

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATÁLIA RÉGIA DA SILVA JANUÁRIO

PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

SÃO LUÍS-MA

2025

NATÁLIA RÉGIA DA SILVA JANUÁRIO

**PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA:
Desafios e estratégias nos anos iniciais do ensino fundamental**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento
Silveira Rosa.

SÃO LUÍS-MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Januário, Natália Régia.

PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: : dESAFIOS E ESTRATÉGIAS NOS
ANOS INICIAIS / Natália Régia da Silva Januário. - 2025.
75 p.

Orientador(a): Kaciana Nascimento Silveira Rosa.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2025.

1. Prática Docente. 2. Educação Inclusiva. 3. Anos
Iniciais do Ensino Fundamental. I. Nascimento Silveira
Rosa, Kaciana.

NATÁLIA RÉGIA DA SILVA JANUÁRIO

PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: Desafios e estratégia nos anos iniciais do ensino fundamental

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento Silveira Rosa.

DATA DE APROVAÇÃO: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kaciana Nascimento Silveira Rosa (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Examinador (a)
Universidade Federal do Maranhão

Examinador (a)
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte inesgotável de sabedoria, força e inspiração, por ter iluminado meu caminho e sustentado cada etapa desta jornada acadêmica. Sem Sua presença, nada disso seria possível.

À minha estimada professora orientadora, Kaciana Nascimento Silveira Rosa, expresso minha profunda gratidão por sua orientação, dedicação, paciência generosa e expertise que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Sua inspiração e incentivo foram essenciais para meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores da Universidade Federal do Maranhão, expresso minha profunda gratidão pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação ao ensino e pelo apoio durante minha trajetória acadêmica. Cada disciplina, cada orientação e cada debate em sala de aula contribuíram significativamente para minha formação, despertando em mim um olhar crítico e reflexivo sobre a educação. Apesar dos desafios e dificuldades enfrentados ao longo do percurso, sou imensamente grata por ter tido acesso a uma educação pública, que me proporcionou oportunidades de aprendizado e crescimento. Esse trabalho é, em parte, fruto do compromisso de docentes que acreditam no poder transformador da educação e se dedicam, diariamente, à construção de um ensino de qualidade.

Agradeço, especialmente, à professora Lauande, que manteve viva em mim a chama da filosofia e marcou com tanto carinho não apenas o meu percurso, mas também sua despedida como docente da Universidade. Ao professor Carlos Dublante, com quem tive a honra de integrar um grupo de pesquisa e aprender profundamente sobre gestão, política educacional e organização, além de admirá-lo por sua postura como professor altamente compreensivo. À professora Marise, que me ensinou sobre um tema pelo qual sigo estudando até hoje e que despertou em mim o desejo de me aprofundar ainda mais na alfabetização. A experiência na Escola Laboratório de Alfabetização foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha jornada acadêmica. Ao professor Carlos Moreira, por sua generosidade ao compartilhar comigo livros e artigos sobre educação especial quando mencionei meu interesse em abordar esse tema.

Aos professores que, mesmo em meio a uma rotina intensa, dedicaram um tempo para participar da pesquisa, respondendo às perguntas e contribuindo com seus

conhecimentos e experiências, meu sincero agradecimento. Suas contribuições foram fundamentais para enriquecer este trabalho e ampliar minha compreensão sobre a educação.

Estendo meu agradecimento a todos os colegas de curso, aos que compartilharam momentos, desafios, risadas e aprendizados, aos que seguiram outros caminhos e àqueles que ainda estão na luta para concluir essa etapa. Que todos estejam bem e felizes, encontrando seus próprios caminhos na educação e na vida.

À minha família, meu eterno alicerce, manifesto meu mais sincero agradecimento: à minha madrinha, por todo apoio incondicional e exemplo inspirador que tanto marcaram minha trajetória; à minha avó, por seu carinho, paciência e contribuição indispensável em diversos momentos; à minha mãe, por sua compreensão e apoio nos períodos mais intensos, quando a dedicação ao estudo exigiu tanto de mim; ao meu pai, que sempre acreditou em mim, me incentivou e esteve presente em cada etapa dessa jornada. Vocês foram minha base e maior fonte de motivação nos momentos mais desafiadores.

Ao meu namorado, Gabriel, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, palavras de incentivo e escuta atenta durante as dificuldades deste trabalho e ao longo de toda a minha caminhada acadêmica. Sua parceria foi um porto seguro em minha trajetória.

Ao meu amigo, Eudes, pela companhia constante e por ter compartilhado comigo os desafios e conquistas desde o início até a conclusão desta etapa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para o meu desenvolvimento como estudante e como pessoa. Este trabalho é fruto não apenas do meu esforço, mas do apoio generoso de cada um de vocês. Que ele simboliza um marco de crescimento, aprendizado e realização que possamos compartilhar juntos

*Quando guri, eu tinha de me calar à
mesa: só as pessoas grandes falavam.
Agora, depois de adulto, tenho de ficar
calado para as crianças falarem.*

- Mario Quintana

RESUMO

A educação inclusiva, fundamentada no respeito à diversidade e na igualdade de oportunidades, tem avançado significativamente, resultando no aumento do ingresso de alunos do público-alvo da educação especial. Nesse contexto, a prática docente assume um papel essencial na adaptação do ensino para atender às necessidades e às diferenças de competências e habilidades de todos os alunos. Diante dessa realidade, o presente estudo analisou os desafios e estratégias da prática docente inclusiva na sala de aula regular, com foco nos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de São Luís, capital do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica do tipo estado da questão, de campo, descritiva e exploratória. Os participantes foram cinco docentes da rede pública municipal. A revisão de literatura revelou avanços na inclusão escolar, mas também evidenciou barreiras como o preconceito e as limitações estruturais. A análise dos dados coletados permitiu identificar diferentes concepções sobre inclusão e diversas configurações de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos do público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Prática Docente; Educação Inclusiva; Anos Iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

Inclusive education, based on respect for diversity and equal opportunities, has advanced significantly, resulting in an increase in the number of students from the target audience for special education. In this context, teaching practice plays an essential role in adapting teaching to meet the needs and differences in skills and abilities of all students. Given this reality, the present study analyzed the challenges and strategies of teaching practice inclusive in the regular classroom, focusing on teachers who work in the early years of elementary school in a municipal school in São Luís, capital of Maranhão. This is a qualitative, bibliographical, state-of-the-issue, field, descriptive and exploratory research. The participants were five teachers from the municipal public network. The literature review revealed advances in school inclusion, but also highlighted barriers such as prejudice and structural limitations. The analysis of the collected data allowed us to identify different conceptions about inclusion and different configurations of pedagogical practices aimed at serving students in the special education target audience.

Keywords: Teaching Practice; Inclusive Education; Early years of elementary school.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRAJETÓRIAS E CONTRATEMPOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
2.1 Inclusão escolar: contextos históricos, legais e políticos	18
2.2 Educação inclusiva: conceitos e princípios	28
2.3 O papel do professor na promoção da educação inclusiva na sala de aula	34
3 PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: O ESTADO DA QUESTÃO	40
3.1 O percurso do mapeamento	40
3.2 Achados no Portal de Periódicos da Capes	41
3.3 Contribuição do objeto de estudo diante das produções acadêmicas atuais	46
4 METODOLOGIA	49
4.1 Local	50
4.2 Participantes	50
4.3 Considerações éticas	50
4.4 Instrumentos e coleta de dados	51
4.5 Análise de dados: método de análise de conteúdo da Bardin	51
5 INCLUSÃO NA SALA DE AULA: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS	53
5.1 Da teoria à prática: concepções e estratégias docentes na inclusão educacional	53
5.2 Desafios da inclusão: obstáculos na construção de ambientes educacionais inclusivos	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES	
Apêndice A - Roteiro da entrevista com professores da rede pública de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental sobre desafios e estratégias da prática docente em classes regulares	74
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	74

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática sobre a prática docente inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, objeto desta pesquisa, não ocorreu por acaso. Pelo contrário, resultou em diversas inquietações que se intensificaram ao longo do processo de construção e reconstrução da minha prática pedagógica, especialmente durante minha atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, onde tive uma experiência mais prolongada. Atualmente, toda criança deve ser aceita em escolas de ensino regular, independentemente de dificuldades de aprendizagem ou transtornos do desenvolvimento. Embora isso represente um avanço em relação ao passado, quando essas diferenças nem sempre eram acolhidas pelas instituições escolares, surge a necessidade de refletir sobre os impactos dessas mudanças na atuação dos professores. Nesse contexto, minha vivência em diversas salas de aula, e não apenas em uma única turma, possibilitou uma observação mais ampla das práticas docentes perante a educação inclusiva.

Essas experiências nos estágios não obrigatórios trouxeram à tona diversas questões, tanto minhas quanto dos colegas professores, sobre como a inclusão poderia ser efetivamente implementada dentro da sala de aula. A presença em múltiplos contextos educacionais revelou não apenas a variedade de abordagens, mas também as dúvidas e desafios enfrentados pelos educadores ao tentar garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, fossem verdadeiramente incluídos no processo de aprendizagem. Essas reflexões são fundamentais para entender a complexidade da prática docente inclusiva e a necessidade de desenvolvimento contínuo de estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes.

Principalmente no estágio não obrigatório da rede pública municipal, o qual foi meu estágio mais longo, muitas vezes me perguntei sobre a perspectiva dos professores em relação à inclusão. A prática docente inclusiva é, sem dúvida, um processo de aprendizado contínuo, em que os educadores se deparam com desafios significativos ao lidar com a diversidade de habilidades e características dos estudantes. Esses desafios, embora complexos, representam uma oportunidade inestimável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais flexível e sensível às necessidades individuais de cada aluno. E professores, ao enfrentarem as barreiras da inclusão, são convidados a repensar e adaptar suas abordagens de ensino, buscando estratégias que não apenas integrem, mas

também valorizem a diversidade presente em sala de aula. Essa perspectiva exige que o professor se torne um aprendiz constante, sempre em busca de novas metodologias, recursos e técnicas que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Como futura pedagoga acredito que a inclusão representa muito mais do que simplesmente colocar todos os alunos na mesma sala de aula. É sobre criar um ambiente onde cada estudante se sinta valorizado, respeitado e capaz de aprender. A inclusão não se limita ao espaço da sala de aula; ela se estende para além das paredes da escola, envolvendo a comunidade, a família e a sociedade como um todo. Dessa forma, a inclusão é um processo dinâmico e contínuo, que exige reflexão constante, adaptação e colaboração entre todos os envolvidos na educação. É um caminho desafiador, porém essencial, para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora para todos.

Essa visão é reforçada por Mantoan (1999), que argumenta que a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, abrangendo não apenas os alunos com deficiência, mas todos aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, o verdadeiro desafio da inclusão não está apenas na inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas na criação de um ambiente que garanta o sucesso de todos na educação. Ela destaca que muitos dos estudantes que fracassam na escola não vêm do ensino especial, mas podem acabar nele devido à falta de práticas pedagógicas inclusivas e adequadas às suas necessidades (apud Mantoan, 2003).

Dessa forma, o presente trabalho “prática docente inclusiva: desafios e estratégias nos anos iniciais do ensino fundamental” têm como foco descrever as características da prática docente inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, analisando os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias utilizadas para inclusão escolar. Por meio de uma abordagem descritiva, busca-se compreender como esses profissionais lidam com as demandas da educação inclusiva em uma determinada realidade, identificando fatores que contribuem ou dificultam a práxis escolar.

Assim, a prática docente, segundo Libâneo (2004), consiste no conjunto de ações planejadas e organizadas pelo professor para garantir a mediação entre o estudante e o conhecimento, possibilitando a construção significativa do saber. O papel do professor é

organizar e estruturar adequadamente a atividade de assimilação do estudante, estabelecendo objetivos com base nas ações a serem realizadas dentro das disciplinas e das funções que estas exercem no currículo e no perfil profissional. Isso envolve a seleção de conteúdos que garantam a construção do conhecimento e o desenvolvimento das características pessoais necessárias para diferentes tipos de atividades.

Apesar dos desafios, como sala de aulas lotadas, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a necessidade de adaptações curriculares, é inegável que houve avanços no respeito e na garantia dos direitos dessas crianças relacionados à inclusão nos espaços escolares, é inegável que houve avanços no respeito e na garantia dos direitos dessas crianças. No entanto, o preconceito ainda persiste, especialmente em relação à capacidade de alunos com deficiência. E a escola, como um ambiente em que a diversidade se manifesta, precisa sempre repensar sua abordagem e adotar a escolarização como um princípio inclusivo. Isso significa garantir a inserção ativa, a participação e o envolvimento de todos os alunos em todas as atividades de ensino e aprendizagem, com ênfase no ambiente de sala de aula.

A partir dessas perspectivas, surge a questão central investigada: como a prática docente dos/as professores/as da rede pública municipal dos anos iniciais do ensino fundamental implicam na inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial?

A partir dessas questões, o objetivo deste estudo é analisar os desafios e estratégias da prática docente inclusiva na sala de aula regular, com foco nos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de São Luís, capital do Maranhão. Nesse sentido, busca-se identificar as concepções teórico-metodológicas que orientam os docentes em suas ações inclusivas, compreender como essas práticas se concretizam no planejamento e na execução do ensino, e, finalmente, identificar os principais desafios enfrentados por esses profissionais na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Esta monografia está organizada em seis seções principais. Inicialmente, a seção 2 aborda os conceitos de inclusão escolar, destacando seu contexto histórico, legal e político, além do papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Na seção 3, expõe a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Questão, realizada na base de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Periódicos, evidenciando as principais discussões acadêmicas sobre a prática docente na educação inclusiva, com a definição de categorias de análise que norteiam o estudo.

Em seguida, na seção 4, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a abordagem da pesquisa, os participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados. A seção 5 traz a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, explorando as estratégias utilizadas pelos professores e os desafios enfrentados na implementação da inclusão escolar. Por fim, na seção 6, são apresentadas as considerações finais, trazendo a síntese sobre os achados da pesquisa, os desafios estruturais e pedagógicos da inclusão, além da necessidade de investimentos em formação docente e políticas públicas para fortalecer a prática inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 TRAJETÓRIAS E CONTRATEMPOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção aborda os conceitos de inclusão escolar, destacando seus contextos históricos, legais e políticos, e enfatiza o papel essencial do professor na educação inclusiva. O docente deve ser um agente de transformação, criando um ambiente acolhedor e adaptando práticas pedagógicas para atender à diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado. Além disso, é indispensável que o professor defenda os direitos dos estudantes, promovendo uma escola inclusiva que valorize a cidadania e o respeito às diferenças.

