dessa formação específica em nível de pós-graduação lato sensu. Diante desse cenário, o Departamento de Educação Especial (DEE) passou a ofertar disciplinas curriculares e optativas no curso de Pedagogia da FFC (Faculdade de Filosofia e Ciências), bem como a propor cursos de especialização lato sensu, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Tais iniciativas visam garantir a continuidade da área de Educação Especial na instituição, mantendo-a como um centro de referência e possibilitando que, no futuro, sejam assumidos novos compromissos relacionados à formação de professores nesse campo de conhecimento (Giroto et al. 2012).

### 3.5.3 Inclusão educacional e os desafios da prática escolar

Como instituição fundamental na vida dos estudantes e na sociedade, a escola desempenha um papel decisivo no desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e físico. A ela são atribuídas inúmeras funções na formação do indivíduo, bem como na promoção de valores sociais e culturais indispensáveis ao exercício da cidadania. Assim, a educação inclusiva deve acolher todas as pessoas, respeitando sua cultura, suas experiências e oferecendo espaços em que possam expressar suas aprendizagens e aprender conforme suas possibilidades. As escolas e seus profissionais precisam estar preparados para receber todos os estudantes, organizando ambientes adequados, materiais pedagógicos diversificados, programações diferenciadas e, principalmente, promovendo um espaço que não apenas integre, mas reconheça e respeite as diferenças (Guimarães, 2022).

#### 3.5.4 Práticas de intervenção

Outro aspecto fundamental para o avanço da educação inclusiva diz respeito ao envolvimento das famílias. Como destaca a Fundação Abrinq (2024), muitos pais de crianças com deficiência não conhecem plenamente os direitos educacionais de seus filhos ou as formas mais adequadas de apoiar seu desenvolvimento escolar. Diante disso, a escola precisa estabelecer um diálogo contínuo com as famílias, explicando as adaptações realizadas, ouvindo preocupações e construindo estratégias conjuntas.

Além disso, a criação de grupos de apoio entre familiares pode favorecer a troca de experiências e fortalecer redes de suporte, contribuindo para uma inclusão mais humanizada. A escola, nesse processo, desempenha papel central como mediadora e promotora desses espaços de acolhimento e participação (Nunes et al. 2015).

### 3.6 Análise e interpretação de dados

A pesquisa demonstrou que a inclusão dos alunos na escola, mesmo que atualmente esteja assegurada pelos documentos legais, ainda passa por distanciamentos discrepantes entre o respaldo legal e a sua execução nas práticas da escola. Os pesquisadores apontam várias lacunas que convergem entre a consolidação da educação inclusiva com questões estruturais, pedagógicas e formativas – variáveis são influenciadas neste tema.

Uma das questões evidenciadas pelos autores é que a inclusão na escola não pode ser compreendida sem considerar o processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência. Mazzotta (1996) e Amaral (2004) destacam que a deficiência foi, por séculos, interpretada como incapacidade ou anormalidade, o que produziu estigmas profundamente enraizados no imaginário social e ainda presentes nas práticas escolares.

Esse processo histórico influencia significativamente na maneira como os professores e as instituições compreendem o aluno da educação especial. Na maioria das vezes o estudante é compreendido como deficiente, o que compromete na sua identidade, limitando as expectativas de aprendizagem. A fim de corroborar a informação supracitada, Amaral (2004) aponta que ainda é considerado um obstáculo à implementação efetiva da educação inclusiva.

Alguns pesquisadores como Guimarães (2022) e Nunes et al. (2015) apontam que, mesmo que a regulamentação tenham tido seus avanços, as instituições ainda mantêm práticas que privilegiam o considerado “aluno ideal”, em uma característica homogênea, disciplinada e suas dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, o obstáculo é romper essa lógica histórica ainda presente que inviabiliza a diversidade, que ainda reproduz exclusões sutis.

