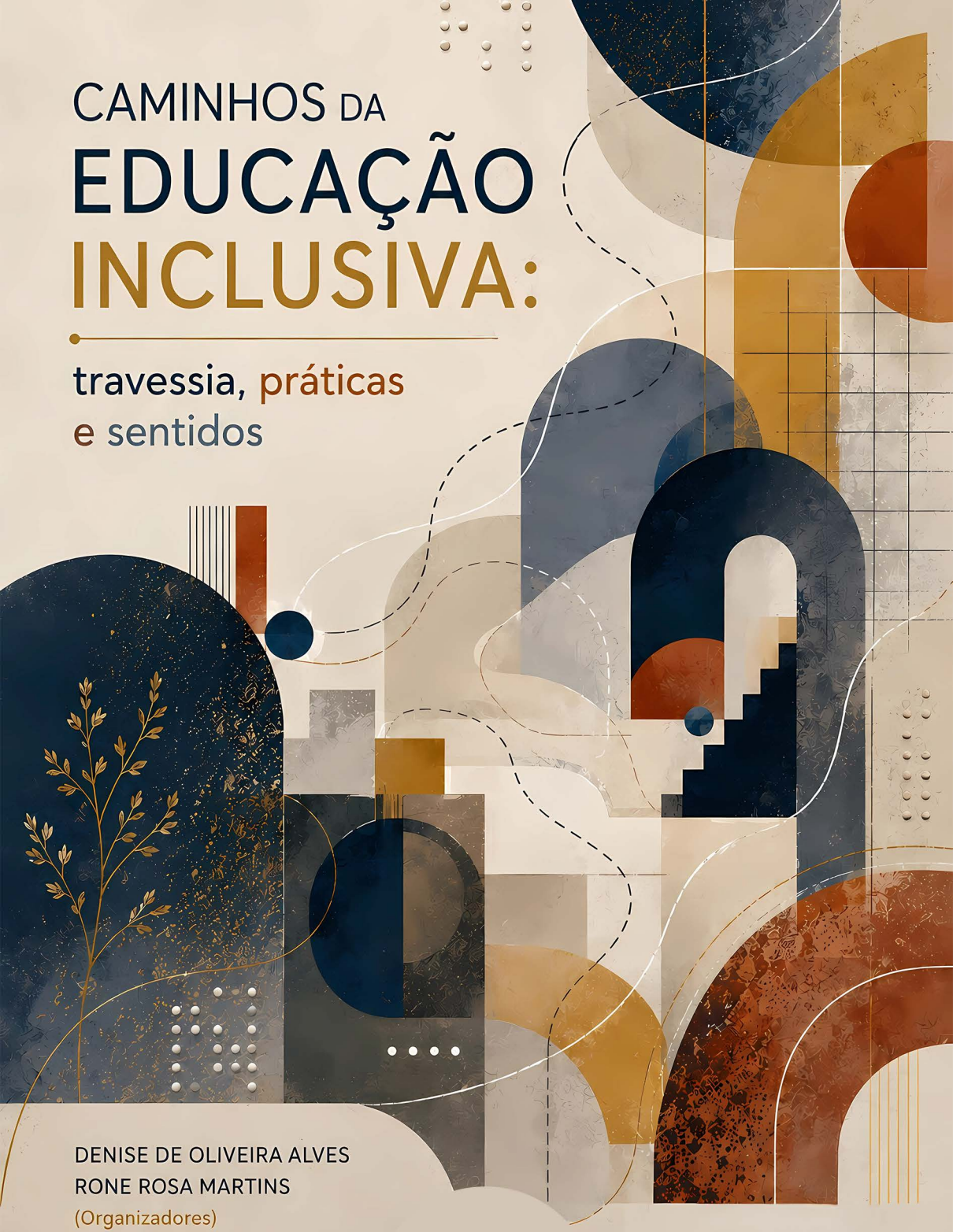
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

travessia, práticas e sentidos



DENISE DE OLIVEIRA ALVES
RONE ROSA MARTINS
(Organizadores)

Pedro & João editores

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

travessia, práticas e sentidos

Pedro & João
editores

Conselho Científico da Obra

Andreza Marques Leao - Universidade Estadual Paulista. UNESP
Claudia Maffini Griboski - Universidade de Brasília. UNB
David Rodrigues - Universidade de Lisboa. ULisboa
Décio Nascimento Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)
Janaína Tude Sevá - Universidade Federal de Goiás. UFG
Jean Robert Poulin - Université du Québec à Chicoutimi. UQAC
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. UFMS
José Firmino de Oliveira Neto - Universidade Federal de Goiás. UFG
Juliete Prado de Faria - Universidade Federal de Goiás. UFG
Luana Molina - Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR
Lucas Matheus Rocha - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Luzia Lima-Rodrigues - Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa
Marcos Alexandre Barros - Universidade Federal de Pernambuco. UFPE
Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros - Universidade Federal de Pelotas. UFPEL
Mariangela Castejon - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. UFTM
Milton Antonio Auth - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Paulo Vitor Trodoro - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Sinara Pollom Zardo - Universidade de Brasilia. UNB
Vanessa Helena Santana Dalla Déa - Universidade Federal de Goiás. UFG
Verli Petri da Silveira - Universidade Federal de Santa Maria. UFSM
Walter Ernesto Ude Marques - Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG
Welson Barbosa Santos - Universidade Federal de Uberlândia. UFU.

DENISE DE OLIVEIRA ALVES
RONE ROSA MARTINS
(Organizadores)

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

travessia, práticas e sentidos

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Denise de Oliveira Alves; Rone Rosa Martins [Orgs.]

Caminhos da educação inclusiva: travessia, práticas e sentidos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 318p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2967-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526529676

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Docente. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Inclusão Escolar. 5. Acessibilidade Educacional. I. Título.

CDD – 370

Imagem da capa: Capa criada com uso de Inteligência Artificial e finalizada por Ricardo Cassaro
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

APRESENTAÇÃO

Há textos que nascem da obrigação. Outros, da experiência. Este e-book nasce do encontro. Encontro entre pessoas, saberes, territórios e compromissos. Encontro entre a universidade, a escola e a vida. Encontro, sobretudo, com a convicção de que educar é um ato profundamente humano - e, por isso mesmo, radicalmente inclusivo.

Não por acaso, estas páginas ganham forma na terra de Cora Coralina, onde as palavras aprendem cedo a brotar do chão, da memória e das travessias. Aqui, como nos versos da poetisa, o conhecimento não se faz distante - ele se mistura à vida, às lutas e às delicadezas do cotidiano.

Os textos que compõem esta obra são frutos de percursos formativos tecidos no interior de uma pós-graduação comprometida com a educação inclusiva como direito, como prática e como horizonte ético. Mais do que trabalhos de conclusão de curso, são expressões de experiências vividas, atravessadas por inquietações, desafios concretos e pela busca de fazer da escola um espaço possível.

Ao percorrer estas páginas, o(a) leitor(a) encontrará reflexões que dialogam com a formação docente, com as práticas pedagógicas inclusivas, com o atendimento educacional especializado, com os direitos humanos e com as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar. São textos que falam de inclusão não como palavra vazia, mas como tensão, construção e compromisso.

Há aqui vozes que problematizam, que anunciam limites, mas que, sobretudo, apontam caminhos. Vozes que se movem entre a teoria e a prática, entre a escola e a universidade, reafirmando a potência da práxis como fundamento da ação pedagógica.

Este movimento formativo não se fez sozinho. Ele foi possível a partir de uma parceria potente com o Serviço Social da Indústria

(SESI), por meio da Gerência do Centro SESI de Formação em Educação, que acreditou na formação continuada como caminho para transformar práticas e ampliar horizontes na educação inclusiva. É dessa aposta coletiva que emergem os trabalhos aqui apresentados.

Também se inscreve neste percurso a força do encontro acadêmico que deu visibilidade a essas produções: o II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC). Espaços de partilha e construção coletiva que reafirmam a importância de uma ciência comprometida com a realidade social.

Registramos, ainda, nosso reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo apoio foi fundamental para a realização do evento e para a materialização desta obra. Este e-book, portanto, não é apenas uma coletânea de textos. É um registro de processos. É memória de um tempo formativo. É testemunho de que a inclusão se constrói no cotidiano, nas relações, nas escolhas pedagógicas.

Que estas páginas encontrem leitores atentos, inquietos e sensíveis. E que, como nos ensinou Cora, sigamos "reaprendendo a ver" — porque incluir é, antes de tudo, reconhecer o outro como parte legítima do mundo que construímos juntos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho também se constrói na relação com aqueles e aquelas que orientam, acompanham e sustentam os processos formativos. Juntamente comigo, que acompanhei e orientei parte dessas produções no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, somam-se professoras cujas trajetórias fortalecem, de diferentes modos, o compromisso com a educação inclusiva.

À professora Bruna Cardoso Cruz, pela dedicação à formação de professores(as) e aos saberes docentes na perspectiva da inclusão. À professora Margareth Arbués, pela condução de estudos que articulam educação, direitos humanos e as múltiplas

dimensões das desigualdades, em uma perspectiva crítica. À professora Rita Vieira de Figueredo, pela contribuição consistente no campo da inclusão escolar e do atendimento à diferença nos processos de ensino e aprendizagem.

Este trabalho também carrega o orgulho de ser gestado em uma universidade pública, gratuita e socialmente referenciada. Orgulho de ser parte da Universidade Federal de Goiás, que, por meio de seu Campus Goiás, reafirma diariamente seu compromisso com a formação crítica e com a transformação social.

Registramos, ainda, nosso reconhecimento à atual gestão do Campus Goiás, sob a direção dos professores Alison Cleiton de Araújo e Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, cuja condução fortalece os princípios de uma universidade comprometida com a inclusão e com os territórios em que está inserida.

Seguimos, assim, coletivamente, acreditando e fazendo uma educação que não deixa ninguém para trás.

Denise de Oliveira Alves
Outono, Goiás - tempo em que as folhas se transformam,
mas as raízes permanecem firmes, sustentando novos começos.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO SESI PARANÁ 13
Caroline Nascimento Lehmann
Bruna Cardoso Cruz

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 33
Neurian Ribeiro de Azevedo
Bruna Cardoso Cruz

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA DE TURNO INTEGRAL 45
Fernanda de Bastani Busnello
Denise de Oliveira Alves

FORMAR PARA INCLUIR: O TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS 83
Izabela L. Giannetti Horta
Denise de Oliveira Alves

"INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?" COMPREENDER CONCEITOS PARA MUDAR PRÁTICA... 105
Jessica Rodrigues dos Santos
Denise de Oliveira Alves

PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 127
Kelen Alves Guimarães Gouveia
Denise de Oliveira Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTE COM AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 147
Maria Suelma da Fonseca Santos
Denise de Oliveira Alves

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS 163
Antônio José Santos Xavier
Margareth P. Arbués

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA E INCLUSIVA 189
Mayara Réwen da Cruz Conceição Barbosa
Margareth P. Arbués

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 201
Relly Anny Ramos Fonseca
Margareth P. Arbués

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DO SESI NA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS 221
Ruan Vitório de Macêdo
Margareth P. Arbués

CONTOS LITERÁRIOS E INCLUSÃO: ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POR ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 235
Denise Mendes Ximenes Leitão Moreira
Rita Vieira de Figueredo

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO 265
Marise Brito do Rego
Rita Vieira de Figueredo

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO..... 295
Nandara Maciel de Alencar
Rita Vieira de Figueredo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO SESI PARANÁ

Caroline Nascimento Lehmann[1]
Bruna Cardoso Cruz[2]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva constitui um desafio para as instituições de ensino, uma vez que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas exige não apenas conhecimento teórico, mas também suporte metodológico adequado. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelecem diretrizes que garantem o direito à educação para todos os estudantes. No entanto, a efetivação desses princípios na Educação Básica ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente para lidar com a diversidade em sala de aula.

Destarte, a escolha dessa temática se deu devido a minha atuação na Educação Básica no Sesi Paraná, contribuindo diretamente na estruturação do Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino, elaborando materiais de apoio, como o Guia de Orientações sobre Inclusão Sesi, e realizando formação com professores para atuarem em uma sala de aula plural.

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: carolinecnascimento@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: brunacardoso@ufg.br

Pesquisas indicam que a formação inicial dos professores, em grande parte dos cursos de licenciaturas, não aborda de maneira aprofundada as demandas da educação inclusiva. De acordo com Pletsch (2009), muitos cursos limitam-se a conteúdos teóricos desconectados da prática pedagógica, o que compromete a preparação dos futuros docentes, dificultando a compreensão dos desafios e das estratégias necessárias para a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, menciona a Educação Especial de forma limitada, inserindo-a principalmente em atividades complementares e de caráter opcional. Nesse sentido, Saviani (2008) destaca que essa abordagem reflete uma concepção secundária da educação inclusiva na formação docente, o que pode comprometer com a preparação dos professores para atuarem com a diversidade.

Além disso, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de estudantes da educação básica com laudos e diagnósticos médicos, especialmente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) apontam que, entre 2017 e 2022, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) cresceram 33%. Esse aumento reflete uma maior conscientização sobre os transtornos do desenvolvimento e da aprendizagem, além da ampliação do acesso ao diagnóstico. Esse cenário impacta diretamente as políticas educacionais e a formação de professores.

Todavia, o Ministério da Educação (MEC) tem promovido iniciativas para preparar educadores no atendimento à diversidade em sala de aula, enquanto as escolas buscam flexibilizar seus currículos e metodologias para atender às necessidades específicas desses estudantes. No entanto, pesquisas indicam que ainda há desafios significativos.

Nesse seguimento, Mantoan (2003) ressalta que a graduação, na maioria dos casos, não oferece formação suficiente para que os

docentes desenvolvam competências voltadas à inclusão, o que resulta, de forma geral, os professores não estão preparados para receber em sala, estudantes com deficiência e/ou transtornos (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também reconhece que, embora haja avanços nas políticas públicas, a formação continuada ainda não é amplamente acessível nem significativa no desenvolvimento de habilidades práticas voltadas à inclusão.

Diante dessas dificuldades, os materiais de apoio pedagógico assumem um papel central no processo formativo, pois podem fornecer subsídios para a construção de práticas educacionais mais equitativas e condizentes à realidade dos docentes. Ferramentas como guias didáticos, cursos online, dentre outros, podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias inclusivas, contribuindo para uma prática pedagógica significativa.

Considerando esse contexto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as contribuições do Guia de Orientações sobre Inclusão do Sesi Paraná para a formação continuada docente na Educação Básica, na perspectiva inclusiva. Ao oferecer reflexões sobre as potencialidades e desafios dos materiais de apoio na formação docente, esta investigação poderá subsidiar políticas institucionais voltadas à formação de professores e ao aprimoramento dos recursos pedagógicos. Dessa forma, espera-se contribuir para a consolidação de uma educação mais acessível, equitativa e alinhada aos princípios da inclusão.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é compreender as contribuições do Guia de Orientações sobre Inclusão do Sesi Paraná para a formação continuada docente na Educação Básica, na perspectiva inclusiva. Para isso, este artigo adota uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na pesquisa documental e no estudo bibliográfico.

A pesquisa documental, segundo Fonseca (2002, p. 32), caracteriza-se pelo exame e interpretação de documentos que, embora não tenham sido produzidos originalmente para fins de

pesquisa, contêm informações relevantes e significativas para a compreensão do objeto de estudo. Além disso, será realizado um estudo bibliográfico com o intuito de aprofundar o referencial teórico sobre formação docente e educação inclusiva. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento e análise de produções acadêmicas e científicas já consolidadas sobre o tema, oferecendo subsídios teóricos para embasar as discussões e interpretações realizadas ao longo do artigo. Dessa forma, serão consultados autores e obras que abordam políticas de inclusão, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, adotar-se-á uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os significados atribuídos às orientações presentes no material analisado e seu potencial impacto na prática pedagógica. Como destaca Minayo (2012), a abordagem qualitativa se caracteriza pelo interesse em compreender fenômenos em seu contexto social e cultural, valorizando a subjetividade dos sujeitos e a complexidade das interações humanas.

Diante do exposto, iniciamos no tópico a seguir, uma reflexão sobre a formação continuada, a partir do estudo bibliográfico.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de direcionar e balizar a prática da Formação Continuada no território nacional, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020), apresenta as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que reforça a proposta de que os docentes tenham domínio de conhecimentos técnicos, como também do contexto cultural local e global dos educandos, sintetizando essa recomendação unindo competências como "conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional" (BRASIL, 2020). Assim sendo, ser professor, profissionalmente, implica assumir o papel de formador e

orientador, com o objetivo de promover a formação integral dos estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a Formação Continuada se apresenta como um caminho essencial para alcançar essa profissionalização e desenvolver as três competências previamente mencionadas (Art. 4°) (BRASIL, 2020).

Ademais, a Resolução, em seu Artigo 7º (2020, p. 5), destaca que a formação continuada desempenha um papel fundamental na ampliação da prática docente, ao fortalecer o conhecimento pedagógico do conteúdo, o repertório profissional e o uso de metodologias ativas. Também ressalta a importância da colaboração entre pares, das formações de longo prazo e da coerência com os documentos normativos, como o currículo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as políticas educacionais vigentes. No âmbito das formações, existem diversos formatos de cursos que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, é importante reconhecer que o(a) professor(a) é um aprendiz ao longo de toda a vida. Esse aprendizado contínuo ocorre não apenas por meio de formações formais, mas também nas interações cotidianas dentro da escola, no diálogo com colegas e na reflexão coletiva sobre a prática pedagógica (BRASIL, 2020). É nesse ambiente, onde a docência é efetivamente exercida, que se consolidam importantes saberes e estratégias para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Quando observamos na literatura no que tange a formação continuada de docentes na perspectiva da educação inclusiva, percebemos que o número de professores regentes formados é menos de 7%, segundo Painel de Indicadores da Educação Especial do IRM, enquanto de acordo com o Censo Escolar de 2023, disponibilizado pelo INEP, 91,3% dos estudantes da educação especial estavam em classes comuns (DIVERSA, 2024). Uma evolução significativa, porém, o desafio da ampliação da formação

continuada para professores de salas comuns permanece, de maneira que, ainda que tenha aumentado a estatística de licenciados se formando a distância, é encontrado dúvidas a respeito da sua efetividade. Nesse sentido, a percepção de transformação da educação a partir de uma prática integrativa perpassa pelos agentes diretos, que são os(as) professores(as), e toda e qualquer mudança positiva na escola deve envolvê-los, visto que são eles os principais responsáveis por viabilizar um ambiente educacional inclusivo e de qualidade (DIVERSA, 2024).

Ainda imperam vários discursos, tais como: os professores regentes não foram formados para ensinar alunos com deficiência e por isso, não estão preparados para tal função; resultando em uma postura que traz empecilhos à implantação da educação inclusiva, o que demonstra que os esforços prioritários deveriam estar na formação docente na escola. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 40 - 41) afirma a importância do professor saber ensinar a turma como um todo. E isso significa "promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula". Ou seja, quando falamos de formação continuada dentro da perspectiva da educação inclusiva, a prática da sala de aula, em contato com os estudantes desperta o aprendizado no e pelo trabalho, de forma que completa a formação tradicional por cursos de extensão e/ou especializações.

> No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003, p. 43).

A partir da troca de ideias e práticas dos professores é possível modificar os comportamentos, visões de mundo, como uma onda

que invade todas as estruturas da escola e da teoria pedagógica dos atores sociais atuantes no espaço escolar, buscando o desenvolvimento do corpo docente, conforme um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 14), que visa a formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos demais profissionais de educação, e em consequência dos estudantes, como um todo, não somente dos alunos público-alvo da educação especial, pois o professor será aquele que ensina para todos (BRASIL, 2008).

Nesta compreensão da prática pedagógica em sala que engloba todos os estudantes, o Relatório Diagnóstico de Operacionalização do AEE nas Unidades Escolares Sesi PR, destaca que na realidade da Educação Básica no Sesi Paraná, que os docentes da Educação Infantil são aqueles que se encontram mais próximos desse objetivo, pois por estarem vigilantes aos marcos de desenvolvimento das crianças, são aqueles que identificam particularidades dos alunos, muitas vezes indicando para as famílias aquilo que observam, mas também por serem os profissionais da Rede com mais formações complementares a Pedagogia, ainda que de forma geral no Brasil, a tendência é que os professores dos primeiros anos sejam os que menos têm diploma superior (20,5%), de acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica da ONG Todos pela Educação em 2024.

Devido a essa característica, observamos a prática cotidiana da educação que segue o ritmo de todos os estudantes, sem deixar ninguém para trás, conforme relatos das professoras no Relatório Diagnóstico de Operacionalização do AEE nas Unidades Escolares Sesi PR. Lamentavelmente, conforme avançamos para as próximas etapas de ensino, o corpo docente, possivelmente por ter uma formação inicial específica e técnica em áreas de conhecimento, esse distanciamento é perceptível, de forma que as narrativas de despreparo são mais recorrentes. Uma pesquisa da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2018, apresentada numa série de reportagens, que a formação

dos professores no preparo para inclusão de estudantes com deficiência em sala é uma das necessidades apresentadas para a formação continuada. Outra questão que surge constantemente é a sensação de limitação que os professores apresentam, apontando a necessidade de apoio no repensar da sua prática. Uma queixa que encontramos também na equipe pedagógica, o que reforça a evidência da complexidade e urgência da reflexão e construção da práxis dos professores a partir da individualidade de aprendizado de sua turma e não no modelo ideal que é preconizado na formação acadêmica inicial (OLIVEIRA, 2023).

Destarte, no tópico seguinte, abordaremos sobre a educação inclusiva no Brasil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil tem sido moldada por uma série de marcos legais que refletem o compromisso do país com a garantia de acesso à educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Artigo 208, a obrigação do Estado em assegurar "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Essa disposição constitucional representa um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de integrar estudantes com deficiência no sistema educacional regular, promovendo a igualdade de oportunidades.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) detalhou essa orientação ao definir, nos Artigos 58 a 60, a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular. A lei enfatiza a importância de currículos, métodos e recursos específicos, além de serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa legislação reforça a necessidade de formação adequada dos professores para promover a inclusão efetiva desses estudantes.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implementada, consolidando a visão de que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica das escolas regulares. O objetivo é eliminar barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes acesso ao currículo comum e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Essa política reafirma o compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Se faz necessário um esforço contínuo para garantir a formação adequada de professores, a adequação de infraestruturas escolares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às diversidades dos alunos.

O SESI E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO GUIA DE ORIENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO

Desde o lançamento e disponibilização do Guia de Orientações sobre Inclusão Sesi em 2024, para todas as unidades escolares, foi estabelecido uma sistematização do fluxo de atendimento da focal em educação inclusiva do Departamento Regional do Paraná (DR), para com as orientadoras pedagógicas das escolas. Essa organização visa garantir o atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo da educação especial pelos profissionais da educação atuantes na Educação Básica do Sesi Paraná.

Atualmente, cerca de 220 estudantes com deficiência, TEA e/ou altas habilidades ou superdotação estão matriculados na Educação Básica do Sesi PR. Adicionando os estudantes com demais necessidades educacionais, como por exemplo, o TDAH, totalizam 411 alunos em todas as etapas de ensino (SESI, 2025).

Com o objetivo de fortalecer o Atendimento Educacional Especializado, para além da elaboração do Guia de Orientações sobre Inclusão, o DR aumentou o seu contingente de profissionais em 2025, contratando 8 psicólogos educacionais que atuam para a construção e manutenção de um ambiente positivo de aprendizagem, além dos profissionais de apoio em sala de aula para casos específicos que se comprovam a fundamentação pedagógica e social do estudante (SESI, 2025).

Baseado neste cenário, a formação continuada de professores acontece prioritariamente através da mediação das orientadoras pedagógicas nas 35 unidades escolares do Sesi no Paraná, como também dos outros profissionais de apoio à Educação. A partir da demanda apresentada pelos(as) professores(as), as pedagogas acionam o DR para orientações tanto referentes a casos, práticas pedagógicas em sala, quanto a aplicabilidade do Guia de Orientações sobre Inclusão. Essas orientações em sua maioria são realizadas de forma online, porém podem acontecer *in loco* em visitas sistemáticas da representante (SESI, 2024).

Desta maneira, o Guia de Orientações sobre Inclusão subsidia as ações orientativas que culminam em ações diárias dos docentes e da equipe pedagógica. Para diferenciar as ações de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, o levantamento e a análise documental dos educandos se apresenta como um passo indispensável. Esta etapa acontece concomitante com as entrevistas com os estudantes, familiares e/ou responsáveis legais que trazem insumo para a elaboração do estudo de caso e o Plano Educacional Individualizado (PEI), prática adotada pela Rede (SESI, 2024). Esses períodos formativos acontecem em reuniões individuais com os(as) professores(as) ou em momentos coletivos, que dentre as práticas, são encorajados a criarem e manterem vínculo saudável com a turma, o que possibilita a observação e a escuta ativa, de forma que possam identificar as possíveis dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, compartilharem as estratégias pedagógicas adotadas e os resultados obtidos, além de verificarem a persistência

ou superação dessas dificuldades. A partir disso, os profissionais devem elaborar um plano de ação específico para o estudante com necessidades educacionais, que é contemplado no Plano de Ensino Individualizado - PEI (SESI, 2024). Esses atos corroboram para a formação dos docentes, pois incentivam o desenvolvimento coletivo e o apoio mútuo.

No Guia de Orientações sobre Inclusão também se encontram as diretrizes sobre a atuação do profissional de apoio escolar em sala. Para tanto, foi disponibilizado um Protocolo para Solicitação de Profissionais de Apoio para auxiliar os gestores das unidades escolares na identificação objetiva da necessidade ou não da presença deste profissional como acompanhante do estudante, a partir das exigências apresentadas nas conversas com ele e com a família. E em casos específicos de estudantes com TEA, cumpre-se a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que dispõe do direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluída em classes regulares, a um acompanhante especializado, se necessário (BRASIL, 2012).

Outro tema presente no Guia de Orientações sobre Inclusão diz respeito às diretivas sobre ajustes relativos ao currículo escolar, que tem como definição

> Conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA e SILVA apud BRASIL, 2013, p. 27 - 28).

Isto significa que no âmbito da Educação Inclusiva há oportunidades para diversas estratégias de aprendizagem que visem auxiliar o estudante no seu desenvolvimento singular na escola, quando realizada de forma a que busque diferenciar para incluir (MANTOAN, 2013, p.1). Neste sentido, é comum que as escolas utilizem métodos que discorrem acerca da adaptação ou

flexibilização de atividades, mas que podem ser criticadas por serem facilitações de atividades e, por isso, podem conter armadilhas para a formação docente, caindo em simplificações ou receitas de bolo, unificando a experiência de ser estudante e aprendiz, mantendo-o preso a um fazer educativo tradicional e, por causa disso, excludente. Entretanto, o Guia de Orientações sobre Inclusão Sesi, propõe explorar a gama de possibilidades de aprendizado encontrada no conhecimento de quem é o educando, independentemente de seu diagnóstico, a partir do que é mencionado como diversificação, contendo (SESI, 2024, p. 74):

- Planejamento antecipado;
- Valorização dos conhecimentos que o estudante traz consigo;
- Identificação das necessidades de cada um;
- Revisão dos objetos de aprendizagem (conteúdos);
- Visão positiva;
- Incentivo ao protagonismo estudantil e comunicação;
- Desafios e avaliações eficazes;
- Atividades inclusivas para toda a turma;
- Trabalho em equipe: Contemplado na metodologia de aprendizagem do Sesi;
- Disponibilização de tecnologias assistivas;
- Acompanhamento do estudante.

Sobre as atividades adaptadas, que correspondem a um dos desafios relatados pelos(as) professores(as), o Guia de Orientações sobre Inclusão apresenta a orientação de que devem ser elaboradas a partir das mesmas atividades dos outros estudantes, de acordo com o objetivo de aprendizagem esperado. Assim como aponta e apresenta indicações para que os docentes conheçam as especificidades e as características de cada deficiência e/ou transtornos de aprendizagem.

Contudo, o Guia de Orientações sobre Inclusão Sesi, se origina a partir do desafio da Rede Sesi Paraná em sistematizar e estruturar o Atendimento Educacional Especializado nas unidades escolares do estado, visando a qualidade do serviço educacional para os

estudantes públicos-alvo. Esse instrumento também visa contribuir com o Programa Ambiente Positivo de Aprendizagem (APA), iniciativa do Sesi Nacional, que objetiva a promoção de um ambiente seguro fisicamente e psicologicamente para todos os educandos (SESI, 2024). Nesse sentido, o Guia de Orientações sobre Inclusão fornece orientações e materiais para que os gestores, docentes e equipe pedagógica implementem práticas da educação inclusiva nos colégios. No documento institucional constam dez capítulos que, em seguida, buscamos apresentar seus pontos principais.

Inicialmente, o Guia de Orientações sobre Inclusão apresenta os marcos legais da educação inclusiva no âmbito nacional, como também regional. Seguido por conceitos e fluxos de atendimento para acompanhamento dos estudantes. O documento reforça os papéis de cada ator social presente na escola e que deve conhecer e atuar de acordo com as expectativas, de forma a contribuir para a consolidação da educação inclusiva. São eles: coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) pedagógico(a), professores(as), monitores(as), estagiários(as), profissionais da secretaria e profissional de apoio ao estudante.

A fim de alinhar os processos e procedimentos internos da Rede, o Guia de Orientações sobre Inclusão também apresenta as diretrizes para registro dos estudantes no sistema de gestão escolar, que é fundamental para uma gestão baseada em dados e que precisa estar atualizado.

Nos capítulos do Guia, em destaque o capítulo 6, o documento apresenta ferramentas para atuação de pedagogos(as) e especialista em educação inclusiva, com o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), respectivamente, além de orientações sobre como elaborar relatório pedagógico dos estudantes e um protocolo de apoio para solicitação de profissional de apoio em sala de aula.

Ciente de que um dos maiores desafios dos docentes quando falamos em Educação Inclusiva é a prática no que tange a elaboração das atividades, o Guia de Orientações sobre Inclusão explicita as possibilidades de flexibilização das mesmas, a partir de

um olhar específico para os estudantes com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem ou altas habilidades e superdotação. Sabendo que cada estudante aprende de uma maneira e que o foco, a longo prazo, é que o docente atue em sala de aula de uma maneira que abarque as diferenças de todos os educandos independente de suas deficiências, fez-se necessário um olhar para o capítulo 7, do documento, o que reforça o objetivo deste trabalho em compreender as contribuições do Guia de Orientações sobre Inclusão do Sesi Paraná para a formação continuada docente na Educação Básica, na perspectiva inclusiva. Investigar a prática docente a partir do Guia de Orientações sobre Inclusão, evidencia que o tema ainda precisa ser superado para que a escola caminhe de acordo com o preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nas diretrizes do Guia de Orientações sobre Inclusão, é apresentado aspectos da inclusão na alimentação escolar, pois a inclusão é transversal a várias vivências na escola e, as questões alimentares também são parte dela. Em seguida, nos anexos, encontra-se modelos de estudos de caso para auxílio da equipe pedagógica, como cursos de formação continuada EaD disponíveis na Rede Sesi PR.

O Guia de Orientações sobre Inclusão Sesi se conclui reafirmando o compromisso da gestão em promover a qualidade da Educação Básica, demonstrando a Educação Inclusiva como pilar fundamental para a equidade e respeito à diversidade. Como também convoca a participação de todos os atores sociais nas unidades escolares do Colégio Sesi PR a colaborarem para este propósito.

Analisando o Guia de Orientações sobre Inclusão e sua implicação na formação continuada dos docentes, observa-se que o material de apoio cumpre uma função essencialmente norteadora para os(as) pedagogos(as). Ele é frequentemente manuseado, lido e incorporado à prática por esses profissionais. No entanto, no que se refere aos demais licenciados/professores, sua atuação ocorre de maneira mais indireta, visto que são as orientadoras pedagógicas

as responsáveis por desdobrar e interpretar essas diretrizes para os docentes. Ainda que o Guia esteja acessível a todos, sua utilização mais efetiva pelos professores se concentra, sobretudo, em aspectos relacionados à adaptação de atividades e avaliações.

A adaptação de atividades, por sua vez, constitui uma prática amplamente debatida à luz da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo porque se enfatiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual não há margem para adaptações, pois tudo que é elaborado em conjunto com o educando é pensado para ele e com ele. Contudo, ao refletirmos sobre o contexto do Sesi Paraná, nota-se que as adaptações são orientadas a ocorrer de maneira personalizada, destacando-se a importância de que o professor conheça profundamente o estudante com o qual trabalha. Esse conhecimento individualizado visa evitar generalizações e simplificações no processo de ensino-aprendizagem, assegurando que as intervenções pedagógicas sejam significativas, equitativas e verdadeiramente inclusivas.

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES DO SESI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para além do Guia de Orientações sobre Inclusão, que contará com atualizações sistemáticas, o DR do Sesi Paraná efetua diversas formações ao longo do ano letivo para os docentes, ora focando na área de conhecimento, ora de forma geral, como nas Semanas Pedagógicas, que acontecem antes de cada semestre (janeiro e julho). De maneira complementar, elaboram materiais didáticos e protocolos que tem como objetivo apoiar o conhecimento obtido e o desdobramento das ações realizadas.

