REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

COMO SE DÁ O PROCESSO EDUCACIONAL DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO?

HOW DOES THE EDUCATIONAL PROCESS OF INTEGRATION AND INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES OCCUR IN THE HIGH SCHOOL ENVIRONMENT?

¿CÓMO SE DESARROLLA EL PROCESO EDUCATIVO DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?

Douglas Alves de Melo[1], Mônica da Silva Bonfim[2], Sidinei Batista de Santana[3], Wesleyanny Costa Velez[4]

e717196
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i1.7196

PUBLICADO: 01/2026

RESUMO

Este estudo científico busca levantar indagações e corroborar estudos anteriores sobre como ocorre, de fato, o processo de integração de estudantes com deficiência na rede de ensino médio, bem como analisar de que forma a inclusão vem sendo realizada no ambiente escolar. Mesmo existindo diversas leis em vigor e outras em trâmite legal, que visam promover melhorias e ações educacionais voltadas aos alunos com deficiência, sabe-se que nem todas as instituições de ensino conseguem oferecer condições estruturais adequadas, formação docente apropriada e um ensino especializado que favoreça a plena integração desses sujeitos no espaço escolar e como cidadãos em uma sociedade da qual, muitas vezes, já nascem excluídos. Este estudo fundamenta-se em releituras e análises de obras de autores e pesquisadores que oferecem importantes contribuições para o campo educacional, conferindo maior credibilidade e consistência à investigação. A metodologia adotada possui caráter qualitativo, priorizando a coleta e a interpretação de informações que possam gerar reflexões e impactos significativos nas práticas e perspectivas sociais futuras. Além disso, são considerados documentos e declarações de relevância internacional e nacional que reforçam o embasamento deste estudo, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Declaração de Salamanca (1994), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971) e a Constituição Federal de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Integração. Inclusão.

[1] Professor de Matemática com pós-graduação em Educação Matemática pela FERA. É licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Artes Visuais e licenciatura em Educação Física, ambas pela UNIFAHE – UniCV. Graduando no 4º período do curso de Engenharia de Software pela Estácio. Pós-graduado em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Arteterapia e mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University.

[2] Licenciada em Letras com Português (FACCREI). Possui Pós-graduação em Metodologia da Língua Portuguesa (IESFAC), em Metodologia da Língua inglesa (FAVENI) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNICESUMAR). Mestranda em ciências da educação da Ivy Enber Cristian University.

[3] Graduado em Normal Superior, Licenciatura e Magistério para as séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UNOPAR. Especialista em História da Cultura Afrobrasileira pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Pós-graduado em Pedagogia Histórico Crítica Escola do Campo pela Universidade Federal da Bahia, e em Gestão Escolar pela Universidade Católica de Anápolis. Mestre em Ciências da Educação pela Ivy Enber Cristian University.

[4] Graduada em Pedagogia pela UNICID e Matemática pela UVA. Pós-graduada em Ensino da Matemática pela UVA, Educação Especial pela FACULMINAS e Tecnologias da Educação pela IFRN. Mestranda em Ciências da Educação (Ivy Enber Christian University).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

ABSTRACT
This scientific study seeks to raise questions and corroborate previous studies on how the process of integration of students with disabilities in secondary education actually occurs, as well as to analyze how inclusion has been implemented in the school environment. Even though there are several laws in force and others under legal consideration aimed at promoting improvements and educational actions for students with disabilities, it is known that not all educational institutions are able to offer adequate structural conditions, appropriate teacher training, and specialized education that favors the full integration of these individuals within the school environment and as citizens in a society from which they are often excluded from birth. This study is based on re-readings and analyses of works by authors and researchers who offer important contributions to the educational field, providing greater credibility and consistency to the investigation. The methodology adopted has a qualitative nature, prioritizing the collection and interpretation of information that can generate reflections and significant impacts on future social practices and perspectives. In addition, documents and declarations of international and national relevance are considered to reinforce the foundation of this study, such as the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the Salamanca Statement (1994), the National Education Guidelines and Framework Laws (1961 and 1971), and the Federal Constitution of 1988.