Conforme os autores, em relação ao tópico que aborda sobre os docentes, a sua formação também é considerada um elemento crítico do processo de consolidação da inclusão dos indivíduos na escola. Para Vitaliano (2007) e Sant’Ana (2005), após a conclusão dos professores em sua formação inicial, os mesmos se sentem despreparados para o exercício educacional, principalmente quando se trata de estudantes com necessidades especiais. Esse déficit de qualidade na formação causa insegurança, metodologias improvisadas, incluindo até mesmo a resistência à inclusão.

Ainda, mesmo com a existência das normas regulamentadoras que apontam a obrigatoriedade da formação especializada para atuação no AEE, os autores apontam que todos os professores, e não somente aqueles especialistas, devem ter o conhecimento sobre diversidade, desenvolvimento humano e práticas inclusivas. De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012) discorrem que a escola deve transformar sua prática numa perspectiva reflexiva e coletiva.

Logo, a formação continuada deve ser contínua, crítica e alinhada às necessidades reais das instituições. Ainda, os autores evidenciam que, sem o preparo dos professores, não há inclusão possível, apenas integração parcial, marcada por adaptações superficiais.

Outrossim, é importante destacar, conforme a pesquisa de Miranda e Galvão Filho (2012) e Giroto et al. (2012), a teoria socio-histórico-cultural traz uma contribuição significativa, pois contextualiza a interferência da cultura na aprendizagem, bem como o meio social e das interações mediadas. Essa abordagem esclarece que as dificuldades de aprendizagem não se explicam apenas pela deficiência, mas também pelas condições sociais, afetivas, pedagógicas e relacionais em que o aluno está inserido.

Dentro da zona de desenvolvimento do aluno, é importante destacar que ele aprende quando recebe mediações adequadas, sejam elas do professor, da família ou dos recursos pedagógicos. Isso mostra que a prática docente deve deslocar-se do foco no “déficit” para o foco na potencialidade, o que é coerente com a perspectiva inclusiva.

À luz da crítica apresentada por Asbahr e Nascimento (2013), torna-se evidente que muitas interpretações difundidas nas escolas ainda sustentam uma visão biologicista do desenvolvimento, que atribui ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem. Essa concepção reforça a ideia de “imaturidade” como justificativa para o não aprender, deslocando o foco das mediações pedagógicas e das condições sociais que constituem o desenvolvimento humano. Ao considerar que, na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem antecede e produz o desenvolvimento, compreende-se que a escola não pode limitar-se a esperar que o estudante “amadureça” para aprender, mas deve intencionalmente organizar práticas que criem novas possibilidades cognitivas e culturais. Dessa forma, a crítica desses autores contribui para aprofundar a análise sobre os limites das práticas inclusivas que, ao se apoiarem em explicações naturalizantes, acabam por reforçar desigualdades educacionais e por contradizer os princípios da teoria histórico-cultural, que entende o ensino como força motriz do desenvolvimento.

Essa discussão teórica ajuda a compreender por que algumas práticas inclusivas funcionam e outras não, e é importante destacar que a efetividade depende do nível de maturidade neurológica, da intencionalidade pedagógica e da qualidade das interações, e não apenas da presença física do estudante na sala de aula.

A pesquisas demonstraram que a efetivação da inclusão exige mudanças estruturais que muitas escolas não conseguem realizar. Silva et al. (2025) e Guimarães (2022) ressaltam que:

- a falta de acessibilidade física;
- a ausência de materiais adaptados;
- a organização rígida do currículo;
- e a escassez de profissionais de apoio.

A literatura também evidencia que a escola muitas vezes assume o discurso da inclusão, mas mantém práticas tradicionais que reforçam a exclusão, como avaliações padronizadas, baixos níveis de flexibilização curricular e pouca articulação entre professor regente e professor do AEE.

Esses fatores explicam por que muitos estudantes permanecem presentes fisicamente, mas excluídos pedagogicamente — fenômeno que os autores chamam de inclusão parcial.