De forma a desenvolver formações sistemáticas e formação continuada para o corpo docente foi criado em 2023, o Núcleo de Formação Docente e Mentoria, uma iniciativa do Centro de Formação em Educação do Departamento Nacional do Sesi, que tem como objetivos "contribuir com a formação de profissionais que integram o

Sistema Sesi; promover a elevação da qualidade da educação e dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver a formação de uma geração de estudantes e professores preparados para se adaptar a um mundo em constante mudanças" (SESI, 2023, p. 9). O Núcleo se estrutura de forma a garantir pelo menos um(a) professor(a) especialista por área de conhecimento e/ou etapa de ensino, que por sua vez, desdobra as atividades aprendidas nos treinamentos para os demais professores das unidades escolares. Nesta organização está incluído um especialista em Educação Inclusiva.

Em 2024, os formadores do Núcleo visitaram todas as unidades escolares do Sesi Paraná, a fim de orientar sobre os processos internos de educação, além de apresentarem a proposta do Núcleo e seus objetivos. Especificamente na Educação Inclusiva, foi realizada uma escuta ativa com os docentes sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados, em que foram tratadas questões relativas ao Atendimento Educacional Especializado, assim como os desafios encontrados pelos professores. Essas visitas trouxeram insumo para a elaboração do Guia de Orientações sobre Inclusão. A partir dessas visitas, no ano de 2025, foi criado o Momento Inclusão, em que as orientadoras pedagógicas tiram dúvidas e recebem orientações. Este encontro acontece mensalmente, de forma online.

Ainda, a rede conta com uma plataforma online específica para a Educação do Sesi (Educaplay) com cursos de autoformação para que os docentes possam se atualizar. Por meio desta plataforma também é realizada a Semana Pedagógica. O Educaplay é hospedado no Universo, um portal de treinamento do Sistema Fiep, nele o docente encontra diversos cursos sobre a temática da inclusão como: Incluindo a Inclusão; Inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista; entre outros. Também tem a opção de cursos autoinstrucionais no Sistema Indústria - Universidade Corporativa do Departamento Nacional, em que estão disponibilizados diversos cursos sobre o tema, demonstrando como a formação continuada é realizada em diferentes instâncias e formatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as contribuições do Guia de Orientações sobre Inclusão do Sesi Paraná para a formação continuada de professores da Educação Básica, sob a ótica de uma educação inclusiva. A partir da observação do material de apoio disponibilizado, foi possível constatar a presença consistente de princípios e diretrizes alinhados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como identificar sua aplicabilidade no cotidiano pedagógico dos docentes. Porém, ainda se evidenciam desafios significativos quanto à efetiva implementação dessas diretrizes nas práticas escolares.

Um dos principais entraves observados está relacionado à compreensão restrita que muitos docentes ainda possuem sobre o conceito de Educação Inclusiva, limitando-o à simples adaptação de atividades. Essa visão reducionista persiste, mesmo diante de um material referencial robusto e fundamentado, como é o caso do Guia, que propõe caminhos mais amplos e reflexivos. As barreiras enfrentadas no contexto escolar e as lacunas na formação inicial, contribuem para a manutenção dessa compreensão limitada e dificultam a prática de uma inclusão efetiva e intencional.

Ainda assim, o material se consolida como um importante instrumento orientador, capaz de subsidiar os professores na construção de uma trajetória pedagógica pautada na equidade e na valorização das singularidades. Sua utilização na formação continuada representa um passo relevante na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARROS, Duda Monteiro de. Um a cada três professores não têm formação na disciplina que leciona. Dados são do Anuário Brasileiro da Educação Básica. Revista Veja. 13 nov. 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/um-a-cada-tres-

professores-nao-tem-formacao-na-disciplina-que-leciona Acesso em: 20 mar. 2025.
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
_____. **Lei n° 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.
_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 dez. 2012.
_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão / organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.
_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.
_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 out. 2020.
DIVERSA. **Painel de Indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar, 2023**. 16 ago. 2024. Disponível em: https://diversa.org.br/noticias/painel-de-

indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/ Acesso em: 20 mar. 2025.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2025.
GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G**. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar. Acesso em: 18 fev. 2025.
MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
_____. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. Diversa. 29 out. 2013. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/ Acesso em: 20 mar. 2025.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. **Educação: Os desafios da Educação Inclusiva**. Curitiba: MPPR, 2017. Disponível em: https://mppr.mp.br/Noticia/EDUCACAO-Os-desafios-da-Educacao-inclusiva Acesso em: 03 abr. 2025.
MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Ruam. **Educação Inclusiva é assunto para todas as etapas de formação de professores**. Porvir e Moderna. 28 fev. 2023. Disponível em: https://porvir.org/educacao-inclusiva-e-assunto-para-todas-as-etapas-de-formacao-de-professores/ Acesso em: 20 mar. 2025.
SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Regional do Paraná. **Guia de orientações sobre inclusão Sesi**. 2. ed. Curitiba, PR: SESI, 2024.
SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Nacional. **Núcleos de formação docente e mentoria: formação e mentoria** / Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN, 2023.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neurian Ribeiro de Azevedo[1]
Bruna Cardoso Cruz[2]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com a legislação educacional vigente, a educação é um direito fundamental de todos. Todavia, para assegurar os objetivos educacionais contemplados na legislação, é essencial que todas as pessoas tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. Isso demanda um ambiente escolar inclusivo, em que as diferenças individuais sejam valorizadas e as diversas formas de aprendizagem sejam respeitadas.

Um ambiente é inclusivo quando existe acessibilidade, acolhimento, respeito e empatia (Mantoan, 2015). Na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda existem vários obstáculos que dificultam a implementação de práticas inclusivas, tais como: fragilidades na estrutura física (poucos espaços de aprendizagens acessíveis) e tecnológica (recursos tecnológicos insuficientes); insuficiências de recursos pedagógicos adaptados e diversificados;

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: neurian@fiema.org.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: brunacardoso@ufg.br

formação inicial de professores inadequada, em virtude dos cursos que habilitam os professores para a docência não oferecem conhecimentos direcionados para metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas e inclusivas; carências de formações específicas com foco em metodologias e estratégias inclusivas; pouco incentivo por parte da equipe pedagógica e por fim, resistências à implementação de práticas inclusivas e metodologias diferenciadas (Mantoan, 2015).

De acordo com Mantoan (2015, p. 81), "formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais". Nesse contexto, o docente enfrenta o desafio de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira equitativa, garantindo a inclusão de todos os estudantes sem distinção nas aulas e nos conteúdos ministrados.

Assim, a formação docente na perspectiva da educação inclusiva é essencial, pois o professor desempenha um papel importante na criação de um ambiente escolar acessível (Mantoan, 2015). No entanto, a formação inicial e continuada frágil desse profissional, aliada à falta de apoio da equipe pedagógica, dificulta a adoção de práticas inclusivas, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, a discussão sobre a importância do coordenador pedagógico na formação docente na perspectiva da educação inclusiva é relevante no contexto atual, considerando o aumento da demanda de estudantes com necessidades específicas. Desta forma, explorar e aprofundar os conhecimentos sobre a temática contribui com a formação docente, bem como com a implementação de um ambiente inclusivo, fomentando práticas pedagógicas que valorizem a individualidade de cada estudante no processo de aprendizagem.

Destarte, a escolha desta temática ocorreu devido à minha atuação profissional atual como Pedagoga na Coordenadoria do SESI Maranhão, realizando atividades de acompanhamento pedagógico nas escolas da Rede, incluindo coordenadores pedagógicos, professores de sala de aula regular e do Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Minha experiência relacionada ao acompanhamento pedagógico tem evidenciado a importância de uma formação de professores que contemple a perspectiva da educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam acessar o conteúdo e desenvolver suas habilidades de forma igualitária.

Desse modo, o objetivo desse trabalho é refletir sobre o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva. Assim, para este artigo, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica.

Nesse seguimento, Gil (2008, p.50) afirma que,

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Todavia, a pesquisa bibliográfica se torna fundamental para a construção do conhecimento acadêmico, pois, com base em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos, é possível a organização e a reflexão crítica sobre conceitos e teorias consolidadas.

Assim, espera-se que este trabalho contribua significativamente para a reflexão e aprimoramento das práticas da coordenação pedagógica na formação continuada docente, especialmente no contexto da Educação Inclusiva.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores no Brasil passou por importantes transformações ao longo das décadas, refletidas nas principais leis que orientaram a educação nacional.

A Lei nº 4.024/1961 foi um marco fundamental na educação brasileira, pois estabeleceu, pela primeira vez, as diretrizes e bases para o sistema educacional do país. Ela organizou a educação em três graus: primário, secundário e universitário, com ênfase na formação dos professores, que passou a ser vista como um aspecto central para o sucesso de cada um desses níveis (Brasil, 1961). Além disso, a lei abordou, ainda que de forma tímida, a Educação Especial, que na época era chamada de Educação de Excepcionais: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961, Art. 88). Embora a lei tenha representado um avanço significativo ao contemplar a educação de excepcionais, um tema até então sem qualquer legislação específica, ela não detalhou como deveria ser a formação de professores para a Educação Especial nem estabeleceu diretrizes claras para a formação continuada dos docentes de um modo geral. Essas questões foram sendo definidas por leis e políticas posteriores.

A Lei nº 5.692/71, que reestruturou o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, estabeleceu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Ela buscou promover a profissionalização do ensino de segundo grau, a formação de professores em nível superior e a valorização do trabalho docente (Brasil, 1971). Apesar de reconhecer a importância de atender estudantes com necessidades específicas, a lei tratou essa questão de forma inadequada, criando escolas especiais e segregando alunos com deficiência. Esse modelo não estava alinhado com os princípios da educação inclusiva, que busca integrar todos os estudantes no sistema regular de ensino, sem segregação (Mantoan, 2015).

Contudo, a formação continuada dos professores também foi um desafio. Embora prevista pela lei, sua implementação foi insuficiente, com muitos docentes sem acesso a programas de capacitação significativos às suas necessidades. Isso resultou em uma formação continuada fragmentada, em que poucos professores

puderam se beneficiar de aprimoramento profissional efetivo (Saviani, 2009). Apesar de seu avanço ao integrar o ensino profissionalizante e valorizar a formação superior, a Lei nº 5.692/71, teve limitações evidentes. A falta de uma abordagem inclusiva mais significativa, a defasagem na formação continuada e a dificuldade de adaptação às desigualdades regionais prejudicaram seu sucesso.

A Lei nº 9.394/96, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi fundamental na reestruturação da educação brasileira, estabelecendo os níveis e etapas da educação básica e superior, além das modalidades de ensino (Brasil, 1996). Nesta perspectiva, a LDB determina que a formação dos professores para a educação básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, preparando-os para atuar de forma adequada em cada etapa do ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio). Além disso, a lei reconhece a importância da formação continuada, estabelecendo que os sistemas de ensino devem oferecer programas de aperfeiçoamento para garantir a atualização de conhecimentos e a melhoria das práticas pedagógicas ao longo da carreira docente (Brasil, 1996).

Em relação à Educação Inclusiva, a LDB foi pioneira ao assegurar que estudantes com deficiência, sempre que possível, sejam incluídos no sistema regular de ensino. A legislação determina que o currículo e o ambiente escolar devem ser adaptados para garantir o acesso e a participação desses estudantes (Brasil, 1996). Além disso, a formação dos professores para lidar com a diversidade e o atendimento educacional especializado também é exigida.

Porém, embora a LDB tenha dado passos importantes, ainda faltam ações mais detalhadas para garantir a plena integração dos estudantes com necessidades específicas. Apesar de representar um avanço significativo, a LDB enfrenta desafios na sua implementação, como a desigualdade regional, a falta de infraestrutura e a necessidade de uma formação mais alinhada às realidades práticas das escolas.

Nesse seguimento, foi proposta a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que buscou estabelecer as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas à formação de professores. Esse marco legal teve como objetivo orientar a prática pedagógica e garantir a formação de profissionais qualificados para atuar na Educação Básica (Brasil, 2002). Embora o texto da resolução não utilize explicitamente o termo educação inclusiva, ela ressalta a importância de desenvolver, nos futuros professores, habilidades e conhecimentos para atuar com estudantes em diferentes contextos. Entre os aspectos destacados, estão os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas (Brasil, 2002). Dessa forma, a resolução já sinalizava a necessidade de preparar os docentes para promover a igualdade de oportunidades e lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Destarte, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, é outro marco legal importante para a educação brasileira. Esta resolução estabelece diretrizes fundamentais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, com foco na qualidade, na equidade e na inclusão. Esse documento normativo reconhece que a formação docente deve estar alinhada aos princípios de uma educação democrática, plural e inclusiva, capaz de responder às diversidades presentes nas escolas brasileiras (Brasil, 2015). No que diz respeito à formação inicial, a resolução enfatiza a importância de uma base sólida teórica e prática, que prepare o futuro professor para lidar com os desafios da sala de aula, incluindo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Já a formação continuada é vista como um processo permanente, essencial para o aprimoramento profissional e para a atualização frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas (Brasil, 2015).

Contudo, a educação inclusiva é um dos princípios fundamentais dessas diretrizes. A resolução propõe que todos os cursos de formação docente contemplem conteúdos e práticas que

promovam a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas. Isso implica desenvolver competências pedagógicas que garantam o direito de todos à aprendizagem, em ambientes escolares acessíveis, acolhedores e equitativos (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação continuada mais efetiva, a garantia de recursos adequados e a superação de preconceitos e atitudes negativas em relação à inclusão.

Para tanto, no que tange à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação docente passa a ser pautada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No documento consta que a formação docente deve ser de qualidade, acessível e consistente em todo o país. Além da formação inicial, a resolução aborda a formação continuada, conectando os dois momentos da trajetória do professor e enfatizando a importância da sensibilidade para lidar com a diversidade dos alunos (Brasil, 2019).

Nesse contexto, sabemos que a formação continuada enfrenta desafios, como a falta de recursos e o acesso restrito, enquanto a implementação da BNC-Formação exige a revisão dos projetos pedagógicos, o que demanda tempo e planejamento. A resolução reconhece a importância da educação inclusiva, mas não detalha como integrá-la à formação docente e carece de orientações claras sobre Atendimento Educacional Especializado - AEE, adequação curricular e adaptação de atividades. Embora a resolução represente um avanço, ela precisa ser complementada por políticas que assegurem a inclusão e uma formação de qualidade para todos os professores.

De acordo com Mantoan (2015, p. 75) "Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis" A

afirmativa destaca a necessidade de uma mudança significativa na formação de professores para a educação inclusiva. Essa formação vai além de ensinar novas técnicas e estratégias. Implica numa transformação integral do papel do professor, da escola e da educação como um todo. Nesse sentido, isso significa que os professores devem ser preparados para desafiar e mudar as práticas pedagógicas tradicionais que mantêm a exclusão.

Diante do exposto, é importante que os professores desenvolvam uma visão ampliada do conceito de inclusão, reconhecendo que ela envolve muito mais do que a adaptação de recursos ou a aplicação de técnicas específicas. Ela requer uma mudança de atitude, de reconhecimento da diversidade humana e de compromisso com a igualdade. Contudo, pensamos o coordenador pedagógico pode auxiliar na formação continuada dos professores em sala de aula, com um olhar mais detalhado para a Educação Inclusiva.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O coordenador pedagógico desempenha várias funções no contexto escolar, atuando não apenas como orientador técnico, mas também como líder pedagógico que promove o desenvolvimento profissional dos professores. A formação continuada vai além da simples capacitação técnica, pois incentiva os professores a refletirem criticamente sobre as práticas pedagógicas e a desenvolverem competências que os ajudem a compreender e entender as particularidades dos estudantes (Almeida, 2010). Nesse cenário, a coordenação pedagógica contribui significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e sensível às realidades da sala de aula.

Para tanto, o coordenador pedagógico,

> [...] tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via dos seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Contudo, o coordenador pedagógico, hoje, desempenha um papel cada vez mais complexo dentro do ambiente escolar. Diante das constantes transformações na educação, ele precisa lidar com desafios diversos, desde a incorporação de novas tecnologias até a mediação de conflitos, sempre com o olhar voltado para a melhoria da qualidade do ensino (Almeida, 2010). Entre suas atribuições, destaca-se a promoção da formação continuada dos professores, que deve ser pensada como um processo constante e integrado à rotina escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o coordenador esteja atento às demandas da Educação Especial, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva. Essa abordagem valoriza a diversidade dos estudantes e propõe práticas pedagógicas que respeitem suas necessidades específicas (Mantoan, 2015). Mais do que oferecer capacitações técnicas, o coordenador precisa criar espaços de escuta, troca de experiências e reflexão, incentivando os professores a repensarem suas metodologias e a adotarem estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes.

A formação continuada, portanto, deve estar alinhada aos princípios da inclusão, oferecendo aos professores ferramentas que os ajudem a atender estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades. Isso inclui desde o uso de tecnologias assistivas até a elaboração de planos de ensino diferenciados, sempre com acompanhamento próximo e sensível às necessidades de cada turma.

Destarte, o trabalho da coordenação envolve a gestão de recursos e a garantia de que os professores tenham acesso às adaptações curriculares necessárias. Como destaca Mantoan (2003), a educação inclusiva exige um olhar atento para o material didático, as estratégias de ensino e o ambiente escolar, de modo que todos os estudantes possam aprender de forma plena e significativa.

No entanto, implementar uma formação continuada com foco na inclusão não é tarefa simples. A limitação de recursos, o tempo para encontros formativos e, em alguns casos, a resistência às mudanças são obstáculos que precisam ser enfrentados. Como aponta Dias (2018), é essencial que o coordenador pedagógico se posicione como um agente facilitador, promovendo uma cultura de colaboração entre os professores e oferecendo apoio contínuo não apenas nos momentos formais de capacitação, mas também no cotidiano escolar.

Nesse contexto, corroboramos com Mantoan (2003), e acreditamos que mais do que transmitir conhecimentos técnicos, o coordenador deve estimular uma postura de escuta ativa e respeito pelas diferenças, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A formação continuada, nesse sentido, não se limita à atualização de práticas pedagógicas, mas envolve uma mudança profunda na forma como os professores percebem e se relacionam com a diversidade presente em suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou destacar a relevância da coordenação pedagógica na formação continuada docente, com foco na Educação Inclusiva, observando os desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos e propondo estratégias que possam aprimorar a prática educativa no contexto da inclusão escolar. A pesquisa mostrou que, embora a legislação e as políticas públicas tenham avançado consideravelmente na promoção da educação

inclusiva no Brasil, a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrenta diversos desafios, principalmente em relação à formação continuada dos professores.

O estudo destacou que a formação continuada precisa ser vista como um processo dinâmico e constante, focado na atualização e no aprimoramento das competências dos professores. Esse processo exige não só o engajamento ativo dos professores, mas também o apoio contínuo da coordenação pedagógica, para que possam atender de maneira significativa às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, envolve o desenvolvimento de habilidades para reconhecer e responder às realidades variadas que surgem na sala de aula, utilizando estratégias pedagógicas adaptadas e recursos didáticos inclusivos.

Para tanto, acreditamos que para garantir a efetividade da educação inclusiva, é fundamental que as escolas proporcionem condições adequadas, tanto estruturais quanto pedagógicas, para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A adequação curricular, adaptação de atividades, uso de tecnologias assistivas e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são elementos-chave para a construção de um ambiente educativo que respeite e valorize as diferenças de todos os estudantes.

Todavia, implementação de práticas pedagógicas inclusivas depende de um compromisso coletivo, no qual todos os profissionais da educação, especialmente os coordenadores pedagógicos, desempenham um papel fundamental na formação e no acompanhamento da equipe de professores.

Assim, acreditamos que este estudo cumpriu seu objetivo de refletir sobre o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva, e sugere que mais investimentos sejam feitos na formação dos professores, para que eles possam desempenhar um papel ativo na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública**. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 21-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4,** de 29 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar – **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: **Inclusão escolar [recurso eletrônico] – O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Summus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais.** Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA DE TURNO INTEGRAL

Fernanda de Bastani Busnello[1]
Denise de Oliveira Alves[2]

INTRODUÇÃO

Atuar no campo da educação é lidar com o que está sempre por vir, com a falta e a incompletude, pois as estratégias pedagógicas dependem de contextos - individuais, familiares, sociais e políticos - e das singularidades que atravessam cada sujeito. Minha prática profissional ganhou novos contornos ao ingressar no Sistema Social da Indústria, integrando a equipe técnica da Gerência de Educação do SESI. Desde então, venho atuando no desenvolvimento e acompanhamento da educação básica e continuada, apoiando equipes diretivas e realizando formações docentes.

Este Trabalho de Conclusão da Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas expressa o desejo de qualificar o trabalho técnico que desenvolvo no Departamento Regional do SESI/RS. Os desafios de sustentar a perspectiva da educação inclusiva constituíram o ponto de partida das reflexões e

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: 0009-0006-3252-138X. E-mail: fernanda.busnello@sesirs.org.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). ORCID: 0000-0001-7251-9213 E-mail: denisealves@ufg.br. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).

proposições aqui apresentadas. No contexto do ensino médio, especialmente em escolas de tempo integral, tenho percebido o quanto é tênue a fronteira entre a diferença que possibilita a inclusão e aquela que passa a marcar o que um sujeito "não sabe" ou "não consegue". Mesmo escolas progressistas, sustentadas em princípios de colaboração, autonomia e protagonismo, ainda veem professores desestabilizados diante da heterogeneidade das turmas.

Esses desafios se intensificam na medida em que os conteúdos se especializam. Soma-se a isso a expectativa crescente pela intervenção de "especialistas" (monitores, profissionais clínicos ou a própria professora do AEE), movimento que, muitas vezes, afasta o professor de sua função e produz o risco de desresponsabilização pelo processo de aprendizagem. Este artigo emerge, assim, de inquietações e do desejo de fortalecer práticas que considerem as realidades dos estudantes, seus projetos de vida, sentidos atribuídos à escola e princípios de autonomia, autoria e criatividade.

Assim, o trabalho analisa desafios e possibilidades na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de ensino médio de tempo integral. A questão norteadora que orienta a investigação é: quais são e como se configuram os desafios e as possibilidades para a implementação do AEE em uma escola de ensino médio de tempo integral?

Para responder a essa questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- compreender as concepções dos professores sobre inclusão e AEE no ensino médio;
- analisar a articulação entre docentes, equipe gestora e profissional do AEE;
- examinar os impactos da organização do tempo integral sobre o AEE;
- interpretar os sentidos atribuídos às práticas inclusivas;
- apontar possibilidades de fortalecimento das práticas de inclusão e da atuação do AEE.

O referencial teórico abrange o percurso da educação inclusiva no Brasil, articulando marcos legais, contextos sociopolíticos, concepções e disputas discursivas. Discute, ainda, princípios de uma escola inclusiva, implicações específicas para o ensino médio, desafios do AEE em escolas de tempo integral e caminhos possíveis para consolidar práticas inclusivas que reconheçam as múltiplas formas de ser adolescente/estudante.

A pesquisa, de natureza exploratório-qualitativa, foi realizada em uma escola SESI/RS de ensino médio, por meio de grupo focal com docentes, equipe diretiva e profissional do AEE. A análise, orientada pela perspectiva discursiva de Orlandi, permitiu identificar marcas de sentidos que revelam concepções de inclusão, expectativas sobre o AEE e tensões próprias do modelo de tempo integral.

Os resultados contribuíram para qualificar práticas formativas junto aos professores e para reorganizar o funcionamento do AEE, atualmente itinerante, a fim de fortalecer o suporte às escolas e ampliar as possibilidades de atuação nas situações mais complexas. Embora a Análise de Discurso seja mobilizada de modo mais sistemático na discussão dos dados, seu olhar atravessa todo o trabalho, sustentando reflexões, problematizações e interpretações aqui apresentadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contexto legal e político da inclusão: o percurso da educação inclusiva

A ideia de inclusão no contexto educacional, da forma como concebemos, é muito recente. Foi preciso um longo percurso teórico, conceitual e de práticas pedagógicas para que as pessoas com deficiência e outras condições diagnósticas pudessem estar no ambiente escolar com a possibilidade de aprender, não apenas com a finalidade de "socializar". Desde a Constituição de 1988, que afirma a educação como direito de todos e prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular,

sucessivos dispositivos legais reforçaram esse compromisso. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB (1996) reafirmaram a inclusão como princípio estruturante, estabelecendo a educação especial como modalidade transversal e orientando sistemas de ensino a garantir recursos e estratégias adequadas às necessidades dos estudantes.

A partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliaram-se as exigências e expectativas sobre a escola comum. A Política mobilizou a sociedade a avançar em práticas inclusivas, embora seus desdobramentos não tenham ocorrido de forma linear ou consensual. O Decreto nº 12.686/2025, apresentado como reafirmação desse marco, tem sido alvo de críticas por retomar ambiguidades relativas à centralidade da rede regular, em tensão com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com a Lei Brasileira de Inclusão, que tratam a educação inclusiva como direito inalienável. Para além do direito, a Política explicita objetivos como o acesso, a participação e a aprendizagem em todos os níveis de ensino; a transversalidade da modalidade de educação especial; a formação docente; a articulação intersetorial; e a oferta do AEE como ação complementar ou suplementar ao currículo.

Nessa direção, as diretrizes reforçam que serviços de apoio não substituem o trabalho docente, mas o orientam, deslocando a ideia de um especialista como único responsável pela aprendizagem do público-alvo da educação especial. O AEE, por sua vez, é definido como prática que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, articulado ao currículo comum e, idealmente, realizado em turno inverso — exigência que, em escolas de tempo integral, demanda rearranjos institucionais.

A Convenção da ONU (2006), incorporada ao ordenamento brasileiro em 2009, consolidou o modelo social da deficiência, entendendo-a como efeito da interação entre características individuais e barreiras sociais, atitudinais e ambientais. No mesmo

ano, a Resolução nº 4/2009 detalhou diretrizes para o AEE, definindo seu público-alvo e orientando sobre matrícula e funcionamento. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) aprofundou esses princípios ao estabelecer a avaliação biopsicossocial e reafirmar a participação plena na sociedade como condição de cidadania.

Contudo, ao abordar a educação inclusiva, Milmann e Viola (2016) ponderam que, embora a regulamentação da educação inclusiva seja fundamental, ela sozinha não se sustenta, pois precisa produzir um deslocamento da nossa posição na linguagem, "afetando atos e práticas, produzindo um lugar para o outro". (p.128). As autoras acrescentam ainda que:

> Para se efetivarem determinadas mudanças no contexto social e educacional é preciso ir além da letra da lei, no caso da educação inclusiva, precisamos realizar uma virada epistemológica acerca de como concebemos o lugar do outro na sociedade e na escola (p.129).

Nesse sentido, as reflexões de Milmann e Viola permitem compreender que a efetivação da educação inclusiva não se restringe ao cumprimento formal da legislação, mas exige a revisão de concepções, práticas e discursos que historicamente sustentaram processos de exclusão na escola. Tal deslocamento epistemológico implica reconhecer o estudante com deficiência como sujeito de direitos e de aprendizagem, deslocando-o da posição de objeto de intervenção para a de protagonista de seu percurso educativo. Essa perspectiva torna-se ainda mais desafiadora no contexto do ensino médio, marcado por exigências curriculares, pressões avaliativas e expectativas de desempenho, aspectos que tensionam a construção de práticas efetivamente inclusivas.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, os textos legais e normativos não são compreendidos apenas como instrumentos reguladores, mas como materialidades atravessadas por disputas de sentidos e posições ideológicas. Termos como "preferencialmente" e "reafirmação", por exemplo, operam como marcas discursivas que produzem efeitos de ambiguidade,

revelando tensões entre o projeto inclusivo e práticas historicamente excludentes. Assim, o percurso legal da educação inclusiva evidencia não apenas avanços normativos, mas também a permanência de conflitos discursivos que incidem diretamente sobre sua implementação no cotidiano escolar.

Desafios e práticas da educação inclusiva: implicações para o ensino médio

Sustentar uma educação na perspectiva inclusiva torna-se mais desafiador à medida que os conteúdos se especializam. Na educação infantil e nos anos iniciais, os professores conseguem, com maior frequência, desenvolver práticas coletivas e colaborativas que consideram diferentes modos de aprender e expressar a aprendizagem; o vínculo cotidiano permite reconhecer efeitos das estratégias utilizadas, revisá-las e propor novas rotas, sempre ancoradas em um acompanhamento próximo e afetivo que favorece o acolhimento e a identificação das necessidades singulares no interior do coletivo. Nos anos finais do ensino fundamental, porém, a fragmentação curricular e a multiplicidade de docentes reduzem o tempo de relação com cada estudante, dificultando o reconhecimento das singularidades e criando barreiras adicionais para a inclusão.

É também relativamente recente a presença contínua de adolescentes com deficiência na escola regular. Até pouco tempo, muitos eram atendidos em escolas ou classes especiais, e, mesmo quando matriculados no ensino comum, sua participação era regulada por um modelo integrativo que os mantinha à margem das propostas pedagógicas hegemônicas. Como aponta Mantoan, o mero acesso "não lhes livra de continuar correndo um outro risco - o de serem excluídos dela". (2022, p.7)

Um dos desafios enfrentados nas escolas SESI decorre do momento em que os estudantes ingressam na instituição. Por atender apenas o ensino médio, recebemos adolescentes provenientes de diferentes escolas de ensino fundamental, muitos

deles com trajetórias marcadas por mudanças de instituição. Assim, não acompanhamos suas primeiras experiências escolares — as descobertas do letramento, as hipóteses iniciais de escrita e de construção do número, o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas e de outros conhecimentos fundamentais. Esse percurso anterior carrega lacunas e revela a qualidade variável das práticas de AEE que lhes foram ofertadas, muitas vezes deficitárias ou inexistentes.

No ensino médio, a articulação entre a professora do AEE e os docentes dos 13 componentes curriculares requer um tempo e uma dinâmica distinta daquela vivenciada na educação infantil ou nos anos iniciais. Essa complexidade aumenta diante da escassez de estudos e relatos que abordem o AEE especificamente nessa etapa, bem como da própria legislação, que ainda privilegia o público infantil e pressupõe a interlocução com uma única professora regente - realidade distante da organização curricular do ensino médio.

Outra questão que se evidencia na implementação das práticas inclusivas diz respeito ao funcionamento em turno integral. O currículo da Escola SESI totaliza 2.653 horas ao longo de três anos, distribuídas nos dois turnos - sem um contraturno destinado a atividades diferenciadas. Essa organização impacta diretamente as possibilidades de atendimento às necessidades específicas de alguns alunos.

A metodologia da escola, fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem, busca contemplar diferentes formas de aprender por meio da diversificação de estratégias e recursos. Destacam-se, nesse sentido, os espaços coletivos de estudo, o compartilhamento de experiências, a discussão de situações que mobilizam os educadores e o diálogo contínuo com as famílias, práticas que se aproximam da "formação em serviço" proposta por Mantoan (2012).

No ensino médio, porém, as demandas próprias da adolescência se somam aos desafios relacionados às condições diagnósticas: insegurança, busca por pertencimento, enfrentamentos, receios quanto ao futuro, além de fatores como

cansaço, privação de sono, uso excessivo de telas e oscilação de humor, que repercutem diretamente na aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que nem todos os comportamentos observados decorrem de uma deficiência.

A recorrente solicitação de laudos por parte dos professores revela, muitas vezes, a tendência de explicar dificuldades de aprendizagem pelo diagnóstico, quando elas podem estar relacionadas à mediação docente ou à necessidade de desenvolver estratégias mais adequadas para lidar com comportamentos desafiadores. Do ponto de vista discursivo, o laudo passa a operar como justificativa, deslocando para o estudante a responsabilidade pelo que é produzido na prática pedagógica. O Decreto nº 12.686/2025, ao afirmar que o laudo não deve ser impeditivo para o acesso ao AEE, reforça a necessidade de problematizar essas concepções, sobretudo diante das queixas frequentes sobre comportamentos que não estão vinculados à deficiência.

Para alguns alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que apresentam muitas dificuldades no processo de aprendizagem, na comunicação, interação e que necessitam de apoio para atividades de rotina, tem sido um grande desafio implementar as práticas de AEE, de acordo com as diretrizes das Políticas que instituem esse serviço, à luz da perspectiva da educação inclusiva. Em primeiro lugar, pelo já exposto anteriormente: esses estudantes chegam ao ensino médio com muitas dificuldades, principalmente em habilidades que envolvem raciocínio lógico, compreensão e interpretação. Os conteúdos previstos ao longo dos três anos do ensino médio, requerem habilidades básicas que costumam estar mais frágeis para alguns alunos. O desafio, então, é elaborar estratégias para complementar ou suplementar a formação desses alunos, preservando a sua autonomia e independência.