KEYWORDS: *Education. Integration. Inclusion.*

RESUMEN
Este estudio científico busca plantear interrogantes y corroborar estudios anteriores sobre cómo ocurre, de hecho, el proceso de integración de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, así como analizar de qué manera se ha venido realizando la inclusión en el entorno escolar. A pesar de la existencia de diversas leyes vigentes y otras en trámite legal destinadas a promover mejoras y acciones educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad, se sabe que no todas las instituciones educativas logran ofrecer condiciones estructurales adecuadas, formación docente apropiada y una enseñanza especializada que favorezca la plena integración de estos sujetos en el espacio escolar y como ciudadanos en una sociedad de la cual, en muchos casos, ya nacen excluidos. Este estudio se fundamenta en releituras y análisis de obras de autores e investigadores que aportan importantes contribuciones al campo educativo, otorgando mayor credibilidad y consistencia a la investigación. La metodología adoptada tiene carácter cualitativo, priorizando la recolección y la interpretación de información que pueda generar reflexiones e impactos significativos en las prácticas y perspectivas sociales futuras. Además, se consideran documentos y declaraciones de relevancia internacional y nacional que refuerzan el sustento de este estudio, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Declaración de Salamanca (1994), las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961 y 1971) y la Constitución Federal de 1988.

PALABRAS-CLAVE*: Educación. Integración. Inclusión.*

INTRODUÇÃO

Desde os tempos da Grécia Antiga, as pessoas com deficiência eram frequentemente vistas como imperfeições em uma sociedade que idealizava a harmonia e a beleza física. Muitos eram excluídos da vida comunitária e, em casos extremos, perseguidos por conta de suas condições. No contexto brasileiro, as primeiras iniciativas voltadas à Educação Especial surgiram ainda no Período Imperial, com a criação de duas instituições de grande relevância: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant), e o Instituto

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

dos Surdos-Mudos, criado em 1857 (atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos). Essas instituições marcaram o início de um olhar mais sistematizado sobre a educação das pessoas com deficiência no país.

Na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 4.024/61 —, reconheceu-se oficialmente o direito à educação das pessoas com deficiência, chamadas na época de “excepcionais”, recomendando-se que fossem atendidas, sempre que possível, dentro do sistema regular de ensino. Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71 reafirmou esse compromisso, mas ainda mantinha um caráter segregador, ao prever um “tratamento especial” para alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Na prática, isso significava o encaminhamento desses estudantes a instituições especializadas, o que limitava sua real integração à escola comum.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, o debate sobre inclusão ganhou força, mas as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência ainda eram incipientes. A inclusão escolar muitas vezes se dava de forma simbólica, uma “falsa inclusão”, que ignorava as condições estruturais, pedagógicas e sociais necessárias para garantir uma participação efetiva desses alunos no espaço escolar e na sociedade. Mesmo com a Constituição Federal de 1988, que no artigo 205 assegura que “a educação é direito de todos”, a efetivação desse direito para pessoas com deficiência ainda ocorria de maneira desigual, exigindo ações mais concretas de assistência e integração.

Com a criação do Ministério da Educação (MEC) e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), houve um avanço institucional no trato dessa temática. O CENESP assumiu a responsabilidade pela formulação e coordenação das políticas de Educação Especial, fortalecendo a perspectiva integracionista. No entanto, suas ações ainda estavam fortemente vinculadas a uma lógica assistencialista, e não propriamente a uma política de inclusão plena. A educação das pessoas com deficiência continuava a ser tratada como uma política paralela, e não como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, representou um marco importante. A Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, estabelece que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, e as instituições de ensino devem garantir o acesso e a permanência desses alunos. Na mesma década, documentos internacionais ampliaram o debate sobre o direito à educação inclusiva. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) defendeu o acesso universal à educação e aos cuidados na primeira infância, enquanto a Declaração de Salamanca (1994) consolidou princípios e diretrizes para a implementação de políticas inclusivas voltadas à Educação Especial.