A análise do marco legal evidencia que o ordenamento jurídico brasileiro estabelece bases robustas para a inclusão escolar, reafirmando a educação como um direito universal e inalienável. Contudo, apesar da força normativa presente em documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDBEN, observa-se uma significativa distância entre as garantias legais e a realidade cotidiana das escolas. Embora tais instrumentos definam a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado, a prioridade da escolarização na rede regular e a igualdade de condições para acesso e permanência, a efetividade desses direitos depende de condições estruturais, pedagógicas e institucionais que nem sempre estão presentes. Assim, as leis apontam um caminho de equidade e democratização, mas sua aplicação esbarra na falta de infraestrutura, na insuficiência de formação docente e na ausência de políticas de apoio que assegurem a materialização desses princípios no contexto escolar. Desse modo, o quadro normativo avança no plano declaratório, mas sua implementação revela tensões e contradições que reforçam a urgência de políticas públicas mais articuladas para que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne realidade (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2011; Brasil, 2014).

Algumas pesquisas concordam que a inclusão só se concretiza quando assume forma concreta nas práticas de sala de aula. O estudo de Souza et al. (2025) apresenta um exemplo bem-sucedido de intervenção inclusiva: a construção de células comestíveis. A atividade ilustra três aspectos cruciais:

- A aprendizagem ativa e concreta favorece alunos com diferentes estilos cognitivos.
- O trabalho colaborativo entre professor regente e professor do AEE potencializa a inclusão.
- As práticas inclusivas dependem mais da criatividade pedagógica do que de recursos sofisticados.

Além disso, outras intervenções mencionadas na literatura (Fundação Abrinq, 2024; Nunes et al., 2015) reforçam que pequenas adaptações — como reorganização do espaço, uso de materiais visuais e flexibilização metodológica — já representam avanços significativos.

No entanto, o impacto dessas estratégias ainda é limitado pela insuficiência de formação docente e pelo desconhecimento de estratégias que vão além da adaptação pontual, exigindo uma mudança de mentalidade pedagógica profunda.

Os estudos analisados reforçam que a participação familiar é essencial, mas frequentemente negligenciada. A Fundação Abrinq (2024) aponta que muitas famílias desconhecem:

- os direitos educacionais de seus filhos;
- o funcionamento do AEE;
- e as possibilidades de apoiar o processo de aprendizagem.

Em muitos casos, a falta de diálogo entre escola e família gera desconfiança, culpabilização e conflitos. Assim, as pesquisas demonstraram a importância da criação de:

- reuniões participativas,
- grupos de apoio entre familiares,
- espaços de escuta,
- e orientação acessível sobre direitos e práticas pedagógicas.

Quando a família é envolvida de forma colaborativa, aumenta-se a eficácia das práticas inclusivas e reduz-se a resistência às mudanças escolares (Fundação Abrinq, 2024; Nunes et al., 2015).

Os estudos de Fundação Abrinq (2024) e Miranda & Galvão Filho (2012) também destacam o crescimento do uso de tecnologias assistivas como facilitadoras da inclusão. Entretanto, também aponta que o uso dessas ferramentas ainda é restrito e depende da capacitação dos professores, reforçando novamente a centralidade da formação docente.

A discussão evidencia que a inclusão escolar é um processo complexo, que ultrapassa a matrícula do aluno e envolve mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais (Guimarães, 2022; Silva et al., 2025).

Desse modo, a inclusão depende menos de adaptações isoladas e mais de um conjunto articulado de ações, entre elas: formação docente contínua, práticas pedagógicas inovadoras, acessibilidade institucional, políticas escolares coerentes e envolvimento da

comunidade (Miranda & Galvão Filho, 2012; Guimarães, 2022; Nunes et al., 2015; Oliveira, 2024; Luz et al. 2024).

Além disso, a partir da revisão realizada, foi possível identificar um conjunto de lacunas que persistem na literatura sobre inclusão escolar, especialmente no que se refere às práticas de intervenção adotadas pelos professores do ensino regular.