2.1 Inclusão escolar contextos históricos, legais e políticos

Primeiramente, é importante definir o que é a educação especial, tanto em termos históricos quanto contemporâneos, para entender a evolução e os desafios dessa modalidade educacional. Historicamente, a educação especial era vista como um serviço separado, oferecido em instituições privadas-filantrópicas, com um enfoque médico-pedagógico que segregava os alunos com deficiência dos processos escolares regulares. (Almeida; Silva; França; Reis, 2023). Esse modelo se baseava na ideia de que esses alunos necessitavam de um ambiente específico para suas necessidades, muitas vezes marginalizando e estigmatizando suas diferenças.

Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Educação Especial no título X, indicou que a educação de excepcionais¹ deveria ser, sempre que possível, integrada ao sistema geral de ensino, visando à sua inclusão na comunidade (Brasil, 1961). No entanto, apesar dessa previsão legal, a realidade enfrentada na época era de baixa oferta de vagas, restringindo o acesso à educação para uma parcela muito limitada da população com deficiência (Bueno, 1993).

Em 1971, a Lei nº 5.692 alterou a LDB de 1961 e estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, assegurando um “tratamento especial” a estudantes com deficiência, atrasos escolares significativos e superdotação. A reforma impactou a Educação Especial, enfatizando a profissionalização das pessoas com deficiência para facilitar sua participação social e garantir parte de sua subsistência. Em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) impulsionou ações educacionais

¹ Terminologia usada na época e mantida no texto por ser uma seção que aborda o contexto histórico e político da educação especial.

para esse público, mas não instituiu uma política de acesso universal que considerasse as singularidades de aprendizagem (Secundino, Santos, 2023). Embora essa legislação tenha avançado em relação à anterior ao reconhecer a necessidade de atendimento diferenciado com ênfase na profissionalização revela mais uma perspectiva associada a produtividade, ao invés de um direito educacional.

Os documentos, embora tenham permitido maior acesso à escolarização, que segundo Freitas (2023) refere-se à capacidade de entrada ou participação em um espaço, serviço ou sistema, ligado à democratização e à ampliação do número de beneficiários. Também trouxeram a ideia de segregar sempre que possível, os alunos com deficiência por meio da criação de classes especiais e pela institucionalização de serviços especializados nas Secretarias Estaduais de Educação. Desta forma, esse foi um período marcado pelo acesso educacional às instituições de ensino, embora ainda dentro de um modelo que priorizava segregação, diferenciação e exclusão dos alunos com deficiência em relação ao ensino regular.

Para Mantoan (2003) a exclusão escolar se manifesta de diversas formas, muitas vezes de maneira sutil, mas profundamente impactante. Em grande parte, essa exclusão ocorre devido à incompatibilidade entre o conhecimento dos alunos e os padrões de cientificidade exigidos pela escola. Embora a democratização do ensino tenha permitido o acesso de novos grupos sociais, a escola manteve-se fechada a diferentes formas de conhecimento. Assim, aqueles que não dominam os saberes valorizados por essa estrutura acabam sendo marginalizados. Nesse processo, a democratização acaba sendo reduzida à massificação do ensino, sem promover um verdadeiro diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas ou incorporar novos conhecimentos que historicamente estiveram à margem do ambiente escolar.

No Brasil, ainda na década de 1970 “observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal²” (Miranda, 2008, p. 30 apud Silva, et al., 2020) No modelo de integração, o aluno com deficiência é inserido na escola, mas sua condição de exclusão permanece. O sistema

² Na época, a medicina categorizava a patologia como uma condição associada à pessoa com deficiência e a normalidade era definida pela ausência de doenças.

educacional oferece espaços restritos a esses estudantes, sem promover mudanças estruturais para atender às suas necessidades. A sociedade não investe em políticas públicas, tecnologia ou recursos adequados, limitando-se a permitir sua entrada no sistema, sem adaptar-se a eles. Dessa forma, ainda que sejam "aceitos", acabam enfrentando mecanismos de exclusão, pois a falta de estratégias inclusivas impede sua permanência e participação efetiva. (Araújo, Lima, Martins, 2022)

Ao contar dos movimentos que foram sendo realizados – como as Campanhas Nacionais e realização de simpósios e encontros a favor da educação especial – as instituições que ofereciam serviços para pessoas com deficiência precisaram se adaptar e revisar o atendimento direcionado a esse público. Como consequência, esses indivíduos passaram a frequentar salas de aula majoritariamente compostas por alunos sem deficiência. Esse cenário impulsionou as escolas a refletirem sobre as práticas pedagógicas adotadas e os métodos essenciais para atender às demandas da diversidade (Silva, et al., 2020).

Essa transformação resultou na inserção deles em salas de aula regulares, obrigando as escolas a revisarem suas práticas pedagógicas e a buscarem métodos mais abrangentes para atender à diversidade de necessidades dos estudantes. No entanto, esse processo de integração se baseava na ideia de que os alunos com deficiência deveriam se adaptar ao ambiente escolar regular, sem que houvesse necessariamente mudanças estruturais ou pedagógicas para atendê-los de forma adequada. Dessa forma, a lógica da separação ainda persistia, pois, apesar de estarem fisicamente presentes nas escolas, muitos desses alunos não recebiam o suporte necessário, ficando à margem das atividades escolares plenas. Portanto,

[...]a partir da década de 70, a Educação Especial passa por três fases bem marcantes: inicialmente existe a Educação Especial ainda de forma bem segregada e excludente, a seguir a Educação Especial começa um processo de Integração Educacional e pouco a pouco caminhou-se para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva motivada principalmente pelos acordos e encontros internacionais como os acontecidos em Jontien e a Declaração de Salamanca (Louzeiro, Silva, 2021, p.198)

Em 1981, considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi chamada a atenção da sociedade para que compreendesse seu encargo na busca por processos inclusivos, de maneira que contemplasse a pessoa com deficiência como parte dela. E assim, o corpo social,

emparelhado com as pessoas com deficiência, buscou a construção de práticas inclusivas. Por não haver um caminho único, as atividades sociais começaram a ser reestruturadas e novos trajetos foram sendo constituídos com o intuito de solucionar os desafios (Silva, et al., 2020). Nesse contexto, a educação é vista como um pilar fundamental para busca da inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça esse compromisso ao estabelecer que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, garantindo-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento, respeitando as diferenças (Araújo, Lima, Martins, 2022).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, representou um marco para a educação inclusiva pois, influenciou formulações das políticas públicas da educação inclusiva. Promovida por organizações internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que destacou, no artigo 3º, inciso V, a necessidade de garantir condições de acesso à escolarização para pessoas com deficiência, independentemente de suas condições físicas, sociais ou econômicas. Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na Espanha, consolidou práticas e teorias inclusivas, fortalecendo a educação inclusiva em diversos países, incluindo o Brasil (Santos, 2021)

Assim, no Brasil:

[...] as determinações constitucionais quanto à educação especial, ganha força e um novo olhar a partir da Declaração de Salamanca (1994), que prevê a educação como um direito de todos, culminando com uma prescrição legal com a aprovação da LDB 9.394/96, que estabelece que as pessoas com necessidades educacionais especiais devam ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 58), garantindo, assim, atendimento educacional especializado. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define de quem é a obrigatoriedade e deixa aberto quanto à matrícula na escola regular, não rompendo definitivamente com a segregação, pois o termo "preferencialmente" abre espaço para uma interpretação de que pode existir escolas específicas para alunos com deficiência (Santos, 2021, p, 121)

A partir do exposto podemos constatar que a Declaração de Salamanca, ao afirmar que a educação é um direito de todos, representa um marco, mas sua tradução para o

contexto brasileiro, com a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, ainda está sujeita a ambiguidades e limitações. A análise crítica feita sobre o termo "preferencialmente" no artigo 58 da LDBEN é relevante, pois, embora a intenção de garantir o acesso à educação regular esteja clara, a escolha dessa palavra cria uma brecha interpretativa. O uso de "preferencialmente" implica que a inclusão na escola regular não é uma obrigatoriedade, o que pode perpetuar práticas segregacionistas, permitindo que escolas específicas para alunos com deficiência sejam vistas como uma alternativa válida. Isso acaba levantando questionamentos sobre o real compromisso do sistema educacional em efetivar uma inclusão de fato, e não apenas formal.

Contudo, Segundo Mantoan (2003) o termo “preferencialmente” refere-se ao “atendimento educacional especializado”, que se diferencia no ensino para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência. Esse atendimento inclui, principalmente, instrumentos essenciais para eliminar as barreiras que essas pessoas enfrentam ao se relacionar com o ambiente externo. Exemplos disso são o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, o uso de recursos de informática, entre outras ferramentas e linguagens que devem estar disponíveis nas escolas regulares.

O Brasil, enquanto país signatário, vem seguindo o compromisso de promover o ensino inclusivo, embora que até o início da década de 1990 abrigou dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial, onde o(a) aluno(a) frequentava uma ou a outra, classificação esta, feita a partir da sua condição como estudante com ou sem deficiência. Ao final daquela década em diante, tendo em vista o compromisso assumido, nosso sistema escolar vem buscando desenvolver a proposta inclusiva em que há um único tipo de escola: a regular, a qual deve acolher a todos(as). (Araújo, Lima, Martins, 2022)

Desse modo, Freitas (2023) expressa que a perspectiva da educação inclusiva introduzida pelos documentos mencionados não deve ser vista apenas como um complemento que aprimora os procedimentos da educação especial. A verdadeira tarefa política ainda não concluída é afirmar a educação inclusiva como uma perspectiva que exige uma transformação radical da escola. A partir disso, Modesto, Araújo e Mendonça dizem que a educação inclusiva

[...] é, por conseguinte, um dever de todos nós que estamos comprometidos com a transformação de uma sociedade historicamente excludente por meio da ressignificação de nossas atitudes, mas, acima de tudo, um dever do Estado, que, por intermédio de políticas públicas educacionais, deve garantir processos formativos de qualidade a todos os sujeitos e que vislumbrem formá-los para a cidadania e a diversidade e, assim, promover a dignidade humana. (Freitas, 2023, p.8)

Quanto ao direito à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 1996), ainda no artigo 58, estabelece que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996) Esse grupo, conforme a LDBEN, constitui o público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, a LDBEN também dispõe, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar a esse público-alvo “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Portanto, a previsão de que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades do público-alvo da educação especial reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptada. Reconhecendo que a inclusão não pode ser limitada à inserção física dos estudantes nas escolas regulares, mas deve garantir um suporte efetivo para o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Além disso, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, em Nova York, estabeleceu-se uma nova referência para as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. No primeiro artigo, foi apresentada uma definição atualmente vigente: pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagirem com diversas barreiras, podem dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009 apud Silva, et al., 2020).

Isto posto, a definição apresentada pela convenção, que considera as pessoas com deficiência em relação às barreiras que enfrentam na sociedade, reflete um avanço conceitual significativo. Portanto, essa abordagem acaba destacando o papel do ambiente e das barreiras sociais na limitação da participação plena, indo além da visão

individualista da deficiência como um problema exclusivamente médico ou físico. Portanto, no Brasil, assim como em outros países, as tentativas de incluir as pessoas com deficiência à sociedade estiveram condicionadas ao esforço exclusivo dessas pessoas em se adequar às normas de conduta impostas pela população em geral. Esse processo exigia que fossem vistas como autônomas e capazes de superar as dificuldades enfrentadas nos diversos espaços. No entanto, as barreiras encontradas frequentemente impossibilitavam essas pessoas de atenderem às expectativas de normalização social impostas. Como consequência, algumas instituições se encarregaram de internar esses indivíduos, com o objetivo de aproximá-los dos padrões considerados normais pela sociedade (WALBER; SILVA, 2006 apud Silva et al., 2020).

Isso posto, Arcaro e Lucion (2021) citam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada pelo Ministério da Educação em 2008, consolidou-se como um marco ao reafirmar que a educação deve ser acessível a todos, promovendo a ressignificação e a reestruturação dos serviços de Educação Especial, que passaram a estabelecer novas relações com a educação escolar comum (Brasil, 2008). Portanto, essa política reafirma o compromisso do Estado com a acessibilidade e inclusão, destacando que a educação deve atender a todos, sem exceções. Ressaltando as tentativas transição de um modelo apenas integrador para um inclusivo, com intuito de promover uma articulação colaborativa entre os serviços de Educação Especial e a educação regular.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) também define a educação especial como um campo do conhecimento é uma modalidade transversal de ensino, que atravessa todos os níveis e modalidades educacionais. Esse documento assume um papel central nas discussões sobre a função da escola na superação da lógica de exclusão, abordando três conceitos principais: exclusão, que ocorre quando o aluno não participa da educação regular; integração, onde o aluno está inserido no processo de educação regular, mas a escola não se responsabiliza por ajustar o processo de aprendizagem; e inclusão, onde o aluno está plenamente inserido no processo, e a educação regular, em conjunto com outros segmentos da sociedade, se compromete a realizar as adaptações necessárias para atender às especificidades do aluno (Brostolin; Souza, 2023).

Além disso, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), podemos observar a transição histórica entre os modelos de exclusão, integração – que muitas vezes foi limitada à presença física dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, sem promover mudanças significativas no ambiente educacional ou nas práticas pedagógicas – e finalmente a busca pela inclusão, enfatizando as implicações sociais, pedagógicas e estruturais que impactam diretamente a efetividade das políticas públicas.

Nesse contexto, da implementação da PNEEPEI, a educação era pautada pela integração, com foco na normalização e produtividade das pessoas com deficiência. Apesar de ter havido um aumento gradual no número de alunos com deficiência inseridos no ambiente escolar, a integração muitas vezes se limitava à presença física desses alunos, sem ações efetivas para sua inclusão plena. A ausência de investimentos consistentes em políticas públicas comprometidas com a inclusão escolar e social perpetuava a exclusão, dificultando a transformação desse cenário de forma sustentável e equitativa. Desta forma, Franco e Gomes (2020) expressam que:

[...] em um levantamento sobre as produções nacionais acerca da Educação Especial produzidas entre 2006 e 2015. As autoras identificaram que a falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos adequados e de investimentos na formação docente compõe uma problemática educacional que resulta em exclusão, fracasso e evasão escolar que perdura até os dias atuais, mesmo com a existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), homologada em 2008, após anos de luta civil organizada pela inclusão e pelo combate à segregação (*apud* Modesto; Araújo e Mendonça, 2023, p. 2).