Com certa regularidade, reivindicações de famílias insatisfeitas com o compartilhamento de ambientes de aprendizagem entre colegas tão diferentes de seus filhos geram pressão sobre a escola e

(auto) percepção de incompetência por parte dos educadores. A respeito disso, Milmann e Viola referem que

> A primeira inclusão é, então, familiar, e tanto a diferença quanto a transmissão de saberes já estão nela implicadas. Na escola há, pelo menos, dois encontros fundamentais para a inclusão: o primeiro com as diferenças, que se multiplicam e lançam a criança ao desafio de se relacionar; o segundo, com saberes já estabelecidos. Ambos estão ligados tanto ao desenvolvimento da criança quanto à continuidade do mundo: conviver com a diferença e se apropriar dos saberes da humanidade são passaportes para a inclusão no mundo além da família (2016, p. 131).

Outro aspecto bastante comum na escola, especialmente na etapa do ensino médio, é a recorrente expectativa dos educadores pela intervenção de "especialistas" (monitor de inclusão, neurologista, psiquiatra, fonoaudiólogo). Esse tipo de discurso revela formações discursivas que associam a diferença a um caráter de anormalidade, o que acaba por deslocar do professor a responsabilidade pela mediação pedagógica, já que ele sente-se incapaz de lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

O trabalho de suporte às equipes diretivas das escolas da rede de ensino revela desafios, como a necessidade de discutir a função do profissional de apoio conforme a nota técnica do MEC (Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE) e a Lei nº 12.764/2012. Há pedidos de apoio para situações que não envolvem alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, e sim suporte para situações pedagógicas, inerentes à mediação do professor. Além disso, educadores raramente sinalizam a evolução na autonomia dos alunos, o que poderia indicar que o apoio externo não é mais necessário e que as necessidades dos alunos podem ser atendidas pela equipe escolar.

O fato de existir uma lei que garante certos direitos a públicos específicos, não significa que a adoção indiscriminada de determinada prática irá, de fato, beneficiar o sujeito, às vezes é o contrário (RAMOS et al., 2021). Mas a delicadeza de problematizar essa questão traz muitos desafios e entendimentos equivocados,

inclusive o de que não oferecer o suporte de profissional de apoio é negar um direito e, portanto, contrariar a Lei.

No texto "Vamos falar sobre educação inclusiva: diretrizes, direitos e dizeres da inclusão" (2016), Milmann e Viola tomam emprestada de Mia Couto a analogia sobre ideias ultrapassadas que precisamos abandonar para permitir a chegada do futuro: os "sapatos velhos" que precisamos abandonar. No contexto da educação inclusiva, esses sapatos simbolizam preconceitos, medos, apagamento das diferenças e o esforço de homogeneizar a sociedade e a escola. As autoras sistematizam tais ideias em enunciados que auxiliam a compreender e analisar os discursos dos professores, provocados a refletir sobre como concebem a diferença e a sua atuação no ensino médio. Uma dessas ideias obsoletas é de que "a inclusão não nos diz respeito, não temos formação adequada, somos vítimas por chegarem crianças com problemas nas nossas escolas e salas de aula" (p. 140).

Algumas ações, pela forma como são implementadas e justificadas, mascaram práticas que são completamente excludentes, alienando os professores da sua função e inviabilizando que a verdadeira inclusão aconteça na escola, a partir das relações entre os colegas, do compartilhamento, das interações, da convivência enriquecida pelas diferenças. A diferença precisa compor os planejamentos e as estratégias pedagógicas, ao invés de serem mascaradas e tratadas como desvios do padrão. O que é comum ao currículo deve ser assumido pelo professor como sua tarefa, sua função, ao passo que, aqueles aspectos que revelam especificidades (o que se apresenta como "especial" no âmbito escolar) será trabalhado em articulação com a professora do AEE, em um trabalho de parceria.

Atendimento Educacional Especializado: desafios na escola de tempo integral

O AEE foi ressignificado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

como importante estratégia para propiciar as condições para que a escola regular recebesse os alunos público-alvo da educação especial, até então matriculados em escolas e classes especiais. “As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (PNEEPEI, 2008, p.16), reforçando que é um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, o que possibilita autonomia e independência dos estudantes em todas as esferas, não apenas na escola.

De acordo com a Resolução nº 4/2009 do MEC, o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes, oferecendo serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que removam barreiras à participação e à aprendizagem. No entanto, os pedidos recorrentes de apoio feitos à professora do AEE revelam a expectativa de que ela assuma o manejo dos alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem” ou diagnósticos de deficiência e TEA. Essa compreensão equivocada aparece em solicitações para que o AEE prepare atividades adaptadas, realize “reforço” dos conteúdos ou atenda o estudante em outro espaço, ações que deslocam do professor da turma a responsabilidade pela mediação pedagógica.

Problematizar tal concepção não é simples, pois ela expressa uma visão ainda difundida de que os professores não estariam preparados para “trabalhar com a inclusão”. Planejar, mediar e avaliar uma turma heterogênea exige novas leituras, repertórios e estratégias, mas isso não altera o fato de que nenhum profissional compreende melhor as necessidades educacionais do aluno do que o professor da sala comum. Esse papel não pode ser terceirizado para o AEE, para a coordenação pedagógica, orientação educacional ou para monitores. O saber pedagógico se constitui na escola e é nela que deve ser pensado, revisado e avaliado. Fora dela, os especialistas clínicos atuam com referenciais predominantemente biomédicos, que tendem a interpretar a deficiência como um problema a ser corrigido.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola SESI/RS reafirma essa centralidade ao estabelecer como objetivos garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, valorizando suas características, interesses e condições de vida e oferecendo um ambiente capaz de lidar com as diferenças com afeto, escuta e ausência de preconceitos. A inclusão, portanto, não se restringe aos estudantes com deficiência, mas alcança também aqueles historicamente excluídos social e culturalmente.

A potência da proposta pedagógica, sustentada na interdisciplinaridade, na escuta qualificada, na relação com as famílias e no uso intencional da tecnologia, coloca desafios concretos para a implementação das práticas inclusivas. A PNEEPEI determina que o AEE ocorra no turno inverso ao da classe comum; entretanto, em uma escola de tempo integral, essa exigência se torna praticamente inexequível. Esse descompasso evidencia a necessidade de reorganizar tempos, espaços e fluxos institucionais para que o AEE cumpra sua função sem reproduzir modelos excludentes ou substituir o trabalho docente.

Caminhos para uma educação inclusiva

> Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças, pode excluí-las do mesmo modo. [...] Como ir em frente, sem cair nas suas armadilhas? (MANTOAN, 2013, p.3).

A Escola SESI de Ensino Médio desenvolve uma proposta pedagógica que reconhece os diferentes tempos e modos de aprender. Para isso, é fundamental dialogar com os jovens, ouvir o que têm a dizer sobre como aprendem, quais desafios enfrentam, que projetos de vida constroem e de que forma percebem que a escola pode apoiá-los. Comprometida com as especificidades, desejos e necessidades de seus estudantes, a escola busca ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de recursos variados e de estratégias como formação de grupos, debates, fóruns e pesquisas de campo, fortalecendo uma educação verdadeiramente

inclusiva. Ainda assim, o cotidiano escolar é atravessado por embates e dilemas que exigem constante reflexão.

Primeiramente, é necessário fortalecer a função dos professores da sala de aula comum e da coordenação pedagógica. Mas como fazer isso? As inúmeras discussões sobre inclusão, especialmente no contexto das deficiências, às vezes afastam o educador de seu saber técnico, como se a visão de um agente externo à sala de aula fosse essencial para compreender as necessidades educacionais dos alunos. É necessário, portanto, destacar a condição e o compromisso do professor com o campo do conhecimento, pois é ele quem conhece as habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes e planeja as situações de aprendizagem considerando os objetivos estabelecidos e as variadas necessidades dos alunos.

Ao identificar o que precisa ser trabalhado, cabe ao educador elaborar estratégias de ensino e selecionar recursos adequados aos objetivos do planejamento. O coordenador pedagógico, por sua vez, analisa esses planejamentos em diálogo com cada professor — quem melhor conhece seus estudantes — e acompanha o trabalho docente para assegurar a coerência com os princípios e a proposta pedagógica da escola. A formação em serviço, conforme propõe Maria Teresa Mantoan, constitui um caminho eficaz para consolidar a cultura inclusiva, especialmente por meio de oficinas e estudos de caso que envolvem a equipe na análise e definição de estratégias.

Outras ações também são fundamentais: estabelecer relação de confiança com as famílias, promover diálogo e troca de percepções, e articular o trabalho escolar com a rede intersetorial e os serviços de saúde e assistência, reconhecendo que à escola cabe o campo das aprendizagens, e não o da clínica. Essa clareza organizacional ajuda a delimitar papéis e tensiona o discurso médico que, por vezes, orienta de forma inadequada as expectativas sobre a inclusão.

Os aspectos abordados na fundamentação teórica articulam a rede que sustenta os processos inclusivos no âmbito da escola, e disparam a questão de pesquisa a qual constitui o mote deste

trabalho: como qualificar as práticas de AEE no ensino médio, no contexto da escola de tempo integral? Os desdobramentos da pergunta principal, que define o objetivo do estudo, disparam outra questão: de que forma é possível, na perspectiva da educação inclusiva, promover a melhor articulação entre os professores dos diferentes componentes curriculares, Orientação Educacional, Orientação pedagógica e profissional do AEE?

"Garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação" (MANTOAN, 2003, p.5) deve ser o objetivo a ser alcançado nas escolas que consideram as diferenças como vetor para a aprendizagem, especialmente porque todas as pessoas são diferentes entre si. Portanto, a escola e a sociedade precisam oferecer todas as possibilidades para que todos os alunos aprendam; recursos e estratégias devem ser diversificados o bastante, a fim de incluir todos os sujeitos, sem a necessidade de uma adaptação pensada exclusivamente para um sujeito. Esse paradigma é fiel ao compromisso por justiça social, igualdade de oportunidades (que requer contemplar as diferenças) e solidariedade - esta última tomada na perspectiva freiriana, como antítese do individualismo, em que a construção coletiva potencializa as transformações sociais, a transformação do mundo.

Para que a educação inclusiva se efetive, é fundamental fortalecer o papel do professor em sala de aula, considerando que ele está diretamente na relação com os alunos; é necessário criar as condições para que que o professor possa se deixar afetar por essa relação, compreendendo as necessidades que emergem do encontro com a diferença. O laço intelectual, nas palavras de Jacques Rancière, é o que verdadeiramente torna possível a relação professor-aluno e, assim, a aprendizagem. Na obra "O mestre ignorante", Rancière relata a experiência do professor que, sem saber uma palavra do idioma de seus alunos, possibilitou que todos eles aprendessem a sua língua materna, o francês. Dessa experiência, é possível depreender que o afeto é um dos princípios inerentes à educação formal: o professor explicador não assegura a

aprendizagem, mas o professor emancipador potencializa, nos alunos, a capacidade de aprender.

Contemporâneo de Rancière, mas no contexto brasileiro, Paulo Freire abordou intensamente os ideais de uma educação libertadora, pautada na emancipação, na autonomia e na capacidade crítica do aluno, repudiando a educação bancária. A retomada de diversas obras, textos e conferências em que o educador Paulo Freire versa sobre a educação, nos ajudam a dar o contorno de humanização e que precisa se fazer presente no trabalho em educação. A prática docente, quando amorosa e libertadora, aposta no desenvolvimento de todas as pessoas e, consequentemente, da sociedade, pela educação e por meio da mediação dos professores, atuando como pontes para a aprendizagem significativa dos seus alunos.

Todas as reflexões de Freire abordam a educação inclusiva, embora não sejam nomeadas dessa forma, considerando a crítica sobre práticas excludentes e a defesa de uma educação transformadora, que partem de relações dialógicas entre estudantes e os seus professores, em que ambos ensinam e ambos aprendem. Trata-se da defesa de uma educação que acolha a(s) diferença(s), reconhecendo a diversidade como potência e não como entrave ao processo de aprendizagem. Em Pedagogia da Autonomia (1996, p.18-21), ele apresenta algumas premissas do ato educativo:

> Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação.
> Ensinar exige alegria e esperança.
> Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.

Ao construir essa relação afetiva, democrática e libertadora defendida pelos autores, reconhecemos que, embora não enfrentem esse desafio sozinhos, os professores precisam assumir o protagonismo nos processos pedagógicos: planejar, acompanhar a aprendizagem dos estudantes e realizar as mediações e

intervenções necessárias, assegurando o direito de todos aprenderem, independentemente da existência ou não de uma condição diagnóstica.

A educação inclusiva atravessa nossas práticas pedagógicas, já que recebemos estudantes cujas trajetórias são marcadas por singularidades, muitas vezes relacionadas a classe social, raça, etnia, gênero e outros marcadores que historicamente produzem barreiras à aprendizagem. No SESI, compreender os processos inclusivos implica considerar essas diferenças que compõem o contexto social contemporâneo — incluindo estudantes imigrantes, questões de gênero e sexualidade e outras condições que frequentemente excluem sujeitos de direitos e oportunidades.

A proposta pedagógica das Escolas SESI favorece esse olhar para a diferença, ao reconhecer múltiplas formas de aprender, conviver e expressar a aprendizagem. A interdisciplinaridade, articulada às áreas do conhecimento e aos projetos, potencializa práticas inclusivas e contribui para tornar a escola mais acolhedora e hospitaleira (MANTOAN, 2022). Ainda assim, persistem desafios no atendimento às especificidades de alguns estudantes, exigindo maior articulação entre práticas pedagógicas e ações educativas, com participação ativa da profissional do AEE em parceria com os professores. Como já discutido, qualificar essa atuação envolve enfrentar diferentes entraves, sendo o principal deles o funcionamento em turno integral.

METODOLOGIA

As Escolas SESI de Ensino Médio, estão localizadas em 9 municípios do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em uma das escolas SESI, localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola possui, atualmente, 360 alunos, 17 professores de sala de aula, professora do AEE, equipe diretiva composta por diretora, vice-diretor tecnológico, coordenadora pedagógica e orientadora educacional. Além do corpo docente e da equipe gestora, a escola conta com

bibliotecária, assistente de biblioteca, monitora escolar e outros profissionais que realizam as atividades técnico-administrativas.

Com vistas a depreender as concepções, convergências e divergências existentes na escola elencada para a pesquisa, optou-se pela realização de um estudo exploratório-qualitativo, por meio de grupo focal. Os participantes do grupo são professores da sala de aula comum, representando todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), membros da equipe diretiva da escola e professora do AEE, constituindo um grupo de 10 pessoas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

As questões norteadoras perpassaram pelo conhecimento acerca da educação inclusiva, a concepção de AEE, as dificuldades e os desafios que enfrentam na sua função (no que tange à inclusão) e as estratégias empregadas em prol da resolução dessas dificuldades, organizadas em 6 questões:

1) Quais são as particularidades de ser professor no ensino médio? E ser professor em uma escola de tempo integral?

2) Como é acompanhar o percurso da aprendizagem de alunos com diferentes experiências, potencialidades, dificuldades, tempos e jeitos de aprender? Quais estratégias usam para possibilitar a aprendizagem de uma turma plural?

3) Como é planejar uma aula/trimestre, considerando o propósito de garantir participação e aprendizado a todos os estudantes, indistintamente? O que é um planejamento que deu certo?

4) Que tipo de apoio esperam quando existem alunos com deficiência na turma? Para vocês, quais ações e/ou intervenções estão para além da função do professor de sala de aula?

5) Sobre o professor do AEE, como vocês veem e entendem o seu trabalho? Conseguem estabelecer um diálogo e articulação com esse profissional? Como isso se dá no dia a dia da escola?

6) Com relação ao trabalho em equipe (professor regente, professor do AEE, orientador pedagógico, orientador educacional,

em que medida acontece o diálogo e articulação entre estes profissionais e que importância tem para o seu trabalho?

Para interpretação dos dados oriundos do grupo focal, foi empregada a análise de discurso, na perspectiva de Orlandi. A referência principal utilizada para analisar os discursos sobre inclusão foi o livro "Discursos sobre a inclusão", de Eliana Lúcia Ferreira e Eni Orlandi. Essa obra foi essencial para fazer "saltar aos olhos" os equívocos que denotam sentidos e concepções em inclusão. Valendo-se das contribuições da psicanálise, ao abrir espaço para o que é inconsciente nos discursos, Cavallari refere que:

> São justamente esses pontos de equívoco ou de deslize de sentidos que se dão a escutar na materialidade posta, que buscamos resgatar e problematizar na análise dos acontecimentos discursivos, de modo a melhor compreender como a prática inclusiva significa no contexto escolar (2014, p.20).

Para fundamentar e melhor articular os dados desta pesquisa de natureza qualitativa e empírica, o estudo valeu-se das contribuições de Antônio Carlos Gil e Maria Cecília de Souza Minayo. A escolha do grupo focal como método, decorreu do objetivo de identificar marcadores discursivos que revelam concepções, posicionamentos e contradições dos participantes, acerca do tema proposto. As questões acerca da inclusão e das práticas de AEE foram construídas à luz do contexto específico dessa escola, a fim de minimizar o risco de emergirem falas superficiais e desconectadas da realidade que se tem: a) é uma escola somente de ensino médio. b) é uma escola de tempo integral.

Nessa perspectiva, as questões iniciais provocaram o grupo a falar sobre como se percebem educadores, considerando essas particularidades da proposta pedagógica. Na perspectiva de um movimento em funil, as últimas questões passaram a abordar de forma mais específica o processo de inclusão escolar, o planejamento das aulas e as práticas de AEE, considerando as particularidades do contexto desta escola de ensino médio em tempo integral.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados obtidos por meio do grupo focal, as falas foram categorizadas em 4 temáticas: 1) Identidade docente na escola de ensino médio e tempo integral; 2) Desafios e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula; 3) Planejamento pedagógico e flexibilização; 4) Inclusão e práticas de atendimento educacional especializado.

Identidade docente na escola de ensino médio e tempo integral

Os discursos circularam em torno de posicionamentos que denotam os sentidos que os participantes encontram na proposta pedagógica da escola em que atuam, os quais permitiram a exposição de certos dilemas que cada um vai encontrando e que se relaciona à função que desempenha na escola, por exemplo: professor, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, diretora, professora do AEE. Outro aspecto também marcou os posicionamentos do grupo: a carga horária de sala de aula. Nesta escola, os estudantes têm maior carga horária em ciências da natureza e matemática, o que condiz com os princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico.

Todos os participantes atribuem à carga horária da escola a possibilidade de estabelecer mais vínculos entre alunos e professores, concebendo que a convivência é um fator relevante para o processo de aprendizagem, à medida que os educadores conseguem perceber melhor as formas como os alunos aprendem e, assim, propõem estratégias e recursos que favorecem a aprendizagem. A fala do professor de matemática ilustra esse ponto de vista: "Eu tenho 8 períodos semanais, então há mais possibilidade de se vincular. Isso permite uma integração mais consistente com os alunos, cria mais vínculo e proximidade. Não é só sobre ensinar matemática". Por outro lado, observam que o fator "tempo" acarreta dificuldades, quando sinalizam para a importância do tempo livre, especialmente na adolescência, como

denota a fala de uma participante: "Eu não considero que o turno integral, por si só, possibilita uma formação integral. Inclusive, acredito que uma formação integral necessita de tempo livre também. Às vezes, encontramos os alunos cansados, porque realmente é muito puxado para um jovem. Trabalhamos numa escola que estimula a criatividade, e vários estudos já demonstraram que a criatividade precisa de tempo livre".

Ao ponderarem sobre a convivência mais intensa na escola, os educadores e a equipe diretiva consideram que essa ampliação do tempo que passam na instituição acentua os desafios da adolescência e as dificuldades decorrentes da convivência com as diferenças. Comentam sobre a autonomia esperada/existente no ensino médio, muito diferente do que observam em alunos do ensino fundamental. Alguns discursos valorizam a autonomia e a reconhecem como aspecto que favorece o trabalho pedagógico, como observa uma professora da área de ciências humanas: "Eu gosto de ouvi-los. Eles são muito críticos, questionadores, e essa troca acontece de forma muito rica pra mim. Essa faixa etária do ensino médio permite isso. No ensino fundamental, a gente já não tem essa autonomia toda. Eles esperam que a gente dê as respostas, né? Então, o ensino médio tem essa particularidade que eu gosto muito".

No entanto, os dilemas adolescentes são potencializados ou são muito mais percebidos na escola de tempo integral. Junto com os desafios próprios dessa fase do desenvolvimento (insegurança, mudanças hormonais, dentre outros), surgem outros aspectos mais sérios, como as questões de saúde mental e o *bullying*. A orientadora educacional encontra, nesses temas, os maiores desafios para a sua função na escola, ao afirmar: "O fato de eles estarem conosco o dia inteiro, numa etapa da vida que é tão complexa quanto a adolescência, traz muitos conflitos que surgem dentro da escola, e isso não é fácil. Acho que há particularidades tanto do turno integral quanto da etapa do ensino médio. É sobre conseguir dar suporte nessa fase que é tão difícil, em que o aluno não é ainda um adulto para assumir todas as suas responsabilidades, mas também já não é mais uma criança".

Os participantes encontram satisfação e insatisfação em praticamente todos os tópicos trazidos para discussão, o que aponta para a complexidade que percebem no seu trabalho e na própria educação. Fazem comparações entre esta escola e a escola tradicional, reconhecendo que o modelo de escola que estão experienciando é mais coerente com as demandas contemporâneas da educação para os jovens. "Em outras escolas, vemos uma aula tradicional: apresenta a matéria, aplica uma prova, e pronto. Aqui no SESI, além das questões comuns do componente, o tempo que temos com os alunos nos permite experimentar outras formas de vivenciar o conteúdo. Isso me chamou muito a atenção quando cheguei na escola. Podemos lançar mão de estratégias para engajar os alunos antes de entrar na parte mais técnica. [...] conseguimos ver alunos que, na sala, têm dificuldade de responder perguntas, expressando conhecimento de outras formas. Mas só conseguimos isso porque temos tempo, o que em muitos lugares não existe".

Ao mesmo tempo, fazem críticas a alguns dos princípios da escola, como o fato de ser uma escola de tempo integral e de ter mais períodos dos componentes de matemática e ciências da natureza, em comparação às ciências humanas e artes/música. "Eu também acho que a escola tem uma ênfase extremamente acadêmica e técnica. Não há uma valorização da criatividade, das artes. Tanto que vamos observando uma diminuição dos períodos vinculados às artes. Enquanto isso, os períodos de língua portuguesa e matemática seguem com grande ênfase no currículo".

Desafios e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula

Foi possível depreender que a pluralidade é reconhecida como potência; entretanto, os discursos revelam os desafios que os professores encontram quando se deparam com a diversidade em sala de aula. "A gente consegue articular e incluir os alunos em alguns momentos, mas há situações em que alguém está ali no grupo e não está realmente participando - não tem muito o que

fazer naquele momento". Ainda assim, encontram, na proposta metodológica da escola, caminhos (mais) possíveis para o trabalho com a diferença: "O trabalho em grupo é uma grande potência da escola. O coletivo é muito valorizado aqui, não é cada um por si. E, ao olhar para os planos de aula, vemos o quanto conseguimos construir grupos com intencionalidade", diz uma professora.

"A metodologia ativa permite que cada grupo construa sua lógica", menciona o professor de música. Para outra professora, "a metodologia ativa possibilita trabalhar a pluralidade da sala de aula com os diferentes alunos. As formas e estratégias que nós usamos ao longo da aula, a maneira de trabalhar em grupo… me chamou muita atenção como os alunos conseguem se conectar, se ajudar. Eles trazem ideias diferentes, algumas funcionam, outras nem tanto, mas as metodologias ativas permitem isso".

A equipe, gestores e docentes, entende que as metodologias ativas propiciam a criação de estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão de todos os alunos, com todas as suas diferenças. De modo geral, o grupo concebe que a inclusão precisa acontecer para todos os estudantes, entendendo que não cabem aí somente os estudantes com deficiência, transtornos ou dificuldades expressas por um laudo clínico. A professora de ciências humanas, ao comparar as possibilidades que encontra nesta escola com o que conseguia realizar na escola anterior (tradicional), refere que "isso ficou muito claro para mim porque, na escola tradicional, eu percebia que não dava conta. Eu não conseguia engajar todos, e muitas vezes me sentia mal. Alunos atípicos, que ao invés de serem incluídos, estavam sendo excluídos, porque não havia possibilidades, não havia monitora. Isso ficava muito evidente para mim".

A orientadora educacional complementa:

"Vejo como positivo o fato de não precisar tirar o aluno da sala de aula para conversar individualmente, porque isso permite uma inclusão real. Ele está ali, convivendo com os outros o tempo todo. Mas, ao mesmo tempo, surge a pergunta: como fazer isso de forma realmente inclusiva? Como lidar com isso dentro de uma turma com 25, 30 alunos? Como olhar para cada um, considerando todas

as formas de comunicação, todas as especificidades? Ainda me incomoda perceber que, às vezes, não conseguimos fazer o suficiente".

Planejamento pedagógico e flexibilização

De forma bastante orgânica, o grupo passa a analisar o processo de planejamento pedagógico e as possibilidades de flexibilização experimentadas a partir da abordagem metodológica da escola. Observam, nesse quesito, o que é potência na forma como planejam: "Por exemplo, temos quatro turmas, cada uma com seis grupos. Isso nos dá 24 respostas diferentes, todas válidas. Cada grupo mobiliza seus próprios conhecimentos e constrói uma lógica de resolução viável. Esse é um ponto importante: não há uma única forma certa de resolver, e isso nos dá liberdade no planejamento". Mas, novamente, expõem as dificuldades que vão encontrando para executar o que consideram como as melhores estratégias docentes. Os dificultadores relacionam-se com o tempo - pouco. É possível evidenciar tais dilemas, a partir de marcadores discursivos, expressos em algumas falas:

"Falando especificamente da minha área, há uma incompatibilidade entre a quantidade de períodos de planejamento disponíveis e as exigências e demandas da escola. É um desafio constante atender a todas as necessidades com o número limitado de momentos de planejamento que temos. Esse número é pequeno diante de tanta demanda, ainda mais considerando a necessidade de adaptar o conteúdo para cada turma e perfil de aluno. E também tem demandas naturais do trabalho docente: correção de trabalhos, inscrição em projetos e feiras, elaboração de atividades, burocracias semanais, substituições de colegas ausentes. Inclusive, esta reunião que estamos tendo agora também consome um período de planejamento".

O depoimento desse professor revela o incômodo com atividades que, em sua análise, não fazem parte da atividade docente e, mais do que isso, atrapalham o exercício de sua função.

Pensar o planejamento de suas aulas à luz das diferenças observadas nas turmas também são consideradas, por esse professor, como dificultadores de seu fazer pedagógico. Existem, nesse discurso, evidências da concepção do educador a respeito do que é aprender e de como se aprende - existe uma forma de aprender, generalizável a todos os alunos - e de inclusão calcada no modelo biomédico - alunos precisam adaptar-se à escola, e não o contrário. Para Cavallari,

> [...] o equívoco produz uma falha materializada na/pela língua, à revelia do sujeito enunciador. Essa falha não pode ser recoberta, levando à produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis, e que denunciam a posição discursiva, portanto ideológica, ocupada pelo sujeito de linguagem [...] nesse prisma, não é o sujeito que fala a língua, mas sim a língua que fala e (d)enuncia o posicionamento do sujeito enunciador, uma vez que aponta para as suas formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam seu dizer (2014, p.17).

Tal análise converge com o que diversos estudos têm identificado sobre a origem da insatisfação dos educadores, frequentemente associada ao mal-estar docente, à percepção de sobrecarga, à falta de apoio institucional e a questões relacionadas à saúde mental. No contexto da inclusão de alunos que apresentam maiores dificuldades (ainda que nem sempre pertencentes ao público-alvo da educação especial), esse descontentamento pode, por vezes, ser projetado no(s) estudante(s), mesmo quando deriva de fragilidades estruturais da escola e não das características individuais dos alunos (CAMPOS & PALMA, 2023; FREITAS, 2023).

Quando questionados sobre como percebem o planejamento que é vivo, que precisa, em alguns momentos, de "ajustes de rota" diante dos efeitos que observam nas turmas, e como registram essas necessidades, os professores revelam as suas práticas. "Além das reuniões de área, também temos reuniões por componente curricular. Em alguns momentos, conseguimos realizar planejamentos conjuntos ao longo do processo. E, no final do nosso plano, há um campo de observações onde podemos registrar essas

mudanças". Esse grupo de educadores, de modo geral, concebe que o ato de planejar constitui prática reflexiva fundamental para o trabalho do professor, mas que se torna uma tarefa burocrática quando se sentem sobrecarregados, como ficou evidente nos comentários anteriores. Ao refletirem sobre quais critérios consideram para avaliar que um planejamento deu certo, vinculam à participação e engajamento dos alunos: "quando dá certo, é quando eles se envolvem" e, ainda, "quando conseguimos observar o desenvolvimento de alguma habilidade. Ao final do plano, conseguimos ver que o aluno partiu de um ponto e avançou".

Consta, no Projeto Político-Pedagógico da escola, que o planejamento docente se fundamenta nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Contudo, os fragmentos discursivos coletados nas conversas com os professores revelam que essa abordagem ainda não está plenamente consolidada nessa escola, uma vez que os princípios do DUA são mencionados apenas por alguns docentes, e não pelo coletivo. Essa constatação evidencia a necessidade de uma virada epistemológica: aquilo que inicialmente é percebido como limitação do aluno revela-se, na verdade, como fragilidade do planejamento pedagógico.

Exemplo disso é a fala deste professor: "Acredito que conseguimos avaliar respeitando o nível de complexidade que cada aluno consegue atingir. A partir dos trabalhos em grupo e das atividades realizadas, conseguimos perceber se o aluno está engajado, se está se esforçando, se está participando ativamente."

O olhar do professor "para a inclusão" aparece ao avaliar de forma diferenciada e considerar o esforço do estudante. No entanto, ele poderia ter contemplado as diferenças da turma desde o planejamento, tornando-o inclusivo em suas estratégias e recursos. Ainda assim, é perceptível a intencionalidade e o desejo desse professor de incluir o estudante, o que contribui para transformar a escola em um espaço cada vez mais acolhedor, hospitaleiro e inclusivo. Sem o afeto e a aposta do educador, a mudança necessária torna-se muito mais complexa.

Inclusão e práticas de atendimento educacional especializado

As dificuldades que os professores mencionam ao falar sobre o planejamento pedagógico, levam a conversa para as especificidades da inclusão e das práticas de AEE. Há certa homogeneidade entre o grupo na forma como enxergam os *limites* da atuação docente e às expectativas sobre suporte especializado. A coordenadora pedagógica observa: "Não está dentro da cabeça de cada professor saber exatamente como fazer esse planejamento. Sou pedagoga, mas não tenho formação específica em todas as áreas. Por isso, acredito que o mais importante é o apoio para ampliar nosso repertório". Na sequência, a orientadora educacional observa:

"Há muitos estudos sobre inclusão até o fundamental, mas pouco sobre o ensino médio, porque eles simplesmente não chegavam até aqui. E agora que chegaram, estamos sem embasamento suficiente para saber como conduzir esse processo com eles. Isso nos desafia a encontrar formas de contemplá-los nessa nova fase da vida". A professora da área de linguagens ilustra essa fala:

"Temos alguns alunos, como o Luis, que são particularmente desafiadores. Acredito que ele precisaria de um atendimento especializado e individual em outro momento. Sinto que não consigo atingir esse aluno plenamente. Não sei qual é sua capacidade cognitiva para alcançar os descritores, porque praticamente todas as estratégias que tento parecem falhar. É como se ele fosse uma incógnita para mim".

A respeito do mesmo aluno, os educadores observam uma alternância entre estratégicas pedagógicas que parecem não funcionar, e outras que produzem efeitos interessantes, revelando que foi possível alcançar as necessidades singulares do estudante: "Na minha primeira aula com o Luis, fiquei surpresa: fizemos uma linha do tempo, aproveitando o conteúdo de História, e pedi que eles contassem um pouco sobre suas vidas. Ele participou super bem, foi acolhido pelos colegas, foi um momento muito legal. Mas, na aula

seguinte, em que ele precisava falar sobre o conteúdo, ele não quis participar. Estava desregulado naquele dia, não funcionou. É muito instável". Outra professora complementa: "Agora, com a monitora que voltou a acompanhá-lo, acredito que a dinâmica vai mudar. Ela já está presente, e isso faz diferença". Ao contarem sobre experiências em sala que "funcionam", referem que:

"Quando o aluno se percebe como parte do grupo e vê que seu trabalho impacta de verdade, isso o motiva a fazer mais, ele se sente incluído e não fica aquela situação em que ele recebe uma "folhinha" só para parecer que está fazendo algo, ou em que é designado para uma tarefa mais fácil, que o grupo conseguiria realizar sem ele. O ideal é que ele tenha uma função que, dentro de suas possibilidades, contribua de fato para o trabalho coletivo". Outro professor concorda e complementa:

"Quando conseguimos fazer isso e o aluno percebe o impacto do seu trabalho, isso é muito positivo. Dá para ver essa diferença dentro da sala de aula. E aí vem a reflexão: como pensar isso fora da sala também? Não podemos simplesmente colocá-lo no grupo para "existir" ali, nem propor um desafio impossível para ele naquele momento. O que precisamos é garantir que ele veja que é capaz, que pode participar daquela construção".