A primeira lacuna refere-se à escassez de estudos empíricos recentes que investiguem de forma direta e sistemática como as práticas inclusivas são implementadas no cotidiano das salas de aula. Grande parte das pesquisas analisadas descreve concepções teóricas sobre inclusão, legislação ou desafios estruturais, mas poucos estudos apresentam observações de campo, análises de intervenções específicas ou avaliações da participação dos estudantes (Guimarães, 2022; Nunes et al., 2015).

Outra lacuna identificada diz respeito à pouca sistematização sobre a efetividade das práticas de intervenção. Embora se encontrem descrições de metodologias ativas, adaptações e recursos acessíveis, raramente os autores apresentam indicadores que permitam avaliar resultados concretos na aprendizagem, autonomia ou participação dos alunos com deficiência. Assim, permanece limitada a capacidade de mensurar o impacto real das práticas pedagógicas (Souza et al., 2025; Miranda & Galvão Filho, 2012).

A literatura também revela um déficit de estudos que integrem a perspectiva dos professores e dos estudantes. A maioria das pesquisas se concentra em análises documentais ou teóricas, deixando em segundo plano as experiências, percepções e necessidades dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de inclusão (Miranda & Galvão Filho, 2012).

Ademais, nota-se a ausência de abordagens interdisciplinares que articulem educação, saúde, assistência social e tecnologias assistivas. As pesquisas frequentemente tratam cada dimensão separadamente, o que limita a compreensão do fenômeno inclusivo em sua complexidade (Nunes et al., 2015; Fundação Abrinq, 2024).

Por fim, observa-se a carência de investigações sobre o papel das famílias, bem como sobre a relação escola-família-AEE, apesar de sua ampla relevância para a efetivação do processo inclusivo. Essas lacunas indicam a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas para que possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes (Fundação Abrinq, 2024; Nunes et al., 2015).

Um ponto promissor identificado é o crescimento de abordagens colaborativas entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitos estudos destacam que a cocriação de planos pedagógicos, o acompanhamento compartilhado dos estudantes e o diálogo entre áreas diferentes da escola têm potencial para transformar a inclusão em práticas reais e não apenas discursivas (Miranda & Galvão Filho, 2012).

Outro tema emergente é o uso de tecnologias assistivas digitais, que se mostram cada vez mais eficazes para apoiar a comunicação, a autonomia e o engajamento de alunos com necessidades diversas, sobretudo quando integradas ao currículo. Observa-se também uma tendência no fortalecimento das práticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva, que se revelam essenciais para superar os limites da formação inicial dos docentes (Fundação Abrinq, 2024; Miranda & Galvão Filho, 2012).

A literatura revela um debate persistente sobre a discrepância entre o discurso legal da inclusão e a realidade estrutural das escolas. Enquanto as políticas públicas enfatizam o direito universal ao acesso e permanência, grande parte dos estudos aponta que as instituições educacionais ainda não dispõem de estrutura física, materiais adaptados, recursos tecnológicos, equipes multidisciplinares ou tempo pedagógico suficiente para garantir a efetivação desses direitos (Silva et al., 2025). Essa divergência gera uma forte crítica aos modelos de inclusão que são normativamente avançados, mas operacionalmente frágeis (Guimarães, 2022).

Outro ponto de controvérsia envolve a formação docente, frequentemente considerada insuficiente para o enfrentamento das demandas inclusivas. Alguns autores argumentam que o problema não é apenas a falta de conhecimento técnico sobre deficiência, mas sim a ausência de uma cultura escolar que valorize a diversidade e incentive práticas colaborativas. Outros defendem que, mesmo quando há formação, ela não é acompanhada por condições institucionais adequadas, como turmas menores, apoio especializado ou tempo de planejamento coletivo, o que restringe sua efetividade. Esse debate mostra que a formação, isoladamente, não resolve as barreiras estruturais (Sant'Ana, 2005; Vitaliano, 2007; Miranda & Galvão Filho, 2012).