Dessa forma, podemos inferir que a integração escolar não se traduziu automaticamente em inclusão social, ao contrário, a exclusão social dos alunos com deficiência persistiu devido à falta dessas políticas públicas eficazes para sua inclusão. Além disso, Magalhães (2011) lembra, conforme citado por Brostolin e Souza (2023), que a concepção de deficiência construída ao longo da história pela sociedade impõe limites, incapacidades e classificações aos indivíduos, negando-lhes a oportunidade de participar ativamente dos processos culturais. Por isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) visava a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, mas a falta de infraestrutura e recursos adequados, juntamente com a insuficiente formação docente, foram e são obstáculos consideráveis para a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Isso posto, Santos (2021) destaca que é importante compreender que a inclusão e a acessibilidade de alunos com deficiência nas escolas não são garantidas apenas por um prédio bem adaptado, com rampas, piso tátil, barras de apoio e computadores. Dessa maneira Freitas (2023) aponta que com os avanços das políticas de educação especial e aumento de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas, é essencial diferenciar acessibilidade e inclusão, que muitas vezes são usados erroneamente como sinônimos. Assim, a acessibilidade envolvendo as condições e recursos necessários para que pessoas com diferentes necessidades utilizem efetivamente os espaços, como rampas, sinalização ou comunicação alternativa. Dessa forma, para Freitas a

[...] acessibilidade é percebida acadêmica e socialmente como inseparável das possibilidades tecnológicas, sendo necessário lembrar que o próprio aparato jurídico relacionado ao tema estabeleceu e disseminou conjuntamente a noção de tecnologia assistiva. Nesse sentido, temos um vocabulário próprio. E esse vocabulário, especificamente no universo escolar, foi assimilado como expressão de possibilidades adaptativas as mais diversas, bem como de estratégias para comunicação alternativa, sendo frequentemente referido como essencial ao modus operandi de salas de recursos multifuncionais (2023, p.5-6)

O Decreto 5.298 amplia a definição de acessibilidade ao incluir os termos "total" e "assistida", destacando a importância da autonomia e incorporando a ideia de "acesso à informação." Essa inclusão é relevante porque sugere que a acessibilidade pode exigir assistência, indicando que alguns espaços ou equipamentos podem necessitar de um mediador para seu uso. Por exemplo, um prédio escolar pode ter todas as condições de acessibilidade, mas um aluno que usa cadeira de rodas ainda pode precisar de um auxiliar ou cuidador para se movimentar dentro do espaço (Manzini, 2008, p. 283 apud Freitas, 2023). Portanto, a inclusão não pode ser reduzida a essas condições estruturais, mas também, para a necessidade de comprometimento profissional, atitudes humanizadas e metodologias flexíveis, aspectos que, muitas vezes, podem ser negligenciados em discursos sobre acessibilidade. (Santos, 2021)

Logo, uma educação de qualidade requer, sobretudo, comprometimento profissional, atitudes humanizadas, respeito às diferenças e a aplicação de metodologias inclusivas e flexíveis. Esses elementos são fundamentais para promover a mudança social prevista em lei. Assim, entende-se que a inclusão deve assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas públicas regulares de

ensino. Conforme exposto nos artigos 27 e 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (Brasil, 2015)

Os artigos citados acima, pertencem ao Capítulo IV que tratam do direito à educação, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que promove a educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis. Essa diretriz abrange a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizado, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), materiais didáticos, serviços adequados e outras iniciativas (Nepomoceno et al., 2021). A partir da LBI, infere-se que o Estado e a sociedade compartilham uma responsabilidade na construção de uma educação inclusiva, pois ao reconhecer a necessidade de ressignificar atitudes e de implementar políticas públicas educacionais confirma que a inclusão vai além de ações pontuais; mas também se trata de formar cidadãos capazes de valorizar a diversidade e promover dignidade humana.

Em vista disso, Nepomoceno, Costa; Picelli (2021) destacam que a inclusão escolar vai além da simples criação de legislações; exige uma mudança profunda na maneira de compreender e respeitar o outro. É essencial promover uma transformação na dinâmica escolar, de forma que ela atenda tanto às necessidades comuns quanto às particularidades de cada aluno. Embora as legislações sejam fundamentais para assegurar o direito a uma educação de qualidade, é indispensável ultrapassar a teoria e buscar estratégias efetivas para torná-las realidade no cotidiano escolar.

Portanto, podemos notar que a educação especial é um campo que desafia estereótipos sociais, busca proporcionar aprendizagem inclusiva e enfrenta desafios significativos devido às desigualdades sociais e educacionais, bem como os preconceitos e estigmas que marginalizam as diferenças. Assim, as políticas e diretrizes são fundamentais para garantir que todos os alunos, independente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. E a legislação brasileira, ao reconhecer a diversidade e promover a adaptação dos sistemas educacionais para atender às necessidades de todos os estudantes, representa um marco importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

E assim, a perspectiva inclusiva se inicia com a compreensão de que as crianças com deficiência têm os mesmos direitos perante a sociedade. Isso exige romper com modelos e paradigmas já enraizados. E a educação, como um bem público essencial, tem o poder de transformar a visão sobre o processo de inclusão, promovendo um novo olhar sobre as diferenças, que não devem ser vistas como sinônimo de desigualdade, mas como reflexo das diversas características físicas, cognitivas, psicológicas e outras que compõem os indivíduos em sociedade (Brostolin e Souza, 2023)

A perspectiva inclusiva foi um marco para o reconhecimento dos direitos das crianças público-alvo da educação especial, rompendo paradigmas e promovendo a valorização das diferenças como características inerente à diversidade humana. Além disso, com os avanços das políticas de educação especial, ocorre a necessidade de diferenciar o conceito de acesso, que se refere à entrada ou participação em espaços ou serviços. E acessibilidade, que trata das condições e recursos necessários para que esse acesso seja efetivo, muitas vezes exigindo o suporte da tecnologia assistiva.

Dessa forma, fica evidente que os avanços legais e sociais têm contribuído para uma compreensão mais ampla e prática da inclusão, ainda que desafios persistam na sua implementação cotidiana. Na próxima subseção, será aprofundado o conceito de inclusão, enfatizando sua importância como elemento central para a construção de uma educação equitativa e transformadora.

2.2 Educação Inclusiva: conceitos e princípios

Conforme destacado na subseção anterior, a inclusão surge como uma resposta crítica ao modelo de integração, no qual a sociedade se limita a permitir o ingresso dos

alunos público-alvo da educação especial no sistema, exigindo que eles se adaptem aos padrões estabelecidos, sem oferecer as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Contudo, esse mesmo sistema que formalmente "aceita" os alunos com deficiência frequentemente cria, de forma explícita ou implícita, "mecanismos de exclusão compulsória". E assim, a ausência de adaptações e estratégias diversificadas faz com que esses alunos sejam vistos como inadequados ou incapazes de se encaixar, transferindo para eles a responsabilidade exclusiva pelo fracasso no processo de aprendizagem (Araújo et al., 2022).

Diferentemente da inclusão,

[...] que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico –, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2006, p. 40 apud Araújo, 2022, p.4).

Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser equivocadamente reduzida a um processo de simplesmente inserir pessoas com deficiência nas escolas. Como mencionado anteriormente, essa visão se restringe ao conceito de acesso, característico do modelo de integração, que se limita a permitir a presença desses alunos sem promover mudanças estruturais significativas.

A vista disso Santos (2023) destaca que

[...] a luta mundial pela inclusão caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos aprenderem juntos num mesmo espaço, sem que haja discriminação ou preconceitos. A educação inclusiva constitui-se numa modalidade educacional concebida na concepção de direitos humanos, no qual a igualdade e diferença são parte do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social (Santos, 2023, p.115)

Logo, percebe-se a inclusão como um movimento global, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos, como menciona Santos (2023), isso significa que tratar todos de maneira igual não é suficiente; é necessário considerar as especificidades de cada indivíduo para garantir oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Sob essa ótica, Gilmore e Howard (2016) afirmam que um dos maiores objetivos e desafios da educação inclusiva é criar uma atmosfera em que as diferenças e diversidades sejam aceitas e apreciadas (apud Braustein, Moisés, Santos, 2023). Esse desafio requer um esforço consciente e contínuo para transformar a cultura escolar e a mentalidade coletiva. Não basta implementar políticas de inclusão; é necessário construir

um ambiente em que as interações entre alunos, professores e comunidade escolar sejam permeadas por respeito, empatia e aceitação. Ou seja, não é apenas sobre remediar desigualdades, mas prevenir a exclusão por meio de uma abordagem que reconheça a complexidade das diferenças como um valor essencial para a construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Desse modo, de acordo com Facion (2012), citado por Nepomoceno et al. (2021), a inclusão no contexto escolar consiste em reconhecer a igualdade e a diferença como valores interligados. Mais que isso, incluir significa proporcionar atenção especial a todos, sem discriminação, garantindo as mesmas oportunidades de acesso aos conteúdos curriculares e aos objetivos educacionais. Logo, compreendemos que a igualdade e a diferença são valores complementares e essenciais para um modelo educacional inclusivo. Isso enfatiza que não se trata apenas de dar acesso, mas também de promover uma participação significativa. Portanto, a inclusão vai além de inserir pessoas com deficiência nas escolas, ela requer a correção de desigualdades estruturais para que as oportunidades sejam verdadeiramente iguais.

Na legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aborda a inclusão como um conceito amplo que vai além da simples integração de indivíduos com deficiência em ambientes educacionais e sociais. Essa lei redefine a deficiência, não mais como uma característica pessoal ou uma condição estritamente biológica, mas como uma consequência das barreiras impostas pela sociedade. O pressuposto central da legislação é que a inclusão ocorre quando se eliminam essas barreiras, promovendo a acessibilidade e garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de forma justa e equitativa (Brasil, 2015).

A vista disso, Mantoan (2003) destaca que

[...]o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p.16)

Desse modo, Magalhães et al. (2021) destaca que a eliminação de barreiras é o ponto central e o ponto de partida para garantir uma atuação acessível, sendo essa uma das principais responsabilidades da escola. A definição de pessoa com deficiência está

profundamente ligada à noção de barreiras, pois a deficiência não se limita a aspectos biológicos; ela inclui também os obstáculos sociais que a sociedade insiste em manter no caminho dessas pessoas. Assim, para uma melhor compreensão do tema, é essencial esclarecer o que se entende por barreiras:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, art.3º, inc. IV, alíneas a-f).

Logo, a identificação de barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicação, atitudinais e tecnológicas) reflete uma compreensão ampla e interseccional da deficiência. Essa visão, presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destaca que a deficiência é um fenômeno social e ambiental, indo além de um simples impedimento biológico. Detalhar barreiras proporciona com mais clareza os desafios enfrentados, esse reconhecimento é um avanço significativo no campo dos direitos humanos e na concepção de políticas públicas, pois desloca o foco da pessoa para as estruturas e comportamentos que limitam sua participação plena.

Em vista disso, Magalhães et al. (2021) aborda que a falta de acessibilidade continua sendo a principal barreira em nossa sociedade, restringindo as possibilidades dos indivíduos. No caso dos alunos com mobilidade reduzida, por exemplo, o acesso a certas áreas é dificultado por escadas, mas as barreiras não se limitavam ao espaço físico, abrangendo também aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental adotar um currículo flexível, tanto em sua estrutura quanto na forma de aplicação, considerando as realidades e necessidades específicas de cada aluno. Embora os conteúdos sigam diretrizes estabelecidas, é necessário ajustar o ensino para

garantir que o currículo alcance seu principal objetivo: promover a aprendizagem concreta (Magalhães et al., 2021)

Desa forma, Freitas (2023) destaca que a principal "inovação" da Lei Brasileira de Inclusão reside em sua mudança interpretativa, que reconhece a deficiência como algo relacionado ao ambiente em que a pessoa vive, em interação com seus impedimentos individuais. E que é surpreendente que um documento criado para fundamentar a inclusão dedica um título específico à acessibilidade (Título III), mas não faz o mesmo para a inclusão. Embora o Estatuto reconheça que as barreiras, a sociedade e o ambiente são elementos essenciais para se abordar os direitos das pessoas com deficiência, o conceito de inclusão é frequentemente tratado como algo que pode ser alcançado apenas por meio de recursos de acessibilidade, normas técnicas e operacionais, e estratégias adaptativas. Essas estratégias constituem, de fato, o conteúdo mais robusto do Estatuto, refletindo muitos avanços políticos.

Isso posto, a

[...] inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso, é democratização, universalização de direitos. Tampouco é base tecnológica para usar, manejar, comunicar, deslocar, isto é acessibilidade. Inclusão é a convivialidade em si, dimensão da internalidade já em processo, já conquistada, já revelando a complexidade das diferenças quando juntas. É intervenção permanente no todo. (Freitas, 2023, p.14)

Desse modo, a definição de inclusão apresentada por Freitas (2023) transcende aspectos técnicos e operacionais, propondo que inclusão é a "convivialidade em si". Essa visão trata a inclusão como um processo interno e contínuo, que vai além de medidas superficiais de integração. É uma chamada à transformação cultural e à criação de espaços onde as diferenças coexistem de maneira significativa e enriquecedora. Ao colocar a convivência no centro do debate, o autor realça a importância das relações humanas, da empatia e da coesão social como pilares da inclusão.

Dessa maneira, Sassaki, (2007, p. 123), compreende a inclusão como

[...] um 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. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo

de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (apud Brostolin & Souza, 2023 p.53).

Logo, a escola inclusiva reconhece e atende às necessidades dos alunos, adaptando-se tanto aos diferentes estilos quanto aos ritmos de aprendizagem. Ela garante a educação para todos por meio de um currículo adequado, ajustes organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e colaboração com a comunidade (Brostolin & Souza, 2023)

Por conseguinte, Freitas (2023) ressalta que, em termos quantitativos, temos mais evidências e exemplos de acesso e acessibilidade do que de verdadeira inclusão. Embora o termo "inclusão" seja amplamente utilizado para sinalizar acesso ou acessibilidade, às experiências reais de educação inclusiva ainda estão em fase inicial, pois dependem de uma articulação sistêmica de diversos fatores.

Em vista disso, o processo de inclusão na construção de escolas para todas as crianças, com ou sem deficiência, exige uma série de ressignificações na maneira de perceber o outro, além de um conjunto de ações que envolvem o espaço físico, os recursos, as formações e o trabalho pedagógico. Todos esses aspectos devem ser pesquisados e discutidos entre todos os envolvidos no processo educativo. No que se refere ao professor, é fundamental que ele experimente novas metodologias e reflita sobre elas, pois não há soluções prontas para trabalhar com crianças com deficiência. Cada caso é único e demanda uma resposta específica, considerando que a deficiência está no ambiente e nas ferramentas, e não nas pessoas (Brostolin e Souza, 2023).

A perspectiva de Mantoan (2003) complementa essa discussão ao apontar que a inclusão é resultado de uma educação plural, democrática e transgressora, que desafia modelos tradicionais e promove transformações profundas no ambiente escolar. Essa mudança provoca uma crise institucional e pedagógica, exigindo a ressignificação tanto da identidade dos professores quanto da identidade dos alunos. Nesse sentido, a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, como discutido anteriormente, demanda não apenas adaptações estruturais e metodológicas, mas uma mudança de percepção sobre o papel da educação e do sujeito que aprende. O aluno da escola inclusiva não pode ser definido por padrões fixos ou ideais permanentes; pelo contrário, ele deve ser reconhecido em sua singularidade, e sua aprendizagem deve ser concebida dentro dessa diversidade.