Há, nesses fragmentos de discursos, a ideia de que o percurso de ensino e de aprendizagem não é linear, o que gera frustração para alguns professores. Com relação à função da monitora, entendem que, para esse aluno, a presença do agente externo favorece a organização, participação e, especialmente, a tolerância e presença em sala, com os colegas. Contudo, há que se fazer a análise crítica sobre o quanto esse suporte da monitora não contempla práticas que os próprios professores poderiam desenvolver, no processo de mediação docente.

A atuação da professora do AEE está se constituindo pela própria experiência da escola e da mantenedora, tendo em vista as singularidades da proposta, as quais permearam toda a discussão e os discursos do grupo. A escola de tempo integral traz grandes desafios para a implementação de práticas de AEE coerentes com a

proposta e viáveis nos tempos e espaços institucionais. A fala da profissional do AEE que acompanha essa escola evidencia as dificuldades práticas de oferecer o suporte referenciado na Política: "É o desafio de conseguir contemplar todos os professores com o atendimento e de como devemos representar as questões adaptativas para os adolescentes. Por ser algo ainda muito novo, quando se pesquisa sobre AEE no ensino médio, há pouquíssimas informações sobre como articular com os professores dos diferentes componentes, principalmente em uma escola de turno integral. Tanto que esse foi um dos meus questionamentos: como *encaixar* o AEE dentro de um turno integral, que já tem tudo esquematizado dentro de uma grade de horários?"

Interessante perceber o quanto certos termos denotam concepções. Ao referir a dificuldade em "encaixar" o AEE na organização escolar, a profissional expõe uma prática que ainda não acontece naturalmente na escola, por isso é um lugar a ser construído, em articulação com os demais atores da instituição. Há bastante cuidado, entre os participantes, quando analisam as possibilidades de atuação desta profissional, que opera de forma itinerante, os efeitos desse trabalho e as expectativas que têm sobre um trabalho mais sistemático e efetivo:

Quando os professores referem que faz falta a figura da professora do AEE na escola, diariamente, essas falas sugerem que alguns têm expectativa de uma atuação que não é própria do atendimento educacional especializado, esperando que alguém externo ao ambiente da sala de aula se responsabilize pela elaboração de adaptações e avaliações diferenciadas, por exemplo, de modo a substituir o trabalho docente e, ainda, em uma perspectiva contrária à da educação inclusiva.

"Acho que seria muito interessante, mas entendo que a professora do AEE está sozinha para atender todo esse público, mas seria importante que ela pudesse olhar nossos planos com antecedência e nos dar algumas sugestões de como trabalhar com os alunos público-alvo. Não são muitos, mas temos vários alunos

com diferentes especificidades. Então, seria interessante receber sugestões de abordagens diferenciadas para esses casos".

Outro ponto a considerar sobre a fala anterior é que, quando o professor cita "alunos público-alvo", está abarcando estudantes que apresentam dificuldades atencionais, comportamentais e, ainda, aspectos relacionados a lacunas no processo educacional experienciadas ao longo do ensino fundamental. Por outro lado, o fato de que a profissional responsável pelo AEE não é exclusiva da escola, acarreta limitadores no processo educacional e traz desafios na articulação com os professores da sala de aula comum, com vistas ao atendimento adequado às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

As falas da coordenadora pedagógica e da orientadora educacional apontam para o entendimento adequado do que é a função desse profissional na escola, ainda que alguns professores demonstrem, em suas falas, o desconhecimento do que seria o papel da professora do AEE, caso ela fosse exclusiva desta escola. A própria função da coordenação pedagógica está sendo reafirmada, a partir da chegada da profissional, que chegou recentemente à escola. Ela explica o seu processo de acompanhamento dos professores por meio da análise e devolutivas sobre os planejamentos, participação ativa nas reuniões das áreas do conhecimento (semanais) e nas observações em sala, com feedbacks à luz da metodologia e dos princípios da escola:

"É bastante desafiador (...) quem vier me procurar vai me encontrar sempre envolvida com alguma tarefa. São muitas demandas que atravessam a rotina, e isso afeta diretamente a possibilidade de acompanhar os planejamentos de forma antecipada. Idealmente, eu deveria estar fazendo observações em sala nas áreas, dando devolutivas aos professores, ajudando na organização das tarefas e cronogramas, cumprindo prazos, revisando os diários de classe, pareceres trimestrais... Além disso, também organizo reuniões pedagógicas formativas, que exigem preparo e tempo, acompanho as reuniões de área (...) essas são apenas algumas das demandas. Há ainda o atendimento a famílias,

tudo isso entra na minha rotina. Por isso, acompanhar os planejamentos às vezes acaba ficando para depois e isso me angustia muito, porque considero uma das tarefas mais importantes".

Nesse contexto, a articulação entre todos esses atores (professores, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professora do AEE) está se construindo a partir do que o grupo concebe como potencialidades e também como entraves da proposta. Tendo em vista que a professora do AEE atua de forma itinerante na escola, no suporte a três escolas de ensino médio e três escolas de educação infantil, a mantenedora estabelece uma organização do trabalho a partir de alguns pilares: organização e comunicação clara; preservação das atribuições de cada profissional da escola; articulação sistemática entre a profissional do AEE e a equipe diretiva; articulação com os professores da sala de aula comum, combinadas previamente.

Desse modo, no ensino médio, o AEE tem um fluxo de ações articuladas, em que diferentes funções estão envolvidas em prol da educação inclusiva e do trabalho colaborativo. Em consonância com o escopo de atuação do professor do AEE (itinerante na rede SESI) e com a preservação das atribuições de cada profissional da escola, as ações, os combinados e a comunicação clara são cuidados fundamentais para a efetivação das práticas inclusivas no contexto de uma escola de ensino médio e de turno integral. Toma-se o cuidado de sustentar o apoio da professora do AEE, de forma que tal suporte não substitua o trabalho pedagógico dos professores - os primeiros a elaborarem o planejamento pedagógico para as turmas, contemplando a aprendizagem de todos os alunos.

O suporte da professora do AEE acontece por meio do acompanhamento mensal na escola, contemplando reuniões com orientação pedagógica e educacional, participação em reuniões de área, observações em sala e em outros ambientes educativos, com foco na interação dos alunos com colegas, professores e com os objetos do conhecimento, além da análise quanto à efetividade das estratégias e recursos empregados pelos professores, na perspectiva da educação inclusiva. Também fazem parte de suas

atividades reuniões com famílias e articulação com profissionais externos e serviços de saúde.

Esse conjunto de práticas requer diálogo sistemático e efetivo entre essa profissional e a equipe escolar, especialmente professores, coordenadora pedagógica e orientadora educacional. As atividades que envolvem o AEE demandam organização e antecipação de algumas ações, com vistas à efetividade do suporte às escolas. Assim, a organização do atendimento educacional especializado na escola SESI prevê que:

• A professora do AEE tenha acesso aos planos trimestrais de cada área do conhecimento, bem como aos planos de aula de cada componente.

• Seja comunicado aos professores, antecipadamente, a participação da profissional do AEE na quinzena seguinte, para que possam trazer para a reunião as estratégias, dificuldades/ impasses e demais questões relacionadas à aprendizagem desses alunos.

• Seja garantida a participação ativa da coordenação pedagógica e orientação educacional nas reuniões de áreas em que a profissional do AEE estiver presente, assegurando as atribuições concernentes a cada função na escola.

• O Plano Educacional Individualizado (PEI), quando se fizer necessário, seja elaborado a partir dos apontamentos pedagógicos dos professores de cada componente, construído de forma colaborativa com orientação pedagógica, orientação educacional e professora do AEE. Trata-se de um documento construído a muitas mãos, cuja responsabilidade primeira é do professor.

As definições sobre a dinâmica de acompanhamento da professora do AEE na escola foram construídas considerando o caráter itinerante de seu trabalho. Caso a profissional atuasse exclusivamente na unidade, a articulação com os professores poderia ocorrer cotidianamente, de maneira mais fluida, contínua e sistemática.

A(s) diferença(s) precisa(m) compor os planejamentos e as estratégias pedagógicas, ao invés de serem mascaradas e tratadas

como desvios do padrão. Propostas pedagógicas que oferecem muitas possibilidades de aprender, com recursos variados, conteúdos visuais, táteis, auditivos, diferentes estratégias de formação de grupos, debates, fórum, pesquisas de campo, se aproximam da educação verdadeiramente inclusiva. Algumas ações, pela forma como são implementadas e justificadas, mascaram práticas que são completamente excludentes, alienando os professores da sua função e inviabilizando que a verdadeira inclusão aconteça na escola, a partir das relações entre os colegas, do compartilhamento, das interações, da convivência enriquecida pela(s) diferença(s).

Em minha experiência de trabalho, no suporte às equipes diretivas que atuam nas escolas da nossa rede de ensino, tem se mostrado um grande desafio problematizar a função do profissional de apoio, especialmente com relação aos critérios estabelecidos pela nota técnica do MEC (Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE), a qual orienta as escolas para implementação da Lei nº 12.764/2012. Ao reler as orientações contidas nesse documento, rememorei muitas discussões, enfrentamentos e desconfortos sobre pedidos de apoio exclusivo para situações que não envolviam dificuldades com alimentação, higiene, comunicação ou locomoção. Além disso, são pouco frequentes as situações em que os educadores sinalizam espontaneamente a evolução na autonomia e independência do aluno o que, no diálogo com a família, poderia sinalizar que o apoio externo deixou de ser necessário e que, portanto, todas as necessidades que o estudante apresenta podem ser sanadas pelo trabalho do professor e demais membros da equipe escolar que atua, nos processos de aprendizagem dos demais alunos.

O fato de existir uma lei que garante certos direitos a públicos específicos, não significa que a adoção indiscriminada de determinada prática irá beneficiar o sujeito, às vezes é o contrário. Mas a delicadeza de problematizar essa questão traz muitos desafios e entendimentos equivocados, inclusive o de que não

oferecer o suporte de profissional de apoio é negar um direito e, portanto, contrariar a Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho relaciona-se à busca por uma educação realmente inclusiva, que reconheça as diferenças e se empenhe em contemplá-las nas propostas pedagógicas da sala de aula comum. Portanto, nessa perspectiva, a escola e a sociedade deverão oferecer recursos e estratégias diversificados o bastante, a fim de incluir todos os sujeitos, sem a necessidade de uma adaptação pensada exclusivamente para um sujeito. Esse paradigma é fiel ao compromisso por justiça social, igualdade de oportunidades e solidariedade – esta última tomada na perspectiva freiriana, como antítese do individualismo, em que a construção coletiva potencializa as transformações sociais, a transformação do mundo.

Os resultados do estudo indicam que, no corpo docente da escola SESI, há o reconhecimento da diferença como um elemento que impulsiona o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes e qualifica a atuação docente, sobretudo quando os professores buscam aprimorar seus planejamentos pedagógicos e suas formas de mediação. No entanto, a diferença também é percebida como um fator que dificulta o trabalho do professor, especialmente quando se soma à insatisfação com a gestão escolar e ao tempo considerado insuficiente por alguns educadores, que se sentem sobrecarregados pelas demandas institucionais. Observou-se, assim, a alternância entre falas de esperança e satisfação profissional e, por outro lado, manifestações de descontentamento, frustração e críticas - essas, em grande parte, dirigidas à própria instituição.

Ao apontarem a necessidade de uma profissional de AEE vinculada exclusivamente à escola, a equipe docente e gestora evidencia uma estratégia que, embora não resolva o conjunto das insatisfações institucionais, contribuiria para aliviar as demandas dos educadores e qualificar a articulação das ações e práticas

voltadas à educação inclusiva. Trata-se de um movimento que reforça a ideia de que todos os alunos podem aprender quando suas necessidades são reconhecidas e atendidas de forma adequada.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância da presença mais constante da professora do AEE no cotidiano escolar, participando de maneira frequente e consistente da vida que pulsa na instituição, dialogando com os professores, articulando-se com a orientação educacional e pedagógica, estabelecendo conexões com os serviços de saúde do município e mantendo contato direto com os estudantes. Essa atuação integrada fortalece o trabalho em rede, elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva.

Contudo, é notória a necessidade de recolocar os princípios da educação inclusiva no próprio planejamento pedagógico. É fundamental garantir a todos os estudantes o acesso ao currículo comum, o que se concretiza quando os professores organizam os encontros pedagógicos considerando as diferentes necessidades, ritmos e potencialidades dos alunos, isto é, reconhecendo a diferença como princípio estruturante. Assim, no lugar de elaborar planos adaptados, é essencial promover a transição para um planejamento efetivamente inclusivo, capaz de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, em consonância com o modelo social de interpretação da deficiência.

Tendo em vista os objetivos do estudo, foi possível o reconhecimento dos principais emergentes da escola no que tange à inclusão. Como desdobramentos desse trabalho, foram implementadas novas práticas relacionadas à inclusão e ao AEE da rede de escolas SESI Rio Grande do Sul, que respondem às observações dos professores, às demandas dos alunos e aos princípios da educação inclusiva. A dinâmica do AEE em nossas escolas foi aprimorada, embora exista uma margem ainda larga de melhoria dos processos concernentes ao atendimento educacional especializado, sobretudo no fluxo que envolve professores da sala de aula comum, orientação pedagógica e profissional do AEE.

É necessário fortalecer a função do professor da sala de aula, o educador que deve entrar em relação com todos os seus alunos, a fim de compreender as necessidades que o encontro com a diferença apresenta; ele não está sozinho nesse desafio, mas precisa protagonizar os processos pedagógicos que envolvem planejamento, acompanhamento da aprendizagem dos alunos e realização das mediações e intervenções necessárias, considerando a aprendizagem de todos, tendo ou não alguma condição diagnóstica estabelecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acessado em 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 06 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira; PALMA, Rute Cristina Domingos da. **Satisfação com a profissão docente:** reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, 2023.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: **Discursos sobre a inclusão.** FERREIRA, E. L.**,** ORLANDI, E.P. (orgs.) Niterói: Intertexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Pedro Adelino Lopes de. **Satisfação profissional em professores:** variáveis intervenientes. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2023.
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ed. Atlas, 2019.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: SUMMUS Editorial, 2015.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Educação Inclusiva - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciarpara-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em 19/01/2025
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola hospitaleira.** Revista Estudos Aplicados em Educação, v. 7, n. 13, 2022.
MEC, CNE. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Brasília, 2009.
MEC SEESP 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/politica.pdf. Brasília, 2008.
MILMANN, Elaine; VIOLA, Carolina. **Vamos conversar sobre a educação inclusiva: diretrizes, direitos e dizeres da inclusão.** In: MILMANN, Elaine (org.). Escritos da criança, n. 7. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016. p. 123–140.
Minayo, MCS (2012). **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, 13, (3), 621-626.
NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar.** Curitiba: Íthala, 2021.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP. 2001.
RAMOS, Eliane de S; BARRETO, Lilia M. S; BAPTISTA, Maria I. S. D.; BARBOSA, Meiriene, C. B. Presença do profissional de apoio e

segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão escolar**. NOZU, W. C. S. SIEMS, M. E. R. e M. C. M. KASSAR (orgs.) Curitiba: Editora Íthala, 2021.
RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. **Cinco estudos sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
SESI Rio Grande do Sul. *Projeto Político-Pedagógico.* Porto Alegre: Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul – FIERGS.

FORMAR PARA INCLUIR: O TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Izabela L. Giannetti Horta[1]
Denise de Oliveira Alves[2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, onde marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) reafirmam o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno.

Esse compromisso foi recentemente fortalecido com a publicação do Decreto nº 12.686/2025, que regulamenta a política instituída em 2008 e estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, e define diretrizes para a organização de serviços e práticas pedagógicas inclusivas em todas as etapas da educação básica. O documento orienta a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes,

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: ihorta@fiemg.com.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). ORCID: 0000-0001-7251-9213 E-mail: denisealves@ufg.br. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).

reforçando a formação docente como elemento central para a efetivação da educação inclusiva.

No entanto, para além dos marcos legais, a efetivação da educação inclusiva depende diretamente da atuação dos profissionais da educação, especialmente dos professores, responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação docente assume papel central, uma vez que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

A educação inclusiva, nessa perspectiva, não se restringe ao atendimento de estudantes com deficiência, mas configura-se como um princípio que orienta a organização da escola para todos, exigindo a transformação das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Assim, pensar a inclusão implica, necessariamente, refletir sobre os processos de formação docente e suas contribuições para a construção de práticas educativas mais equitativas.

No âmbito de uma rede de escolas privadas de educação básica, esse compromisso ganha contornos específicos, considerando a diversidade do público atendido, a expansão das unidades escolares e o desafio de garantir equidade em contextos distintos.

Na rede analisada, a educação inclusiva tem sido pauta constante nas ações pedagógicas, nas formações e nos planejamentos institucionais. A rede atende um número expressivo de estudantes, incluindo alunos com deficiência, o que exige uma atuação pedagógica estruturada e articulada com os princípios da educação inclusiva.

Nesse contexto, este trabalho tem como foco a formação docente para a educação inclusiva no âmbito de uma rede de ensino, considerando que a formação dos professores constitui elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Discutir esse tema nesse contexto é, portanto, urgente e necessário, pois envolve não apenas o cumprimento da legislação,

mas a construção de uma cultura escolar que valorize a diferença e promova o pertencimento.

Este trabalho adota o formato de relato de experiência, por reconhecer que a posição ocupada pela autora oferece uma visão privilegiada e estratégica sobre os avanços e desafios enfrentados pela rede. A análise desenvolvida articula os saberes da experiência e a formação acadêmica da autora aos referenciais teóricos e normativos da área, constituindo a base empírica das reflexões e proposições apresentadas.

A atuação na coordenação de formações, na elaboração de documentos orientadores e no acompanhamento das práticas pedagógicas permite, ainda, uma análise crítica fundamentada da realidade institucional.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação docente para a educação inclusiva no contexto de uma rede de ensino. Especificamente, busca-se compreender como se estruturam as ações formativas desenvolvidas na rede, identificar seus limites e potencialidades e discutir de que maneira essas ações contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Anualmente, a Rede desenvolve um programa de formação contínua cujo propósito é qualificar seus profissionais, alinhar práticas institucionais às premissas legais e assegurar que o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação se efetive de maneira ética, participativa e orientada por evidências.

No contexto da inclusão, a formação continuada assume papel estratégico pois contribui para ampliar a compreensão dos professores sobre o desenvolvimento humano e as especificidades dos estudantes; favorecer a construção de práticas pedagógicas mais responsivas, flexíveis e centradas no aluno; possibilitar a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação; atuando de forma colaborativa para superá-las; fortalecer a articulação entre psicólogos, docentes e gestores, promovendo intervenções integradas e coerentes; fomentar uma

cultura institucional comprometida com a equidade, com o respeito à diferença e com a eliminação de práticas excludentes.

Nesse processo, a atuação de outros profissionais, como os psicólogos educacionais, pode contribuir para o fortalecimento da formação docente, especialmente ao apoiar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e colaborar na construção de estratégias inclusivas. No entanto, destaca-se que tais contribuições devem estar articuladas ao desenvolvimento profissional dos professores, que permanecem como protagonistas do processo educativo.

Como proposta de aprimoramento, este trabalho aponta a necessidade de ampliar a sistematicidade e a profundidade dos processos formativos, integrando momentos de estudo teórico, acompanhamento das práticas, pedagógicas e avaliação contínua das ações desenvolvidas. Além disso, destaca-se a importância de consolidar políticas institucionais que favoreçam a organização dos serviços de apoio à inclusão e ampliem as condições de atendimento aos estudantes.

Para a construção deste estudo, alguns referenciais teóricos mostraram-se fundamentais, especialmente no que se refere à compreensão da educação inclusiva e da formação docente. Destaca-se, nesse contexto, o pensamento de Maria Teresa Eglér Mantoan, ao compreender a inclusão como princípio estruturante da organização escolar. No campo da formação docente, as contribuições de José Evangelista Lanutti evidenciam a necessidade de processos contínuos, reflexivos e articulados à prática pedagógica.

A partir dessas contribuições, este trabalho busca evidenciar que a consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada ao fortalecimento dos processos formativos, uma vez que são eles que possibilitam a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas à diversidade dos estudantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização da realidade analisada neste estudo baseia-se em informações obtidas por meio de documentos institucionais, como "Guia de Práticas Inclusivas", "Proposta Pedagógica", "Guia do Professor", "Plano Educacional Especializado" e "Regimento Escolar" e interlocuções com gestores das unidades escolares, permitindo situar o campo empírico em que se desenvolve a análise proposta.

A rede de ensino analisada tem como diretriz promover uma formação integral, pautada na excelência acadêmica, na valorização das diferenças humanas e na preparação dos estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. A missão se concretiza por meio de uma rede em expansão, que atualmente contempla 51 unidades escolares distribuídas em 38 municípios, com previsão de crescimento para 65 unidades no próximo ano.

A abrangência territorial da rede é significativa, considerando que é o estado com o maior número de municípios do país. Essa capilaridade exige da gestão educacional uma atuação estratégica, capaz de garantir padronização de diretrizes pedagógicas, ao mesmo tempo em que respeita as especificidades locais de cada unidade escolar. Esse cenário impõe desafios importantes à formação docente, especialmente no que se refere à garantia de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva em contextos diversos.

O público atendido pela rede é marcado por ampla diversidade cultural, socioeconômica e educacional. Há estudantes oriundos de famílias com alto poder aquisitivo, bem como alunos em situação de vulnerabilidade social, contemplados por bolsas de estudo socioeconômicas e gratuidade integral por meio de projetos sociais. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam e valorizem a singularidade de cada estudante.

No que se refere à educação inclusiva, a rede possui atualmente 26.998 matrículas no ensino regular, sendo 1.969 estudantes com

necessidades educacionais especiais, dos quais 612 pertencem ao público-alvo da educação especial. Apesar da qualidade da infraestrutura - com salas climatizadas, recursos tecnológicos e mobiliário adequado -, a rede ainda não dispõe de salas de recursos multifuncionais específicas para o atendimento educacional especializado (AEE), que é realizado em espaços compartilhados, como bibliotecas, laboratórios e salas multiculturais.

Essas salas (SRM) estão nos dispositivos legais e políticos como estrutura importante para a realização do AEE. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elas constituem espaços compostos "[...] por equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade, com o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular" (BRASIL, 2008).

Portanto, mais do que um simples detalhe de estruturação dos espaços físicos, esse modo de organização evidencia a necessidade de fortalecimento dos processos formativos, de modo a garantir respostas pedagógicas adequadas às demandas apresentadas. Se as atividades que fazem parte do AEE não se dão em espaço apropriado, convém questionar a concepção que fundamenta a forma de organização da educação inclusiva.

A atuação dos profissionais também revela avanços e desafios. A rede conta com cerca de 1.495 professores e 243 profissionais de apoio, que atuam como mediadores em sala de aula. O professor regente é responsável pelo planejamento, remoção de barreiras e avaliação das atividades, enquanto o profissional de apoio auxilia o estudante em atividades diárias, como locomoção, higiene, alimentação. Essa dinâmica exige processos contínuos de formação docente e uma melhor delimitação das funções pedagógicas entre os profissionais envolvidos, de modo a sustentar práticas inclusivas mais consistentes frente à complexidade das demandas apresentadas.

Atualmente, a equipe de psicologia educacional é composta por 20 profissionais que atuam de forma regionalizada na Rede.

Há, entretanto, a previsão de ampliação dessa equipe, com a implantação de psicólogos alocados diretamente em cada unidade escolar como um avanço significativo para o fortalecimento das práticas inclusivas. Essa reestruturação tem como objetivo garantir o acompanhamento cotidiano dos estudantes, além de oferecer suporte direto e imediato aos professores e gestores, qualificando os processos de tomada de decisão e o trabalho colaborativo no âmbito da inclusão.

Nesse contexto, cabe destacar que a equipe de psicologia educacional se insere como elemento de apoio aos processos formativos, contribuindo sobretudo na mediação de reflexões sobre a prática pedagógica, ainda que essa articulação com o desenvolvimento profissional dos professores se apresente como um desafio no contexto analisado.

Ainda, observou-se, nos últimos anos, um crescimento expressivo das demandas relacionadas às intervenções dos psicólogos no contexto escolar, especialmente no que diz respeito ao diálogo com os docentes e ao acompanhamento das práticas inclusivas. Em 2022, a Rede ainda não contava com psicólogos atuando nas escolas; à época, atendia aproximadamente 18 mil estudantes, dos quais menos de 500 eram identificados com deficiência, distribuídos em 24 unidades escolares. A partir desse período, a expansão acelerada da Rede, acompanhada pelo aumento significativo nas matrículas, evidenciou a necessidade de reestruturação, possibilitando, então, a incorporação dos profissionais de psicologia educacional.

Com a presença da equipe da psicologia, tornou-se possível desenvolver um monitoramento mais sistemático e próximo dos estudantes e dos professores, articulado a processos de formação continuada ofertados em serviço. As ações formativas passaram a ocorrer com maior regularidade, os documentos orientadores foram revisados, e novos instrumentos foram elaborados para o registro de planejamentos, avaliações e intervenções vinculadas ao processo de aprendizagem. Esses movimentos contribuíram de forma concreta para o avanço da qualidade da educação ofertada,

ainda que o percurso rumo a um cenário plenamente inclusivo permaneça em construção.

Em 2024, foi implementada uma "trilha formativa" destinada a 1.200 professores da Rede, além de gestores e coordenadores pedagógicos, totalizando 33 horas de formação. Essa iniciativa representou um marco importante na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes. Os encontros formativos abordaram as bases teóricas, metodológicas e legais para fortalecer o serviço de apoio à inclusão. Estudos de casos consideraram os impactos nos processos de rotina escolar e documentos norteadores foram explorados e reconstruídos.

A autora deste trabalho atua como Analista Educacional na rede, sendo responsável pela coordenação de ações formativas e pelo acompanhamento das práticas inclusivas. Essa posição estratégica favorece uma análise ampla e crítica dos processos educacionais, possibilitando a identificação de potencialidades e desafios.

Essa contextualização revela que, embora a rede de escolas tenha avançado em diversas frentes, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e culturais. É nesse cenário que se insere este estudo, que tem como foco a formação docente para a educação inclusiva, compreendida como elemento central para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma escola acolhedora, que não deixe ninguém para trás.

METODOLOGIA

Este trabalho adota a abordagem metodológica de relato de experiência, por se tratar de uma análise construída a partir da vivência profissional da autora como analista educacional em uma rede privada de ensino. Conforme apontam Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma estratégia metodológica que possibilita a reflexão crítica sobre práticas institucionais e intervenções profissionais, a partir de observações diretas, registros administrativos e interações com os diferentes

atores do contexto educacional, articuladas à fundamentação teórica e ao rigor científico.

A adoção dessa abordagem metodológica está relacionada, como dito anteriormente, à inserção profissional da autora no contexto investigado, atuando diretamente na condução de ações formativas, na elaboração de documentos orientadores e no acompanhamento das práticas inclusivas nas unidades escolares da rede. Essa inserção possibilita uma leitura ampliada dos processos educacionais, permitindo apreender, de forma mais aprofundada, os avanços, os desafios e as lacunas presentes na implementação da educação inclusiva.

A abordagem adotada tem como foco a análise das ações de formação docente voltadas à educação inclusiva desenvolvidas na rede de ensino investigada, considerando seus limites, potencialidades e contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

As informações coletadas para a construção deste relato foram obtidas em um espaço temporal de 2 anos, de 2024 a 2026, por meio de:

- Observações diretas realizadas ao longo de mais de 70 visitas técnicas às 51 unidades escolares da Rede, realizadas nos turnos matutino e vespertino. Nessas visitas, a autora desenvolveu supervisão *in loco*, acompanhando práticas pedagógicas, analisando o funcionamento das salas de aula e propondo intervenções estruturadas voltadas ao aprimoramento das estratégias pedagógicas e ao fortalecimento das práticas inclusivas;
- Análise de documentos institucionais, como planejamentos pedagógicos, relatórios de acompanhamento, registros de formação e documentos norteadores da rede;
- Conversas informais e reuniões com equipes pedagógicas, psicólogos educacionais, professores e profissionais de apoio, que contribuíram com percepções sobre a prática cotidiana;
- Registros administrativos, como dados de matrícula, perfil dos estudantes público-alvo da educação especial, número de profissionais envolvidos e estrutura física das escolas.

Essas informações foram analisadas com o objetivo de compreender como se estruturam as ações formativas voltadas à educação inclusiva e de que maneira elas contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

A análise, de natureza qualitativa, descritiva e reflexiva, busca compreender os processos de inclusão escolar a partir da realidade vivida e observada. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, atitudes e relações humanas, permitindo ao pesquisador captar a profundidade e a complexidade dos fenômenos sociais.

Nesse mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa privilegia o estudo dos fenômenos em seu ambiente natural, enfatizando a interpretação e a descrição detalhada das experiências vividas pelos sujeitos. Assim, compreender a inclusão escolar por meio dessa perspectiva metodológica significa assumir que as práticas observadas, os contextos institucionais e as relações construídas no cotidiano constituem fontes legítimas de conhecimento e análise científica.

Mais do que relatar ações, o estudo propõe uma leitura crítica dos processos formativos, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos e legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Como indicam Denzin e Lincoln (2011), pesquisas qualitativas envolvem práticas interpretativas que tornam os processos sociais visíveis, permitindo que o pesquisador evidencie tensões, limites e potencialidades das ações desenvolvidas.

Nessa direção, a abordagem adotada permite não apenas relatar o que foi realizado, mas também problematizar os desafios encontrados e apontar caminhos para o aperfeiçoamento das práticas em curso, contribuindo para a construção de propostas mais efetivas e sustentáveis para a inclusão escolar na rede de ensino analisada.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A rede tem investido na elaboração de documentos orientadores que norteiam as práticas pedagógicas inclusivas, tais como planos de ação, protocolos de atendimento e diretrizes para atuação dos profissionais de apoio. Atualmente, conta com uma equipe de 20 psicólogos educacionais que atuam de forma regionalizada, atendendo às demandas relacionadas à inclusão e ao desenvolvimento socioemocional de aproximadamente 27 mil estudantes. A ampliação da equipe com previsão de atuação direta em cada unidade escolar, representa um marco importante na consolidação de uma política institucional voltada à educação inclusiva. Essa equipe executa um importante papel de parceria com o corpo docente, na análise comportamental dos estudantes e na interlocução com a equipe pedagógica, equipe multidisciplinar externa e famílias.

Diversas formações continuadas têm sido ofertadas aos professores, coordenadores pedagógicos e psicólogos educacionais. Os temas abordam aspectos relacionados ao fazer pedagógico do professor em sala de aula, aos fundamentos da educação inclusiva, estratégias práticas de adaptação curricular e elaboração de planos individualizados. Evidencia-se, contudo, a necessidade de aprofundar formações especialmente no que se refere ao uso de tecnologia assistiva. A formação da equipe de psicologia educacional é um dos focos centrais, visando fortalecer a interface com os docentes e ampliar a capacidade de intervenção nas escolas.

As escolas da rede contam com infraestrutura de qualidade, incluindo salas climatizadas, datashow, mobiliário adequado e acesso a recursos digitais. No entanto, ainda não há salas de recursos multifuncionais específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que limita a personalização do atendimento. As práticas inclusivas ocorrem em espaços compartilhados, como bibliotecas, laboratórios e salas multiculturais, além da sala de aula.

Embora as unidades escolares apresentem boas condições físicas, ainda há necessidade de adaptações específicas para garantir acessibilidade plena. A comunicação inclusiva também é um desafio, especialmente no que se refere à formação dos profissionais para lidar com estudantes com deficiência visual ou estudantes não oralizados.

A rede mantém parcerias com instituições, consultores, organizações sociais e profissionais especializados, que contribuem com formações e projetos de inclusão. Essas parcerias têm sido fundamentais para ampliar o alcance das ações e garantir suporte técnico às escolas.

Conforme mencionado anteriormente, a Rede atende 1.969 estudantes com necessidades educacionais especiais, dos quais 612 pertencem ao público-alvo da educação especial (PAEE). O acompanhamento pedagógico e socioemocional desses estudantes é realizado por professores regentes, profissionais de apoio em sala e psicólogos educacionais, que atuam de forma integrada para garantir condições adequadas de desenvolvimento e participação. Esses números revelam um crescimento expressivo do atendimento especializado nos últimos anos e evidenciam, ao mesmo tempo, a urgência de políticas internas mais robustas e sistematizadas, especialmente no que se refere à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao fortalecimento da formação continuada dos profissionais envolvidos.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender não apenas a dimensão quantitativa desses dados, mas, sobretudo, seus desdobramentos qualitativos no cotidiano das escolas. Assim, os elementos apresentados aqui constituem o ponto de partida para uma análise mais aprofundada sobre como a Rede tem estruturado suas práticas de inclusão, quais avanços podem ser reconhecidos e quais desafios continuam a tensionar a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

ANÁLISE CRÍTICA / REFLEXÃO

A análise desenvolvida neste capítulo parte da compreensão de que a atuação docente, no contexto da educação inclusiva, não se constitui de forma isolada, mas se realiza em articulação com o trabalho de outros profissionais, especialmente psicólogos educacionais e gestores escolares. Nessa perspectiva, a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda a integração de diferentes saberes e funções, evidenciando que a efetivação da inclusão se sustenta em dinâmicas colaborativas no interior da escola.