Há ainda discussão significativa sobre a responsabilidade pela inclusão. Enquanto parte da literatura atribui ao professor regente o papel central no desenvolvimento de práticas inclusivas, outros estudos criticam essa visão por considerá-la individualizante e

injusta. Esses autores defendem que a inclusão deve ser uma responsabilidade institucional, envolvendo gestão escolar, políticas públicas, equipe pedagógica, famílias e profissionais de apoio. O debate coloca em evidência que a inclusão não pode ser depositada exclusivamente no professor, sob risco de reforçar a lógica de culpabilização docente (Miranda & Galvão Filho, 2012; Nunes et al., 2015).

Por fim, há debate sobre o papel das famílias na construção da inclusão. Para Fundação Abrinq (2024) e Nunes et al., (2015), a baixa participação familiar representa uma barreira significativa, enquanto outros ressaltam que a responsabilidade pela inclusão não deve ser transferida às famílias sem que sejam oferecidas condições adequadas de apoio, comunicação acessível e participação ativa. Essa divergência revela um campo de investigação ainda aberto sobre como fortalecer a parceria escola-família de forma ética, efetiva e corresponsável.

As experiências adquiridas na minha trajetória e no meu estágio evidenciam que a inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva do professor, mas resulta de um trabalho conjunto entre escola, docentes, família e governo. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que haja políticas públicas adequadas, formação continuada dos professores, recursos pedagógicos e apoio institucional.

Historicamente, crianças com deficiência eram excluídas do ambiente escolar e, muitas vezes, não tinham acesso à educação formal. Atualmente, observa-se um avanço significativo, com maior acolhimento por parte das escolas e das famílias, além de políticas sociais que contribuem para a permanência dos alunos na escola, como programas de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família.

Assim, embora a prática docente tenha papel fundamental no processo de inclusão, os desafios enfrentados têm origem também estrutural, exigindo ações integradas que garantam condições reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos.

Os avanços tecnológicos têm contribuído significativamente para a ampliação das possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao acesso a recursos pedagógicos digitais, plataformas educacionais e tecnologias assistivas. No entanto, muitas crianças em situação de vulnerabilidade social não possuem condições financeiras para acessar dispositivos básicos, como celulares, computadores ou conexão à internet, o que aprofunda as desigualdades educacionais já existentes.

A ausência dessas ferramentas limita tanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quanto as possibilidades de intervenção pedagógica por parte dos professores. Com maior acesso a recursos tecnológicos, os docentes teriam melhores condições de diversificar suas práticas pedagógicas, adaptar atividades e promover estratégias mais inclusivas, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas o acesso às tecnologias educacionais, mas também investimentos na formação inicial e continuada de professores, preparando-os para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e com as demandas da educação inclusiva. Novas políticas de inclusão devem ser pensadas de forma articulada, considerando aspectos pedagógicos, sociais e estruturais do sistema educacional.

No que se refere às instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), é importante reconhecer seu papel histórico no atendimento educacional de pessoas com deficiência. Contudo, do ponto de vista da educação inclusiva, a manutenção de espaços educacionais separados da educação formal pode ser compreendida como uma forma de segregação, ainda que, em muitos casos, represente uma alternativa mais adequada do que a exclusão total ou o abandono dessas crianças em seus próprios lares.

Dessa forma, embora a existência dessas instituições possa atender a demandas específicas, o ideal é o avanço de políticas públicas mais abrangentes e efetivas, que priorizem a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, com o devido suporte pedagógico, recursos materiais, profissionais especializados e condições estruturais adequadas. Somente por meio de políticas públicas mais avançadas será possível garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade educacional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo desta revisão de literatura permitem afirmar que a inclusão escolar, no contexto brasileiro, se encontra em um estágio de consolidação normativa, porém ainda incipiente em termos de efetivação prática. A legislação é robusta, reafirma a educação como direito de todos e estabelece diretrizes claras para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. No entanto, persiste uma distância significativa entre o ideal previsto nos documentos oficiais e o cotidiano das salas de aula.