Ainda nos anos 1990, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que introduziu os primeiros fundamentos da chamada “integração instrucional”, permitindo que

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

estudantes com deficiências participassem de turmas regulares e recebessem apoio educacional adequado. No entanto, essa política ainda não provocou transformações profundas nas práticas pedagógicas tradicionais, que continuavam centradas em modelos homogêneos de ensino e desconsideravam as potencialidades e singularidades dos diferentes alunos.

Esse percurso histórico revela o longo caminho da Educação Especial no Brasil — um movimento gradual, mas contínuo, de transição entre o assistencialismo e a busca pela inclusão efetiva, sustentada no respeito à diversidade e na valorização de cada sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Em 1999, ocorreu a Convenção de Guatemala, afirmando que “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.”

Essa parte da Convenção representou um marco significativo na forma de compreender a educação, promovendo uma nova leitura sobre a Educação Especial e rompendo com antigas barreiras que limitavam o acesso pleno das pessoas com deficiência a uma escolarização digna e de qualidade. Essa mudança de perspectiva ampliou o debate sobre inclusão, alcançando também o Ensino Superior, onde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) passaram a determinar que as instituições de ensino superior incluam em seus currículos uma formação docente voltada à diversidade e à valorização das diferenças humanas. Essa formação deve preparar futuros educadores para reconhecer e responder às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, promovendo práticas pedagógicas mais justas, acessíveis e humanizadoras.

Em consonância com essa nova visão, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o propósito de impulsionar a transformação dos sistemas de ensino brasileiros. Esse programa visava fortalecer uma cultura inclusiva nas escolas, oferecendo formação continuada para professores e gestores, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Além disso, o programa buscava ampliar a acessibilidade e qualificar o atendimento educacional especializado, reforçando o compromisso com uma educação que respeite as diferenças, valorize a singularidade de cada sujeito e reconheça a inclusão como um princípio essencial da prática pedagógica contemporânea.

Com a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência em 2006, aprovada pela ONU, na qual o Brasil é signatário, enfatiza que os Estados devem garantir um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis educacionais, buscando medidas que desenvolvam o social e o acadêmico, garantindo que:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

"a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24)".

A partir dessas reflexões, este estudo propõe uma análise crítica acerca dos processos de integração e inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, fundamentando-se nas legislações nacionais e nas contribuições de diversos autores que se dedicam ao campo da Educação Especial. O objetivo é compreender de que forma as escolas têm acolhido esses estudantes, evidenciando os desafios enfrentados, as condições oferecidas pelas instituições e as lacunas ainda presentes na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa análise busca provocar um olhar mais atento e sensível por parte da sociedade, que, apesar dos avanços históricos conquistados nesse campo, ainda convive com inúmeros obstáculos que impedem a plena realização dos princípios da inclusão educacional.

Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997; 2001), a educação especial no ensino médio deve ser compreendida como um processo mediado socialmente, sabe-se que a aprendizagem se desenvolve por meio das interações entre sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento humano não é determinado apenas por fatores biológicos, mas principalmente pelas relações sociais e culturais, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as potencialidades dos estudantes públicos da educação especial. Sendo assim, o ensino médio, enquanto etapa de consolidação de conhecimentos e preparação para a vida social e profissional, precisa oferecer mediações intencionais, estratégias diferenciadas e apoios adequados que possibilitem aos estudantes com deficiência do ensino médio, avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, ao valorizar a colaboração, a linguagem e o uso de recursos pedagógicos acessíveis, a escola contribui para a superação de barreiras e para a efetiva participação desses estudantes no processo educativo, promovendo desenvolvimento, autonomia e inclusão social.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: na Introdução, apresenta-se um panorama histórico sobre a trajetória da Educação Especial, tanto no Brasil quanto no contexto internacional, situando o leitor quanto à evolução das práticas e políticas voltadas às pessoas com deficiência. Em seguida, a metodologia adotada é de caráter qualitativo, pautada na análise de obras de autores relevantes da área e na revisão de legislações e documentos oficiais que orientam as políticas públicas de Educação Especial. São destacadas também as principais conferências internacionais que marcaram esse percurso, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), por seu papel

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

fundamental na consolidação de princípios de equidade e acessibilidade educacional. Além disso, o estudo se ancora nas reflexões teóricas de Sassaki (1997), Piaget (1972–1974) e Freire (2008), autores que contribuem para compreender a inclusão como um processo pedagógico, social e ético. O trabalho se trata de revisão narrativa e documental.