Ainda assim, é fundamental destacar que o processo de inclusão escolar exige um olhar atento para cada criança, não se limitando apenas às que possuem deficiência. Cabe à escola adaptar-se para oferecer o melhor atendimento a todos, independentemente do grau de comprometimento de cada um. Essa nova lógica educacional envolve a participação de todos os alunos, com ou sem deficiência, assim como de toda a comunidade escolar, reforçando o conceito de educação inclusiva (Brostolin e Souza, 2023).

Consequentemente, a escola desempenha um papel central como agente transformador nesse processo, requerendo adaptações tanto em sua infraestrutura física quanto em seus recursos e práticas pedagógicas. Nesse cenário, o professor assume um papel importante, já que a inclusão demanda flexibilidade, experimentação e uma reflexão constante sobre as metodologias de ensino. Em que, cada situação é única e demanda respostas personalizadas, o que torna indispensável a capacidade de adaptação e inovação por parte dos educadores.

2.3 O papel do professor na promoção da educação inclusiva na sala de aula

A educação inclusiva, ao buscar garantir o direito de todos os alunos a uma aprendizagem de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. A sala de aula inclusiva representa um espaço de construção coletiva, onde os desafios para atender às necessidades específicas dos estudantes coexistem com oportunidades de aprendizado mútuo.

Isso posto,

Os(as) professores(as) têm papel primordial na efetivação da educação inclusiva em nosso país, pois são eles(a) que recebem e acolhem inicialmente estes alunos(as), necessitando de respaldo direto para a sua prática. É preciso, que o professor(a) possua uma boa formação para lidar no dia a dia com as diferenças individuais garantindo com isso o desenvolvimento integral dos(as) seus(as) estudantes, sejam esses(as) com deficiência ou não. (Araújo et al., 2022, p.6)

Dessa forma, Arcaro e Lucion (2021) destacam que, ao lidar com alunos do público-alvo da educação especial, os professores frequentemente experimentam um sentimento de desconforto, pois precisam enfrentar um terreno desconhecido, marcado por dúvidas e questionamentos constantes. Além disso, é comum que os professores

relatem dificuldades associadas ao elevado número de alunos por turma e à falta de formação adequada para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Nesse contexto, a falta de formação adequada e de experiência prática contribui para o desconforto que os educadores frequentemente enfrentam ao trabalhar com alunos do público-alvo da educação especial (Felicetti; Batista, 2020). Além disso, o elevado número de estudantes por turma, acaba sendo uma questão estrutural recorrente nas escolas, dificultando a oferta de atenção individualizada e comprometendo o atendimento às necessidades específicas desses alunos, prejudicando a qualidade da educação inclusiva (Barros; Silva; Costa, 2015). Contudo, é importante ressaltar que a inclusão, apesar de seus desafios, também representa uma oportunidade de aprendizado para o professor, incentivando-o a repensar suas práticas pedagógicas e a adotar estratégias mais equitativas e acolhedoras.

Assim, Araújo et al. (2022) propõe que os professores adotem uma postura voltada para a inclusão, com o objetivo de formar cidadãos mais autônomos, críticos e emancipados. Para isso, é necessário que os educadores estejam abertos à transformação, realizando uma constante revisão de suas ideologias, valores, conceitos e práticas. Esse processo os posiciona como facilitadores no desenvolvimento da conscientização e na construção de uma cidadania plena.

Diante disso, é essencial reconhecer que uma educação inclusiva demanda uma mudança de paradigmas, com foco nos métodos de ensino e na plena inserção dos estudantes no processo de aprendizagem e na participação social. É importante compreender que todos possuem características únicas que podem ser vistas como desafios ou potencialidades em diferentes contextos. Assim, torna-se imprescindível construir uma abordagem educacional que valorize as capacidades e atenda às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo (Beyer, 2005 apud Araújo et al., 2022).

Dessa maneira,

O docente atua em diversos aspectos da prática educacional, seu trabalho está diretamente relacionado com o processo de formação humana. Nesse sentido, em acordo com a perspectiva inclusiva o docente precisa ser capaz de corresponder às exigências educacionais, desenvolvendo um trabalho pedagógico em consonância com a demanda escolar atual. (Nepomoceno et al., 2021, p. 9-10)

Portanto, para que a ação docente seja efetiva no fortalecimento da inclusão escolar, é necessário repensar a relação entre a formação dos professores e o processo inclusivo. Não basta considerar apenas a formação inicial e continuada como pilares para o sucesso dessa atuação. Ser docente vai além de simplesmente ocupar esse papel; é um compromisso que exige dedicação, prática, cuidado, amor e constante aprimoramento. Estar docente, por outro lado, limita-se a cumprir os requisitos básicos do processo de ensino e aprendizagem estabelecidos no currículo, sem um envolvimento mais profundo com os desafios e as necessidades reais da educação inclusiva (Nepomoceno et al., 2021)

Desse modo, compreendemos que a educação inclusiva necessita de uma mudança de paradigma e o docente tem um papel central nesse processo. Em vista disso, ele precisa reconhecer as singularidades de todos os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Esta postura implica em fazer uso de metodologias diferenciadas, adaptar suas práticas pedagógicas, atividades colaborativas, ambiente acolhedor, no qual cada estudante se sinta valorizado e encorajado a participar ativamente do processo de aprendizagem, logo, infere-se que a construção do ambiente inclusiva é um compromisso.

A partir disso, compreende-se que o trabalho docente está intrinsecamente ligado à formação humana, alinhando-se à perspectiva inclusiva. Reconhece-se que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo também a responsabilidade de atender às demandas contemporâneas da educação. Isso exige sensibilidade, criatividade e uma prática pedagógica adaptada à diversidade.

Nessa lógica, existe um contraste entre "ser docente" e "estar docente", pois existe diferença entre um exercício superficial do papel de professor e um compromisso genuíno com o ensino inclusivo. Por esse motivo, a educação exige uma postura ativa do professor que envolve dedicação contínua, amor pelo ensino e a busca constante por aprimoramento. Levando isso em conta, a formação docente deve ir além de processos formais, abrangendo reflexões críticas, práticas humanizadas e um envolvimento emocional e intelectual mais profundo.

Assim, Araújo, Lima e Martins (2022) destacam que

O(a) professor(a) deve estar numa busca constante pela formação permanente, com o propósito de superar as barreiras colocadas pela falta de conhecimentos teórico-metodológicos, para que se possa examinar a prática pedagógica objetivando identificar os entraves para a aprendizagem, pois, até

então, temos examinado estas, sob a perspectiva apenas dos(as) aprendizes, culpabilizando estes(as) como os únicos responsáveis do fracasso escolar. Sem atentar para a transmissão dos conhecimentos universais que estes sujeitos são colocados(as), conteúdos muitas vezes desconexos, que não respeitam o contexto socioeconômico e cultural desses educandos(as), nem mesmo as suas individualidades e subjetividades. (Araújo et al., 2022, p.8)

Sendo assim, os autores abordam uma crítica contundente à abordagem tradicional da educação, que muitas vezes coloca a responsabilidade pelo fracasso escolar unicamente sobre os estudantes, sem considerar as condições estruturais e pedagógicas que podem ser responsáveis por essas dificuldades. Por consequência, podemos notar um desafio central na educação, a desconexão entre o conteúdo ensinado e o contexto socioeconômico, cultural e individual dos alunos. E o ensino que não leva em conta essas especificidades, se torna ineficaz, pois não respeita as realidades dos educandos e falha em promover uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, frequentemente, os professores afirmam que a formação continuada os capacitará para atuar no campo da "inclusão". No entanto, como destaca Fabris (2011) conforme citado por Arcaro et al. (2021), nenhum curso será capaz de preparar os profissionais de forma completa e definitiva. Para ilustrar, assim como médicos, enfermeiros ou arquitetos, todos os profissionais precisam de pesquisa e estudo contínuos para lidar com os casos que encontram em seu cotidiano.

A partir do exposto Arcaro e Lucion (2021) também destacam que embora o professor reconheça a necessidade de se aperfeiçoar, muitas vezes ele não consegue dedicar-se aos estudos e pesquisas exigidos pela profissão devido às jornadas de trabalho exaustivas. Desta forma, pode-se constatar que essa é uma realidade comum entre os professores, que tem o desejo de se aprimorar profissionalmente, mas a dificuldade que isso ocorra, de devido às pesadas cargas de trabalho.

Em suma, o docente, em sua prática, tem a capacidade de oferecer a cada aluno oportunidades para participar, desenvolver sua autonomia e alcançar o sucesso no processo de aprendizagem. Dessa forma, cabe a ele buscar formas de compreender e intervir diante das diversas situações e diferenças apresentadas por cada estudante. A inclusão, além de exigir adequações políticas, didáticas e estruturais, requer também o reconhecimento e uma remuneração condizente com a importância da profissão, especialmente no que diz respeito ao amor e afeto que o professor dedica ao seu trabalho (Nepomoceno et al., 2021)

Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à atuação individual do professor, mas exige também adequações políticas, didáticas e estruturais. É imprescindível que o sistema educacional ofereça suporte adequado para garantir a afetividade desse processo. Além disso, a valorização do docente passa por uma remuneração justa e condizente com suas responsabilidades, bem como pelo reconhecimento do papel fundamental que o afeto e o cuidado emocional desempenham em sua prática profissional. Esses elementos, em conjunto, constituem pilares essenciais para a concretização da inclusão escolar.

Logo, o professor precisa demonstrar ao aluno, independentemente de ter ou não deficiência, o quanto ele é importante. Deve mostrar o significado de sua vida para a transformação da realidade e a necessidade de sua contribuição para a melhoria desse contexto. A inclusão escolar deve ser encarada como a permanência do aluno na sala de aula, com ênfase na gestão da afetividade no cotidiano escolar. A gestão das emoções leva à ação e à reação adequadas diante das situações propostas, buscando a resolução e a compreensão dos resultados, o que estimula o processo de aprendizagem (Mattos, 2008, p. 57 apud Nepomoceno et al., 2021).

A vista disso, a gestão da afetividade no cotidiano escolar é crucial, ao reconhecer que as emoções desempenham um papel vital na aprendizagem permitindo que o professor crie um ambiente seguro, acolhedor e emocionalmente saudável, essencial para o desenvolvimento dos alunos. A gestão das emoções, como mencionado, facilita a resolução de conflitos, promove uma interação mais positiva e encoraja os alunos a reagirem de forma construtiva às situações de aprendizagem.

Ademais, a ideia de que a inclusão escolar envolve a permanência do aluno na sala de aula é uma perspectiva que vai além da presença física. Trata-se de garantir que todos os alunos se sintam parte do processo educativo, com oportunidades equitativas de participar e se desenvolver, tanto acadêmica quanto emocionalmente. Valorizando a diversidade e a individualidade, reconhecendo que as diferenças são aspectos enriquecedores da experiência escolar.

Sobre a formação dos professores, Santos (2021) destaca que mesmo quando sólida e de boa qualidade, a formação docente precisa acompanhar as mudanças e exigências da sala de aula, pois nem sempre aborda de maneira sistemática o atendimento às modalidades de ensino, como a Educação Especial. Embora existam estágios

supervisionados, estes geralmente são voltados para o ensino infantil e fundamental, o que limita o conhecimento e a formação necessários para lidar com as políticas e práticas inclusivas no ambiente escolar e na sala de aula. Esse cenário gera muitas preocupações e desafios para a educação, pois a inclusão escolar é uma exigência legal e uma realidade iminente, que demanda mudanças urgentes para garantir que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade.

Como resultado, embora a formação dos professores seja sólida e de boa qualidade em muitos casos, ela ainda precisa ser adaptada às constantes mudanças e exigências que surgem dentro da sala de aula. A Educação Especial é uma das áreas que muitas vezes não recebe a devida atenção de forma sistemática nos currículos de formação docente, o que pode resultar em uma preparação insuficiente para lidar com as necessidades específicas de alunos com deficiência.

Além disso, o fato de os estágios supervisionados, na maioria das vezes, estarem restritos ao ensino infantil e fundamental, limita a experiência prática dos futuros professores com as práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito ao atendimento às necessidades de alunos com deficiências. Essa lacuna formativa pode dificultar a implementação efetiva de políticas inclusivas dentro da escola e da sala de aula, deixando os professores despreparados para lidar com a diversidade presente em suas turmas.

3 PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: O Estado da questão

A pesquisa realizada na base de dados CAPES Periódicos, com foco na temática “educação inclusiva e prática docente do público-alvo da educação especial”, revela a importância de compreender os principais debates acadêmicos sobre esse assunto. O levantamento das publicações permitiu identificar contribuições relevantes e análises aprofundadas, destacando a necessidade de um maior aprofundamento nesse campo de estudo. Esse entendimento é crucial para enfrentar os desafios da educação inclusiva e promover avanços nas práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva.

Nesse contexto, o Estado da Questão desempenha um papel importante em todo o processo de pesquisa. Ele fornece suporte para redefinir objetivos, elaborar o enquadramento teórico e metodológico, identificar categorias teóricas, fundamentar as discussões e análises dos dados, além de destacar, de forma direta ou indireta, sua contribuição para o avanço do conhecimento na conclusão da pesquisa (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011). O Estado da Questão permite que o pesquisador situe sua pesquisa no contexto acadêmico e científico, facilitando a identificação de lacunas e o estabelecimento de categorias teóricas, além de fundamentar as discussões e análises dos dados.

3.1 O percurso do mapeamento

Para realização do Estado da questão, foi feito um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca foi utilizado os seguintes descritores: prática docente, Educação especial e anos iniciais do ensino fundamental. Foi encontrado um extenso acervo sobre a temática, os filtros utilizados foram: ano de publicação de 2020 a 2024, booleano “AND” nos descritores, foi selecionado apenas artigos disponibilizados na íntegra em formato doc ou pdf e em língua portuguesa.

Realizou-se uma pesquisa com filtro e refinamento no portal de periódicos da CAPES em novembro de 2024. O descritor “Prática docente” revelou 6.012 trabalhos, enquanto o termo “Educação especial” contou com um total de 6.617, o descritor “Anos iniciais do ensino fundamental” contou com 1.801 publicações. Diante desse volume significativo, foi necessário usar o booleano AND com segundo descritor “inclusão escolar” que totalizou 601, devido a permanência de um extenso resultado foi usado

novamente o booleano AND com o terceiro descritor “prática inclusiva” que teve um total de 94 publicações, todos dentro do recorte temporal. Logo, para alcançar maior precisão, foi necessário utilizar uma busca avançada com filtros, como o booleano AND. Os resultados estão detalhados no quadro 01, a seguir:

Quadro 01 – Total de trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores agrupados no Portal de Periódicos da Capes, no período de 2020 - 2024, com busca em novembro de 2024.

DESCRIPTOR 1	BOOLEAN O/ FILTRO	DESCRIPTOR 2	BOOLEA NO/ FILTRO	DESCRIPTOR 3	RESULTA DOS	ACHA DOS
Prática docente	AND	Inclusão escolar	AND	Prática inclusiva	53	6
Educação Especial	AND	Inclusão escolar	AND	Prática inclusiva	41	3
Anos iniciais do ensino fundamental	AND	Inclusão escolar			46	1
TOTAL					140	10

Fonte: Elaboração própria, 2024.