Dessa forma, conclui-se que o problema de pesquisa foi respondido na medida em que os estudos analisados evidenciam que as condições estruturais, pedagógicas e institucionais exercem impacto direto na efetivação da inclusão escolar. A literatura demonstra que a escassez de recursos, a falta de apoio especializado, as fragilidades organizacionais e a formação docente insuficiente figuram entre os principais fatores que dificultam a implementação plena das políticas inclusivas. Embora existam iniciativas relevantes e práticas promissoras, tais ações ainda não se consolidam no cotidiano escolar justamente pelas limitações identificadas. Assim, os achados confirmam que a distância entre a legislação, as políticas públicas e a prática diária permanece significativa, reforçando a necessidade de investimentos estruturais, formação continuada e pesquisas aplicadas que auxiliem na superação desses obstáculos.

Os estudos também evidenciam que tais práticas ainda ocorrem de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, dependem do engajamento individual de alguns docentes, e não de uma política pedagógica institucionalizada. O despreparo na formação inicial, as dificuldades na formação continuada, a permanência de concepções historicamente excludentes e a falta de condições materiais e de apoio técnico nas escolas constituem obstáculos centrais à consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Do ponto de vista da Pedagogia, esta revisão reforça que a inclusão escolar não se reduz à inserção física do aluno na turma regular, mas implica um reposicionamento ético, político e pedagógico do trabalho docente. A teoria socio-histórico-cultural contribui para deslocar o foco da deficiência para a potencialidade, enfatizando a importância das mediações, das interações e do contexto sociocultural na aprendizagem. Assim, a

efetividade das intervenções pedagógicas depende tanto da compreensão que o professor possui sobre desenvolvimento humano quanto de sua capacidade de planejar práticas que reconheçam as singularidades dos estudantes.

Este estudo, portanto, evidencia que as práticas de intervenção inclusivas vêm sendo construídas, mas ainda de forma desigual e insuficiente para garantir o direito à educação de todos nos termos preconizados pela legislação. A inclusão permanece como um processo em disputa, atravessado por avanços, resistências e contradições, exigindo investimentos contínuos em formação docente, reorganização das escolas e participação ativa das famílias e comunidades.

A partir das lacunas identificadas na literatura, algumas recomendações podem orientar futuras investigações sobre inclusão escolar e práticas de intervenção docentes:

1. Pesquisas empíricas em contextos escolares diversos  
Investigações de campo, com observação em sala de aula, entrevistas com professores, estudantes e famílias, podem aprofundar a compreensão sobre como as intervenções inclusivas têm sido efetivamente planejadas, executadas e avaliadas nas redes públicas e privadas, em diferentes regiões e níveis de ensino.

2. Estudos focados na voz dos professores e dos estudantes  
A literatura analisada enfatiza a formação docente, mas nem sempre escuta diretamente o professor ou o aluno público-alvo da educação especial. Pesquisas que privilegiem essas vozes podem revelar percepções, necessidades formativas, barreiras invisíveis e estratégias que não aparecem em documentos oficiais.

3. Avaliação da efetividade das práticas de intervenção  
Há descrições de práticas inclusivas, mas ainda são escassos os estudos que mensuram de forma sistemática seus impactos na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento dos estudantes. Pesquisas que utilizem indicadores qualitativos e quantitativos podem contribuir para qualificar o debate e orientar políticas públicas.

4. Articulação entre escola, família e serviços de apoio  
Pesquisas futuras podem investigar como se organiza a relação entre escola, família, equipes multiprofissionais e serviços de saúde, assistência social e direitos humanos, identificando modelos de parceria que favoreçam a inclusão e reduzam a sobrecarga atribuída exclusivamente ao professor.

5. Uso de tecnologias assistivas e recursos digitais  
Diante do avanço tecnológico, torna-se relevante ampliar os estudos sobre o uso de softwares, aplicativos, plataformas acessíveis e ferramentas digitais que possam apoiar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades, bem como as condições objetivas e formativas para sua utilização nas redes de ensino.