Por fim, na seção de Resultados e Discussões, são apresentados e debatidos os principais achados da pesquisa, relacionando as teorias e políticas estudadas com a realidade concreta das escolas brasileiras. Busca-se, assim, promover uma análise que não apenas descreva a situação atual, mas que também questione, compare e aponte caminhos possíveis para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e humanizadora.

MÉTODO

A metodologia adotada neste estudo tem caráter qualitativo, fundamentando-se na análise de obras e pesquisas já consolidadas no campo da Educação Especial. Essa abordagem busca estabelecer um diálogo reflexivo entre o conhecimento teórico e a realidade educacional contemporânea, promovendo uma comparação crítica que permita compreender com maior profundidade os desafios e avanços da inclusão escolar. A leitura criteriosa e interpretativa dos referenciais teóricos de estudiosos da área foi essencial para conferir rigor e sensibilidade analítica à investigação, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos observados, caracterizando uma revisão bibliográfica narrativa e documental.

Paralelamente, reconhece-se a importância da pesquisa quantitativa como instrumento complementar, capaz de reunir e sistematizar dados significativos sobre grupos específicos, contextos e práticas educativas. Esse tipo de investigação contribui para identificar padrões, correlações e tendências, permitindo que os resultados obtidos possam subsidiar ações futuras e políticas educacionais voltadas à promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Essa junção de conhecimento científico traz mais clareza e averigua a pesquisa, que para Marconi e Lakatos (2003 p. 83): “o método científico é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Mesmo trabalhando com esse método de pesquisa, essa investigação oportuniza pontos que podem ser trabalhados com a metodologia quantitativa, ao trazer soluções e indagações que constituem o principal aspecto que o conhecimento científico pode entregar ao pesquisador.

REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre o processo de inclusão e integração de estudantes com deficiência no sistema educacional é uma questão amplamente debatida em âmbito mundial. Ainda que o Brasil

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

tenha criado, desde o período imperial, instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, essas iniciativas não configuram, de fato, uma proposta de inclusão social e educacional, mas sim uma forma de segregação institucionalizada.

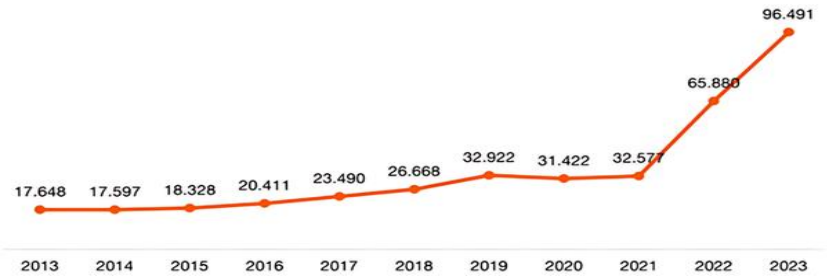
Durante muito tempo, o chamado “tratamento especial” foi considerado a solução mais adequada para inserir pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas. No entanto, essa prática resultou em uma inclusão aparente, que pouco contribuía para a efetiva participação desses sujeitos na vida social e educacional. Tal modelo, ao invés de integrar, reforçava barreiras e mantinha o indivíduo afastado de um acesso universal, equitativo e humanizado à educação.

Mesmo com a existência de decretos e políticas que buscam regulamentar a inclusão e a integração de pessoas com deficiências na rede de ensino, ainda persiste uma lacuna significativa entre o que é garantido por lei e o que se concretiza no cotidiano escolar. Essa distância revela que a verdadeira inclusão vai além da presença física na escola — ela envolve condições reais para o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena na sociedade, aspectos que ainda demandam avanços concretos e compromisso coletivo.