3.2 Achados no Portal de Periódicos da Capes

Conforme o percurso do mapeamento descrito na subseção anterior que evidenciou os trabalhos relacionados a essa temática, o quadro a seguir apresenta as publicações obtidas no Portal de Periódicos da Capes. Isto posto, alguns critérios foram utilizados para seleção das publicações, foi feito um refinamento baseado em critérios de inclusão e exclusão, buscando somente as publicações que atendessem ao objetivo de estudo deste trabalho, sendo relacionados aos seguintes descritores: Prática docente, Educação especial, anos iniciais do ensino fundamental e o uso do booleano AND, no período de 2020 a 2024, escritos em língua portuguesa, conforme já descrito detalhadamente na subseção anterior.

Com isso, as publicações que não correspondiam aos seguintes critérios não eram elegidas. Ademais, o quadro a seguir apresenta as publicações selecionadas. Inicialmente, com a leitura dos títulos, os achados chegaram a 140 publicações. Em seguida, realizou-

se a leitura dos resumos das produções e, obedecendo os critérios de inclusão/exclusão, o quantitativo diminuiu para 20 achados. Após a leitura na íntegra dos textos, encontrou-se 14 artigos organizados conforme o quadro 02 a seguir.

Quadro 02 – Parte 1, total de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos CAPES (2020-2024)

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS	ANO
Silva, Batista, Massaro.	Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para educação inclusiva.	Realizar um resgate histórico das concepções e práticas de cuidado das pessoas com deficiência, abordando a perspectiva de escolarização no contexto legislativo e no cenário escolar inclusivo.	2020
Arcaro, Lucion.	Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão.	Evidenciar as percepções e emoções dos professores participantes para compreender como essas influenciam e se materializam nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão.	2021
Nepomoceno, Costa, Picelli.	Inclusão escolar: aspectos legais e ação docente.	Objetiva-se neste trabalho discutir o processo inclusivo escolar e sua relação com as práticas pedagógicas e a docência na educação básica.	2021
Magalhães, Silva, Carvalho, Aguiar.	Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva:” até demais esta escola acolhe!”	objetiva de compreender e contribuir com os processos de inclusão escolar.	2021
Gomes, Prado.	Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió-AL?	O objetivo central da presente pesquisa é apresentar a promoção, os obstáculos e as perspectivas da inclusão escolar no Ensino Fundamental I a partir da percepção dos professores que estão no início da carreira docente na rede pública de ensino municipal da capital alagoana.	2021

Quadro 02 – Parte 2, total de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos CAPES (2020-2024)

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS	ANO
Pimentel.	Políticas públicas para a educação inclusiva: uma análise sobre instrumentos formativos da prática docente nos anos iniciais, no contexto educacional de Baião/PA, no ano de 2018.	Analisar as políticas públicas de Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e sua implementação por meio dos instrumentos formativos da prática docente no contexto educacional de Baião.	2021
Santos.	Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial.	Analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, investigando a atuação das professoras regentes das salas comuns e dos profissionais da educação especial em uma escola estadual de Ensino Fundamental.	2021
Carvalho, Corrêa.	Educação Inclusiva: O professor enquanto gestor frente aos processos de inclusão no âmbito educacional.	Buscar conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e a prática dos profissionais que atuam na linha de frente dos processos de ensino e aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial.	2022
Ferrari, Dugois, Schlunzen.	Educação Inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum.	Analisar a lacuna teórico-prática enfrentada pelos professores de classes regulares ao trabalhar com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) e identificar estratégias para reduzir essas dificuldades.	2022
Araújo, Lima, Martins.	A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir dos textos legislativos.	Compreender como as políticas públicas fornecem subsídios para as práticas educativas inclusivas dos professores no ambiente escolar que atendem estudantes com deficiência.	2022

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao analisar a quantidade de produções por ano, percebe-se que 2021 foi o período com maior número de publicações sobre a prática docente inclusiva, totalizando sete obras citadas, enquanto 2020 foi o ano com menos produções, representado por apenas

uma obra. Pode-se levantar a hipótese de que a pandemia de COVID-19, ocorrida em 2020, tenha impactado negativamente a produção acadêmica sobre o tema, devido às restrições impostas à educação presencial, priorizando debates emergenciais sobre ensino remoto e adaptação tecnológica. A ausência de pesquisas em 2024 pode ser atribuída à defasagem natural entre o desenvolvimento das pesquisas e sua publicação, já que estudos iniciados neste ano possivelmente ainda estão em andamento ou aguardam divulgação.

Nesse contexto, será elaborado um resumo das contribuições trazidas pelos autores selecionados sobre o tema, destacando as perspectivas distintas que enriqueceram a discussão. O objetivo é sintetizar os principais enfoques de suas análises e reflexões, evidenciando como cada abordagem contribui para a compreensão e o aprofundamento da temática em questão.

Silva, Batista, Massaro (2020) narram os desafios da prática docente inclusiva, destacando a necessidade de formação continuada para professores do ensino regular, considerando as limitações da formação inicial. E ressaltam a importância de estratégias pedagógicas que valorizem a heterogeneidade dos alunos e superem a visão centrada em suas limitações. A partir disso, os autores destacam que a organização de práticas colaborativas entre professores do ensino regular e especializados é fundamental para a inclusão.

Araújo, Lima, Martins (2021) discutem a prática docente inclusiva como um processo que demanda reflexão constante por parte dos professores. Eles destacam que essa prática requer a adaptação das estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que fazem parte do público-alvo da educação especial. Nesse contexto, os autores enfatizam a importância de repensar a formação inicial dos professores, bem como a necessidade de disponibilizar recursos adequados e oferecer apoio contínuo.

Arcaro, Lucion (2021) apresentam os desafios da prática docente inclusiva nas escolas, com destaque a permanência ao caráter excludente e conservador da educação que dificulta a inclusão. Além disso, os autores ressaltam a importância de compreender a dimensão emocional dos professores nesse contexto. Muitos educadores frequentemente se sentem despreparados para lidar com as demandas da inclusão, o que acaba gerando sentimentos de angústia e insegurança.

Magalhães, Silva, Carvalho, Aguiar (2021) apresentam a prática docente inclusiva como um processo dinâmico, em que os professores devem flexibilizar o ensino, ajustando métodos e conteúdo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, sem empobrecer o currículo. Além de, enfatizar a importância de uma postura proativa por parte da escola, que deve acolher todos os alunos e garantir sua participação efetiva nas atividades escolares, promovendo uma aprendizagem concreta e individualizada, mas sem segregação.

Gomes, Prado (2021) discutem os desafios da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, destacando que, apesar dos avanços legais e organizacionais, ainda existem barreiras significativas à participação desses alunos, especialmente em escolas públicas. Assim, revela que professores iniciantes na rede pública de Maceió reconhecem a inclusão como um direito, mas apontam a falta de estrutura adequada e formação especializada como obstáculos para a implementação efetiva da educação inclusiva. E concluem a ausência de formação continuada em educação especial, o que gera insegurança na prática pedagógica.

Pimentel (2021) analisa desafios da prática docente inclusiva, destacando a dificuldade dos professores em atender alunos com deficiência devido à falta de formação adequada, recursos e espaços adaptados nas escolas. E menciona que embora a legislação garanta o direito à educação inclusiva, a adaptação das instituições de ensino é essencial e ainda enfrenta resistência. Dessa forma, o autor destaca que a escola precisa romper com práticas pedagógicas homogêneas e criar um ambiente que respeite as diversidades, proporcionando uma educação que atenda às necessidades individuais dos alunos.

Santos (2021) aborda as dificuldades enfrentadas pelas professoras da sala comum na prática docente inclusiva, destacando a falta de segurança para planejar e realizar atividades adequadas aos alunos com deficiência. Além disso, aponta a fragmentação do trabalho entre os profissionais da educação especial, que atuam de forma isolada, sem colaboração com os professores regentes; e apontou uma lacuna entre o prescrito normativo dos princípios da educação inclusiva e o que acontece na escola.

Nepomoceno, Costa, Picelli (2022) discorrem sobre a importância da prática docente inclusiva, enfatizando a necessidade de adaptação do ensino para atender às diversidades presentes nas salas de aula. Discutindo a formação dos professores,

destacando que ela deve ser centrada em estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças, garantindo a participação e aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências.

Ferrari, Dugois, Schlunzen (2022) destacam que a prática docente inclusiva enfrenta desafios devido à formação inicial inadequada dos professores, que muitas vezes carecem de preparo específico para lidar com as necessidades dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). A formação continuada é vista como essencial para superar essas dificuldades, permitindo aos professores refletirem sobre suas práticas e adaptarem suas abordagens pedagógicas de forma mais inclusiva e personalizada.

Carvalho; Corrêa (2022) tratam da Educação Inclusiva como uma política essencial que garante o acesso de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, respaldada por diversas legislações como o ECA e a Constituição Federal. Apesar dessas garantias legais, a implementação efetiva enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação e perfil dos professores. Muitos docentes ainda carecem de formação adequada para atender às especificidades dos alunos com deficiência, e as condições físicas das escolas nem sempre são adequadas para a inclusão.

3.3 Contribuição do objeto de estudo diante das produções acadêmicas atuais

Ao realizar a leitura e análise dos textos dos artigos foram definidas as seguintes categorias de análise: políticas públicas para a inclusão escolar; concepções, percepções e emoções de professores sobre as práticas pedagógicas; práticas pedagógicas e os desafios e possibilidades para a inclusão escolar; inclusão escolar e o professor iniciante. Desta forma, as categorias de análise definidas a partir da leitura dos artigos permitem compreender de forma integrada às discussões sobre inclusão escolar e prática docente inclusiva, articulando as contribuições de diferentes autores.

Em relação às políticas públicas para a inclusão escolar, os trabalhos de Carvalho e Corrêa (2022) e Silva, Batista, Massaro (2020) destacam o papel essencial das legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal, no reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais. No entanto, ambos apontam que, apesar desses avanços normativos, ainda existem desafios significativos para a implementação dessas políticas, incluindo a formação inadequada dos professores e a insuficiência de condições físicas e estruturais nas escolas. Santos

(2021) também aborda essa temática, criticando a fragmentação entre profissionais da educação especial e professores regentes, evidenciando a necessidade de maior articulação entre o que é prescrito pelas normas e o que é efetivamente aplicado no cotidiano escolar.

As concepções, percepções e emoções dos professores em relação às práticas pedagógicas inclusivas emergem como um tema central nos estudos. Arcaro e Lucion (2021) destacam a angústia e insegurança sentidas pelos docentes diante do contexto inclusivo, em função do conservadorismo e do caráter excludente ainda presentes em muitas práticas educacionais. Pimentel (2021) reforça essa perspectiva ao abordar a resistência institucional e a falta de recursos como fatores que intensificam o despreparo dos professores. Ferrari, Dugois e Schlunzen (2022) complementam essa análise ao enfatizarem a importância da formação continuada como suporte necessário para o desenvolvimento de práticas inclusivas que possibilitem aos professores refletirem e adaptarem suas abordagens pedagógicas.

As práticas pedagógicas inclusivas são amplamente discutidas por autores como Nepomoceno, Costa, Picelli (2021) e Magalhães, Silva, Carvalho, Aguiar (2021), que destacam a importância de flexibilizar métodos e conteúdos para atender às diversidades das salas de aula. Magalhães e colaboradores (2021) enfatizam que essas adaptações não devem resultar na segregação dos alunos, mas sim promover uma aprendizagem concreta e individualizada que preserve a qualidade do currículo. Silva, Batista e Massaro (2020) acrescentam que práticas colaborativas entre professores regulares e especializados são essenciais para superar os desafios e explorar as possibilidades da inclusão escolar.

A inclusão escolar e os desafios enfrentados por professores iniciantes também são destacados nos estudos. Gomes e Prado (2021) discutem a realidade dos docentes da rede pública de Maceió, que reconhecem a inclusão como um direito, mas enfrentam dificuldades devido à falta de formação continuada e estrutura adequada para lidar com as demandas da educação especial. Araújo, Lima e Martins (2022) sugerem a revisão da formação inicial dos professores, destacando a necessidade de incluir estratégias pedagógicas específicas que preparem os docentes para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Dessa forma, os trabalhos analisados oferecem uma visão ampla e articulada sobre os desafios e avanços relacionados à inclusão escolar, evidenciando a importância de ações integradas que envolvam políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas adaptadas às realidades das escolas.

Deste modo, fazer o levantamento bibliográfico do tipo estado da questão foi importante porque permitiu compreender o panorama atual do conhecimento na área da inclusão escolar e prática docente dos anos iniciais. Esse processo ajudou a identificar lacunas no entendimento, destacar tendências, fornece uma base sólida para minha pesquisa e garantir que o trabalho contribua de maneira significativa para o campo.

Desta forma, os estudos de Araújo, Lima, Martins (2022); Arcaro, Lucion (2021); Nepomoceno, Costa, Picelli (2021); Magalhães, Silva, Carvalho, Aguiar (2021); Gomes, Prado (2021); Pimentel (2021) ; Silva, Batista, Massaro(2020); Ferrari, Dugois, Schlunzen (2022); Carvalho, Corrêa(2022) e Santos (2021) evidenciaram a importância de investir em formação docente, recursos pedagógicos e colaboração entre os profissionais da educação para superar os desafios da inclusão escolar, promovendo um ensino realmente inclusivo. As publicações analisadas oferecem uma contribuição significativa ao debate sobre a prática docente inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em resumo, os estudos revelaram um panorama amplo dos desafios enfrentados pelos professores, como a formação inicial e continuada insuficiente, a falta de recursos e estrutura nas escolas, além das barreiras emocionais e pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Cada trabalho enriqueceu o entendimento sobre a complexidade do tema ao destacar aspectos complementares, desde a adaptação curricular até a necessidade de romper com práticas pedagógicas excludentes.

A pesquisa focada nos desafios e estratégias da prática docente nos anos iniciais dialoga diretamente com esses estudos, contribuindo com um olhar da prática na visão do docente da sala de aula regular. Esta investigação tem o potencial de contribuir significativamente para o campo, ampliando o conhecimento sobre estratégias pedagógicas eficazes e práticas inclusivas ajustadas às especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa tem por finalidade analisar a prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Luís-MA, no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, o estudo tem abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, principalmente no contexto da prática docente e inclusão escolar, devido à complexidade e subjetividade inerentes a esse tema. De acordo com Prodanov (2013), a abordagem qualitativa permite uma análise interpretativa e detalhada, centrada na compreensão do objeto de estudo em sua totalidade e no ambiente natural em que ele ocorre.

Em relação à pesquisa descritiva, Triviños (1987, p. 110) afirma que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Os estudos descritivos podem ser realizados por meio de simples descrição do fenômeno, uso de categorias ou classificações, abordagens qualitativas ou quantitativas, e exigem planejamento antecipado.