Assim, não se pode pensar em processos formativos voltados à educação inclusiva que desconsiderem essa articulação, sob o risco de reforçar práticas fragmentadas e pouco responsivas às demandas concretas do cotidiano escolar. Desse modo, a análise proposta busca compreender como essas relações se constituem na realidade investigada, evidenciando seus avanços, limites e implicações para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Do ponto de vista dos marcos legais, a rede está alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), que garantem o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, a ausência de salas de recursos multifuncionais e a não institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) indicam lacunas importantes na estrutura necessária para atender às especificidades do público-alvo da educação especial.

Essa compreensão resulta tanto dos saberes da experiência[3], quanto de conceitos e teorias que orientam a organização da educação inclusiva. Seguindo o pensamento de Mantoan (2003) temos que a efetivação da educação inclusiva não se reduz à

[3] Segundo Tardif (2002), os saberes da experiência correspondem aos conhecimentos construídos no exercício da prática docente, resultantes das vivências cotidianas, das interações no contexto escolar e da reflexão sobre a própria ação pedagógica.

existência de dispositivos legais ou à matrícula dos estudantes, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais que sustentam o processo educativo. Assim, os elementos observados indicam que, embora haja alinhamento normativo, persistem desafios concretos na materialização desses princípios no cotidiano escolar.

Essa necessidade é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece, em seu Art. 28, inciso I, que incumbe ao poder público e, por extensão, às instituições educacionais "assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida", incluindo a oferta de "serviços e recursos de acessibilidade". Além disso, o Decreto nº 12.686/2025, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (MEC 2008), determina que os sistemas de ensino devem garantir "a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com organização adequada de espaços, recursos pedagógicos e profissionais qualificados", reafirmando que esse atendimento é parte indissociável da garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Tais dispositivos legais evidenciam que a implementação do AEE e a estruturação de salas de recursos são obrigações previstas normativamente, compondo condições essenciais para que a inclusão escolar seja efetiva e não apenas declaratória.

A atuação dos psicólogos educacionais tem se mostrado estratégica, especialmente na mediação entre os diferentes atores escolares e na construção de planos individualizados. A proposta de formação continuada para esses profissionais é um avanço relevante, pois contribui para a qualificação das práticas e para a construção de uma cultura escolar inclusiva. "Como destacam Oliveira e Souza (2017), o psicólogo escolar pode atuar na identificação precoce das dificuldades de aprendizagem. Tratando-se de estudantes que são público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, essas "dificuldades de

aprendizagem" surgem, muitas vezes da falta de acessibilidade, e necessitam que as barreiras sejam removidas, para que o estudante possa ter acesso ao aprendizado.

A formação dos professores regentes e dos profissionais de apoio ainda apresenta fragilidades. Muitos docentes demonstram insegurança diante das demandas inclusivas, especialmente no que se refere ao uso de recursos acessíveis e avaliação de estudantes com deficiência. Essa realidade está em consonância com os estudos de Mantoan (2003), que afirma que a inclusão escolar exige uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem, e não apenas ajustes pontuais.

Tal compreensão reforça que a inclusão não se efetiva por meio de mudanças superficiais ou estratégias isoladas, mas demanda a revisão das concepções pedagógicas que orientam o ensino. Isso implica reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo práticas mais flexíveis, responsivas e centradas nos sujeitos.

Também em Lanuti (2019) encontramos que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. O autor destaca que a formação continuada dos profissionais da educação é um dos pilares para a efetivação da inclusão, pois permite que os educadores compreendam as barreiras existentes e desenvolvam estratégias para superá-las. Lanuti também aponta que a atuação colaborativa entre professores, psicólogos e gestores é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

A análise das informações atuais de matrícula na Rede mostra que 7,3% dos estudantes apresentam necessidades educacionais especiais, sendo 2,27% pertencentes ao público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Esses números reforçam a urgência de políticas institucionais mais robustas, que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

Outro ponto crítico é a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, que ainda não está plenamente assegurada em todas as unidades. A ausência de adaptações físicas e de recursos de comunicação alternativa limita a participação de estudantes com deficiência sensorial ou motora, contrariando os princípios da LBI. Como apontam Bersch e Sartorello (2007), a acessibilidade é condição indispensável para a participação, pois envolve "a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, garantindo que todos tenham condições de acessar espaços, informações e interações de forma autônoma e segura". Para as autoras, a comunicação acessível, o uso de Tecnologia Assistiva, sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e recursos visuais ou táteis, não é um complemento, mas um requisito básico para que o estudante possa expressar-se, compreender conteúdos e interagir no ambiente escolar.

Além disso, conforme reforçam Sartorello e Bersch (2009), a acessibilidade arquitetônica demanda ambientes planejados com circulação livre, sinalização adequada, rampas, mobiliário adaptado e organização espacial que favoreça a autonomia. Já a acessibilidade comunicacional exige estratégias sistemáticas que ampliem as possibilidades de expressão e compreensão, reduzindo barreiras que podem comprometer o aprendizado e as relações sociais. Assim, a falta desses recursos impede a efetivação do direito de aprender, compromete a participação plena e dificulta a construção de práticas escolares inclusivas.

Apesar desses desafios, é possível identificar boas práticas na rede, como a ampliação da equipe de psicologia, a oferta de formações continuadas, os documentos norteadores que são elaborados internamente, o investimento em equipamentos e equipe, e o fortalecimento das parcerias externas. Essas ações demonstram o compromisso institucional com a inclusão e apontam caminhos promissores para a superação das dificuldades.

Em síntese, a experiência revela que a inclusão escolar é um processo em constante construção, que exige investimento contínuo em formação docente, qualificação das estruturas,

sensibilização da comunidade escolar e definição de políticas institucionais claras. A atuação integrada entre gestores, professores, psicólogos e demais profissionais da escola constitui um elemento central para transformar o ambiente educativo em um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor, conforme defendem Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão só se efetiva quando a escola se reorganiza em suas dimensões pedagógicas e culturais, e Lanuti (2014), que destaca a importância do trabalho colaborativo e da mudança de concepções para o avanço das práticas inclusivas.

No contexto da Rede, a formação continuada tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento das práticas inclusivas, especialmente diante da alta rotatividade docente e da diversidade de demandas observadas nas diferentes unidades. A partir da experiência acumulada, percebe-se que as formações ofertadas ainda se concentram em aspectos introdutórios, havendo necessidade de aprofundar conteúdos relacionados à Tecnologia Assistiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, sobretudo, às interfaces entre setores, de modo a qualificar a articulação entre psicologia educacional, coordenação pedagógica, professores e profissionais de apoio.

De modo geral, a análise evidencia que a formação docente constitui elemento estruturante para a efetivação da educação inclusiva, sendo responsável por mediar a relação entre as políticas institucionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim conclui-se, que o fortalecimento dos processos formativos deve ser priorizado como estratégia central para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante dos dados apresentados e das evidências observadas ao longo do processo, é possível afirmar que os objetivos propostos neste trabalho foram contemplados, na medida em que a análise permitiu identificar tanto as potencialidades quanto os limites da experiência da Rede no campo da educação inclusiva. A formação continuada mostrou-se elemento estruturante para o fortalecimento das práticas pedagógicas, da articulação entre setores e do suporte

cotidiano oferecido a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Ao mesmo tempo, a ampliação expressiva do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial e a reestruturação da equipe de psicologia evidenciam avanços institucionais significativos. Contudo, desafios permanecem, sobretudo no que diz respeito à institucionalização do AEE, à acessibilidade arquitetônica e comunicacional e à necessidade de aprofundamento dos processos formativos. Assim, os achados desta análise reforçam a urgência de políticas internas mais sistematizadas, de fluxos integrados entre setores e de investimentos contínuos em formação, infraestrutura e acompanhamento pedagógico, reafirmando o compromisso com uma inclusão escolar efetiva e sustentável. Esses elementos, tomados em conjunto, constituem a base para as proposições apresentadas a seguir.

PROPOSIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante dos avanços identificados e dos desafios ainda presentes na implementação da educação inclusiva na Rede, torna-se necessário delinear proposições que respondam diretamente às lacunas evidenciadas no contexto analisado. Conforme discutido ao longo deste trabalho, aspectos como a formação continuada, a atuação de equipes multiprofissionais, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade e a construção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes configuram eixos estruturantes para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de institucionalizar o AEE por meio da construção de uma política interna que estabeleça diretrizes claras quanto ao seu funcionamento, aos profissionais envolvidos e aos fluxos de acompanhamento pedagógico. Tal medida visa assegurar maior continuidade e consistência aos

atendimentos, alinhando a prática institucional aos marcos legais e às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial.

De forma articulada, evidencia-se a importância da implantação de salas de recursos multifuncionais, compreendidas como espaços fundamentais para a realização do atendimento especializado. A organização desses ambientes, aliada à disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologia assistiva, amplia as possibilidades de intervenção e contribui para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Outro eixo central refere-se à consolidação de um programa de formação continuada destinado a docentes e psicólogos educacionais, estruturado a partir das demandas reais do contexto escolar. Tal iniciativa possibilita o aprofundamento teórico e prático dos profissionais, fortalecendo o trabalho colaborativo e qualificando as respostas pedagógicas frente à diversidade.

Ressalta-se que tais proposições não se apresentam de forma isolada, mas como ações interdependentes, que demandam planejamento, articulação entre setores e acompanhamento contínuo. Quando integradas, essas iniciativas potencializam a construção de uma política inclusiva mais consistente, capaz de promover transformações nas práticas pedagógicas, nas concepções institucionais e na cultura escolar.

Desse modo, as proposições aqui apresentadas expressam caminhos possíveis para o aprimoramento da educação inclusiva na Rede, reafirmando o compromisso com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que evidenciam a centralidade da formação continuada na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como propósito relatar e analisar criticamente a experiência de uma rede privada de ensino na promoção da educação inclusiva, com destaque para

a formação de docentes, gestores e psicólogos educacionais, bem como para a necessidade de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir da posição estratégica ocupada pela autora enquanto Analista Educacional, foi possível construir uma análise fundamentada na vivência profissional, em evidências coletadas ao longo de dois anos e em diálogos consistentes com referenciais teóricos e legais que sustentam a perspectiva inclusiva.

Ao longo do percurso, foram identificados avanços significativos, como a ampliação da equipe de psicologia educacional, a oferta sistemática de formação continuada e o fortalecimento das práticas colaborativas entre os profissionais. Esses movimentos revelam um compromisso institucional crescente com a construção de uma escola mais acessível e inclusiva. No entanto, o estudo também evidenciou a necessidade de políticas mais estruturadas, de fluxos internos mais claros e de ações permanentes que deem sustentação ao trabalho realizado, especialmente em uma rede em expansão e com demandas cada vez mais diversificadas.

Um dos principais aprendizados desta investigação é que a inclusão escolar não se resume ao cumprimento de diretrizes legais, mas demanda uma mudança profunda na cultura escolar. Incluir significa revisitar práticas, reorganizar espaços, fortalecer equipes, criar condições de acessibilidade e promover atitudes pautadas no respeito a diferença humana. A experiência analisada demonstrou que, quando os profissionais dispõem de formação adequada, clareza de papéis e suporte institucional, sentem-se mais preparados para enfrentar desafios e construir ambientes verdadeiramente inclusivos.

Nesse cenário, o papel do gestor educacional se destaca como elemento-chave para a efetivação das mudanças. Mais do que administrar processos, o gestor atua como articulador pedagógico, mediador de conflitos, facilitador de práticas colaborativas e promotor de ações formativas. Sua atuação sensível, ética e comprometida é decisiva para que as diretrizes institucionais se

desdobrem em práticas cotidianas, garantindo que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e que a escola se torne um espaço de pertencimento e equidade.

As proposições apresentadas constituem caminhos possíveis e necessários para consolidar a educação inclusiva na Rede. Representam ações alinhadas aos desafios identificados, e apontam para um futuro no qual as condições de acessibilidade, a colaboração entre setores e a qualificação profissional estejam efetivamente articuladas.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar é um processo contínuo, que exige investimento, acompanhamento e compromisso coletivo. A experiência vivenciada e sistematizada neste trabalho contribui para ampliar o debate sobre práticas inclusivas no contexto privado e oferece subsídios teóricos e práticos para que a Rede avance na construção de uma educação mais justa, democrática e acolhedora. Que os caminhos aqui apontados possam fortalecer o compromisso ético e pedagógico com o direito de aprender, garantindo que cada estudante encontre na escola um espaço de desenvolvimento, participação e dignidade.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador**. Porto Alegre: CEDI, 2007.

BERSCH, R.; SARTORELLO, M. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e inclusão escolar**. Porto Alegre: CEDI, 2007/2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.
LANUTI, J. C. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação docente**. Curitiba: CRV, 2019.
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
OLIVEIRA, V. M.; SOUZA, D. L. O psicólogo escolar e a educação inclusiva: reflexões sobre sua atuação na escola regular**. Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, 2017.
SARTORETTO, M. **Comunicação Alternativa: possibilidades para inclusão**. Porto Alegre: CEDI, 2009.
SILVA, A. C. **Educação Inclusiva: fundamentos e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2016.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** *Petrópolis: Vozes, 2002.*

"INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?" COMPREENDER CONCEITOS PARA MUDAR PRÁTICA

Jessica Rodrigues dos Santos[1]
Denise de Oliveira Alves[2]

INTRODUÇÃO

> Temos de saber aonde queremos chegar para encontrar um caminho, porque não existe o caminho, mas caminhos a escolher, decisões a se tomar. E escolher é sempre correr riscos (Mantoan, 2003, p. 14).

O fragmento supracitado, presente na obra *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* de Maria Teresa Eglér Mantoan, ensina que não há um caminho único, mas diversas possibilidades. Lembra-me que toda escolha envolve riscos e desafios, mas, como diz Chico César, "caminho se conhece andando" ou seja, é no percurso que se visualiza o caminho. Desse modo, é preciso coragem para tomar decisões e se abrir à descoberta de novas rotas.

Tenho 32 anos, sou natural de Itabaiana/SE e, por razões profissionais, resido em Aracaju/SE há três anos. Sou mulher, negra e professora, e é a partir desse lugar social que compartilho minhas reflexões. Desde a adolescência, sempre tive um forte senso de

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3305-5107. E-mail: jessica.rodrigues@fies.org.br
[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). ORCID: 0000-0001-7251-9213 E-mail: denisealves@ufg.br. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).

justiça, questionando as desigualdades que observava ao meu redor: por que as pessoas olham para o outro de maneira diferente e, às vezes, até se assustam?

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2012, no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Universitário Professor Alberto Carvalho. Durante a graduação, participei do grupo de pesquisa "Programa Educacional Tutorial (PET)", no qual desenvolvi estudos voltados para a Geografia Regional, a Geografia Agrária e o ensino de Geografia. Nessa experiência, tive a oportunidade de pesquisar a comunidade Carrilho, em Itabaiana/SE, e a produção da castanha de caju.

Meu interesse pela educação inclusiva surgiu no sétimo período do curso, durante o terceiro estágio docente obrigatório e ao cursar a disciplina de Libras. No estágio, desenvolvi um projeto sobre trabalho infantil e a Revolução Industrial com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Itabaiana/SE. Um estudante, em especial, chamou minha atenção: sempre quieto, isolado no canto da sala, pouco socializava e quase não se comunicava com a turma. Após um mês na escola, ao perguntar à professora regente sobre esse comportamento, ela confirmou que era algo "comum", mas não sabia o motivo.

A resposta da professora deixou-me pensativa. Formei-me em dezembro de 2016, mas aquele aluno ainda permanece em minha memória. Concluí a graduação com o desejo de conhecer mais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de compreender o comportamento observado em sala de aula. A afirmação da professora de que aquilo era "comum" não me parecia fazer sentido. Motivada por essa inquietação, em 2017, iniciei uma especialização *lato sensu* em Libras com Educação Especial e Inclusiva.

Na especialização, aprofundei meus conhecimentos sobre salas de recursos, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio e os aspectos legais da inclusão escolar. Foi nesse momento que tive contato com a obra da professora Maria Teresa Mantoan, *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* (2003), que se tornou um divisor de águas em minhas

reflexões, pois me permitiu compreender o verdadeiro sentido da educação inclusiva, seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

Recordo que, no módulo sobre cegueira, a professora convidou uma ex-aluna para nos ensinar a usar o Soroban. O aprendizado, contudo, foi muito além, pois ela nos deu uma verdadeira lição sobre como enxergar o aluno para além da deficiência. Em um momento marcante, afirmou: "Eu recebo o BPC, mas disse para minha mãe que não vou me limitar a isso. Eu posso muito mais, e ninguém poderá me limitar. Sou cega, não incapaz". Atualmente, ela cursa Direito e é atleta.

Lembro-me, também, dos desafios relatados pelas colegas de curso: salas de aula lotadas, escolas sem sala de recursos ou sem professor de AEE, contrariando o que afirma a Constituição Federal de 1988, que estabelece, no artigo 206, inciso I, a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Para finalizar a especialização, em meu trabalho de conclusão de curso (TCC), pesquisei, em 2019, a inclusão de três alunos surdos em uma classe regular do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública no município de Itabaiana/SE. Os estudantes já eram fluentes em Libras e frequentavam, no contraturno, a sala de recursos multifuncionais da escola onde cursaram o Ensino Fundamental. Contudo, ao ingressarem na nova instituição, enfrentaram desafios devido à ausência de um tradutor/intérprete de Libras. Dessa forma, a comunicação entre professores e alunos surdos era construída por meio de gestos, símbolos e escrita, além do apoio de uma aluna ouvinte interessada em aprender Libras, o que impactava o acompanhamento das aulas.

Nessa e em outras experiências, evidenciou-se que o professor, na conjuntura da proposta educacional inclusiva, representa o profissional mais pressionado a mudar, visto que é com ele, na sala de aula, que a materialização do ensino ocorre. Todavia, existe uma lacuna na formação desse profissional, de modo que os currículos precisam ser revisitados a fim de acompanhar as mudanças

educacionais propostas nos documentos norteadores da educação inclusiva.

Ademais, o intuito da inclusão não é buscar ou atribuir responsáveis por ela, mas sim permitir a todos a igualdade de oportunidades no acesso à escola, na participação e no aprendizado, sem segregação. O compromisso é compartilhado entre o Estado, a família, a escola e os professores; todos formam um corpo no qual cada parte possui função e atribuição próprias, mas que estão interligadas. Assim, se uma delas não funciona adequadamente, compromete a funcionalidade das demais.

Em meio à incerteza provocada pela COVID-19, finalizei a especialização após um ano e meio. Nesse período, aprendi a não naturalizar o comportamento do aluno que conheci no estágio - e que era tido por sua professora como "comum" - e compreendi os desafios e as possibilidades da educação inclusiva. Conforme afirma Maria Teresa Mantoan (2003, p. 12), na obra que serve de referência a este trabalho:

> (...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Passei um ano fora do contexto escolar e posso dizer que o conhecimento construído até então ficou "adormecido" em mim. Em 2022, iniciei minha trajetória em uma das unidades de ensino da Rede Sesi de Sergipe. Logo no primeiro ano, fui desafiada a repensar minha prática ao receber um aluno com diagnóstico de autismo; lembrei-me da ex-aluna que conheci na especialização, que me ensinou a "olhar para além da deficiência". Desde então, venho trilhando minha jornada profissional com o compromisso de construir um olhar mais atento, sensível e inclusivo para todos os meus estudantes.

No início de 2024, recebi o convite para participar do "Núcleo de Formação Docente e Mentoria". Esse núcleo é uma organização de grupos de trabalho, institucionalizada pelo Departamento Nacional do SESI por meio do Centro de Formação em Educação, e constituída por professores integrantes dos Departamentos Regionais. Tais professores são responsáveis pela concepção, planejamento e execução dos processos formativos de seus pares, alinhados ao Sistema SESI de Educação, mediante a articulação de uma rede colaborativa de aprendizagem, na qual atuo como professora formadora na pauta Educação Inclusiva.

Na mesma ocasião, comecei a especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, curso oferecido pela UFG em parceria com o SESI, com duração de um ano. Após quase três anos de prática docente, entendo que a inclusão implica a desconstrução de padrões sociais: quem define o que é "normal" ou "anormal"? Somos, antes de tudo, pessoas com nossas singularidades; não há uma receita pronta ou milagrosa para que a inclusão aconteça.

Agora, tenho a oportunidade de atualizar o conhecimento adquirido na especialização anterior, inclusive voltando a me debruçar sobre a obra de Mantoan (2003). Atravessada por outros estudos, leituras e saberes da experiência, consigo dimensionar melhor o que ela desejou expressar quando afirmou que "a educação inclusiva é um sonho possível" (MANTOAN, 2003, p. 48), bem como esclarecer novas dúvidas, enfrentar incertezas — *Será que estou no caminho certo? Posso fazer melhor?* — e compartilhar vivências, contribuindo com meus pares.

A seguir, será apresentada a proposta de formação de professores, concebida como produto educacional deste estudo, inspirada na obra de Maria Teresa Eglér Mantoan, Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer. A proposta tem como objetivo oferecer uma formação em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, para professores e supervisores pedagógicos de uma escola da rede SESI. Dessa forma, busca-se promover a compreensão do conceito de inclusão escolar, diferenciando-o dos modelos de integração e exclusão. Pretende- se, ainda, refletir sobre

os fundamentos filosóficos, sociais e legais que sustentam a inclusão e fomentar o diálogo sobre como transformar a escola em um ambiente acolhedor para todos os alunos.

Inicialmente, descreve-se a metodologia que fundamenta a proposta e, na sequência, realiza-se uma discussão sobre a obra, conectada pela voz da própria autora, a quem tive a oportunidade de entrevistar.

METODOLOGIA

Para a elaboração da proposta, utilizou-se um questionário direcionado a professores e à equipe de supervisão pedagógica, a fim de sondar a receptividade da ação, a necessidade da formação e os temas que gostariam que fossem abordados. Adicionalmente, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora Maria Teresa Mantoan para aprofundar o diálogo sobre os eixos centrais de sua obra. Acredita-se que essa articulação servirá como lente crítica para a interpretação dos dados coletados, criando um diálogo entre os ideais da autora e as respostas dos docentes. Em razão disso, a pesquisa qualitativa foi o caminho metodológico estabelecido, pois, "[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2009, p. 21), ou seja, busca perceber os sentidos vivenciados em um determinado contexto e não se preocupa com dados estatísticos e/ou numéricos

Abordagem da pesquisa

O procedimento metodológico da pesquisa científica é definido com base na percepção do pesquisador sobre o tema a ser discutido, bem como na intencionalidade do estudo. Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho foi organizado conforme as três etapas do ciclo de pesquisa qualitativa descrito por Minayo (2009).

A primeira etapa, denominada fase exploratória, envolveu a definição da problemática, dos objetivos, dos instrumentos de

coleta de dados, do levantamento bibliográfico e da delimitação do contexto da pesquisa. Em seguida, procedeu-se ao trabalho de campo, com a aplicação de uma entrevista e de questionários. Por último, realizou-se a análise e o tratamento dos dados obtidos na etapa anterior. Contudo, conforme Minayo (2009), essa fase não encerra o ciclo de pesquisa, uma vez que todo estudo pode gerar novos conhecimentos e dar origem a outras questões.

O contexto da pesquisa

A formação será realizada em uma das unidades do SESI em Sergipe. Conforme pesquisa documental, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a escola conta com um quadro de aproximadamente cinquenta professores e uma equipe de apoio formada por supervisores, direção, psicólogo escolar e inspetores. A infraestrutura da unidade oferece laboratórios de informática e ciências, sala de robótica, biblioteca, auditório e quadra poliesportiva, sendo a acessibilidade garantida por rampas e banheiros adaptados. No entanto, a instituição ainda não possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Os procedimentos da pesquisa

No que se refere aos procedimentos de produção de dados, além da pesquisa documental e da revisão bibliográfica, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, com o objetivo de aprofundar suas perspectivas sobre a educação inclusiva. Para conduzir a entrevista, foram elaboradas dez questões abertas. Conforme Maria Cecília de Souza Minayo (2009), a entrevista semiestruturada constitui um diálogo com objetivos preestabelecidos, que permite ao pesquisador obter informações de natureza subjetiva e objetiva, favorecendo a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O convite foi realizado por meio de contato via WhatsApp e, após o aceite, a entrevista foi agendada e conduzida virtualmente

pela plataforma Google Meet, em 17 de março de 2025, com duração aproximada de uma hora. A participação ocorreu de forma voluntária, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Mediante autorização da entrevistada, a conversa foi gravada a fim de garantir a fidedignidade da transcrição e da análise posterior.

Adicionalmente, foi disponibilizado, por meio da plataforma *Microsoft Forms,* um questionário composto por sete questões abertas, destinado aos professores e à equipe de supervisão da unidade escolar. O instrumento permaneceu acessível por quinze dias e teve como finalidade alinhar a proposta de formação às necessidades e demandas dos participantes.

Nesse sentido, Triviños (2013) aponta que tais procedimentos de pesquisa demandam um cuidado maior com o informante, com o próprio pesquisador enquanto observador e com os registros realizados em campo, diferentemente do que ocorre na abordagem quantitativa. Esse cuidado refere-se, especialmente, à dimensão ética da pesquisa, à postura reflexiva do pesquisador diante de seus próprios pressupostos e à necessidade de rigor na produção e organização dos registros, garantindo fidelidade às falas dos participantes e atenção ao contexto investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por muitos anos, a educação escolar voltada para pessoas com deficiência foi desenvolvida em ambientes segregados, conhecidos como classes ou escolas especiais. A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha em 1994, marcou um ponto crucial na história da educação inclusiva ao promover o reconhecimento da escola para todos, e reforçar a importância de incluir pessoas com deficiência, independentemente de sua condição, em classes de ensino regular. Conforme o documento:

As escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Nove anos após esse marco, foi publicado no Brasil o livro *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Embora o título sugira uma fórmula pronta, a autora, Maria Teresa Mantoan, esclarece em entrevista a real motivação por trás da obra:

Esse livro nasceu a partir de um convite de um colega da editora Moderna. Atuo na área de inclusão desde 96. Percebia, na época, a dificuldade de professores e redes de ensino em compreender uma visão geral sobre o tema. Tornou-se um *best-seller* e é até hoje referenciado em concursos. Meu objetivo era esclarecer três pontos que, na época, era o que faltava e frequentemente me questionavam: o que significa inclusão, por que ela é indispensável e como implementá-la na prática. O título buscou responder às perguntas mais comuns que me faziam, não quis provocar ninguém (Mantoan, 2025).

Vinte e dois anos após a publicação do livro, as perguntas mais comuns feitas à autora ainda são frequentes, especialmente sobre o "como fazer". Tal persistência torna-se evidente quando docentes e supervisores são questionados sobre temas essenciais para futuras formações. Mesmo com a maioria tendo participado de cursos na área (Gráfico 1), a incerteza persiste na escolha do formato mais adequado (Gráfico 2) e nas sugestões de temas para a formação, conforme exposto nos relatos a seguir:

"Adaptação de atividades." (P1, 2025)

" Acredito que seja a maior dificuldade que temos em relação ao ensino de qualidade para os alunos atípicos." (P2, 2025)

"Como implementar a Educação Inclusiva em uma sala de aula com cerca de 35 alunos, respeitando as diferentes necessidades

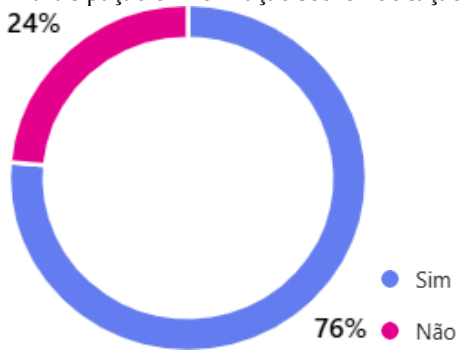
individuais, enquanto se cumpre o conteúdo programático e adapta as atividades para atender alunos com necessidades específicas, sem comprometer o aprendizado do restante da turma e sem o suporte adicional de apoio em sala." (P3, 2025)

"Inclusão de pessoa com vários diagnósticos diferentes; inclusão de especiais em aulas de línguas estrangeiras." (P4, 2025)

"Como adaptar suas aulas e materiais para atender uma sala de aula com alunos neurodivergentes" (P5, 2025)

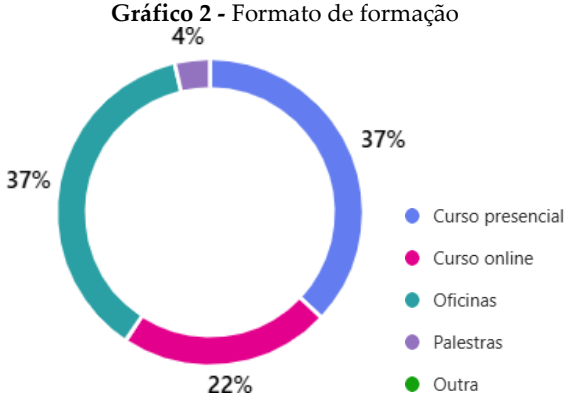
"Adaptações de aulas e avaliações, comunicação inclusiva, como evitar e controlar alunos em crise." (P6, 2025)

Gráfico 1 - Participação em formação sobre Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 2 - Formato de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essas preocupações revelam que a forma como a inclusão é concebida na prática ainda se distancia de seus princípios. O uso recorrente dos termos "adaptação de atividades" e "alunos atípicos" nas respostas dos professores e supervisores pode indicar a permanência de uma concepção integracionista, na qual o aluno é quem deve ajustar-se às exigências do currículo previamente estabelecido. Tal compreensão desloca o foco da transformação das práticas pedagógicas para a adequação individual do estudante, mantendo inalterada a estrutura escolar, e reforça uma lógica de separação que contraria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Essa lógica integracionista não se manifesta apenas no planejamento das atividades, mas também nos processos avaliativos, que frequentemente mantêm critérios padronizados e desconsideram as singularidades dos estudantes. Em contraposição a essa perspectiva, a PNEEPEI orienta que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (Brasil, 2008).

Ademais, a classificação de estudantes como "atípicos" arrisca criar uma falsa hierarquia de normalidade, ignorando que cada indivíduo possui singularidades e formas próprias de aprender. Mantoan (2003, p. 39) ressalta que

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao

aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se 'igualar' aos colegas de turma).

Diante disso, a formação proposta visa desconstruir tais conceitos e promover uma compreensão que transforme a prática docente. Ao serem questionados sobre seu conhecimento em leis e políticas públicas da área, os professores e supervisores mencionaram documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Eles demonstraram diferentes níveis de familiaridade com esses documentos e com os termos da educação inclusiva (Gráfico 3), apresentando respostas variadas, como ilustram os excertos abaixo:

"Não conheço nenhuma." (P1, 2025)

"BNCC, PNE, LBI, Plano Estadual de Educação SE, Lei nº 12.764/2012." (P2, 2025)

"Sei que existem várias..., mas não sei de cabeça." (P3, 2025)
"LBI 13.146." (P4, 2025)

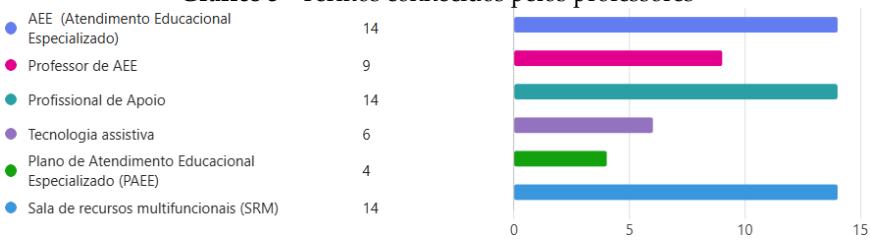
"Não conheço nenhuma política pública." (P5, 2025)

"Sim, sei que existem e já li algumas sobre os direitos de pessoas e sobre os deveres da escola, mas não memorizei quais são elas." (P6, 2025)

"Sei que estão presentes no ECA, em emendas constitucionais." (P7, 2025)

"LBI/Lei da acessibilidade." (P8, 2025)

Gráfico 3 - Termos conhecidos pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As respostas evidenciam um conhecimento predominantemente fragmentado e, em alguns casos, inexistente acerca das políticas públicas que fundamentam a educação inclusiva. Observa-se que, quando mencionadas, as referências aparecem de forma enumerativa, centradas na identificação de leis ou documentos normativos, sem indicação de compreensão de seus princípios ou implicações pedagógicas. Tal cenário sugere que as políticas são reconhecidas mais como exigências legais do que como orientadoras efetivas das práticas escolares.