Para compreender o atual cenário do processo de inclusão e integração dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, é necessário iniciar a análise pela quantidade de matrículas e pelos fatores que motivam pais e responsáveis a inscreverem seus filhos em determinadas escolas. Ainda hoje, muitos enfrentam dificuldades de acesso, seja porque algumas instituições recusam o ingresso de estudantes com determinadas deficiências, seja porque, mesmo quando aceitam, não oferecem os recursos e serviços garantidos por lei para assegurar uma aprendizagem de qualidade e uma permanência digna.

A seguir, são apresentados dois gráficos que ilustram os dados referentes ao número de crianças com deficiências especiais matriculadas nas redes de ensino brasileiras, abrangendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, evidenciando a evolução desse processo ao longo dos últimos anos:

Gráfico 1. Dados referentes à quantidade de crianças na Educação Especial matriculadas na Educação Infantil no período de 2013 até 2023

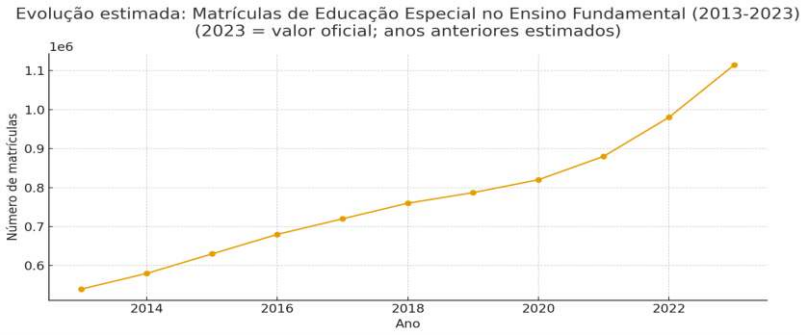


Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

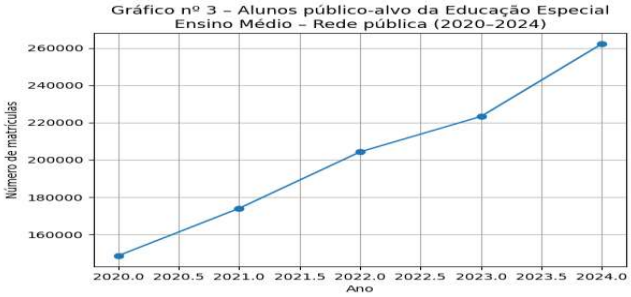
Gráfico 2. Dados referentes à quantidade de crianças na Educação Especial matriculadas no Ensino Fundamental no período de 2013 até 2023



Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR

O Gráfico 3, a seguir, evidencia a evolução do número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Médio da rede pública brasileira entre 2020 e 2024. Observa-se um crescimento contínuo ao longo do período analisado, passando de 148.513 matrículas em 2020 para 262.243 em 2024. Esse aumento indica avanços no acesso dessa população à etapa final da Educação Básica; contudo, conforme discutido ao longo deste estudo, a ampliação quantitativa das matrículas não assegura, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo em um nível de ensino marcado por exigências curriculares, avaliações externas e altos índices de evasão escolar.

Gráfico 3. Dados referentes à quantidade de crianças na Educação Especial matriculadas no Ensino Médio na Rede Pública no Brasil no período de 2020 até 2024



Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observar o crescimento expressivo no número de crianças matriculadas na Educação Especial e em classes comuns, é possível reconhecer avanços importantes no acesso à escola. Contudo, esse aumento numérico não garante, por si só, a efetividade da inclusão nem a qualidade do ensino oferecido.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A presença física do aluno com deficiência no ambiente escolar precisa vir acompanhada de condições estruturais, pedagógicas e humanas adequadas, de modo que a inclusão ocorra de forma real, respeitosa e transformadora.

Garantir o direito à matrícula é dever de toda instituição, mas é igualmente essencial assegurar que o estudante tenha acesso a recursos, apoio especializado e profissionais capacitados. Uma estrutura física acessível, uma equipe docente qualificada e uma proporção adequada entre alunos e funcionários são elementos fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos.