Sobre a pesquisa exploratória, Gil (2002) destaca que pesquisas exploratórias têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro ou auxiliando na formulação de hipóteses. Esse tipo de pesquisa é relevante neste contexto, pois busca compreender, de maneira preliminar, aspectos relacionados à inclusão escolar de crianças do público-alvo da educação especial, identificando possíveis lacunas e caminhos para estudos futuros. A combinação dessas abordagens fortalece o estudo, ao oferecer tanto um panorama detalhado quanto uma base para aprofundamento teórico e prático.

Assim, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico do tipo estado da questão (apresentado na seção anterior). De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o objetivo dessa abordagem é permitir que o pesquisador registre, por meio de uma análise da literatura, o estado atual do tema ou objeto de investigação no contexto científico disponível, esclarecendo e delimitando as contribuições do estudo.

Fez-se, também, uma pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2001, p.67 apud Piana, 2009):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Assim sendo, a pesquisa de campo é fundamental para compreender as condições e desafios específicos da inclusão escolar no contexto local.

4.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de São Luís - MA, onde atuam professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A escola possui 10 turmas destinadas a esse segmento e possui 12 professores.

4.2 Participantes

Para a seleção dos participantes, foram definidos os critérios: a) ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental; b) ter alunos público-alvo da educação especial incluídos na sua sala de aula; e c) assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Diante disso, foram selecionados cinco participantes para a pesquisa, sendo quatro mulheres e um homem. Em relação à faixa etária desses grupos de docentes quatro tinham menos de 40 anos, enquanto apenas um possuía idade superior a 40 anos. Todos os professores eram formados em Pedagogia, e um deles relatou ter formação específica na área da Educação Especial.

4.3 Considerações éticas

Esta pesquisa foi conduzida com a participação de professores convidados a compartilhar suas experiências. Reconhecendo que o processo poderia envolver potenciais riscos, como constrangimento, desconforto emocional ou reflexões difíceis sobre suas percepções, desafios e vivências, as professoras assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Todos foram informados claramente sobre os possíveis riscos e concordaram voluntariamente em participar. A confidencialidade foi rigorosamente preservada, garantindo que a identidade dos participantes não fosse

revelada em nenhum momento, tanto no presente texto quanto em futuros materiais resultantes desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa oferecem benefícios significativos, ampliando a compreensão sobre o estado atual da inclusão de alunos do público-alvo da educação especial na rede pública municipal de ensino de São Luís-MA. Além disso, a investigação contribui para aprofundar a compreensão da profissão docente nesse contexto, identificando desafios e possibilidades que podem orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

4.4 Instrumentos e coleta de dados

Foi desenvolvido um roteiro de entrevista semiestruturado para essa pesquisa que foi organizado de acordo com os objetivos do trabalho. A entrevista permitiu que os professores compartilhassem suas experiências, desafios e estratégias relacionadas à inclusão escolar.

Minayo (2010) diz que uma entrevista é uma conversa a dois ou entre vários, realizada pelo entrevistador com uma finalidade em mente, ela ainda acrescenta alguns passos que devem ser realizados em uma entrevista como a apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação e justificativa da pesquisa, garantia de anonimato e conversa inicial que ela descreve como a “quebra de gelo” onde conheceremos um pouco do entrevistado e sua disponibilidade para dar informações.

Foram elaboradas cinco perguntas para os professores e, no momento das entrevistas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.5 Análise de dados: Método de análise de conteúdo de Bardin

Segundo Valle e Ferreira (2024), o objetivo desta análise é explorar os sentidos e significados atribuídos pelas participantes do estudo, tanto qualitativo quanto quantitativo, em relação a um tema, problema ou fenômeno. Dessa forma, se apresenta como um “conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 46 apud Valle et al., 2024).

Essa técnica de análise é amplamente reconhecida e utilizada em pesquisas nas áreas sociais, humanas e educacionais, especialmente por pesquisadores que buscam compreender os significados atribuídos nas falas, superando os critérios de objetividade das palavras. A partir dessa inferência, busca-se construir uma interpretação mais ampla, conectando os dados com o referencial teórico (Minayo, 2014 apud Valle et al.), por meio do tratamento dos dados que visa identificar as mensagens transmitidas sobre o objeto de estudo. Assim, a produção ou seleção de dados provenientes da pesquisa gera informações que podem ser comparadas com aquelas já existentes, possibilitando estabelecer comparações e identificar a recorrência entre diversos dados gerados. Ao considerar os significados subjacentes às falas dos participantes, a análise de conteúdo possibilita compreender contextos, emoções e nuances que podem passar despercebidos em análises puramente quantitativas ou objetivas.

5 INCLUSÃO NA SALA DE AULA: um olhar para os desafios e estratégias

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dados e discussões da pesquisa de campo, que vai abordar principalmente as estratégias utilizadas pelos professores e como se dá o planejamento para a execução da inclusão escolar. Em síntese, os relatos destacam a importância de práticas pedagógicas diversificadas, colaboração entre docentes, além da adaptação curricular como ferramentas centrais para atender às necessidades dos alunos do público-alvo da educação especial. Em seguida, serão analisados os desafios enfrentados pelos professores, com ênfase na avaliação do suporte oferecido pela equipe gestora.

5.1 Da Teoria à Prática: Concepções e Estratégias Docentes na Inclusão Educacional

Com o objetivo de identificar as concepções teórico-metodológicas que orientam os docentes em suas ações inclusivas e compreender como as estratégias das práticas de ensino se concretizam no planejamento e execução do ensino, foi realizada uma entrevista (que não foi gravada em áudio, mas serviu para produzir o presente tópico) com professores da rede Municipal de São Luís-MA.

Isso posto, foram formuladas três perguntas sobre esse tópico. Os nomes dos professores ou quaisquer outras informações que pudessem permitir a identificação dos participantes, em conformidade com o sigilo garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram substituídos pelos identificadores "Professor 1", "Professor 2", "Professor 3", "Professor 4" e "Professor 5".

Dessa forma, ao abordar a inclusão nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Professor 1 a define como "processos pelos quais o indivíduo é oportunizado, respeitando suas limitações físicas e/ou cognitivas, a participar do processo de aprendizagem dentro do ambiente escolar". Assim, esse professor entende a inclusão como um processo que respeita as limitações individuais dos alunos, tanto físicas quanto cognitivas, e destaca a criação de oportunidades no ambiente escolar para que todos possam participar das atividades.

Portanto, a fala do professor está alinhada com os princípios de Pimentel (2021), pois o mesmo, destaca que a criança com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência não deve ser obrigada a se adaptar à escola; pelo contrário, cabe à escola acolher a criança

como ela é, criando condições de aprendizagem que respeitem suas limitações. Uma escola inclusiva precisa ser um espaço aberto e dinâmico, capaz de aceitar e valorizar a diversidade. Isso implica evitar uma cultura homogênea e padronizada, promovendo ações curriculares que reflitam o multiculturalismo da comunidade onde está inserida. Dessa forma, a escola contribui para uma formação holística que possibilite o pleno desenvolvimento dos alunos, preparando-os para atuar na sociedade com consciência de seus direitos e deveres.

Assim, a fala do professor compõe uma visão inclusiva centrada no aluno, a perspectiva do professor focou nos respeitos às limitações individuais, enquanto Araújo, Lima e Martins (2022) abordam a educação inclusiva como a transformação da escola em um ambiente acessível a todos, assegurando o direito à educação. Pois nesse contexto, as diferenças são reconhecidas e respeitadas, garantindo que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento plenamente considerados e valorizados. Que complementa a perspectiva do Professor 1, indo além do respeito às necessidades individuais, mas promovendo uma mudança no ambiente escolar para atender a diversidade como um todo.

O Professor 2 entende inclusão “como criação de ambiente acessíveis e com infraestruturas sendo projetados levando em consideração as necessidades das pessoas com deficiência , promover a convivência no ambiente escolar desde cedo, visando estimular o desenvolvimento educacional e sócio emocional” Nota-se que o Professor 2 apresentou uma visão mais abrangente da inclusão ao abordar não apenas a respeito às necessidades específicas dos alunos, mas também a importância de projetar ambiente escolar acessível e inclusivo.

Ele destaca que a convivência no ambiente escolar, desde cedo, é fundamental para estimular tanto o desenvolvimento educacional quanto o socioemocional dos alunos. Essa perspectiva é importante pois segundo Pimentel:

Sendo o campo da educação um ambiente formador é necessário que diariamente se faça garantir o direito e a assistência ao aluno com deficiência para que sua formação seja plena, de qualidade garantindo assim sua cidadania. Promover a integração e socialização da pessoa com deficiência com os demais alunos é dar a ela condição de se expressar interagir, integrar, conviver, partilhar (Pimentel,2021, p.27)

Assim, apesar de inclusão e acessibilidade, citada pelo Professor 2 serem questões diferentes, com significados diferentes, estão intimamente ligadas e é uma abordagem que se alinha com a educação inclusiva. Pois, segundo Pimentel (2021) as dificuldades para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva vão além da necessidade de dispositivos formativos, envolvendo também a adaptação da estrutura física, a acessibilidade dos espaços, com o avanço da inclusão, tornou-se indispensável que a escola esteja preparada para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo um espaço acessível, acolhedor.

Já o Professor 3 entende a inclusão como “Uma possibilidade de incluir e muitos desafios a superar. No aspecto legal é grandioso, na prática todos os suportes necessários precisam ser garantidos. Tutores, suporte pedagógicos, materiais, adaptados, número de alunos por sala de aula comum...”. Desta forma, observa-se que o Professor 3 tem uma abordagem realista e crítica, que ao mesmo tempo que reconhece o valor e os desafios para implementar a inclusão. Ele pontua que a legislação oferece um ideal elevado e sua efetivação prática depende de série de condições estruturais e pedagógicas.

Sobre essa questão Pimentel (2021) fala que a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar é uma realidade, mas sua presença não significa necessariamente uma inclusão efetiva, como garantido pelos dispositivos legais. Muitas escolas, em grande parte, ainda são excludentes, negando os direitos educacionais que deveriam ser assegurados às pessoas com deficiência. Observando, a necessidade de maior fiscalização das políticas públicas de inclusão. E a importância de uma atuação mais ativa de toda a comunidade escolar, cobrando da Secretaria de Educação o cumprimento de sua responsabilidade para que a inclusão seja efetivada conforme previsto na legislação.

Desta forma, o Professor 3 ao enfatizar a necessidade de tutores, suporte pedagógico, materiais adaptados e turmas menores, ele sublinha que a inclusão exige um investimento significativo em recursos e planejamento. Esse posicionamento destaca um aspecto crucial da educação inclusiva, ele não limita a boas intenções ou discursos, mas objetiva, pelo seu discurso, um compromisso com as adaptações das condições de ensino às necessidades de todos os alunos.

A crítica implícita à ausência ou insuficiência de tais suportes reforça a importância de políticas públicas que priorizem a acessibilidade e a equidade no ambiente

escolar. Por fim, a visão pragmática do Professor 3 convida à reflexão sobre a necessidade de um esforço coletivo entre governo, escolas, professores e sociedade para superar os desafios e concretizar a inclusão como um direito garantido a todos, indo além das barreiras que tornam essa prática limitada.

O Professor 4 entende como algo que precisa ser acolhedor, toda a escola, todo corpo docente preparado para receber, mas destaca que na realidade não estão preparados para receber alunos inclusivos na escola. O professor entende a inclusão como algo que deve ser acolhedor, envolvendo toda a escola e corpo docente. No entanto, destaca a lacuna entre o ideal e a realidade, afirmando que as escolas não estão preparadas para receber alunos inclusivos. Essa visão traz um alerta importante sobre a falta de capacitação e infraestrutura necessárias para atender às demandas inclusivas.

Por fim o Professor 5 expressa uma visão humanista quando fala que inclusão é “um modelo de educação que combate preconceitos, demonstra afetos e acima de tudo garante direitos de pessoas que precisam de uma atenção específica.” Pois na sua fala destaca que ela não deve ser apenas um processo de transformação social, visto que enfatiza o combate ao preconceito, demonstração de afeto e garantia de direitos. O professor 5 acaba tendo uma concepção que vai além das adaptações técnicas, reconhecendo o papel da escola como promotora de empatia, respeito e justiça.

Essa concepção de educação inclusiva valoriza a diversidade, reafirmando que cada indivíduo merece ter suas necessidades específicas atendidas de forma digna e eficaz. Ao demonstrar afetos, a escola humaniza as relações, favorecendo um ambiente acolhedor que potencializa o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Essa perspectiva também ressalta a importância de superar barreiras atitudinais e culturais, muitas vezes mais desafiadoras do que as barreiras físicas ou estruturais. Para concretizar tal modelo, é essencial investir em formação continuada para os educadores, garantir recursos adequados e promover o envolvimento de toda a comunidade escolar. Assim, a educação inclusiva deixa de ser apenas um ideal e se torna uma prática que transforma vidas e constrói uma sociedade mais justa.

As estratégias de prática de ensino desempenham um papel central na articulação entre teoria e prática, sendo essenciais para o planejamento pedagógico. Elas refletem as

escolhas metodológicas e organizacionais que orientam o trabalho docente, buscando atender às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais propostos. No contexto da educação inclusiva, essas estratégias ganham ainda mais relevância, pois devem considerar a diversidade dos estudantes, promovendo acessibilidade, equidade e participação plena de todos no processo de aprendizagem. Assim, ao analisar como essas estratégias se concretizam no planejamento, é possível compreender a dinâmica entre as intenções do professor, as condições reais da sala de aula e o compromisso com a inclusão, revelando os desafios e as potencialidades do processo educativo.

Isso posto, o Professor 1 usa como estratégia “avaliar os níveis de aprendizagem de cada aluno, elaborando propostas que sejam compatíveis com suas habilidades” A partir da fala do professor pode-se observar que ele apresenta uma abordagem pedagógica centrada no estudante, que é fundamental no contexto da educação inclusiva. O Professor 1 ao adotar essa prática, reconhece a singularidade de cada aluno como ponto de partida para o planejamento e execução das atividades de ensino.

Por fim, ao personalizar as propostas pedagógicas, o professor promove uma aprendizagem mais equitativa e acessível, reduzindo barreiras e favorecendo o engajamento. Essa prática também fortalece a autoestima dos alunos, ao oferecer desafios proporcionais às suas capacidades e possibilitando seu sucesso na mesma, criando um ambiente acolhedor e motivador. Contudo, sua efetividade depende de uma avaliação contínua e de suporte pedagógico adequado, como materiais diversificados, tecnologias assistivas e colaboração entre profissionais

Já, o Professor 2 aborda que utiliza como estratégia “uso de múltiplos recursos de materiais pedagógicos e tecnologias: Trabalhando os conteúdos em diferentes níveis, dependendo das especificidades.” Dessa forma, o Professor 2 apresenta uma abordagem dinâmica e adaptativa, que valoriza a diversidade de estilos de aprendizagem, oferecendo uma variedade de estímulos e forma de apresentação do conteúdo. Ao integrar esses recursos o professor amplia o alcance e a acessibilidade do ensino.