Esse distanciamento entre os dispositivos legais e a prática pedagógica pode contribuir para a permanência de concepções integracionistas, uma vez que, sem a apropriação crítica dos fundamentos da Educação Inclusiva, as ações pedagógicas tendem a se restringir a solução de problemas pontuais, e não à transformação estrutural do ensino.

Apesar das dificuldades práticas, quando questionados sobre o significado da educação inclusiva, os docentes demonstram uma concepção alinhada aos princípios teóricos da área:

"Educação Inclusiva é garantir que todos possam aprender juntos, respeitando as diferenças e ajustando a escola para que todos se sintam bem e participem." (P1, 2025)

"Uma forma de dar oportunidade de aprendizado a todos, respeitando as diferenças, ou seja, uma educação que possibilita a mesma possibilidade para todos." (P2, 2025)

Essa visão dialoga diretamente com o pensamento de Maria Teresa Mantoan. Questionada sobre o que define uma escola

inclusiva, a autora a descreve não como um ato de "inserir", mas como um exercício de convivência:

> [...] inclusão é conviver com todos na diferença de cada um, num ambiente de estudo, de respeito mútuo, onde as diferenças elas são louvadas e nunca uma forma de serem colocadas de lados, excluídas. A sua sala é inclusiva quando ela tem quem tiver direito de entrar pela porta sem nenhum atestado de diferença externa e que fale com os demais, por isso inclusão é conviver, é estar com os outros e não estar ao lado, junto, na frente, no final da sala. Eu posso ter uma sala de aula inclusiva eu tenho que conhecer bem o que quero fazer e saber comer pelas beiradas os que outros querem que eu faça [...] eu tenho que exercer o poder, de alguém que sabe despistar (Mantoan, 2025).

Nessa perspectiva, a inclusão não significa apenas permitir a presença de alunos com deficiência, mas garantir que participem ativamente, aprendam e sejam valorizados, como reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Contudo, Mantoan alerta que esse conceito é frequentemente distorcido e explorado comercialmente: "uma coisa tão simples de ser entendida foi transformada para atender os interesses mercadológicos, vender cursos, ganhar mais dinheiro, inventar atendimento especializado nas escolas. O autismo hoje é uma fonte de lucro extraordinária".

Para se construir uma escola verdadeiramente inclusiva, é fundamental primeiro compreender *o que é* e *por que* ela é necessária, antes de se discutir *como* implementá-la. Diante disso, esta proposta de formação, inspirada em Mantoan, não busca

oferecer fórmulas prontas, mas sim promover uma reflexão sobre os conceitos fundantes da inclusão. O objetivo é assegurar que todos tenham acesso ao aprendizado de forma plena, sem barreiras, pois, como afirma a própria autora, o poder de transformar a escola pertence a quem a faz:

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais (Mantoan, 2003, p. 29-30).

Essa perspectiva, que valoriza o protagonismo docente, fundamenta a proposta de formação que será detalhada a seguir. Portanto, a metodologia aqui delineada - que articula a teoria de Mantoan, a escuta dos docentes e a análise do contexto escolar - foi estruturada para instrumentalizar os educadores a exercerem esse poder transformador, convertendo a reflexão em prática pedagógica.

A inclusão é um direito, mas sua efetivação permanece tensionada por desafios estruturais e conceituais. Para aprofundar essa questão, esta análise ancora-se nos estudos de Mantoan (2003, 2017), Lanuti e Mantoan (2018), e Ramos e Lanuti (2023). Tais autores problematizam noções como deficiência, diferença e identidade, ao mesmo tempo que propõem uma pedagogia fundamentada na diferença e na superação de práticas excludentes. Sob essa ótica, a discussão a seguir oferece uma análise crítica de como os mecanismos de categorização e padronização, inerentes à escola tradicional, limitam a plena realização da inclusão.

Mantoan (2017) defende que a inclusão escolar transcende a mera presença de estudantes no ambiente educacional. Para a autora, uma escola inclusiva não categoriza seus alunos por condições individuais, mas transforma as próprias práticas para que todos possam aprender conjuntamente. Segundo ela,

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões (Mantoan, 2017, p. 39).

O estudo de Ramos e Lanuti (2023) aprofunda essa perspectiva ao problematizar o uso das expressões "pessoa com deficiência" e "pessoa sem deficiência". Os autores argumentam que tais categorias, em vez de promoverem a inclusão, podem reforçar a exclusão ao reduzir estudantes a classificações que limitam suas oportunidades de aprendizagem. A proposta é uma inversão de foco: "Uma escola para todos é aquela que se dedica à categorização das situações inacessíveis que impedem os seus alunos de viverem uma trajetória escolar democrática e cidadã, na qual aprendem de acordo com as suas possibilidades" (Ramos; Lanuti, 2023, p. 4).

Essa visão dialoga com as reflexões de Mantoan (2003) em *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Na obra, a autora critica a noção de que a inclusão se efetiva por meio de adaptações individuais ou modificações pontuais. Pelo contrário, ela reforça que a inclusão exige um compromisso coletivo e uma profunda transformação na estrutura e na cultura da escola, de modo a garantir que todos aprendam juntos e sem segregação.

Para fundamentar essa abordagem, Lanuti e Mantoan (2018) recorrem à Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze, sustentando que cada estudante é único e que o ensino deve contemplar essa singularidade sem recorrer a classificações. Essa premissa filosófica implica uma consequência prática fundamental: em vez de focar na deficiência do aluno, a escola deve direcionar sua atenção para as barreiras que impedem a aprendizagem, assegurando a todos o acesso equitativo à educação.

Dessa forma, os estudos analisados direcionam para a necessidade de repensar os conceitos utilizados na educação inclusiva, assegurando que a escola seja um espaço onde as

barreiras ao aprendizado sejam eliminadas. Em vez de focar na adaptação de conteúdo ou na criação de estratégias voltadas apenas para determinados estudantes, a inclusão deve ser concebida como um processo amplo e contínuo, fundamentado na diferença como potência constitutiva da vida e, por consequência, do ambiente escolar. Como defendem Lanuti e Mantoan (2018, p. 127), "a escola atual não pode se resumir ao que está sistematizado, prescrito, mas atentar-se ao que se passa entre as pessoas para redefinir constantemente os seus objetivos".

PRODUTO EDUCACIONAL

Inspirada na obra de Maria Teresa Eglér Mantoan, *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* a formação será realizada em três sábados letivos, totalizando 12 horas, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre inclusão escolar e promover o diálogo sobre como transformar a escola em um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Durante esses encontros, os participantes serão incentivados a analisar cenários, compartilhar experiências e planejar estratégias que garantam o acesso, a participação e o pertencimento de todos os estudantes no ambiente escolar. Para isso, o percurso metodológico foi desenhado de forma dinâmica, integrando discussões teóricas, atividades práticas e planejamento pedagógico, a fim de que os docentes desenvolvam ações para tornar a inclusão uma realidade em suas práticas, pois conforme afirma Mantoan (2003, p. 6), "aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade".

O primeiro encontro terá como objetivo distinguir os conceitos de inclusão e integração, destacando que a presença física do aluno com deficiência não garante, por si só, sua participação nos processos educativos. A atividade inicial ocorrerá em forma de roda de conversa, orientada pela pergunta: Qual a diferença entre estar presente e estar incluído?, favorecendo a discussão sobre o papel da escola na promoção da inclusão. Sobre essa diferenciação,

Mantoan (2003, p. 17) esclarece que "a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino."

Em seguida, na atividade O que essa imagem me diz?, os participantes, organizados em pequenos grupos, analisarão fotografias de contextos escolares. A partir de questões orientadoras (O que vejo?; O que sinto?; O que a imagem revela sobre inclusão?), os docentes registrarão, em cartolinas, percepções relacionadas às barreiras e às possibilidades de inclusão e, ao final, apresentarão suas conclusões para os demais grupos. O encontro será finalizado com o uso da plataforma *Mentimeter*, que gera uma nuvem de palavras em tempo real a partir da questão: O que aprendemos hoje sobre o que é inclusão?.

O segundo encontro discutirá a função social da escola inclusiva e a identificação das barreiras atitudinais, pedagógicas e físicas que impactam o processo educativo. Em grupos (os mesmos do encontro anterior), os docentes registrarão em uma cartolina as práticas atuais da escola (Como é hoje?) e propostas de mudança (O que pode ser diferente?). As discussões serão guiadas por perguntas como: Como a escola lida com alunos que aprendem de maneira diferente?.

Após a apresentação dos grupos, será realizada uma síntese coletiva, conectando as reflexões dos docentes às bases teóricas da inclusão por meio de trechos da obra *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Utilizar-se-á a seguinte reflexão:

> A metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras, Marsha Forest. Tive o privilégio de conhecê-la, em Toronto, no Canadá, em 1996, quando a visitei em sua casa. Infelizmente, ela faleceu em 2001, quando estava de malas prontas para vir ao Brasil, para participar de um grande evento educacional e conhecer os projetos inclusivos de nossas redes pública e privada. Em sua homenagem, destaco como Marsha se refere ao caleidoscópio educacional: O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As

> crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (MANTOAN, 2003, p. 17).

O terceiro encontro é dedicado a transformar as reflexões em práticas pedagógicas, garantindo acesso, participação e pertencimento de todos os alunos. O encontro inicia com o compartilhamento de experiências sobre o tema: O que mudou em meu olhar ou em minha prática desde o primeiro encontro?.

No momento do planejamento de aula inclusiva, os participantes escolherão um conteúdo curricular para planejar uma aula estruturada em três eixos: apresentação do conteúdo, formas de avaliação da aprendizagem e estratégias de engajamento. As propostas serão registradas com *post-its* e materiais visuais e, ao final, apresentadas em um mural.

Para o encerramento, os participantes responderão a um formulário no *Microsoft Forms* sobre os aprendizados da formação e os próximos passos. A discussão final será guiada pelo seguinte pensamento:

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, "um caminho sem volta". Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na consciência dos educadores o seu valor, para que nossas escolas atendam à expectativa de seus alunos, do ensino infantil à universidade (MANTOAN, 2003, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os docentes demonstrem conhecer os princípios da educação inclusiva, os dados revelam que termos como "alunos atípicos" ainda orientam o pensamento pedagógico, o que pode manter uma lógica de separação dentro da sala de aula. O estudo evidencia que a principal necessidade dos educadores não é apenas o acesso às leis e políticas públicas, mas a compreensão de como

ensinar a turma toda sem segmentar o conhecimento por diagnósticos ou classificações.

O produto educacional proposto - uma formação estruturada em três momentos - contribui para o campo da Educação Inclusiva ao oferecer um espaço de reflexão crítica fundamentado na obra de Maria Teresa Mantoan, *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. A articulação entre a entrevista com a autora e os questionários aplicados permitiu identificar que a formação continuada deve priorizar a desconstrução de padrões de normalidade, de modo que a inclusão não seja vista apenas como cumprimento de normas legais, mas como prática pedagógica que valoriza a singularidade de cada estudante.

Em síntese, este trabalho reafirma que a inclusão escolar é um processo em constante construção, que exige reflexão crítica, compromisso coletivo e superação de concepções excludentes. A formação proposta constitui uma oportunidade de fortalecer o papel docente em promover uma escola que reconheça e valorize as diferenças como parte essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CÉSAR, Chico. Deus me proteja. Intérprete: Chico César. In: **Título do álbum**. Local: Gravadora, ano. 1 CD.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37–46, jan./jun. 2017.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Entrevista concedida à autora**. Realizada por videoconferência (Google Meet), 15 jan. 2025. 1 gravação digital (60 min).
MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Inclusão, deficiência e igualdade na escola comum: o que fazer com as categorias "com" e "sem deficiência"? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 36, p. 1-18, 2023.
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kelen Alves Guimarães Gouveia[1]
Denise de Oliveira Alves[2]

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, habilidades ou necessidades específicas. Este princípio é respaldado pelos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, sendo um direito que deve ser garantido pelo Estado e pela família, devendo ser promovida com base nos princípios de igualdade de oportunidades e respeito à diferença.

A inclusão vai além da mera integração física; ela envolve a concepção de um ambiente pedagógico que respeita e valoriza a diferença, reconhecendo que cada estudante traz consigo uma bagagem única de experiências e saberes. Minha Trajetória na Educação Inclusiva e no Serviço Social, evidencia o quanto este tema é relevante para mim.

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: kelen.sesi@fieg.com.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). ORCID: 0000-0001-7251-9213 E-mail: denisealves@ufg.br. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).

Sou assistente social formada pela Universidade Católica de Goiás (2004), com atuação pautada na promoção da justiça social, equidade e garantia de direitos. Durante a graduação, participei ativamente de núcleos de pesquisa, seminários e do Centro Acadêmico de Serviço Social, fortalecendo minha formação crítica e meu compromisso com populações em situação de vulnerabilidade.

Nos estágios, atuei com crianças e adolescentes em situação de rua e tive minha primeira experiência com pessoas com deficiência no Serviço Social do Comércio (SESC), ampliando meu olhar sobre inclusão social. Iniciei minha trajetória profissional no serviço público, no CRAS de Cidade Ocidental (GO), atuando diretamente com famílias em situação de vulnerabilidade. Posteriormente, retornei ao Sistema "S" em 2013, no SESI, como assistente social do Programa Vira Vida, experiência que representou um marco em minha carreira, consolidando minha atuação em contextos de exclusão social e fortalecendo minha prática voltada à inclusão e garantia de direitos.

Na Gerência de Educação Básica e Continuada (GEB) do SESI DR/GO, passei a atuar diretamente no campo da educação inclusiva, contribuindo para a consolidação do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional e para o fortalecimento das ações institucionais nesse âmbito**,** onde desenvolvi iniciativas estratégicas, como a formação continuada de docentes, equipes pedagógicas e gestoras, a idealização e realização do Seminário Regional de Educação Inclusiva, a construção das Diretrizes de Educação Inclusiva da Rede SESI de Educação – DR/GO, a ampliação da equipe de psicólogos escolares e profissionais de apoio, bem como a promoção de ações de articulação com famílias, fortalecendo a relação escola-família**.**

Também atuei na elaboração de um documento norteador institucional, com foco na qualificação das práticas pedagógicas e no alinhamento às normativas legais da educação inclusiva, visando orientar a atuação de todos os agentes envolvidos no processo educativo e garantir a equidade no ambiente escolar. Mais

recentemente, com a conclusão da Pós-Graduação em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas pela UFG (2025), utilizei as Diretrizes de Educação Inclusiva como base para meu Trabalho de Conclusão de Curso, propondo uma formação voltada aos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO, com o objetivo de qualificar a atuação profissional e fortalecer práticas inclusivas na rede. Minha trajetória é marcada pela atuação integrada entre assistência social e educação, orientada pelo compromisso com a transformação social e com a construção de uma escola mais inclusiva, equitativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PSICOLOGIA ESCOLAR

A proposição intitulada "Práticas, desafios e possibilidades na Psicologia Escolar: uma análise à luz da educação inclusiva" constituiu-se como uma experiência formativa voltada aos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO, considerando o papel estratégico desses profissionais na mediação das relações escolares e no acompanhamento dos estudantes ao longo de sua trajetória na educação básica.

A formação partiu do reconhecimento de que a atuação da Psicologia Escolar, quando orientada por uma perspectiva institucional e alinhada aos princípios da educação inclusiva, contribui significativamente para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, acessíveis e comprometidos com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a proposta considerou a centralidade desses profissionais tanto na identificação de barreiras à participação quanto na articulação de práticas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos sujeitos no contexto escolar.

A experiência formativa teve como objetivo geral oportunizar a qualificação dos psicólogos escolares, com vistas ao aprimoramento de suas competências teóricas, conceituais e práticas, de modo a

fortalecer uma atuação ética, crítica e alinhada aos pressupostos da educação inclusiva. Buscou-se, assim, contribuir para a consolidação de práticas institucionais que promovam acessibilidade, equidade e participação no ambiente escolar.

Como objetivos específicos, a formação visou fortalecer a atuação dos psicólogos escolares no enfrentamento das demandas socioemocionais no contexto educacional, com atenção especial aos estudantes público-alvo da educação especial, ampliando a compreensão desses processos a partir de uma perspectiva não individualizante. Além disso, buscou-se ampliar o entendimento acerca das políticas públicas, legislações e diretrizes que fundamentam a educação inclusiva, favorecendo a construção de práticas profissionais coerentes com os marcos legais vigentes.

Outro eixo importante da formação consistiu em oportunizar subsídios teóricos e práticos que contribuíssem para a construção de estratégias de intervenção articuladas entre psicólogos, docentes, gestores e famílias, fortalecendo o trabalho colaborativo no interior da escola. Também se destacou o incentivo à construção de uma cultura institucional inclusiva, orientada pela valorização das diferenças, pela equidade de oportunidades e pela participação efetiva de todos os estudantes na vida escolar.

Considerando a relevância da temática, a experiência formativa apresenta potencial de ampliação para outros segmentos da comunidade escolar, como gestores, professores e familiares, de modo a fortalecer o alinhamento conceitual e prático em torno dos princípios da educação inclusiva e contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto institucional.

APORTES TEÓRICOS LEGAIS E POLÍTICOS

A educação inclusiva constitui direito fundamental assegurado por marcos legais nacionais e internacionais que visam garantir equidade no acesso, na permanência e na aprendizagem de todos os estudantes. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o

ensino deve ser ofertado sem discriminação, assegurando atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades específicas (BRASIL, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) reforça esse compromisso ao prever medidas que garantam autonomia, acessibilidade e participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, inclusive no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços normativos, a efetivação das práticas inclusivas ainda enfrenta desafios. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, mas evidenciam a necessidade de maior qualificação dos profissionais da educação para assegurar um ensino efetivamente acessível (INEP, 2021). Nesse contexto, a formação continuada torna-se elemento estruturante para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

A compreensão contemporânea da deficiência, fundamentada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, promove a transição do modelo biomédico para o modelo social. A LBI materializa esse avanço ao definir a deficiência como impedimento de longo prazo que, em interação com barreiras, pode limitar a participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015). Tal concepção desloca o foco da limitação individual para as barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas impostas pelo meio social.

Em consonância com essa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) orienta a organização dos sistemas de ensino para a eliminação dessas barreiras, assegurando a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora o Decreto nº 5.296/2004 categorize as deficiências conforme suas especificidades, o marco normativo atual enfatiza que tais

classificações devem subsidiar a garantia de apoios adequados, e não justificar práticas segregadoras.

O público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades/superdotação — demanda respostas pedagógicas que considerem suas singularidades e assegurem desenvolvimento integral. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça que todas as crianças devem aprender juntas, em escolas regulares, com os apoios necessários, consolidando o princípio da diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar. Nesse contexto, a gestão de crises e situações de tensão requer abordagem ética, colaborativa e fundamentada na compreensão das especificidades dos estudantes. A formação continuada da equipe escolar é condição essencial para prevenir processos de exclusão e garantir ambiente seguro e acolhedor (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010). Estratégias como comunicação clara, redução de estímulos quando necessário, atuação empática e articulação com equipe multidisciplinar e família contribuem para a consolidação de práticas inclusivas.

Dessa forma, a Psicologia Escolar assume papel estratégico na mediação de conflitos, no fortalecimento do bem-estar socioemocional e na articulação entre professores, gestão, AEE e família. A inclusão escolar, conforme ressalta Sassaki (2010), efetiva-se quando há alinhamento entre infraestrutura adequada, práticas pedagógicas acessíveis e formação continuada dos profissionais, evidenciando que a construção de uma escola inclusiva depende de atuação integrada, institucional e comprometida com a garantia de direitos.

A proposta de formação voltada à Psicologia Escolar insere-se nesse cenário como estratégia de fortalecimento institucional. Ao preparar psicólogos não apenas para o atendimento técnico aos estudantes, mas também para a atuação formativa junto à equipe pedagógica e à gestão, amplia-se o escopo de sua intervenção. Esses profissionais passam a exercer papel estratégico na organização de

espaços formativos, no alinhamento conceitual das práticas inclusivas e na promoção de ações preventivas e institucionais.

A articulação entre professores e psicólogos escolares, portanto, deve constituir-se como prática sistemática e colaborativa. A Lei nº 13.935/2019 legitima a inserção de serviços de Psicologia na educação básica, orientando que sua atuação esteja alinhada às políticas educacionais e às demandas da comunidade escolar (BRASIL, 2019). As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019) complementam essa diretriz ao enfatizar que o trabalho do psicólogo deve ultrapassar o modelo individualizante, priorizando intervenções institucionais, ações preventivas e formação continuada dos docentes.

PERCURSO METODOLÓGICO QUE PRECEDEU A FORMAÇÃO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, fundamentada na compreensão de que os fenômenos educacionais e institucionais são complexos, situados e atravessados por dimensões históricas, sociais e subjetivas, não sendo passíveis de apreensão por meio exclusivo de mensuração quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No campo da Psicologia Escolar e Educacional, essa perspectiva mostra-se particularmente pertinente, uma vez que possibilita a análise crítica das práticas institucionais, das relações pedagógicas e das políticas educacionais em seu contexto concreto de realização. Conforme Patto (1990), a compreensão dos processos escolares exige a investigação das condições institucionais e sociais que produzem determinadas dinâmicas educativas, enquanto Guzzo (2011) destaca a necessidade de uma atuação do psicólogo escolar orientada por uma perspectiva institucional e preventiva, em superação a enfoques individualizantes.

A investigação foi desenvolvida no âmbito das 17 unidades escolares da Rede SESI de Educação – Departamento Regional de

Goiás (DR/GO), distribuídas em diferentes municípios do estado, que atendem aproximadamente 12.156 estudantes, sendo 10.500 na Educação Básica e 1.656 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram do estudo os 19 psicólogos escolares e educacionais vinculados à rede, selecionados por critério de pertinência profissional, considerando sua atuação direta na implementação de práticas inclusivas e no acompanhamento dos estudantes no contexto escolar.

Com o objetivo de assegurar maior rigor metodológico, adotou-se a triangulação de instrumentos de coleta de dados, contemplando observação direta não participante, estudos de caso e aplicação de questionário autoavaliativo. A observação foi realizada a partir de roteiro semiestruturado, possibilitando o registro sistemático das práticas profissionais, das articulações com a equipe pedagógica e dos fluxos institucionais relacionados à educação inclusiva, permitindo a análise do cotidiano escolar em sua materialidade e superando descrições idealizadas.

Os estudos de caso foram construídos a partir de registros de demandas cotidianas dos psicólogos escolares, envolvendo situações relacionadas ao acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial, o que possibilitou a compreensão aprofundada de situações concretas e a identificação de padrões recorrentes, lacunas formativas e necessidades institucionais. O questionário autoavaliativo, por sua vez, foi aplicado por meio da plataforma Microsoft Forms, contendo questões abertas e fechadas voltadas à identificação das dificuldades enfrentadas na prática profissional, das demandas formativas prioritárias e da percepção dos participantes acerca da necessidade de diretrizes institucionais.

Os dados produzidos foram analisados por meio de categorização temática, articulando as informações provenientes dos diferentes instrumentos, com o intuito de identificar convergências, recorrências e demandas no âmbito da atuação profissional. A triangulação metodológica possibilitou maior consistência interpretativa, evidenciando a necessidade de definição de fluxos institucionais, aprofundamento teórico sobre os

fundamentos da educação inclusiva e fortalecimento da atuação institucional e preventiva da Psicologia Escolar.

Por fim, a pesquisa observou os princípios éticos que regem os estudos na área educacional, assegurando o sigilo das informações institucionais e a preservação da identidade dos participantes, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e institucionais. Ressalta-se que todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

A análise dos dados, produzidos por meio da observação in loco, dos estudos de caso e dos questionários autoavaliativos, revelou convergência significativa quanto às principais demandas enfrentadas pelos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO. A triangulação dos instrumentos permitiu identificar, de forma consistente, a presença de fragilidades relacionadas à indefinição de fluxos institucionais de atendimento, à necessidade de aprofundamento teórico no campo da educação inclusiva, às dificuldades no manejo de situações complexas no contexto escolar e à ausência de diretrizes institucionais formalizadas.

Embora a Psicologia Escolar se encontre institucionalmente consolidada na rede, os dados evidenciam desafios importantes no que se refere à sistematização e padronização das práticas. Tal constatação dialoga com a perspectiva de Patto (1990), ao indicar que a atuação psicológica não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser analisada em sua inserção nas condições institucionais que estruturam o trabalho educativo.

A observação das práticas revelou que os psicólogos escolares desenvolvem ações diversificadas, incluindo atendimento a estudantes, orientação a professores, mediação de conflitos e articulação com famílias. Entretanto, identificou-se variação

significativa nos procedimentos adotados entre as unidades, especialmente no que se refere aos critérios de encaminhamento, às estratégias de intervenção, à documentação dos atendimentos e à articulação com a equipe pedagógica. Essa heterogeneidade aponta para a ausência de referenciais institucionais consolidados, o que pode gerar insegurança profissional e comprometer a continuidade dos processos de acompanhamento.

Nessa direção, Souza (2009) destaca que a Psicologia Escolar crítica demanda análise das práticas institucionais e construção coletiva de referenciais de atuação, superando intervenções pontuais e individualizantes. Do mesmo modo, Mantoan (2015) enfatiza que a efetivação da inclusão escolar requer reorganização estrutural das práticas pedagógicas e institucionais, o que implica a definição de fluxos e a atuação articulada entre os diferentes profissionais da escola.

A análise dos estudos de caso evidenciou que as demandas recorrentes envolvem dificuldades de aprendizagem, manifestações comportamentais diversas, situações de sofrimento psíquico e conflitos familiares com repercussão no contexto escolar. Observou-se, ainda, a presença de uma tendência inicial à busca por laudos ou à articulação com a rede intersetorial de apoio, o que pode indicar a permanência de concepções medicalizantes do fracasso escolar. Tal constatação reforça a crítica de Patto (1990) à individualização de problemas que possuem raízes institucionais e pedagógicas.

Por outro lado, os dados também evidenciam avanços importantes na atuação preventiva e na construção de práticas colaborativas, especialmente quando há articulação entre psicólogos e professores na elaboração de estratégias pedagógicas. Essa perspectiva está alinhada à concepção defendida por Guzzo (2011), que compreende o psicólogo escolar como agente de transformação institucional, capaz de promover reflexão crítica sobre as condições de ensino e aprendizagem.

Os resultados do questionário autoavaliativo indicam percepção unânime quanto à necessidade de formação continuada

em educação inclusiva. Os profissionais apontam insegurança frente a determinadas situações, dúvidas quanto aos limites de sua atuação, necessidade de maior clareza nos fluxos institucionais e demanda por instrumentos mais sistematizados de registro e acompanhamento. Esses achados reforçam a compreensão de que a formação continuada constitui elemento estruturante para o fortalecimento de práticas profissionais críticas e socialmente comprometidas.

De modo geral, os dados indicam que a Rede SESI de Educação – DR/GO apresenta condições institucionais favoráveis à consolidação de práticas inclusivas, como a presença de psicólogos em todas as unidades e o compromisso com propostas pedagógicas inovadoras. No entanto, evidenciam que o principal desafio reside na necessidade de sistematização das práticas e no fortalecimento de referenciais institucionais comuns. Nesse contexto, a elaboração das Diretrizes de Educação Inclusiva da rede emerge como resposta às demandas identificadas, ao propor a organização de fluxos, o fortalecimento da atuação preventiva e a ampliação da dimensão institucional da Psicologia Escolar, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR: PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise dos dados evidenciou que a atuação dos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO caracteriza-se por ampla inserção institucional e diversidade de práticas, contemplando dimensões preventivas, interventivas, formativas e emergenciais. Tal atuação demonstra compromisso com a promoção da aprendizagem, da inclusão e do bem-estar psicossocial, evidenciando o papel estratégico desses profissionais na construção de ambientes educacionais mais equitativos.

No âmbito da promoção da inclusão, observam-se ações voltadas ao acompanhamento dos estudantes com deficiência, considerando suas singularidades e as condições institucionais que

impactam sua participação, bem como intervenções que buscam ampliar sua visibilidade e inserção nas atividades escolares, em consonância com a perspectiva inclusiva.

No que se refere ao apoio ao processo de ensino-aprendizagem, os psicólogos escolares atuam na identificação e no enfrentamento de dificuldades por meio de estudos de caso, entrevistas com famílias, observações em sala de aula e diálogo com professores, promovendo o alinhamento de expectativas e a construção de estratégias pedagógicas. Quando necessário, realizam articulação com a rede intersetorial de apoio, contribuindo para uma abordagem mais integrada das demandas. Também se destaca o acompanhamento em situações de crise ou sofrimento psíquico no contexto escolar.

As ações voltadas à promoção da saúde mental e do bem-estar incluem escuta psicológica, acolhimento e orientações relacionadas ao manejo emocional, à ansiedade e à valorização da vida, além do desenvolvimento de atividades preventivas e atendimentos individuais e em grupo junto a estudantes, docentes e famílias.

No campo da convivência escolar, os profissionais atuam na mediação e resolução de conflitos, na promoção de ações de enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying, bem como na realização de atividades formativas voltadas à construção de valores, normas de convivência e práticas empáticas. Essas ações são complementadas por campanhas educativas relacionadas à prevenção de violências, preconceitos e uso de substâncias psicoativas.

O trabalho com as famílias constitui dimensão relevante da atuação, envolvendo orientação, acolhimento e mediação em situações de conflito, além de esclarecimentos acerca do desenvolvimento infantil e adolescente e, quando necessário, articulação com serviços da rede de saúde.

No que diz respeito ao apoio à equipe escolar, os psicólogos desenvolvem ações formativas sobre inclusão, saúde mental e diversidade, participam de reuniões pedagógicas e de gestão,

acolhem docentes, especialmente no início do ano letivo, e colaboram no manejo de situações desafiadoras em sala de aula.

A atuação também se estende à participação em projetos institucionais, por meio da integração em programas educacionais, parcerias com órgãos externos e apoio a eventos escolares, além do desenvolvimento de ações temáticas voltadas à promoção de direitos e à valorização da diversidade.

Por fim, destaca-se a atuação em situações emergenciais, envolvendo atendimento em contextos de crise, oferta de suporte emocional imediato e comunicação com responsáveis, com encaminhamentos realizados de forma articulada quando necessário.

DEMANDAS FORMATIVAS E DESDOBRAMENTOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A sistematização das ações evidencia que a atuação dos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO é abrangente e consistente. Contudo, a análise dos dados revelou a necessidade de aprofundamento teórico e normativo, especialmente no campo da educação inclusiva, indicando a importância de investimentos sistemáticos na formação continuada desses profissionais.

Observa-se que parte significativa dos psicólogos encontra-se em fase inicial de consolidação da identidade profissional, considerando a predominância de profissionais jovens e com menor tempo de atuação na área. Soma-se a isso a dispersão geográfica das unidades escolares, o que impõe o desafio de construir processos formativos que considerem as especificidades regionais e as diferentes realidades institucionais. Além disso, os dados indicam a necessidade de fortalecimento técnico-institucional, tendo em vista que uma parcela expressiva dos profissionais possui experiência ainda recente e conhecimento limitado sobre os fundamentos da educação inclusiva.

Nesse contexto, evidencia-se que a formação continuada, quando orientada por uma perspectiva crítica e institucional, pode qualificar significativamente a atuação da Psicologia Escolar, fortalecendo sua dimensão preventiva e alinhando-a às políticas públicas de inclusão. No Brasil, a educação especial é sustentada por um conjunto de marcos legais que asseguram o direito à educação equitativa para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tais dispositivos orientam a organização dos sistemas de ensino e demandam a construção de práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A partir dessas evidências, a experiência formativa desenvolvida junto aos psicólogos escolares da rede foi estruturada com base nas Diretrizes de Educação Inclusiva da Rede SESI de Educação – DR/GO e nos princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A formação foi organizada em eixos temáticos que contemplaram fundamentos legais e conceituais da educação inclusiva, compreensão da deficiência a partir do modelo social, análise das barreiras à participação e à aprendizagem, especificidades relacionadas ao transtorno do espectro autista e às altas habilidades/superdotação, bem como o manejo de situações de crise e a atuação articulada com o Atendimento Educacional Especializado.

A organização da formação contemplou momentos estruturados de estudo, discussão e análise de situações do cotidiano escolar, distribuídos ao longo de encontros formativos, de modo a favorecer a articulação entre fundamentos teóricos e práticas institucionais. Essa organização permitiu não apenas a ampliação do repertório teórico dos profissionais, mas também o fortalecimento de práticas institucionais mais coerentes com os

princípios da educação inclusiva, contribuindo para a qualificação da atuação da Psicologia Escolar na rede.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A implementação da formação continuada demandou a adoção de mecanismos sistemáticos de avaliação, com o objetivo de analisar o alcance dos objetivos propostos e a efetividade das ações desenvolvidas no contexto institucional. Nessa perspectiva, a avaliação foi compreendida como dimensão constitutiva do processo formativo, permitindo não apenas aferir a satisfação imediata dos participantes, mas, sobretudo, analisar a qualidade, a relevância e os impactos da formação na prática profissional dos psicólogos escolares e na consolidação de práticas alinhadas à educação inclusiva.