De acordo com Jean Piaget (1974), o meio em que a criança está inserida exerce influência direta sobre seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, mesmo quando esse ambiente é limitado. Se o espaço escolar não oferece condições que respeitem as diferenças individuais — incluindo as especificidades das crianças —, o processo de aprendizagem tende a ser comprometido. Piaget enfatiza que a aprendizagem vai além do domínio de conteúdos formais, como leitura e escrita; ela envolve também a forma como o sujeito interage com o conhecimento e constrói significado a partir de suas experiências.

Considerando que cada deficiência ou transtorno traz características próprias e singulares, torna-se inadequado manter práticas pedagógicas rígidas e padronizadas. A escola precisa reconhecer que aprender não ocorre da mesma maneira para todos. Para um aluno considerado típico, um livro pode representar apenas um material de leitura; para um estudante com TDAH, pode ser um recurso de estímulo visual e cognitivo, capaz de despertar concentração e interesse. Assim, a verdadeira inclusão se concretiza quando o ensino respeita as múltiplas formas de aprender e reconhece o potencial único de cada criança.

Piaget (1972, p. 32) faz a seguinte indagação sobre isso: “Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica.”

A educação constitui um direito essencial e inalienável de todo cidadão, devendo ser acessível e universal, com pleno respeito à diversidade humana em todas as suas formas. No entanto, o que ainda se observa em muitas escolas é a presença de práticas segregadoras que comprometem o verdadeiro processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Com frequência, a criança com deficiência é privada do acesso ao mesmo currículo ofertado aos demais colegas, sob a justificativa de receber uma “atividade adaptada”. Na prática, porém, essas adaptações acabam reduzindo o potencial de aprendizagem do aluno e limitando o alcance de conhecimentos que lhe são igualmente de direito.

A construção de uma educação inclusiva requer que os conteúdos e metodologias sejam elaborados de maneira flexível, criativa e estratégica, de modo a atender às necessidades de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

todos os estudantes — sem distinção. O objetivo não é simplificar o aprendizado do aluno com deficiência, mas sim garantir que ele participe, compreenda e interaja ativamente no ambiente escolar. Assim, a inclusão verdadeira se concretiza quando a escola reconhece que cada aluno aprende de forma única, e que a diversidade é uma riqueza pedagógica a ser valorizada, e não uma barreira a ser contornada.

Sassaki (1999, p. 41) é amplamente reconhecido como uma das principais referências no estudo da inclusão de pessoas com deficiência em todas as dimensões da vida social. Em suas reflexões, o autor adota uma visão abrangente e humanista sobre o tema, enfatizando que a inclusão deve se estender a todos os espaços sociais frequentados pelo cidadão — sejam eles educacionais, culturais, profissionais ou comunitários. Para Sassaki, a verdadeira inclusão ocorre quando a sociedade se adapta para acolher a diversidade humana, criando condições que garantam a participação plena e igualitária de todos, sem práticas excludentes e discriminatórias. Para ele, a inclusão é: “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

A partir dessa compreensão, cabe à escola garantir conhecimento, apoio e acompanhamento adequados a todos os alunos com deficiência, independentemente de suas particularidades, assegurando que se sintam verdadeiramente incluídos nas atividades pedagógicas, projetos e vivências escolares. O propósito maior é prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e da participação ativa.

A inclusão em sala de aula deve reconhecer e valorizar as especificidades de cada estudante, utilizando métodos pedagógicos diversificados e estratégias personalizadas que potencializam suas habilidades e favorecem um processo de aprendizagem significativo.

Conforme destaca Paulo Freire (2008), a inclusão representa uma forma de flexibilizar a resposta educativa, garantindo uma educação básica de qualidade para todos. Para o patrono da educação brasileira, promover a inclusão é enfrentar e superar as práticas excludentes ainda presentes nas escolas, construindo um espaço em que cada sujeito possa aprender, participar e se desenvolver plenamente.