Quando comparada com o Professor 1, que foca na avaliação individual e personalização de propostas compatíveis com as habilidades dos alunos, o Professor 2 se volta para o uso de recursos diversificados para atender às necessidades da turma de forma

mais abrangente, permitindo que cada aluno se conecte ao conteúdo de maneira mais acessível, sendo assim, embora distintas, essas estratégias podem ser complementares.

O Professor 3 combina como estratégia:

“[...] o diagnóstico para saber até que ponto o estudante consegue acompanhar as atividades da turma, depois adapto a mesma atividade para que o aluno realize. Coloco o estudante próximo dos colegas que ele gosta e que pode ajudá-lo no desenvolvimento da aprendizagem, uso jogos e brincadeiras para aproximar os estudantes a aprender de forma divertida.”

O Professor 3 combina elementos de diagnóstico, adaptação e interação social, ao avaliar até que ponto o estudante consegue acompanhar as atividades da turma e, em seguida, adaptá-las.

A decisão de posicionar o estudante próximo a colegas com quem possui afinidade e que pode contribuir para o seu aprendizado reforça o valor da socialização como ferramenta de desenvolvimento. Além disso, o uso de jogos e brincadeiras torna o processo de aprendizagem mais leve e engajador, estimulando a participação ativa e o desenvolvimento cognitivo de forma lúdica. Em vista disso, é importante observar que quando comparada a abordagem do Professor 1 e 2, o Professor 3 vai além, incorporando o aspecto social e afetivo como parte do processo de aprendizagem, priorizando assim o contexto relacional do aluno dentro da sala de aula.

A partir disso, segundo Vygotsky (2006), citado por Ferrari et al. (2022), a convivência com as diferenças promove benefícios significativos, como a redução das disparidades de desempenho entre os diversos níveis de potencial. Além disso, lidar com a diversidade pode levar o professor a identificar limitações em suas abordagens e técnicas tradicionais, incentivando-o a reavaliar suas práticas e a assumir um papel mais ativo como mediador na resolução de conflitos cognitivos, inerentes ao processo e às experiências de aprendizagem. Para que o professor consiga explorar ao máximo essas experiências lúdicas e aproveitar os benefícios das interações de forma eficaz, é essencial dedicar tempo à análise e ao planejamento cuidadoso das ações. Esse planejamento deve considerar os momentos mais adequados para intervir e maximizar o potencial de aprendizado dos estudantes.

O Professor 4 relatou que usa como estratégia “tentando adequar as atividades de acordo com dificuldade de cada um, mas é complicado fazer essas adequações, dá auxílio

em uma sala com várias crianças com dificuldades diferentes e ainda incluir o aluno PAEE.” Essa estratégia reflete um esforço em adaptar atividades, ressaltando os desafios práticos de implementar essas adequações em uma sala de aula heterogênea, em que diversas crianças enfrentam dificuldades diferentes.

Isso posto, fica evidente a complexidade do ensino inclusivo, especialmente em contextos em que os recursos e suporte são limitados, demandando da professora um equilíbrio entre atender às necessidades individuais e gerenciar o coletivo. A partir do exposto Pimentel (2021) destaca que o educador enfrenta dificuldades em adaptar suas aulas para atender crianças com deficiência, muitas vezes por não saber como lidar com essas situações ou como iniciar o processo de adaptação de forma efetiva. Já o Professor 5, apresenta uma abordagem similar ao Professor 3, pois também prioriza socialização como ferramenta de aprendizado

A organização do planejamento pedagógico é um aspecto central para a concretização da prática de ensino, especialmente no contexto da educação inclusiva. As respostas dos professores revelam diferentes estratégias para atender às necessidades dos alunos, considerando as especificidades de cada turma e os desafios do cotidiano escolar. Assim, o Professor 1 foca em organizar seu planejamento com o uso de “materiais concretos, imagens, recursos didáticos e outros.” Essa abordagem enfatiza o ensino prático e visual, com ferramentas que facilitam a compreensão do conteúdo, especialmente para alunos que aprendem melhor por meio de estímulos sensoriais.

O Professor 2 relata utilizar a “conscientização de todos os envolvidos, uso de recursos específicos para cada necessidade.” Ou seja, além de utilizar recursos, ele também destaca a conscientização de todos os envolvidos no processo educativo. Este diferencial reforça o aspecto comunitário do planejamento, ampliando a inclusão para além da sala, envolvendo colegas e familiares. Nessa perspectiva Ferrari et al. (2022) consideram que para implementar uma abordagem inclusiva é fundamental que os professores utilizem ferramentas, recursos e tecnologias que promovam experiências lúdicas no processo de aprendizagem.

Levando em conta a fala do Professor 2 sobre conscientização de todos os envolvidos, Araujo, Lima, Martins (2022) destacam que:

É preciso lembrar que o processo de ensino e aprendizagem é um caminho de mão dupla que exige de todos os(as) envolvidos(as) no processo reflexões constantes para perceber os entraves na construção da aprendizagem. E não apenas responsabilizar o(a) professor(a) ou o aluno(a) pela não efetivação da mesma (Araujo, Lima, Martins, 2022 p.7)

O Professor 3 aborda “considero importante o uso de jogos e brincadeiras, atualmente tenho recebido vários alunos com hiperatividade, eles se envolvem mais em atividades com movimentos, brincadeiras.” Desta forma o Professor 3 estimula o engajamento e a participação ativa dos alunos

O Professor 4 relata “é difícil quando não se pensa no todo, mas também nos que tem dificuldade eu tento adequar de acordo com as dificuldades, realidade deles para que eles possam participar, ou de forma oral ou escrita.” O professor 4 destaca os desafios de atender o um grupo diverso e o seu diferencial está na flexibilidade para adaptar as formas de participação, promovendo inclusão por meio de diferentes canais de comunicação.

Dessa forma, é importante destacar que a inclusão escolar no Brasil tem como base considerar as características individuais de cada criança para alcançar o sucesso coletivo. Na sala de aula regular, é fundamental haver diversidade de origens, etnias e classes sociais entre os estudantes, de modo que o ambiente escolar seja acolhedor e capaz de buscar soluções criativas para atender às necessidades educacionais de todos. Essa abordagem visa promover a excelência acadêmica, o fortalecimento dos relacionamentos e o desenvolvimento das condições físicas e psicossociais dos alunos (Mazzota, 1996, apud Ferrari et al., 2022).

Para o Professor 5:

[...] “o planejamento tem que atender às necessidades individuais de cada especificidade. Portanto, é organizado com atividades pessoais que envolvam coordenação motora fina e ampla, através de jogos e atividades de escrita, baseado no conhecimento que a criança adquirir”.

O referido professor disse que possui um planejamento estruturado para atender às necessidades individuais e tarefas de escrita baseadas no conhecimento prévio da criança. Tal planejamento se diferencia pela ênfase no desenvolvimento motor e na personalização das atividades com base no estágio de aprendizado do aluno.

Por fim, todos os professores mostraram preocupação em adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos, valorizando o respeito às singularidades de cada um. Os professores 1, 2, 3 e 5 utilizam diferentes materiais ou atividades para promover o aprendizado. Pode-se constatar que em suas particularidades o Professor 1 se destaca no uso de recursos visuais e concretos como ferramenta pedagógica central, o Professor 2 foca na conscientização coletiva como parte do planejamento, ampliando o impacto da inclusão para além das práticas individuais. O Professor 3 dá ênfase a atividades lúdicas com movimento, especialmente eficaz para alunos com hiperatividades. O Professor 4 flexibiliza seu método de participação (oral ou escrita), adaptando-se às realidades de cada aluno. E o professor 5 foca no desenvolvimento motor e na personalização com base no conhecimento prévio, integrando aspectos cognitivos e motores no planejamento.

Dessa maneira, Santos (2021) destaca que no planejamento, é fundamental considerar o aluno e suas particularidades na escolha de atividades que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. Levando em conta o tempo disponível, as estratégias metodológicas, a forma de avaliação, os recursos didáticos, o espaço adequado e a integração da equipe de profissionais envolvidos diretamente no atendimento aos alunos da educação especial. Fundamentado nisso, infere-se que no relato dos professores existe um esforço comum em incluir todos os alunos no processo, considerando suas dificuldades e potencialidades.

5.2 Desafios da inclusão: Obstáculos na Construção de Ambientes Educacionais Inclusivos

A construção de ambientes educacionais inclusivos enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao papel do professor. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais exige que o educador adapte suas práticas pedagógicas, desenvolva novas estratégias de ensino e lide com a diversidade de formas de aprendizagem, como visto nas falas dos professores no tópico anterior. Neste tópico será abordado os principais desafios relatados pelos professores e como eles avaliam o suporte dado pela equipe pedagógica. Sobre essa questão foram feitas duas perguntas para eles.

Isso posto, é importante destacar que um dos maiores desafios enfrentados nas salas de aula atuais é a implementação da ação inclusiva. Os professores lidam

diariamente com dificuldades para atender os alunos com deficiência, que vão desde questões estruturais, como a falta de formação e capacitação para os profissionais da educação, até a carência de recursos adaptados. Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes para promover a verdadeira inclusão e a falta de centros de atendimento especializados, como as salas de AEE, tornam o processo ainda mais complexo. A simples matrícula de uma criança com deficiência na rede regular de ensino não garante, por si só, sua plena inclusão (Pimentel, 2021)

Apoiado a isso, o Professor 1 destaca como principal desafio:

[...] “a necessidade de um professor de apoio para conseguir assistir a todos os alunos em sala, a conscientização sobre a deficiência e suas vertentes por parte da comunidade escolar e a necessidade de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar junto a escola em prol do desenvolvimento do educando”.

A fala do Professor 1 evidencia três desafios essenciais que dificultam a efetivação da inclusão escolar. O primeiro ponto é a necessidade de um professor de apoio, uma figura fundamental para garantir que todos os alunos recebam a atenção necessária, especialmente quando a turma é grande ou há uma diversidade de necessidades dentro da sala. A presença de um professor de apoio pode ajudar a dividir a atenção, permitindo que o educador principal se concentre no planejamento e execução das atividades pedagógicas.

O segundo desafio apontado é a conscientização sobre a deficiência e suas vertentes por parte da comunidade escolar. Essa questão é crucial, pois a inclusão não depende apenas do professor, mas de uma mudança de mentalidade de todos os envolvidos: alunos, professores, funcionários e famílias. Sem uma compreensão adequada das diferentes deficiências e das melhores práticas inclusivas, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de exclusão, em vez de acolhimento.

Por fim, o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar é destacado como uma necessidade central para o desenvolvimento do educando. A presença de profissionais especializados (como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) permite um acompanhamento mais detalhado e individualizado dos alunos, proporcionando um apoio mais eficaz e ajustado às suas necessidades específicas. Apesar de distintos, esses desafios estão interligados e exigem uma abordagem coletiva e integrada.

O Professor 2 destaca como principais desafios a “falta de estrutura e de acompanhamento da coordenação, bem como superlotação da turma, impossibilitando a orientação nas atividades específicas.” Logo, o professor 2 aponta desafios estruturais e organizacionais que impactam diretamente a inclusão escolar. A falta de estrutura pode incluir desde recursos físicos inadequados, com salas de aulas não adaptadas, até a ausência de materiais pedagógicos inclusivos. Essa deficiência dificulta a adaptação de conteúdos e estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos.

A falta de acompanhamento da coordenação, comentado pelo professor, sugere um problema na articulação pedagógica e na supervisão das práticas inclusivas. O papel da coordenação é crucial para apoiar os professores, oferecer formação continuada e promover ações que integrem os alunos com deficiência ou necessidades específicas ao ambiente escolar. E a superlotação das turmas é outro obstáculo significativo. Turmas lotadas reduzem o tempo e a atenção que o professor pode dedicar a cada estudante, principalmente àqueles que requerem apoio adicional.

Consequentemente, comprometendo a qualidade da orientação em atividades específicas, dificultando o desenvolvimento de estratégias individualizadas e efetivas para a inclusão. Assim, esses desafios refletem uma carência sistêmica que vai além do âmbito escolar, demandando políticas públicas que promovam investimentos em infraestrutura, formação docente e redução do número de alunos por turma. Além disso, destacam a necessidade de maior engajamento e planejamento por parte da gestão escolar para garantir que a inclusão seja não apenas um direito, mas uma prática real e efetiva.

Desta forma é importante que

[...] a comunidade educacional como a própria sociedade precisa agir como agentes fiscalizadores desses dispositivos legais, pois o aluno com deficiência necessita ser incluso de fato e direto e não somente inserido como ocorrer nas maiorias das unidades de ensino, em que através da matrícula o aluno com deficiência chega à sala de aula, porém, talvez essa seja a maior exclusão vivenciada nos últimos anos, inserir não poderá nunca ser sinônimo de incluir. (Pimentel, 2021, p.13)

Já o Professor 3 relata:

[...] “a demora no diagnóstico por conta da falta de comprometimento dos pais, falta de profissionais da educação especial para atender toda a rede. Como

trabalho no primeiro ano, no geral esses alunos só têm os diagnósticos fechados quando chegam no 2º ano, o que dificulta ainda mais o meu trabalho, já que sem diagnóstico não podemos pedir auxílio de tutor ou cuidador”.

A partir do relato o professor 3 destaca desafios críticos relacionados ao diagnóstico tardio e à falta de suporte especializado, evidenciando barreiras sistêmicas que impactam a inclusão escolar de maneira significativa.

A demora no diagnóstico pode prejudicar o reconhecimento precoce das necessidades específicas do aluno, o que é uma etapa importante para a implementação de estratégias pedagógicas adequadas. No entanto, é fundamental destacar que o diagnóstico, embora relevante, não deve ser um obstáculo para a adaptação das práticas educacionais. A ausência de um laudo não deve impedir o estudante de receber o suporte necessário, pois o processo pedagógico deve ser flexível e atento às necessidades de cada estudante.

O Professor 4 declara como principais desafios a “quantidade de alunos, uma turma muito heterogênea, sempre foi, mas se intensificou com o tempo, indisciplina de forma geral, acompanhamento que não se tem, apoio, suporte” Assim como o Professor 5 que traz como desafios também a “quantidade de aluno em sala de aula, uma vez que só têm uma professora para resolver diversas situações.”

A superlotação das turmas é um problema recorrente que compromete a qualidade do ensino para todos os alunos, especialmente para os públicos-alvo da educação especial. Turmas grandes dificultam a individualização do atendimento, essencial para atender às diferentes necessidades dos estudantes. A heterogeneidade nas salas, mencionada pelo Professor 4, agrava ainda mais a situação, pois exige que o docente adapte estratégias para um público diverso, o que é desafiador sem o devido suporte.