6. Dimensão ética, política e cultural da inclusão  
Por fim, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas que problematizem a inclusão para além da dimensão técnica, enfatizando aspectos éticos, políticos e culturais – como preconceitos, estigmas, desigualdades sociais e disputas por recursos – que impactam diretamente a experiência escolar dos sujeitos.

As políticas públicas, em especial o Programa Bolsa Família, exercem um impacto significativo no acesso, na permanência e no envolvimento das crianças e de suas famílias no contexto escolar. A partir da exigência de frequência escolar como condicionalidade do programa, observa-se um aumento na presença dos alunos na escola, contribuindo diretamente para os processos de alfabetização, aprendizagem da leitura e da escrita, bem como para a socialização no ambiente escolar.

Com base na minha experiência profissional vivenciada, foi possível perceber que, após a implementação do Bolsa Família, as crianças passaram a frequentar a escola com maior regularidade. Além disso, houve um aumento na participação dos pais ou responsáveis nas reuniões escolares, o que fortaleceu o vínculo entre família e escola e favoreceu o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos alunos. Essa maior presença da família contribui para a redução de situações de exclusão social, uma vez que a escola se torna um espaço fundamental de convivência, interação e construção de saberes.

Nesse sentido, as políticas públicas funcionam como variáveis condicionantes que incentivam as famílias a garantirem o direito à educação de seus filhos, promovendo não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a participação ativa no processo educativo. No entanto, é fundamental destacar que tais políticas devem ser constantemente fortalecidas e ampliadas. Torna-se necessário reivindicar não apenas a manutenção das políticas já existentes, mas também a criação de novas ações que

assegurem maior apoio às famílias, reconhecendo que a presença familiar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Resgatando o passado**: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 33, n.2, p: 414-427, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL (a). **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais do AEE. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL (b). **Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2009>. Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL (c). **Resolução CEE Nº 457, de 30 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a inspeção básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2009. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12963&catid=47&m=0>>. Acesso em: 11/01/2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>. Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20/11/2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20/11/2025.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia.** 4. ed. Campinas: Alínea, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. **Formação de Professores em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Algumas Contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 181-193.

FUNDAÇÃO ABRINQ. 5 dicas para promover a educação inclusiva nas escolas. **Fundação Abrinq pelo Direito da Criança e do Adolescente – Notícias,** 18 out. 2024. Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/noticias/educacao-inclusiva-escolas>>. Acesso em: 20/11/2025.

GUIMARÃES, T. C. A. **Educação inclusiva e os desafios da escola.** 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:** projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUZ, A. S.; CARLAN, F. A.; RODRIGUEZ, R. C. C. M. **Atendimento educacional especializado: pesquisas e saberes produzidos em um curso de especialização.** 1. ed. Pelotas, RS: Estúdio Brio, 2024. 1.094 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** Histórias e políticas públicas. S. Paulo: Ed. Cortez, 1996.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. 497 p.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão,** v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, J. C. M. **Educação inclusiva: concepções pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Campos Belos – GO.** 2024. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SILVA, M. A.; CRUZ, L. A. N. P.; SILVA, A. F.; MENACHO, G. N.; SILVA, F. A. P. Educação inclusiva no contexto escolar: desafios docentes na prática pedagógica. **REASE: Revista de Educação, Arte e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n.6, p.22. jun. 2025.

SOUZA, A. S. M.; GONÇALVES, A. F.; ARAUJO, A. A. C. Materiais e práticas pedagógicas adaptadas: integrando saberes para a educação especial. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, v. 3, n. 2, p. 1–6, 2025.

TURRIONI, J. B.; MELO, C. H. **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção: estratégias, métodos e técnicas para condução de pesquisas quantitativas e qualitativas**. Itajubá: Universidade Federal de Itajubá, 2012.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed., São Paulo: Ed. Ícone. pp.103-117, 1988.