O currículo e a avaliação inclusiva configuram dimensões estratégicas para garantir o direito à aprendizagem de estudantes de educação especial inclusiva. A legislação brasileira, amparada por diretrizes como a LDB Lei nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece a necessidade de flexibilização e adaptação curricular para assegurar a participação plena desses estudantes.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

No entanto, como observam Monteiro e Morchi (2023), a implementação dessas orientações enfrenta desafios práticos, sendo comum que adaptações se restrinjam à redução ou simplificação de conteúdos, o que, em muitos casos, empobrece a experiência educativa. Essa abordagem limitada evidencia uma compreensão parcial da inclusão, na qual se torna um instrumento de exclusão velada ao afastar o estudante do currículo comum qual a adequação.

O currículo inclusivo pressupõe uma organização que considere a diversidade como princípio estruturante, articulando conteúdos, metodologias e recursos de forma a permitir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Oliveira e Ruiz (2014) defendem que a construção de um currículo adaptado deve partir do conhecimento prévio do estudante, valorizando suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais. Essa perspectiva dialoga com a abordagem histórico-cultural citada por Brito e Flores (2023), que considera que a aprendizagem é favorecida quando se cria um ambiente de mediação intencional e desafiadora, possibilitando que o aluno avance além do que conseguiria de forma independente. Ao contrário da adaptação mínima, o currículo inclusivo busca ampliar as oportunidades de aprendizagem e a participação efetiva no processo educativo.

A avaliação, nesse contexto, desempenha papel fundamental como ferramenta diagnóstica, processual e formativa. Pletsch e Mendes (2015) afirmam que, para estudantes com deficiência intelectual, a avaliação deve priorizar o acompanhamento contínuo e individualizado, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica.

Tal concepção rompe com o modelo tradicional de avaliação somativa, que se limita a mensurar resultados, e se aproxima de uma prática reflexiva, capaz de orientar o ensino e valorizar o progresso do estudante, mesmo que em ritmo diferenciado. Pletsch e Mendes (2015), demonstra que, quando a avaliação é integrada ao planejamento pedagógico e utilizada como instrumento de mediação, é possível alcançar resultados significativos em áreas como a leitura e a escrita, desmistificando a ideia de incapacidade cognitiva.

As possibilidades de avanço na inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual revelam-se de forma mais concreta quando práticas inovadoras se articulam a um projeto pedagógico que extrapola os limites da sala de aula. Experiências relatadas nas obras analisadas mostram que, quando a escola estabelece parcerias com a comunidade, com organizações não governamentais e com instituições de ensino superior, cria-se um ecossistema educativo mais amplo, no qual diferentes saberes e recursos são mobilizados.

Pletsch e Mendes (2015) destacam casos em que a articulação intersetorial com áreas como saúde e assistência social possibilitou não apenas melhorias na aprendizagem, mas também avanços na autonomia e na participação social dos estudantes, evidenciando que a inclusão escolar se fortalece quando apoiada por políticas públicas integradas.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

No campo pedagógico, a adoção de metodologias ativas e de abordagens interdisciplinares aparece como um diferencial para potencializar a aprendizagem.

Brito e Flores (2023) relatam práticas de ensino que envolveram a resolução de problemas do cotidiano, a produção de projetos coletivos e a utilização de tecnologias assistivas de forma contextualizada, permitindo que os estudantes participassem como protagonistas na construção do conhecimento.

Oliveira e Ruiz (2014) complementam ao demonstrar que, em ambientes de aprendizagem colaborativa, onde alunos com e sem deficiência trabalham juntos, não apenas o rendimento acadêmico melhora, mas também se ampliam as relações sociais e o senso de pertencimento à comunidade escolar. Nesse sentido, a análise de Braun (2012) amplia a compreensão sobre as possibilidades e desafios dessas práticas, destacando que resultados expressivos surgem quando há articulação efetiva entre professores da educação comum e especial, uso de recursos pedagógicos diversificados e flexibilização processual do currículo, respeitando o ritmo e as necessidades do estudante.