A partir das falas dos professores, Pimentel (2021) ressalta que, por muito tempo, a escola foi concebida como um espaço homogêneo, oferecendo uma única proposta de ensino para todos os alunos. Essa abordagem, fundamentada em práticas tradicionais, promoveu – e ainda promove – um ensino padronizado, que exclui aqueles que possuem formas diferentes de agir, pensar ou que simplesmente não se encaixam no modelo convencional de aprendizagem. De acordo com o autor, a prática docente deve se adaptar às diversidades presentes na sala de aula, como relatado pelos professores, atendendo às

necessidades individuais de cada aluno, respeitando seus tempos, formas e limitações particulares de aprendizagem.

Além disso, a indisciplina geral relatada pode ser reflexo de um ambiente escolar sobrecarregado, onde os professores têm dificuldade em estabelecer uma gestão de sala de aula eficiente devido ao excesso de responsabilidades. O Professor 5 reforça essa perspectiva ao apontar que uma única professora é responsável por gerenciar diversas demandas simultaneamente, o que limita sua capacidade de oferecer atenção e suporte adequados aos alunos com necessidades específicas.

Diante disso, a falta de apoio e acompanhamento destaca a ausência de uma estrutura colaborativa dentro das escolas. O suporte de profissionais especializados, como tutores, mediadores ou auxiliares, seria fundamental para aliviar a carga do professor e promover um ambiente mais inclusivo e equilibrado.

A avaliação dos professores sobre o suporte oferecido pela equipe pedagógica para a inclusão escolar revela importantes desafios e lacunas no processo citados nos desafios vivenciados pelos professores para que ocorra a inclusão escolar. Esse suporte é essencial para garantir que práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência ou outras especificidades.

À vista disso, O professor 1 relata que “há a necessidade de uma maior aproximação no que concerne a dar suporte dentro da condução e acompanhamento pedagógico diário em sala.” A fala do professor reflete uma lacuna no apoio técnico e estratégico, é importante destacar que esse suporte pedagógico deve ir além de orientações pontuais, envolvendo acompanhamento contínuo, trocas regulares com os docentes e a oferta de recursos que auxiliem na adaptação de estratégias às necessidades dos alunos. A ausência dessa proximidade pode gerar insegurança nos professores, dificultando a implementação de práticas inclusivas e comprometendo a qualidade do ensino para alunos com demandas específicas.

Consequentemente, em muitos casos, o trabalho pedagógico ocorre de forma isolada, o que gera descontinuidade e ruptura no processo educacional. No entanto, ações colaborativas entre os diversos profissionais da educação poderiam fortalecer esse processo, tornando o trabalho mais integrado e eficaz. Como destacam os professores em seus relatos, o trabalho pedagógico seria mais produtivo se houvesse espaços para

discussão, troca de experiências e análise do currículo escolar. Além disso, é fundamental que haja apoio e escuta aos professores, promovendo diálogos, compreensão e reflexões que envolvam todos os membros da comunidade escolar, de modo a criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e significativo (Arcaro; Lucion, 2021).

O Professor 2 menciona o "despreparo em dar suporte necessário", evidenciando a falta de capacitação ou de recursos adequados para atender às demandas de inclusão escolar. Esse despreparo pode estar relacionado tanto à formação inicial quanto à ausência de políticas continuadas de treinamento para a equipe pedagógica.

Já o Professor 3 reconhece que “a equipe pedagógica ajuda no que é possível, mas a demanda para ela é enorme.”, sugerindo que, embora haja esforços por parte da equipe, a sobrecarga de trabalho limita sua atuação. Essa sobrecarga reflete um problema estrutural, onde o número de profissionais é insuficiente para atender à complexidade e volume de demandas.

O Professor 4 reforça essa perspectiva ao afirmar que "falta muito, acaba sendo bem fraco, principalmente porque a demanda é muito grande e não tem pessoas suficientes". Assim como o Professor 3, ele aponta para a insuficiência de pessoal como um dos principais fatores que comprometem a eficácia do suporte pedagógico. Por outro lado, o Professor 5 destaca que o suporte "poderia ser mais efetivo, no sentido de estarem mais presentes com os alunos atípicos", chamando atenção para a necessidade de um acompanhamento mais próximo e direcionado aos estudantes que requerem apoio especializado, o que muitas vezes não ocorre devido às limitações mencionadas pelos outros professores.

Os relatos dos professores apontam para uma percepção coletiva de fragilidade no suporte oferecido pela equipe pedagógica, ainda que cada um destaque aspectos específicos dessa dificuldade. Isto posto, a realidade escolar apresenta desafios constantes, exigindo que o professor se reinvente continuamente para garantir que a escola cumpra sua verdadeira missão. Ao assumir uma turma com quase trinta alunos, cada um com características de aprendizagem distintas, o professor precisa ser audacioso para inovar e, ao mesmo tempo, demonstrar austeridade no domínio de suas práticas pedagógicas – uma tarefa que certamente não é fácil. (Carvalho e Corrêa, 2022)

Em síntese, a realidade educacional é desafiadora, na qual os professores enfrentam condições adversas que dificultam o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os relatos dos professores, que apontam a fragilidade no suporte oferecido pela equipe pedagógica, refletem um contexto em que a colaboração e o apoio adequados ainda são limitados. A menção à necessidade de os professores se reinventarem constantemente ilustra a pressão que esses profissionais enfrentam para atender a uma diversidade de alunos com características de aprendizagem distintas, muitas vezes em turmas superlotadas.

A ideia de que o professor precisa ser "audacioso para inovar e, ao mesmo tempo, demonstrar austeridade no domínio de suas práticas pedagógicas" aponta para a complexidade do papel docente. O professor deve ser criativo e flexível para adaptar suas abordagens a diferentes necessidades, ao mesmo tempo que mantém rigor e consistência em suas práticas, o que requer equilíbrio e competência. Essa tarefa se torna ainda mais árdua quando a estrutura de apoio é insuficiente, como demonstram os relatos dos professores. Esse cenário reforça a importância de um sistema educacional que ofereça suporte contínuo e eficaz aos docentes, promovendo ações colaborativas e formando redes de apoio para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado através de leituras bibliográficas dos textos legislativos e pela pesquisa de campo realizada com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Luís do Maranhão. Reiteramos para o objetivo desse trabalho que visou analisar a prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da inclusão escolar de crianças que fazem parte do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, busca-se identificar as concepções teórico-metodológicas que orientam os docentes em suas ações inclusivas, compreender como essas práticas se concretizam no planejamento e na execução do ensino, e, finalmente, identificar os principais desafios enfrentados por esses profissionais na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido percebe-se que os professores entrevistados demonstraram um entendimento da inclusão escolar como um processo que visa respeitar a diversidade e promover a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas limitações ou especificidades. Suas práticas refletem um esforço para atender às necessidades individuais, utilizando estratégias diversificadas e adaptativas no planejamento pedagógico.

Dessa forma, os docentes destacaram a importância de criar ambientes acolhedores, com recursos e estratégias que incluam adaptações pedagógicas, materiais específicos e tecnologias assistivas. Além disso, houve consenso sobre os desafios estruturais e a necessidade de suporte institucional, como tutores, redução no número de alunos por turma e capacitação contínua do corpo docente.

As falas dos professores alinham-se a uma concepção de educação inclusiva que busca equilibrar o respeito às singularidades com a promoção de uma convivência que valorize a diversidade. Estratégias como a personalização das atividades, o uso de jogos, a socialização e a adaptação dos conteúdos foram apontadas como essenciais para alcançar esse objetivo. No entanto, os desafios relatados evidenciam a necessidade de maiores investimentos em recursos e políticas públicas que garantam a efetividade do ensino inclusivo.

Ao planejar suas ações, os professores enfatizam a importância de considerar o contexto de cada aluno, utilizando metodologias que promovam o engajamento e o

aprendizado equitativo. Isso reforça a visão de que a inclusão vai além de adaptações técnicas, sendo um compromisso coletivo que envolve escolas, famílias e gestores na construção de um ambiente educacional mais justo e acessível para todos.

E como os principais desafios enfrentados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental para garantir uma educação inclusiva estão relacionados a questões estruturais, pedagógicas e organizacionais. Um dos maiores obstáculos mencionados é a falta de formação adequada e contínua para lidar com a diversidade de alunos, que exige práticas pedagógicas adaptadas e estratégias inovadoras. Além disso, a superlotação das turmas compromete a capacidade do professor de oferecer um atendimento individualizado, essencial para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Outro desafio crítico é a ausência de recursos e materiais pedagógicos inclusivos, bem como a inadequação de espaços físicos, que dificultam a implementação de práticas inclusivas. A carência de apoio especializado, como a presença de tutores, cuidadores ou equipes multidisciplinares, é outro ponto destacado. Esses profissionais são fundamentais para atender às demandas individuais dos alunos e apoiar o trabalho do professor.

A demora no diagnóstico de alunos com necessidades especiais também se apresenta como uma barreira significativa. Sem um diagnóstico precoce, torna-se difícil planejar intervenções eficazes e garantir o acesso aos recursos necessários. Além disso, há uma percepção de que a conscientização e o engajamento da comunidade escolar sobre a inclusão ainda são insuficientes, prejudicando a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

No que diz respeito à avaliação do suporte dado pela equipe pedagógica, os professores indicam que ele é limitado e muitas vezes insuficiente. A falta de proximidade, acompanhamento e orientação contínuos por parte da equipe pedagógica compromete a confiança dos professores e dificulta a implementação de práticas inclusivas. A sobrecarga de trabalho da equipe e a insuficiência de pessoal também foram apontadas como fatores que reduzem a eficácia do suporte oferecido.

De forma geral, os professores relatam que, embora exista um esforço por parte da equipe pedagógica, os recursos disponíveis não são suficientes para atender à complexidade e ao volume das demandas. Essa realidade evidencia a necessidade de

maior investimento em infraestrutura, formação docente, redução do número de alunos por turma e fortalecimento das políticas públicas de inclusão. Além disso, ações colaborativas e um sistema de suporte contínuo são fundamentais para promover um ambiente educacional que seja inclusivo de fato, e não apenas em teoria.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. DE. et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5699, 2023.
- ARAÚJO, N. K. R; LIMA, M, R; MARTINS, L. V. A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir dos textos legislativos. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e44111932038, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32038>.
- ARCARO, S. B; LUCION, SILVA. Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.
- BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo , v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei nº 13. 146, 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil-03/-ato-2015/2018/lei/113.146.htm>. Acesso em: 20/01/2024.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [Portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 22/12/2024.
- BRAUNSTEIN, V. C.; MOISÉS, J. F.; SANTOS, F. A. DOS. Oficina de literatura infantil inclusiva: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e240879, 2023.
- BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. DE. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023.
- CARVALHO, P. A.; CORRÊA, B. L. Educação inclusiva: o professor enquanto gestor frente aos processos de inclusão no âmbito Educacional. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 3, n. 2 , p. 17-34. 2022. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v3i2.80>.
- FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i24.312. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto; DUGOIS, Rosana Cristina Miranda; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-15, e21215, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21215>.

FREITAS, M. C. DE .. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ªed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GOMES, Eva Pauliana da Silva; PRADO, Edna Cristina do. Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió-AL? **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 128-144, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.19176>.

LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010

LIBÂNEO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR

MAGALHÃES, R.; SILVA, M; CARVALHO, F.; AGUIAR, J. Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva: “até demais esta escola acolhe!”. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 16, N. 39, (2021) mai./ago.2021. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v16i39.26067

MANTOAN, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O quê? Por quê? Como fazer? (2a ed.). Moderna.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297. MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre. No 37. Março 1999

MODESTO, M. A.; ARAÚJO, I. R. L. DE.; MENDONÇA, A. C. Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e 0234, 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul.- dez./ 2004.

NEPOMOCENO, R.; COSTA. C.; PICELLI. A. Inclusão escolar: aspectos legais e ação docente

SANTOS, Ferreira; MIRANDA, Darc. Formação de professores e educação inclusiva: concepções e desafios contemporâneos. **Revista Foco**. Curitiba (PR),v.16,.n.12,e3858,p.01-19 ,2023

SANTOS, Sebastiana Gama. Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. **Revista Triângulo**. v. 14, n.2 Maio – Ago. 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5111

SECUNDINO, Magalhães. SANTOS, Libardoni. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>. Fev. 2023.

SILVA, F. B. L. BATISTA, D. E.; MASSARO, M. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020.DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5659>

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da pesquisa. Campinas: Alínea: 2º ed, 2009.

PIMENTEL, Cloves Nazaré. Políticas públicas para a educação inclusiva: uma análise sobre os instrumentos formativos da prática docente nos anos iniciais, no contexto educacional de baião/pa, no ano de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica de pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com professores da rede pública de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental sobre desafios e estratégias da prática docente em classes regulares

1. Como você compreende a inclusão escolar? E Quais estratégias metodológicas utiliza para promovê-la?
2. De que forma você organiza o planejamento das aulas para atender as necessidades específicas das crianças público-alvo da educação especial?
3. Quais recursos ou adaptações você considera mais importantes durante o planejamento para garantir a inclusão escolar?
4. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir crianças público-alvo da educação especial em suas aulas?
5. Como você percebe o suporte recebido da escola e da equipe pedagógica para superar os desafios relacionados à inclusão escolar?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a “**PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: Desafios e estratégias nos anos iniciais**”. Ela está sendo desenvolvida por NATÁLIA RÉGIA DA SILVA JANUÁRIO, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof Dr. Kaciana Nascimento Silveira Rosa, como parte de Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo deste estudo consiste em analisar a prática docente do/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental para a inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados.

Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dar de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, como melhorar e avançar no seu campo de atuação. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador.

Por se tratar de uma entrevista que aborda suas experiências e percepções em torno da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, a pesquisa pode gerar os seguintes riscos: constrangimento, sentimentos desagradáveis relacionados à percepção de si, suas experiências, valoração em relação ao outro, dificuldades e desafios. Por isso, considere que, caso decida não participar do estudo ou resolva desistir em qualquer momento, não sofrerá nenhum dano.

Ao participar, você **contribuirá** para a compreensão dos processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial na rede pública municipal de ensino e para a identificação das particularidades do trabalho do professor nesse contexto. Além disso, as entrevistas possibilitam um espaço de fala e escuta, permitindo que você reflita sobre si, suas posturas e perspectivas.

A pesquisadora estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Natália Régia da Silva Januário.

regia.natalia@discente.ufma.br, Universidade Federal Do Maranhão

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (trabalho de conclusão de curso, divulgação em eventos e publicações científicas). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, _____ de _____ de

Assinatura do participante

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Natália Régia da Silva Januário (regia.natalia@discente.ufma.br, 98 984373183)

Kaciana Nascimento Silveira Rosa (kaciana.rosa@ufma.br)

Universidade Federal do Maranhão,

Avenida dos Portugueses, Bacanga, 65080805 - São Luís, MA – Brasil.