Assumindo caráter formativo e processual, a avaliação configurou-se como instrumento estratégico de monitoramento e aprimoramento contínuo, possibilitando compreender em que medida os conteúdos abordados, as metodologias adotadas e as discussões realizadas contribuíram para o fortalecimento da atuação técnica e institucional dos profissionais. Para tanto, foram utilizadas estratégias complementares de produção e análise de informações, contemplando tanto a percepção dos participantes quanto os efeitos da formação no cotidiano escolar.

Ao término dos encontros formativos, foram aplicados questionários avaliativos, em formato digital e/ou impresso, contendo questões objetivas e discursivas voltadas à análise da pertinência dos conteúdos trabalhados, de sua aplicabilidade no contexto escolar, da organização didático-metodológica da formação e de suas contribuições para o fortalecimento das práticas institucionais. Esses instrumentos permitiram sistematizar indicadores quantitativos e qualitativos acerca da percepção dos participantes sobre o processo formativo.

Além disso, foram realizados momentos coletivos de escuta, por meio de encontros com os psicólogos escolares, possibilitando o aprofundamento da análise qualitativa da formação. Esses espaços favoreceram a identificação de conteúdos com maior impacto na prática profissional, lacunas formativas ainda existentes e demandas emergentes no processo de implementação das diretrizes institucionais.

Complementarmente, foram utilizadas escalas avaliativas para aferição da percepção geral dos participantes em relação à formação, permitindo a síntese e comparabilidade dos resultados entre diferentes momentos do processo formativo. Também foram promovidos encontros de monitoramento institucional, envolvendo psicólogos escolares, gestores e docentes, nos quais foram discutidos os avanços observados, os desafios enfrentados e as necessidades de ajustes nos fluxos, protocolos e práticas institucionais.

Os dados produzidos nesses diferentes momentos foram fundamentais para subsidiar o aprimoramento contínuo das ações formativas, assegurando maior alinhamento às necessidades da rede e contribuindo para o fortalecimento e a institucionalização de práticas educacionais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas dos psicólogos escolares da Rede SESI de Educação – DR/GO, identificando demandas formativas e necessidades institucionais relacionadas à consolidação da educação inclusiva. A partir de abordagem qualitativa, com utilização de observação in loco, estudo de caso e questionário autoavaliativo, foi possível construir diagnóstico consistente acerca dos desafios e potencialidades da atuação profissional na rede.

Os resultados evidenciaram que a Psicologia Escolar encontra-se institucionalmente consolidada, com presença efetiva dos profissionais em todas as unidades escolares e reconhecimento de

sua importância no suporte às equipes pedagógicas. Entretanto, verificou-se heterogeneidade nos fluxos de atendimento, ausência de protocolos padronizados e necessidade de maior aprofundamento teórico, especialmente no que se refere aos fundamentos legais e conceituais da educação inclusiva.

A análise dos estudos de caso revelou ainda a permanência de tensões entre abordagens institucionais e tendências medicalizantes, especialmente em situações envolvendo dificuldades de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento. Tal constatação dialoga com a crítica de Patto (1990) acerca da produção social do fracasso escolar e reforça a necessidade de atuação psicológica comprometida com transformação das práticas institucionais, conforme defendido por Guzzo (2011) e Souza (2009).

No campo da educação inclusiva, os resultados indicam que a Rede possui condições estruturais favoráveis à consolidação de práticas inclusivas, mas carece de sistematização normativa que assegure maior coerência e equidade entre as unidades. Conforme Mantoan (2015), a inclusão exige reorganização da escola enquanto sistema, o que implica formação continuada, revisão de práticas e construção coletiva de referenciais comuns de atuação.

Nesse contexto, a proposta de formação em Educação Inclusiva da Rede SESI de Educação – DR/GO constitui-se como desdobramento técnico e institucional decorrente da elaboração das Diretrizes de Educação Inclusiva da rede. A formação foi concebida como estratégia formativa voltada à socialização, compreensão e operacionalização dos princípios, fundamentos e orientações estabelecidos no documento, buscando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e responder às demandas identificadas no contexto educacional da rede.

A proposta de formação continuada, organizada de forma intensiva e sequencial, busca fortalecer o alinhamento técnico-metodológico da equipe desde o início do ano letivo, potencializando a aplicação prática dos conhecimentos ao longo do período escolar.

Como contribuições da pesquisa, destacam-se:

a) sistematização diagnóstica das práticas da Psicologia Escolar na Rede;

b) identificação fundamentada de demandas formativas prioritárias;

c) proposição de diretrizes institucionais alinhadas à legislação vigente;

d) fortalecimento da dimensão institucional e preventiva da atuação psicológica.

Quanto às limitações, ressalta-se que os dados se concentram no contexto específico da Rede SESI – DR/GO, não sendo generalizáveis para outras realidades educacionais sem as devidas mediações contextuais. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o acompanhamento longitudinal da implementação das Diretrizes e a avaliação de seus impactos nos processos de avaliação, acompanhamento e intervenção psicológica.

Nesse sentido, a consolidação de uma Psicologia Escolar crítica, institucional e alinhada aos princípios da educação inclusiva depende não apenas da presença do profissional na escola, mas também da construção coletiva de referenciais teóricos, normativos e metodológicos capazes de sustentar práticas coerentes, éticas e socialmente comprometidas. A formação continuada proposta representa, portanto, um passo estratégico para o fortalecimento da qualidade educacional e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília*, DF: Presidência da República, 1996.
BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.
GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Psicologia escolar e educacional: compromisso social e práticas profissionais.* Campinas: Alínea, 2011.
IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez, 2017.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola.* Campinas: FE/UNICAMP, 2015.
PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas.* Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 13, n. 1, jun. 2009.
UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.
YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTE COM AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Suelma da Fonseca Santos[1]
Denise de Oliveira Alves[2]

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva configura-se como uma das principais conquistas na garantia de direitos à educação de qualidade para todos(as). Este relato de experiência tem como objetivo descrever a atuação de um professor da Educação Especial no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A importância do estudo reside em registrar e refletir sobre experiências vivenciadas no processo de escolarização de um estudante com TEA, de modo a ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica na educação inclusiva. A escolha de escrever este relato foi motivada pela minha trajetória pessoal e profissional na área da educação, marcada por desafios superados com dedicação e resiliência. Minha vivência como professora da Educação Especial acompanhando um

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: suelma.santos@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). ORCID: 0000-0001-7251-9213 E-mail: denisealves@ufg.br. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).

estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em instituição da iniciativa privada, impulsionou a necessidade de registrar e refletir criticamente sobre práticas inclusivas.

O relato emerge, também, da percepção das barreiras enfrentadas por esses alunos no ambiente escolar e da busca contínua por práticas pedagógicas que promovam efetivamente a inclusão e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A motivação para a escrita adveio, ainda, da necessidade de dar visibilidade à atuação do professor da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, evidenciando como esta prática impacta positivamente no processo de aprendizagem e socialização dos alunos.

O problema que originou esta experiência foi a observação de que alunos com TEA enfrentam, muitas vezes, grandes barreiras em seus processos de inclusão escolar, mesmo em escolas com estrutura física adequada. Tais barreiras não se restringem à dimensão arquitetônica, mas manifestam-se sobretudo nas práticas pedagógicas pouco flexíveis, na organização curricular pouco acessível, nas dificuldades de mediação das interações sociais e na ausência de estratégias que garantam a participação efetiva no cotidiano da sala de aula. Assim, compreende-se que a inclusão não se efetiva apenas pela presença do estudante no espaço escolar, mas pela garantia de condições concretas de aprendizagem e participação.

Importante registrar que nos filiamos ao modelo social de interpretação da deficiência, segundo o qual, a deficiência é uma construção social e não um problema individual. Ele aponta que a deficiência surge do encontro entre as limitações de um indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade, conforme definição de pessoa com deficiência, expressa no artigo 1º da Declaração da ONU dos Direitos das Pessoas com Deficiência:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Desse modo, toda nossa reflexão resulta em um esforço de entender quais são as barreiras e como podem ser transpostas, para que o estudante tenha seu direito à educação assegurado, em condições plenas de participação e aprendizado.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é "Analisar, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. E, como objetivos específicos têm-se:

- Descrever as estratégias de mediação pedagógica utilizadas no acompanhamento do estudante;
- Identificar situações que evidenciem a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais nas interações escolares;
- Analisar os impactos dessas mediações na comunicação, na autonomia e na participação do estudante no contexto da sala de aula comum;
- Refletir sobre os limites e as potencialidades da experiência desenvolvida.

A partir desse escopo, delineiam-se os procedimentos metodológicos que fundamentam a análise da experiência relatada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com aproximações ao estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p. 5), a pesquisa qualitativa "[...] tem como objetivo compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade, buscando a interpretação dos fenômenos no seu contexto natural". Essa perspectiva fundamenta a escolha do relato de experiência como modalidade metodológica**,** pois permite analisar e refletir criticamente sobre a ação docente mediadora e seus efeitos no processo de escolarização do estudante.

O relato de experiência, enquanto modalidade de escrita acadêmica, ultrapassa a mera descrição de acontecimentos, configurando-se como produção de conhecimento a partir da

análise crítica de práticas vivenciadas. Conforme discutem Mussi, Flores e Almeida (2021), trata-se de um tipo de produção científica que articula descrição, fundamentação teórica e reflexão crítica, possibilitando a sistematização da experiência em diálogo com o campo acadêmico. Nesse sentido, o relato não se limita à vivência imediata (experiência próxima), mas implica movimento analítico e interpretativo (experiência distante), no qual a prática é problematizada à luz de referenciais teóricos, contribuindo para a compreensão de processos educativos. Assim, a experiência aqui relatada é compreendida como objeto de análise, sendo organizada e interpretada a partir de registros sistemáticos e fundamentação teórica.

A experiência relatada ocorreu entre 2022 e 2025, em uma escola da rede privada no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. A escola apresenta infraestrutura adequada para atender estudantes público da Educação Especial**,** dispondo de recursos físicos e humanos que garantem acessibilidade (rampas, elevadores, banheiros adaptados e materiais pedagógicos específicos). Conta com laboratórios, espaço Maker para aulas de robótica, biblioteca e sala multirrecursos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo, assim, para mediar a aprendizagem de todos os estudantes.

O caso estudado refere-se a um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apraxia da fala. No contexto escolar, apresentava desafios relacionados à comunicação verbal, à flexibilidade diante de mudanças de rotina e à autorregulação emocional, demandando mediações pedagógicas intencionais que favorecessem sua participação nas atividades propostas e o acesso ao currículo comum.

Para atingir os objetivos propostos na Introdução, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a organização de registros sistemáticos em diário de bordo, gravações das atividades desenvolvidas e análise reflexiva das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do período de acompanhamento.

As informações foram analisadas segundo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, buscando identificar os processos de mediação e a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais nas interações observadas. A análise consistiu na organização qualitativa dos registros em categorias relacionadas aos instrumentos culturais utilizados, ao apoio docente e às interações entre pares, interpretando os avanços do estudante nas situações de aprendizagem à luz do referencial teórico adotado.

O estudo observou os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos, em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 (e suas atualizações), que estabelece a necessidade de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a garantia de confidencialidade e anonimato dos participantes. O consentimento informado foi obtido por escrito de todos os responsáveis legais, e o aluno foi incluído de forma voluntária, sem qualquer coerção.

Além disso, a prática pedagógica respeitou os direitos da pessoa com deficiência previstos na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), assegurando acessibilidade, respeito à dignidade e à diferença no ambiente escolar.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Trata-se de uma escola da iniciativa privada, criada em 15 de dezembro de 2017, localizada em um município do estado do Rio Grande do Norte. A instituição atende aproximadamente 1.160 estudantes, desde o Ensino Fundamental – Anos Finais até o Ensino Médio. Entre esse total, há estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo o estudante foco deste relato. A seguir, apresenta-se uma descrição sumária da estrutura física e organizacional da instituição.

Ambientes de ensino

A escola dispõe de 14 salas de multiuso, todas equipadas com lousas digitais, recursos tecnológicos que favorecem a

interatividade nas aulas. Conta ainda com um laboratório interdisciplinar, um laboratório de informática com capacidade para 45 alunos e um espaço Maker destinado à robótica e a atividades inovadoras.

Ambientes de apoio e gestão

Na área administrativa, há recepção, secretaria e duas salas de administração. A direção possui uma sala específica, assim como a supervisão, que está dividida em duas salas — uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Também há uma sala de TI e uma sala de psicologia escolar, que oferecem suporte ao corpo docente e discente.

Ambientes de convivência e lazer

Para momentos de lazer e realização de eventos, a instituição conta com quadra poliesportiva, auditório, biblioteca e uma área de convivência destinada aos alunos.

Estrutura de suporte e acessibilidade

A escola dispõe de banheiros destinados a alunos (masculino e feminino), com múltiplas cabines, além de banheiros para funcionários. Conta também com sala dos professores, copa e amplo estacionamento.

No que se refere à acessibilidade, a instituição possui rampas de acesso instaladas em pontos estratégicos, elevador para circulação entre os andares, escadas com corrimãos e sinalização tátil, banheiros adaptados com barras de apoio e espaço adequado para manobra de cadeira de rodas, além de sinalização inclusiva com pictogramas e, quando possível, informações em braile. Há ainda vagas de estacionamento reservadas e devidamente sinalizadas para pessoas com deficiência.

A escola está distribuída em um único prédio de dois andares (térreo e primeiro piso), com circulação facilitada por rampas e elevador, favorecendo o acesso aos diferentes ambientes.

Embora a instituição apresente estrutura física acessível e organização administrativa adequada, compreende-se que a efetivação da educação inclusiva não se limita à acessibilidade arquitetônica. Na perspectiva do modelo social da deficiência, as barreiras à participação e à aprendizagem não se reduzem às condições individuais do estudante, mas relacionam-se também às práticas pedagógicas, à organização curricular e às formas de mediação desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a caracterização da escola permite contextualizar o problema investigado, evidenciando que a presença de recursos físicos, por si só, não garante a participação plena nem a aprendizagem significativa.

APRESENTAÇÃO DO CASO. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Caracterização do estudante

Davi (nome fictício) é um adolescente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No contexto escolar, apresenta desafios relacionados à comunicação verbal, à flexibilidade diante de mudanças de rotina e à autorregulação emocional, o que demanda mediações pedagógicas intencionais para assegurar sua participação nas atividades propostas.

Sua dificuldade de expressão oral torna-se mais evidente em situações que exigem exposição verbal, como seminários e trabalhos em grupo. No componente curricular de Matemática, necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas para acessar os conteúdos trabalhados com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Davi realiza acompanhamento clínico externo fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), abordagem terapêutica desenvolvida no campo da saúde e amplamente

utilizada no acompanhamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Cabe destacar que se trata de intervenção de natureza clínica, cujos pressupostos não se confundem com aqueles que orientam o trabalho pedagógico na escola. Embora existam debates teóricos acerca dessa abordagem, não constitui objetivo deste estudo aprofundá-los, uma vez que a presente pesquisa se inscreve no campo da Educação e fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural.

O estudante frequenta a escola no turno matutino (07h30 às 11h30) e conta com o acompanhamento de professora de apoio, além do suporte da equipe escolar quando necessário.

Apesar dos desafios mencionados, mantém bom relacionamento com professores e colegas. Durante o intervalo, utiliza com frequência o computador, o que pode ser compreendido, à luz da teoria histórico-cultural, como uso de instrumento cultural mediador de sua interação com o ambiente.

Minha trajetória com o estudante soma quatro anos de convivência. O vínculo construído ao longo desse período foi fundamental para a consolidação de um processo de confiança, respeito e colaboração, elementos centrais na perspectiva vygotskiana de mediação.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas não se fundamentam na lógica de um currículo paralelo, mas na organização de mediações diferenciadas que favoreçam o acesso ao currículo comum e a ampliação de sua autonomia no contexto escolar.

Atividades, análise e discussão

Mediação pedagógica e aprendizagem situada

A participação do estudante nas aulas evidencia que a aprendizagem ocorre quando há organização intencional da mediação. Na atividade de medição do peso da bolsa, realizada na aula de Educação Física, o uso da balança configurou-se como instrumento cultural que possibilitou a articulação entre

experiência concreta e conceito matemático. A condução em etapas previsíveis, com apoio visual, favoreceu a compreensão do conceito de peso e sua relação com a noção de quantidade.

Na atividade envolvendo o sistema monetário, o estudante participou de simulação de compras utilizando cédulas e moedas de brinquedo. A organização da atividade em etapas estruturadas favoreceu o reconhecimento dos valores, a realização de operações simples e a aplicação do conhecimento matemático em situações do cotidiano, evidenciando a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais a partir do apoio docente.

Na atividade sobre tipos de linguagem, foram trabalhadas mensagens verbais, não verbais e mistas. A identificação e produção de mensagens com apoio visual demonstraram avanço na compreensão dos diferentes sistemas simbólicos, reafirmando o papel da mediação na constituição das funções psicológicas superiores.

Conforme Vygotsky (1988, p. 126), "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social e depois no plano psicológico". Nesse sentido, as interações em sala de aula, o trabalho colaborativo e o apoio docente constituem o plano interpsicológico que antecede e possibilita a internalização dos conhecimentos.

Participação, interação e autonomia

Durante o período de ensino remoto, em decorrência da pandemia, o estudante apresentou dificuldades de acompanhamento das atividades online. O retorno ao ambiente escolar presencial evidenciou a importância do contexto interativo para sua aprendizagem, reforçando a centralidade da mediação social no desenvolvimento.

Embora apresente resistência em situações que exigem exposição verbal, participa regularmente das atividades propostas quando organizadas com estratégias que favoreçam sua compreensão e previsibilidade. Em Matemática, as mediações

diferenciadas possibilitam acesso aos conteúdos, ainda que em ritmos distintos dos demais estudantes.

A aprendizagem construída a partir da mediação adequada e da socialização evidencia que a inclusão não se resume à presença física na sala de aula, mas envolve condições concretas de participação e acesso ao conhecimento.

Limites institucionais e formação docente

A análise do relato demonstra que a atuação colaborativa entre professor da Educação Especial, professores da disciplina e equipe pedagógica favorece o desenvolvimento da comunicação e da autonomia do estudante. Conforme Libâneo (2004), o trabalho pedagógico deve ter ênfase nas necessidades de aprendizagem, ajudando a superar barreiras.

Entretanto, identificam-se limitações institucionais relacionadas à necessidade de formação continuada específica para atuação na perspectiva da educação inclusiva, bem como à resistência inicial de alguns profissionais diante do desafio de reorganizar práticas pedagógicas.

Na perspectiva histórico-cultural, o foco desloca-se das limitações individuais para as condições de mediação e organização do ensino. Assim, a superação de barreiras depende não apenas de recursos materiais, mas de investimento contínuo na formação docente e no fortalecimento do trabalho colaborativo.

RESULTADOS

A análise das experiências desenvolvidas ao longo do acompanhamento evidenciou avanços no processo de participação e aprendizagem do estudante, especialmente quando as práticas pedagógicas foram organizadas de forma intencional e mediada.

No que se refere à comunicação, observou-se ampliação do uso de recursos visuais, expressões gestuais e outros instrumentos culturais como formas legítimas de expressão de necessidades,

ideias e interesses. Tal movimento indica que a mediação adequada possibilitou a expansão das formas de interação para além da comunicação exclusivamente verbal.

Em relação à organização das rotinas escolares, a previsibilidade das atividades e o uso de estratégias estruturadas favoreceram maior segurança e compreensão das dinâmicas da sala de aula, contribuindo para sua participação nas propostas pedagógicas.

No campo da autonomia, verificou-se a progressiva ampliação da capacidade de organizar materiais, acompanhar instruções e participar das atividades dirigidas, demonstrando que o apoio docente atuou como elemento estruturante para a construção de maior independência no contexto escolar.

Quanto às interações sociais, identificou-se o fortalecimento das relações com colegas e professores, evidenciando que a convivência mediada e o trabalho colaborativo favoreceram o desenvolvimento de habilidades sociais em situações concretas de aprendizagem.

Observou-se, ainda, uma maior capacidade de autorregulação emocional em diferentes situações escolares, resultado associado à organização de ambientes previsíveis, ao estabelecimento de vínculos de confiança e à mediação contínua das interações.

As experiências vivenciadas envolveram o fortalecimento do vínculo entre estudante e professora, a organização de estratégias pedagógicas diferenciadas para acesso ao currículo comum e momentos de socialização orientada, compreendidos aqui como processos de mediação das normas e práticas escolares no interior das interações sociais.

Os resultados indicam que os avanços observados não decorrem de intervenções isoladas, mas da articulação entre mediação pedagógica intencional, trabalho colaborativo e condições institucionais favoráveis à participação. Assim, reforça-se que a inclusão escolar se efetiva quando há garantia de acesso ao conhecimento e de oportunidades reais de interação, e não apenas pela presença física do estudante no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste relato permitiu analisar, à luz da teoria histórico-cultural, como a mediação pedagógica pode favorecer a participação e a aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola comum. Ao longo da experiência, evidenciou-se que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença física do estudante, mas pela organização intencional de práticas que garantam acesso ao currículo e oportunidades reais de interação.

Esse nexo complementar entre teoria e prática reforça a necessidade de intervenções contínuas, planejadas e reflexivas. Libâneo (1994) destaca que a avaliação constitui tarefa permanente do trabalho docente, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não se reduz à mensuração de resultados, mas implica refletir sobre a prática, reorganizar estratégias e reorientar o planejamento pedagógico. No âmbito da Educação Especial, a avaliação assume caráter predominantemente formativo, priorizando o acompanhamento do percurso de aprendizagem e a identificação de mediações necessárias ao avanço do estudante.

As principais dificuldades enfrentadas relacionaram-se à ausência de formação continuada específica para atuação na perspectiva da educação inclusiva, à resistência inicial de alguns profissionais diante da reorganização das práticas pedagógicas e à limitação de materiais acessíveis no acervo escolar. Tais aspectos evidenciam que os desafios da inclusão ultrapassam a dimensão individual do estudante, situando-se também nas condições institucionais e formativas que sustentam o trabalho docente.

Os resultados analisados indicam que os avanços observados decorreram da articulação entre mediação pedagógica intencional, trabalho colaborativo e organização de estratégias que favorecessem a participação do estudante no currículo comum. Assim, reafirma-se que a atuação do professor da Educação Especial se insere em uma perspectiva colaborativa, compondo o

conjunto de ações pedagógicas que viabilizam o processo inclusivo, e não como instância isolada ou substitutiva do ensino comum.

Como desdobramento, destaca-se a importância de investimentos em formação continuada para docentes da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado, bem como na construção coletiva de planejamentos que considerem as singularidades dos estudantes sem afastá-los do currículo escolar.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva se consolida quando a escola assume a responsabilidade compartilhada pelo processo de aprendizagem, organizando mediações que ampliem possibilidades de desenvolvimento e participação para todos os estudantes.

Ao retomar a trajetória de Davi ao longo deste período, percebe-se que os avanços observados não se explicam por intervenções isoladas, mas pela construção contínua de mediações, vínculos e condições de participação no cotidiano escolar. Sua experiência evidencia que a inclusão se concretiza no movimento diário de reorganização das práticas pedagógicas, na escuta atenta às singularidades e na garantia de acesso ao conhecimento. Assim, conclui-se que a educação inclusiva se consolida quando a escola assume, de forma compartilhada, a responsabilidade pelo desenvolvimento de todos os estudantes, organizando mediações que ampliem possibilidades reais de aprendizagem e participação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica.* Tradução de

Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A**.** *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.
MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudia Regina de. *Relato de experiência como modalidade de pesquisa na educação*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 6, n. 17, p. 1-15, 2021.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2004.
SUANNO, Marilza; CHAVES, Sandramara; ROSA, Sandra Valéria (org.). *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo.* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.
UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. Anais […]. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 17 abr. 2025.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente.* Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. *Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

Antônio José Santos Xavier[1]
Margareth P. Arbués[2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva apresenta concepções e princípios que perpassam por direitos e sistematizações, que juntos, constroem um copilado de ações e movimentos para o desenvolvimento da acessibilidade e permanência de pessoas com necessidades especiais, seja lá nos espaços educativos ou não, em especial aqui, o espaço rural.

Para tanto, o presente artigo buscou referenciais teóricos que pudessem nortear o objetivo da pesquisa, ao passo que fundamentasse as concepções acadêmicas aqui apontadas. Acervos encontrados em bibliotecas e sites acadêmicos, construíram a lógica empírica e teórica do que por ora se apresenta como investigação cientifica por parte do pesquisador.

Atualmente, autores e autoras têm construído diálogos com base nos estudos das Leis e em pesquisas oriundas do campo da

[1] Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA; Graduado em História pela Universidade Estácio de Sá; Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pala Universidade Cristo Rei; Pós-Graduado em Gestão Escolar Integrada pela Universidade Estácio de Sá; Pós-Graduado em História, Arte e Música pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: xaviervip2@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: margareth_arbues@ufg.br

educação no Brasil e no Mundo. A exemplo deste acervo, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – no qual considera que a escola deve ser um espaço heterogêneo e com condições de criação para estratégias que satisfaçam a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades dos alunos.

Compreendendo o que diz a Constituição de 1988, no qual garante a Educação com direito de todos, se faz necessário fomentar este direito ao que tange pessoas com necessidades especiais em espaços rurais do Brasil. Considerando não só o acesso, mas sim a sua permanência.

Segundo Oliveira (2020), a realidade da educação se apresenta um pouco distinta quanto a sua teorização apontada na Lei: "Cumpre salientar que, embora todos os estudantes sejam virtualmente considerados sujeitos de uma educação inclusiva, a materialidade mostra que algumas populações têm sido historicamente alijadas do gozo ao direito à educação e de outros direitos sociais."

Cardoso (2020) considera que a origem da educação de campo surge justamente da denúncia da negligência ao direito de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo. O qual a partir desta perspectiva, se constrói uma luta para que todos possam ter seus direitos garantidos e assim se construa um currículo que atenda às suas necessidades. Uma vez que as necessidades alcançam, também, as condições previstas pela Educação Inclusiva.

Estas condições são pensadas a partir de um serviço que: "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas." (ALVES, 2020).

O presente escrito se vale, também, de outros autores e recursos como M. F. A.; MARTINS, A. A.; PORTO (2021); NOZU (2016, 2019) para embasar o escopo teórico da pesquisa e fundamentar as considerações aqui apresentadas.

BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo no Brasil tem suas raízes na chegada dos jesuítas, que iniciaram a educação formal no país. No entanto, ao longo dos séculos, a educação brasileira enfrentou muitos desafios, incluindo altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, especialmente entre as populações rurais. A educação do campo, em particular, sempre esteve ligada à luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores rurais.

Os movimentos sociais desempenharam um papel crucial na promoção da educação do campo, lutando por políticas públicas que reconhecessem as especificidades e necessidades das comunidades rurais. Programas como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foram implementados para garantir acesso à educação de qualidade para os jovens e adultos do campo.

> [...] o Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado (BRASIL, 2007, p. 37).

A inclusão na educação do campo envolve não apenas o acesso à escolarização, mas também o respeito às culturas e modos de vida das comunidades rurais. A luta por uma educação inclusiva e de qualidade continua, com avanços significativos sendo feitos graças ao esforço contínuo dos movimentos sociais e das políticas públicas voltadas para o campo.

> Também precisamos lembrar, que a forma como a escola se organiza e ordena seu currículo, privilegia os mais dotados de capital cultural e social e reproduz os capitais econômico, cultural e social acumulados ou não. Talvez seja esse condicionamento o maior desafio a ser enfrentados pelas escolas do campo investigadas, já que a maioria das famílias dos estudantes com deficiência são de baixa renda e, consequente, capital cultural e social baixo e diferenciado da cultura hegemônica da escola (ALVES 2020, p.12).

A educação do campo no Brasil tem uma trajetória marcada por desafios e avanços, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência. Historicamente, a educação nas áreas rurais sempre enfrentou dificuldades, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de professores qualificados e a distância das escolas em relação às residências dos alunos. Segundo Siqueira (2012), a educação de campo não foi priorizada como política pública efetiva, pois não houve indicações de recursos financeiros para sua efetivação em todos os níveis. Esses desafios são ainda mais acentuados quando se trata de alunos com deficiência, que necessitam de recursos e apoio específicos para seu desenvolvimento educacional.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo começou a ganhar mais atenção a partir da década de 1990, com a promulgação de leis e políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes que estabeleceram o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, a implementação dessas políticas nas áreas rurais foi lenta e enfrentou muitos obstáculos.

Movimentos sociais e organizações não governamentais desempenharam um papel crucial na promoção da educação inclusiva no campo. Eles pressionaram por mudanças e ajudaram a implementar programas que visam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas rurais.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo também envolve a adaptação do currículo e a utilização de

metodologias de ensino que respeitem as necessidades individuais dos alunos, pois como aponta Alves (2020, p. 07), a educação inclusiva: "complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela".

A formação continuada de professores é essencial para que eles possam lidar com a diversidade em sala de aula e oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade no campo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO – CONTEXTO SOCIAL NUMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas rurais brasileiras revela que, apesar do acesso à escola ser garantido por lei, a inclusão efetiva ainda não se concretizou em sua totalidade neste âmbito. Os dados indicam a necessidade de maior investimento público em infraestrutura, "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2007, p. 05).

Os professores enfrentam desafios como falta de material didático adequado, insuficiência de formação e dificuldades na adaptação curricular. Relatam insegurança e falta de preparo para lidar com alunos com deficiência, além de dificuldades na adaptação de materiais e metodologias. Para isso, TAVARES (2016, p. 09) descreve que:

> Além de uma reformulação nas políticas públicas de inclusão, com uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade.

Diante da realidade, alguns tentam implementar avaliações diversificadas e metodologias adaptadas, mas enfrentam limitações devido à infraestrutura e ao número de alunos. A escola apresenta barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a inclusão. Neste sentido, é necessário um esforço coletivo para eliminar essas barreiras e promover uma educação inclusiva de qualidade. A inclusão de estudantes com deficiência na Educação do Campo demanda uma mudança urgente no paradigma educacional, valorizando o saber construído pelo aluno e promovendo uma educação que responda às necessidades de todos os estudantes.

A interface entre a educação especial e a educação do campo é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, pois são historicamente marginalizadas na linha de tempo brasileira, sofrem com o descaso das políticas governamentais e apresentam que:

> Outras problematizações podem ser estabelecidas para se pensar os desafios da interface educação especial – educação do campo no contexto do "chão da escola": estariam muitos alunos oriundos do campo, matriculados em escolas urbanas, sendo identificados como "deficientes" em função de diferenças socioculturais? Estão as escolas do campo atendendo seus alunos em conformidade com as especificidades das populações do campo, no que tange aos aspectos socioculturais e educacionais especiais? O atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas do campo tem sido realizado com base nas premissas de existência do homem do campo ou tem reproduzido um modelo de educação especial urbanocêntrico?. (NOZO, 2016, pp. 10 e 11),

De acordo com Hege (2020, p. 53), entende-se por educação urbanocêntrica aquela que toma o espaço urbano como referência central, ignorando as especificidades culturais e territoriais do campo. Ela impõe currículos e práticas pedagógicas descontextualizadas para populações rurais. Essa abordagem reforça desigualdades e marginaliza os saberes e modos de vida não urbanos.

Neste contexto, as diretrizes políticas destacam a necessidade de integrar essas modalidades, respeitando as especificidades

socioculturais dos alunos do campo. No entanto, a produção de conhecimento nessa área ainda é escassa, e é necessário um maior esforço para desenvolver políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas. A Educação do Campo surgiu a partir das lutas dos movimentos sociais por uma educação básica voltada para os sujeitos do campo, que foram historicamente esquecidos pelo Estado.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos, formação de professores e apoio institucional. A acessibilidade deve ser garantida em suas várias dimensões, incluindo arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal. Os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, utilizando metodologias diversificadas, recursos didáticos adaptados e avaliações diferenciadas. No entanto, enfrentam dificuldades devido à falta de recursos e apoio em nível de gestão escolar. A inclusão de alunos com deficiência na Educação do Campo é essencial para garantir uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades. É necessário um esforço coletivo para eliminar barreiras e criar um ambiente inclusivo que valorize as potencialidades de todos os estudantes.

A revogação do Decreto 10.502/2020, substituído pelo Decreto 11.370/2023, e o foco na escola pública são passos importantes para retomar o caminho da inclusão. Investir na formação de professores, no financiamento de pesquisas e na promoção de políticas intersetoriais é crucial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Melhorar os processos de identificação e avaliação dos estudantes com deficiência, instituir o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e priorizar a prevenção em vez da remediação são medidas essenciais. Além disso, é necessário ampliar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para além do atendimento extraclasse, englobando outros modelos de suporte, e promover culturas escolares colaborativas.