Contudo, destaca-se a existência de barreiras persistentes, como a manutenção de expectativas reduzidas, a sobrecarga de trabalho docente, a carência de recursos adequados e o descompasso entre o que é prescrito nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano escolar. Ao trazer a valorização da escuta ativa do estudante como elemento central, a autora propõe uma prática pedagógica em que o aluno participa ativamente da definição de objetivos, métodos e formas de avaliação, assumindo papel de protagonista na sua trajetória educacional (Braun, 2012).

Assim, a integração entre currículo e avaliação inclusiva com práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, somada à superação dos desafios apontados, evidencia que a inclusão escolar efetiva não resulta de ações isoladas, mas de um conjunto de estratégias planejadas, integradas e continuamente avaliadas.

Ao promover a articulação entre escola, comunidade e políticas públicas, associada ao uso criativo de metodologias e à valorização da voz do estudante, cria-se um cenário em que o aluno com deficiência avança não apenas academicamente, mas também no exercício pleno de sua cidadania, consolidando uma concepção de educação inclusiva como prática transformadora.

Assim, torna-se fundamental deslocar o foco da deficiência para as potencialidades, reconhecendo que a aprendizagem é possível quando se oferecem estratégias diversificadas e desafiadoras. A perspectiva histórico-cultural, especialmente nas formulações de Vygotsky (1997), oferece um fundamento teórico robusto para compreender e orientar práticas inclusivas. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social mediada por instrumentos e signos, sendo o professor um mediador essencial. Brito e Flores (2023) ressaltam que a deficiência intelectual não constitui um limite absoluto para a aprendizagem, mas exige

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

mediações intencionais, planejamento cuidadoso e a adoção de recursos que tornem os conteúdos acessíveis e significativos.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise dos dados apresentados, observa-se que, mesmo diante dos avanços legislativos voltados às pessoas com deficiência, ainda há muitos desafios a serem superados para que o processo de inclusão e integração seja efetivamente consolidado, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Embora muitas instituições aceitem estudantes em sua diversidade, é fundamental que elas ofereçam condições adequadas para o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, respeitando suas limitações sem restringir sua participação nas atividades pedagógicas.

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas invistam em uma estrutura física acessível e funcional, contem com profissionais qualificados e em constante formação na área da Educação Especial, e promovam a participação ativa das famílias no processo educativo. A presença e o envolvimento dos pais ou responsáveis contribui para um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento da criança, fortalecendo uma relação colaborativa entre escola, família e aluno, capaz de gerar avanços significativos na aprendizagem e na convivência social.

Retomando o pensamento de Paulo Freire (2008), à medida que os processos de inclusão buscam superar a exclusão social, é preciso cautela para que mudanças curriculares ou decisões de gestão escolar não reforcem, de maneira sutil, novas formas de exclusão. Pensar em inclusão não significa criar “salas especiais” e isolar o aluno com deficiência, mas sim integrá-lo ao convívio com os demais, em um ambiente que reconheça a diversidade como riqueza pedagógica e em que suas limitações sejam compreendidas como pontos de apoio para o crescimento e o aprendizado coletivo.

Portanto, práticas como a adaptação curricular significativa, o uso de recursos visuais e tecnológicos, o ensino colaborativo e a organização de atividades em pequenos grupos se apresentam como estratégias que favorecem a participação e o avanço escolar desses estudantes. Esse entendimento reafirma que a inclusão não é uma concessão, mas um direito respaldado por práticas pedagógicas de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasilia: UNESCO, 1990.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2024:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRITO, Giseli Artioli; FLORES, Maria Marta Lopes. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. **BOCA**, Boa Vista, Ano V, v. 16, n. 48, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INEP/CENSO ESCOLAR. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 12 dez. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, Janete Lopes; MORCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; RUIZ, Diego Fernando Rosero. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. **Plures Humanidades**, v. 15, n. 1, p. 32-51, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. [S. l.]: ONU, 2006.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, *[S. l.],* v. 23, p. 27, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

SINPRO. **Censo e à Educação Especial:** Inclusão ocorre em quantidade e em quantidade? Brasilia: SINPRO, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** Fundamentos de defectologia - Tomo V. Madri: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.