As práticas educacionais inclusivas nas escolas do campo são ainda incipientes e precisam avançar para que os princípios legais e filosóficos da inclusão se materializem na prática pedagógica. A ausência de salas de recursos multifuncionais, transporte adaptado e recursos financeiros adequados são barreiras significativas para a implementação da educação inclusiva nas escolas do campo. A formação continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e atender às necessidades dos alunos com deficiência. A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, mas enfrenta desafios devido à falta de infraestrutura e apoio adequado. Uma gestão democrática que empodera a equipe e favorece o protagonismo dos professores é crucial para a implementação da educação inclusiva. A educação escolar está para o capital cultural, assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais. Portanto, é fundamental que as escolas do campo garantam às famílias de estudantes com deficiência os benefícios materiais e simbólicos do certificado escolar.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas rurais é um desafio que exige uma abordagem multifacetada e um compromisso coletivo. Embora o acesso à escola seja garantido por lei, a inclusão efetiva ainda não se concretizou, evidenciando a necessidade de maior investimento público em infraestrutura, formação de professores e acessibilidade. Os professores enfrentam desafios significativos, como a falta de material didático adequado, insuficiência de formação e dificuldades na adaptação curricular. Relatam insegurança e falta de preparo para lidar com alunos com deficiência, além de dificuldades na adaptação de materiais e metodologias. Alguns tentam implementar avaliações diversificadas e metodologias adaptadas, mas enfrentam limitações devido à infraestrutura e ao número de alunos. A escola apresenta barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a inclusão. É necessário um esforço coletivo para eliminar essas barreiras e promover uma educação inclusiva de qualidade.

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação do Campo demanda uma mudança urgente no paradigma educacional, valorizando o saber construído pelo aluno e promovendo uma educação que responda às necessidades de todos os estudantes. Considerando estes aspectos e sua complexidade histórica, TATIANE M. C. SILVA *et al* (2024, p. 20) destaca que:

> "Evidenciou-se a falta de políticas educacionais pensadas para a efetividade do processo de inclusão escolar específicas para a realidade das escolas do campo, principalmente relacionadas à carência em formação continuada, apoio pedagógico, apoio complementar de outros profissionais, materiais adequados e a oferta de atendimento educacional especializado".

A interface entre a educação especial e a educação do campo é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. As diretrizes políticas destacam a necessidade de integrar essas modalidades, respeitando as especificidades socioculturais dos alunos do campo. No entanto, a produção de conhecimento nessa área ainda é escassa, e é necessário um maior esforço para desenvolver políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas. A Educação do Campo surgiu a partir das lutas dos movimentos sociais por uma educação básica voltada para os sujeitos do campo, que foram historicamente esquecidos pelo Estado. A acessibilidade deve ser garantida em suas várias dimensões, incluindo arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal. Os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, utilizando metodologias diversificadas, recursos didáticos adaptados e avaliações diferenciadas. No entanto, enfrentam dificuldades devido à falta de recursos e apoio.

A inclusão de alunos com deficiência na Educação do Campo é essencial para garantir uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades. É necessário um esforço coletivo para eliminar barreiras e criar um ambiente inclusivo que valorize as potencialidades de todos os estudantes. Sobre tal problemática, R.

M. Caiado; M. M. Meletti (2011, pp. 93 a 104), trazem a seguinte análise:

> Apresentamos os conceitos de Educação Especial e educação do campo e como a interface se apresenta na legislação atual. Mostramos a escassez de pesquisas na área e analisamos os dados do Censo Escolar referentes às matrículas de alunos que vivem e estudam no campo e têm alguma necessidade especial por deficiência [...] Assumimos que, se trabalhar na interface entre duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador uma vez que a Educação Especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social.

As práticas educacionais inclusivas nas escolas do campo investigadas são ainda insipientes e precisam avançar para que os princípios legais e filosóficos da inclusão se materializem na prática pedagógica. A ausência de salas de recursos multifuncionais, transporte adaptado e recursos financeiros adequados são barreiras significativas para a implementação da educação inclusiva nas escolas do campo. A formação continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e atender às necessidades dos alunos com deficiência. Uma gestão democrática que empodera a equipe e favorece o protagonismo dos professores é crucial para a implementação da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – POSSIBILIDADES E AVANÇOS

A formação de professores nas escolas rurais é crucial para garantir a inclusão e o desenvolvimento adequado dos estudantes com deficiência. A formação continuada de professores é essencial para capacitá-los a lidar com a diversidade em sala de aula e a utilizar metodologias de ensino inclusivas. Professores bem-preparados podem adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo.

Além disso, a formação de professores contribui para a sensibilização e a conscientização sobre a importância da inclusão, ajudando a combater preconceitos e a criar uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa. Programas de formação específicos, como o Programa de Apoio à Formação de Professores para a Educação do Campo (Procampo), têm sido fundamentais para melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais e garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

> O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 03).

O programa tem por objetivo:

> Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2013, p. 10).

A formação de professores também envolve o desenvolvimento de habilidades para identificar e utilizar recursos e tecnologias assistivas, que são essenciais para apoiar o aprendizado dos alunos com deficiência. Pois segundo Cardoso (2020) "o Procampo apoia a institucionalização de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior do país, priorizando o ingresso de jovens camponeses e de sujeitos que trabalham no campo e nas escolas do campo".

Dessa forma, os professores podem oferecer um suporte mais eficaz e personalizado, promovendo a autonomia e o sucesso escolar desses estudantes. Neste sentido, no que se refere ao planejamento docente, é importante considerar alguns pontos

determinantes para o êxito do processo inclusivo nas escolas rurais, dentre eles, pode-se considerar que "[...] mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos" (SEBASTIÁN HEREDERO, 2010, p.197).

Para melhor entendimento a respeito da importância dos programas Procampo e Pronacampo no contexto da formação de professores no âmbito das escolas rurais, pode-se considerar sinteticamente que o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) é um programa educacional voltado à formação de professores para atuarem em escolas do campo, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Idealizado para atender às necessidades das populações rurais, ele propõe uma abordagem pedagógica que respeita as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo. A formação ocorre por meio de cursos de licenciatura oferecidos por universidades públicas, com uma metodologia de alternância entre períodos de estudo intensivo na universidade e atividades práticas nas comunidades de origem dos estudantes, permitindo uma conexão direta entre teoria e prática.

Mais do que capacitar docentes, o Procampo busca fortalecer a identidade dos sujeitos do campo e promover uma educação transformadora, crítica e contextualizada. Ao integrar saberes locais com conhecimentos acadêmicos, o programa contribui para a construção de projetos pedagógicos que valorizam a diversidade e estimulam o protagonismo das comunidades rurais. Dessa forma, o Procampo se consolida como uma política pública que reconhece o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e como território de direitos.

Já o Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) é uma política pública articulada pelo Ministério da Educação que visa garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os povos do campo, das águas e das florestas em todas as etapas e modalidades de ensino. Estruturado em quatro eixos —

gestão pedagógica, formação de professores, educação de jovens e adultos e infraestrutura — o programa promove ações como capacitação docente, produção de materiais didáticos específicos, melhoria das escolas rurais e valorização dos saberes locais. Resultado da mobilização de movimentos sociais, o Pronacampo reconhece as especificidades culturais e territoriais dessas populações, buscando consolidar uma educação contextualizada, inclusiva e transformadora.

Neste sentido, alguns aspectos fundamentais precisam ser considerados, em face de toda esta discussão, a saber:

a.Capacitação Específica: A formação de professores deve incluir capacitação específica para lidar com diferentes tipos de deficiência. Isso envolve o conhecimento de metodologias de ensino adaptadas, uso de tecnologias assistivas e estratégias para promover a participação ativa de todos os alunos;

b.Sensibilização e Conscientização: A formação contínua ajuda a sensibilizar os professores sobre a importância da inclusão e a combater preconceitos. Professores bem-informados e conscientes conseguem promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

c.Adaptação Curricular: Professores capacitados podem adaptar o currículo e as atividades pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Isso inclui a modificação de materiais didáticos e a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas;

d.Apoio e Recursos: A formação de professores também deve abordar a identificação e utilização de recursos e tecnologias assistivas. Esses recursos são fundamentais para apoiar o aprendizado dos alunos com deficiência e promover sua autonomia;

e.Colaboração com a Comunidade: A formação de professores deve incentivar a colaboração com a comunidade e as famílias dos alunos. Essa parceria é crucial para entender melhor as necessidades dos estudantes e oferecer um suporte mais eficaz ao processo inclusivo;

f.Políticas Públicas: A implementação de políticas públicas que apoiem a formação de professores e a inclusão de alunos com deficiência é fundamental. Programas como o Pronacampo e o Procampo têm sido importantes para melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais.

Esses pontos são fundamentais porque estruturam uma abordagem eficaz e humanizada para a inclusão de alunos com deficiência, especialmente nas escolas do campo. A capacitação específica dos professores garante que eles estejam preparados para atender às diversas necessidades dos estudantes, enquanto a sensibilização promove um ambiente escolar mais acolhedor e livre de preconceitos. A adaptação curricular e o uso de recursos assistivos tornam o ensino mais acessível e significativo, favorecendo a autonomia dos alunos. Além disso, a colaboração com a comunidade fortalece o vínculo entre escola e família, ampliando o suporte ao processo educativo. Por fim, políticas públicas bem estruturadas são essenciais para garantir que essas práticas sejam viáveis e sustentáveis, contribuindo para uma educação inclusiva de qualidade em contextos historicamente marginalizados.

IDENTIDADE CULTURAL E DE GÊNERO NAS ESCOLAS RURAIS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A identidade cultural e de gênero nas escolas rurais é um tema que exige uma abordagem sensível e informada, reconhecendo a diversidade e promovendo a inclusão. Nas áreas rurais, as escolas são espaços cruciais para a formação das identidades dos alunos, refletindo e moldando as culturas locais e as percepções de gênero. A diversidade cultural presente nas escolas rurais, marcada pela coexistência de diferentes etnias, tradições e modos de vida, oferece uma riqueza de perspectivas que pode enriquecer o processo educativo. No entanto, essa diversidade também apresenta desafios, especialmente quando o currículo escolar é padronizado e não leva em conta as especificidades locais.

A questão de gênero nas escolas rurais é igualmente complexa. As normas e expectativas de gênero podem variar significativamente entre as comunidades rurais e urbanas, influenciadas por fatores como religião, tradição e economia. Conforme César e Duarte *Apud* Schwendler (2022) esta discussão aponta para "o desenrolar de uma luta de classe, raça, identidade de gênero, orientação sexual, escolaridade, geração, entre outras categorias sociais que se multiplicam rapidamente".

Em muitas áreas rurais, as expectativas tradicionais de gênero ainda são prevalentes, o que pode limitar as oportunidades educacionais e profissionais para meninas e mulheres, principalmente no âmbito escolar:

> A escola como instituição social reflete nos corpos que ela educa as imposições que a sociedade almeja estabelecer, ou seja, aquilo que deve ser seguido como sendo perfeito, como normal. Em vista disso, usa mecanismos para construir esse processo fazendo com que as pessoas encarem isso de uma forma natural (SCHWENDLER, 2022, p. 09).

No entanto, há um movimento crescente para desafiar essas imposições e promover a igualdade de gênero nas escolas rurais, através de programas educacionais e iniciativas comunitárias que incentivam a participação ativa de meninas e mulheres na educação e na vida comunitária, pois como aponta Schwendler (2022, p. 05), "a temática de gênero e sexualidade precisa ser aprofundada e compreendida com vistas a descontruir a visão unilateral sobre esses temas"

A inclusão de discussões sobre identidade de gênero e diversidade cultural no currículo escolar é essencial para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Oficinas e atividades que abordam esses temas podem ajudar a reduzir preconceitos e promover atitudes de respeito e aceitação entre os alunos. Além disso, a formação contínua de professores é crucial para capacitá-los a lidar com a diversidade em sala de aula e a utilizar metodologias de ensino que respeitem as identidades culturais e de gênero dos alunos.

Em sua pesquisa de escuta e vivência com professores das escolas de campo, Schwendler (2022, p. 10) traz a seguinte reflexão a partir dos dados coletados através das entrevistas:

> A partir dos dados coletados, foi possível configurar duas dimensões sobre a categoria gênero que demonstram as percepções dos/as professores/as sobre essas questões, sendo elas: Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e022035 [9] DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1349 1º) Concepção binária e patriarcal e 2º Diversidade de gênero. Vale frisar que o primeiro aspecto corresponde à fala da maioria dos/as professores/as e o segundo aspecto a uma minoria que compreende que existe o feminino e o masculino, mas que, além disso, existem outras formas de gênero, de as pessoas se identificarem de modo diferente. Consequentemente, ao tratar disso, o fator predominante nas falas foi a questão do preconceito contra as mulheres (machismo), que está relacionada ao primeiro aspecto e, no que se refere ao segundo elemento, é correspondente ao preconceito (homofobia) contra LGBT, sobre a diversidade de gênero e orientação sexual.

Isso nos leva a considerar que a formação docente se apresenta como uma questão essencial para tal compreensão, ao passo que um impacto geracional influencia o andamento desta pauta no campo educacional, conforme pontua Schwendler (2022, p. 10)

A identidade cultural e de gênero nas escolas rurais é um tema que exige uma abordagem sensível e informada, que reconheça e valorize a diversidade e promova a inclusão e a igualdade. As escolas rurais têm o potencial de ser espaços transformadores, onde os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferentes identidades que compõem suas comunidades.

A valorização dos saberes tradicionais e o respeito às tradições culturais nas escolas do campo são fundamentais para a construção de uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural do Brasil. As escolas rurais, situadas em comunidades que preservam práticas e conhecimentos ancestrais, têm o potencial de ser espaços onde essas tradições são não apenas mantidas, mas também integradas ao currículo escolar, enriquecendo o processo educativo e fortalecendo a identidade cultural dos alunos.

Os saberes tradicionais, transmitidos de geração em geração, representam um patrimônio imaterial que é essencial para a formação da identidade dos indivíduos e das comunidades. Esses conhecimentos, que incluem práticas agrícolas sustentáveis, medicina tradicional, artesanato, danças e manifestações culturais, são uma fonte de sabedoria que pode contribuir significativamente para a educação dos alunos. Ao incorporar esses saberes no currículo escolar, as escolas do campo promovem uma educação contextualizada, que valoriza as experiências e os conhecimentos locais, e que é mais relevante para a realidade dos estudantes.

Além disso, o respeito às tradições culturais nas escolas do campo é crucial para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. As tradições culturais, que incluem festividades, rituais e modos de vida, são parte integrante da identidade das comunidades rurais. Ao reconhecer e respeitar essas tradições, as escolas contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem que é acolhedor e respeitoso, onde os alunos se sentem valorizados e compreendidos. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde as culturas locais muitas vezes enfrentam o risco de serem marginalizadas ou esquecidas.

A integração dos saberes tradicionais e das tradições culturais no currículo escolar também tem o potencial de promover uma consciência ecológica crítica entre os alunos. Muitas práticas tradicionais são baseadas em princípios de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente, e ao aprender sobre essas práticas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica sobre a importância da preservação ambiental. Isso é particularmente relevante nas áreas rurais, onde a relação entre as comunidades e o meio ambiente é muitas vezes mais direta e evidente.

A valorização dos saberes tradicionais e o respeito às tradições culturais nas escolas do campo são essenciais para a construção de uma educação que é inclusiva, relevante e sustentável. Ao integrar esses elementos no currículo escolar, as escolas do campo não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fortalecem

a identidade cultural dos alunos e promovem uma consciência crítica sobre a importância da preservação ambiental.

Outro aspecto a ser considerado neste contexto, diz respeito as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas do campo para a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora. Nas áreas rurais, onde as tradições e normas culturais muitas vezes são mais conservadoras, abordar esses temas pode ser particularmente desafiador. No entanto, é precisamente nesses contextos que a educação sobre gênero e sexualidade se torna ainda mais crucial, pois tem o potencial de transformar percepções e promover a igualdade.

> A escola do campo revela-se como um grande diferencial na perspectiva da formação humana, por ser uma escola vinculada e enraizada na luta pela terra e pelo direito à educação. Seu processo histórico reafirma o comprometimento com a emancipação do ser humano em prol de uma educação que contribua para a formação da consciência, para uma vida mais digna para todos/as os trabalhadores/as. Uma escola que tem sede de conhecimento, de justiça social, de materialização de um projeto amplo de formação humana, que contemple a todos/as os envolvidos/as no seu espaço escolar e também fora dele (SCHWENDLER , 2022, p. 18).

A inclusão de questões de gênero e sexualidade no currículo escolar das escolas do campo enfrenta diversos obstáculos, como o preconceito, o machismo e a homofobia presentes na cultura da sociedade. Esses preconceitos são frequentemente reforçados pela falta de formação adequada dos profissionais da educação, que muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula. A formação contínua de professores é, portanto, essencial para capacitá-los a abordar esses temas de maneira sensível e informada, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

Além disso, a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas do campo deve ser feita de maneira intencional e pedagógica, integrando esses temas ao currículo escolar de forma que eles sejam discutidos e compreendidos como dimensões da formação humana. Isso envolve não apenas a inclusão de conteúdos

específicos sobre gênero e sexualidade, mas também a promoção de atividades e oficinas que incentivem a reflexão crítica e o diálogo entre os alunos. Essas iniciativas podem ajudar a reduzir preconceitos e discriminações, dando visibilidade à diversidade de gênero e sexual e promovendo a igualdade de gênero no espaço escolar, nas famílias e na comunidade.

A inserção das escolas do campo nas lutas contra-hegemônicas também evidencia experiências de uma educação emancipadora, onde os sujeitos da escola se engajam ativamente na promoção da igualdade e na superação de preconceitos. Essas experiências mostram que, apesar dos desafios, é possível construir uma educação que reconheça e valorize a diversidade de gênero e sexualidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos. A discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas do campo é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora. Ao abordar esses temas de maneira sensível e informada, as escolas do campo têm o potencial de transformar percepções e promover a igualdade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Ainda neste viés, outro aspecto a ser considerado, diz respeito a inclusão da população LGBTQIAPN+ presente nas escolas do campo. Esta população enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas do campo, incluindo preconceito, discriminação e violência. A falta de formação adequada dos educadores muitas vezes agrava esses problemas, já que muitos não estão preparados para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula. A formação contínua de professores é, portanto, essencial para capacitá-los a abordar esses temas de maneira sensível e informada, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Gontijo (2022, p.18) reforça a ideia de que a abordagem pedagógica intencional sobre gênero e sexualidade nas escolas do campo pode transformar percepções, reduzir preconceitos e promover uma educação inclusiva e emancipadora quando aponta que:

> O conhecimento sistemático disponibilizado pela educação formal dirimiu retrocessos ocasionais entre os (as) jovens, propiciou a revisão do preconceito, reduziu a homofobia e promoveu atitudes de respeito a distintas formas de organização familiar e vivência da sexualidade.

Além disso, a inclusão deve ser intencional e pedagógica, integrando questões de gênero e sexualidade ao currículo escolar de forma que sejam discutidas e compreendidas como parte da formação humana. Isso envolve a promoção de atividades e oficinas que incentivem a reflexão crítica e o diálogo entre os alunos. Essas iniciativas podem ajudar a reduzir preconceitos e discriminações, dando visibilidade à diversidade de gênero e sexualidade e promovendo a igualdade no ambiente escolar. A inserção das escolas do campo nas lutas contra-hegemônicas também evidencia experiências de uma educação emancipadora, onde os sujeitos da escola se engajam ativamente na promoção da igualdade e na superação de preconceitos. Essas experiências mostram que, apesar dos desafios, é possível construir uma educação que reconheça e valorize a diversidade de gênero e sexualidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Se por um lado, existem vários fatores que dificultam a inclusão da população LGBTQIAPN+ nas escolas do campo, torna-se ainda mais difícil a inserção desta população no acesso ao ensino superior, cujos desafios perpassam desde a discriminação até a falta de apoio institucional, que muitas vezes resultam em evasão escolar e dificuldades para ingressar e permanecer na universidade. A falta de políticas públicas específicas para apoiar a população LGBTQIAPN+ no campo agrava ainda mais essa situação. Embora existam iniciativas de ações afirmativas, como cotas e o uso do nome social nas universidades, essas políticas muitas vezes não chegam às áreas rurais de maneira eficaz. A implementação dessas políticas é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, tenham acesso igualitário ao ensino superior e

nele possam permanecer com qualidade no acesso ao ensino, acolhimento e desenvolvimento integral no âmbito do ensino superior. Em reforço a esta ideia, PRADO e ALTMANN (2023, p. 127) afirma:

> Compreende-se que o esforço para a realização de tais estudos poderia impactar no (re)pensar de políticas públicas e institucionais que contribuam para com o acesso e a permanência de estudantes LGBTQIA+ nos bancos universitários, enfrentando possíveis problemas como retenção, evasão e abandono dos cursos.

A inclusão da população LGBTQIAPN+ no ensino superior também envolve a promoção de atividades e programas que incentivem a reflexão crítica e o diálogo sobre questões de gênero e sexualidade. Essas iniciativas podem ajudar a reduzir preconceitos e discriminações, promovendo uma cultura de respeito e aceitação nas universidades. Além disso, a criação de núcleos de pesquisa e grupos de apoio específicos para estudantes LGBTQIAPN+ pode proporcionar um espaço seguro e acolhedor, onde esses alunos possam compartilhar suas experiências e encontrar suporte. Isso é particularmente importante nas áreas rurais, onde o preconceito pode ser mais prevalente e as oportunidades de apoio institucional são mais limitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir a interface entre a educação na perspectiva inclusiva e a educação do campo, vê-se a necessidade de integrar essas modalidades e respeitar as especificidades socioculturais dos estudantes. A formação continuada de professores é essencial para lidar com a diversidade em sala de aula e oferecer um ensino de qualidade. A inclusão efetiva demanda adaptação curricular, metodologias diversificadas e recursos didáticos adaptados.

Além disso, a identidade cultural e de gênero nas escolas rurais, requer uma abordagem sensível e informada que reconheça e valorize a diversidade. A inclusão de discussões sobre gênero e

sexualidade no currículo escolar é essencial para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. A formação contínua de professores é crucial para capacitá-los a lidar com esses temas de maneira sensível e informada.

Por fim, é preciso destacar a inclusão da população LGBTQIAPN+ nas escolas do campo e no ensino superior, reconhecendo os desafios enfrentados por estes indivíduos, como preconceito, discriminação e falta de apoio institucional. A formação contínua de professores e a implementação de políticas públicas específicas são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. O termo educação inclusivo é um termo amplo, que contempla desde as questões relacionadas as pessoas com deficiência, cultura, questões de gênero, feminismo e sexualidade. Num país como o Brasil onde estes temas ainda são alvo de discriminação social, institucional e religiosa, percebe-se que ainda há muito a avançar com relação a estes temas, sobretudo nas escolas do campo, mas as iniciativas inclusivas de valorização do currículo adaptado, formação continuada dos docentes, espaços de diálogo e material de apoio, apresentam-se como modelos viáveis que promovem uma mudança cultural e atitudinal no âmbito inclusivo desta população.

Investir nas políticas públicas de inclusão e valorização dos saberes do campo sem desconsiderar suas particularidades e atores envolvidos neste processo, certamente promoverá um novo patamar social onde a inclusão não estará restrita apenas as populações urbanas, mas também, será um direito assegurado aos homens, mulheres e crianças do campo nas suas mais variadas especificidades no que se refere a educação como direito assegurado para todos os indivíduos.

A construção de uma educação do campo verdadeiramente inclusiva exige também o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Ao reconhecer os saberes locais, as práticas culturais e os modos de vida dos sujeitos do campo, a escola deixa de ser um

espaço alheio à realidade dos estudantes e passa a atuar como agente de transformação social. Essa valorização da cultura camponesa, aliada à abordagem crítica sobre gênero e sexualidade, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de atuar em defesa de seus direitos e da justiça social.

É fundamental que os projetos pedagógicos das escolas do campo incorporem práticas educativas que dialoguem com os princípios da educação popular, da pedagogia crítica e da justiça social. A promoção de rodas de conversa, oficinas temáticas, projetos interdisciplinares e ações comunitárias pode favorecer o protagonismo dos estudantes e ampliar o debate sobre inclusão, diversidade e equidade. Tais práticas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, como também fortalecem o papel da escola como espaço de acolhimento, escuta e transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; SANTOS, Welson Barbosa; OLIVEIRA, Alessandro Teixeira de. Escolas do campo e educação inclusiva: interfaces possíveis na construção de uma escola para todos(as). Humanidades & Tecnologia (FINOM), v. 27, n. 1, p. 208–224, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação de Professores para a Educação do Campo – PROCAMPO. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 11.370, de 1 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n.º 10.502/2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jan. 2023.
CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas. A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na alternância. 2020.
CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp., p. 93–104, ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008.
COSTA E SILVA, Tatiane Motta da; ROSA, Mylena Francini da; BALK, Rodrigo de Souza; GRAUP, Susane. Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira. Vivências, Frederico Westphalen, v. 20, n. 40, p. 183–197, 2024. DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.997.
GONTIJO, Fabiano; ERICK, Rodrigo. Diversidade de gênero e educação nas áreas rurais do Brasil. Cadernos Pagu, Campinas, n. 64, e2264004, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/18094449202200640004.
HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.
LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI, Vera. Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2023.
MARTINS, A. A.; M. F. A. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial–educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p. 489–502, 2016.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SA, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 4, n. 7, p. 51–64, 2019.
PORTO, Klayton Santana; DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. Educação em Foco, v. 24, n. 42, p. 110–133, 2021.
PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena. Problematizações sobre acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na universidade pública: apontamentos sobre produções acadêmicas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 1–20, 2023. DOI: https://doi.org/10.21573/vol39n12023.118646.
SCHWENDLER, Sônia Fátima; SILVA, Luciane Olegario da. Gênero e sexualidade na escola do campo: desafios e possibilidades da prática docente. Horizontes, Campinas, v. 40, n. 1, e022035, 2022. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1349.
SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010.
SIQUEIRA, José Carlos de Almeida. Direito ao direito: uma experiência de luta pela efetividade da promessa constitucional do direito de acesso universal à educação. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Inês; MARTINS, A. A. (Orgs.). Educação do campo: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 527–542, 2016.
UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA E INCLUSIVA

Mayara Réwen da Cruz Conceição Barbosa[1]
Margareth P. Arbués[2]

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. No entanto, para que cumpra esse papel, é necessário que suas práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios inclusivos e antirracistas. A educação, quando voltada para a equidade, contribui para romper ciclos históricos de exclusão social, promovendo oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de sua raça, gênero ou condição socioeconômica.

A desigualdade social e racial no Brasil é uma realidade que se reflete diretamente no acesso e na permanência dos estudantes no ambiente escolar. O filme Que Horas Ela Volta? (2015), por exemplo, ilustra essa questão ao mostrar a diferença de oportunidades entre a filha da empregada doméstica e o filho dos patrões. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam condições equitativas para todos os

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: mayara.barbosa@al.sesi.com.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: margareth_arbues@ufg.br

estudantes. Da mesma forma, a obra literária Torto Arado (2019) expõe como as marcas da escravidão ainda influenciam a vida de populações negras e quilombolas, evidenciando a urgência de uma educação que valorize a história e a identidade desses grupos.

Além das desigualdades raciais, outras formas de exclusão perpassam o ambiente escolar. A música Meu Guri (1981), de Chico Buarque, evidencia como a vulnerabilidade social pode afetar a trajetória de crianças e adolescentes, reforçando a necessidade de um ensino que não apenas instrua, mas também proteja e inclua.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola na construção de uma sociedade antirracista e inclusiva, destacando práticas pedagógicas e políticas educacionais que favorecem esse processo. A fundamentação teórica será embasada em autores que discutem educação, direitos humanos e equidade, bem como em obras literárias, audiovisuais e musicais que ilustram a realidade da exclusão social e suas interseccionalidades.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A educação é um direito humano fundamental e um dos principais meios de promoção da equidade social. Mais do que transmitir conhecimentos, ela deve atuar na formação cidadã, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades iguais, independentemente de sua origem social, raça ou condição econômica. A perspectiva dos direitos humanos na educação não se restringe apenas ao acesso à escola, mas envolve também a construção de um ambiente que respeite a diversidade e combata desigualdades estruturais.

Adorno (1995) argumenta que a educação deve ter um papel emancipatório, permitindo que os indivíduos não apenas compreendam o mundo, mas também desenvolvam uma postura crítica diante das estruturas sociais que perpetuam injustiças. Esse pensamento converge com a abordagem de Hooks (2017), que defende uma educação libertadora e transformadora, pautada no reconhecimento das diferenças e no estímulo ao pensamento crítico

dos estudantes. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço de acolhimento e aprendizado, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

No contexto brasileiro, a exclusão social está diretamente relacionada à pobreza e ao racismo estrutural. Como destaca Cortina (2020) em Aporofobia, a aversão ao pobre, a marginalização de determinados grupos não ocorre apenas por questões raciais, mas também pela condição socioeconômica. Essa relação entre pobreza e exclusão educacional reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o direito de frequentar a escola, mas também condições para a permanência e o sucesso dos estudantes historicamente marginalizados.

Ao longo da história, o acesso desigual à educação tem sido um dos principais mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais. Obras como As Artimanhas da Exclusão (2019) demonstram como a exclusão opera de maneira sutil no ambiente escolar, desde a ausência de representatividade nos materiais didáticos até as práticas pedagógicas que reforçam estereótipos. Para transformar esse cenário, é fundamental que a escola se comprometa com uma abordagem inclusiva e antirracista, garantindo que todos os estudantes tenham um ensino de qualidade e que suas identidades sejam respeitadas.

A educação baseada em direitos humanos, portanto, exige uma reformulação profunda das práticas pedagógicas, das relações escolares e das políticas institucionais. Para que a escola cumpra seu papel social, é necessário que os educadores estejam preparados para atuar de maneira crítica e reflexiva, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata todas as formas de exclusão.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA E INCLUSIVA

A escola tem um papel central na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais justa. No contexto

brasileiro, marcado por um histórico de desigualdades raciais e sociais, a instituição escolar deve atuar ativamente na desconstrução de práticas discriminatórias e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa necessidade é reforçada pela legislação educacional, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reconhecendo a importância da representatividade na formação dos estudantes.

O racismo estrutural, conceito amplamente discutido por estudiosos da área, evidencia que as desigualdades raciais não são apenas fruto de preconceitos individuais, mas estão enraizadas nas instituições e nas relações sociais. Isso significa que a exclusão da população negra do acesso a oportunidades educacionais e profissionais não é acidental, mas sim resultado de um sistema historicamente construído para favorecer determinados grupos em detrimento de outros. Hooks (2017) argumenta que a escola precisa ser um espaço de transgressão, onde a educação se configure como uma prática da liberdade, desafiando normas opressivas e promovendo a valorização das múltiplas identidades culturais presentes na sociedade.

Além da questão racial, a inclusão educacional envolve também a superação de barreiras para outros grupos historicamente marginalizados, como as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e os estudantes com deficiência. Cortina (2020), ao discutir a aporofobia – a aversão aos pobres –, destaca como a desigualdade econômica impacta o acesso e a permanência na escola. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas por esses alunos não se limitam à falta de recursos financeiros, mas também à ausência de apoio institucional e à invisibilização de suas realidades no ambiente escolar.

Para transformar a escola em um espaço genuinamente inclusivo, é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam estereótipos. A pedagogia decolonial, por exemplo, propõe a desconstrução de uma educação eurocêntrica, abrindo espaço para saberes e perspectivas

historicamente marginalizados. Adorno (1995) ressalta que a educação emancipatória deve permitir que os estudantes questionem as estruturas de poder e compreendam o mundo de maneira crítica, reconhecendo as desigualdades e buscando caminhos para superá-las.

Nesse sentido, é fundamental que os professores e gestores escolares estejam preparados para promover um ensino antirracista e inclusivo. Isso envolve desde a escolha de materiais didáticos que representem a pluralidade da sociedade até a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem diferentes formas de aprender. Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

Uma educação comprometida com os direitos humanos e com a equidade social não pode se limitar a discursos teóricos; é preciso que se traduza em ações concretas no cotidiano escolar. A formação continuada dos educadores, a revisão curricular e a implementação de políticas de combate à discriminação são medidas fundamentais para garantir que a escola cumpra sua função de promover justiça social e transformação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

Para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo e antirracista, é essencial que as práticas pedagógicas adotadas estejam alinhadas com esses princípios. Isso significa ir além da teoria e implementar estratégias concretas que garantam a equidade educacional, respeitando e valorizando a diversidade dos estudantes.

Metodologias Ativas e Ensino Contextualizado

Uma das abordagens mais eficazes para promover a inclusão é o uso de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro

do processo de aprendizagem e valorizam seus conhecimentos prévios. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e rodas de conversa permitem que os alunos construam conhecimento de forma colaborativa e significativa.

Além disso, o ensino contextualizado é essencial para conectar os conteúdos curriculares à realidade dos estudantes. Ao abordar questões raciais e sociais de maneira crítica, a escola possibilita que os alunos reconheçam sua própria história e identidade no processo educativo. Obras como Torto Arado (2019) e As Artimanhas da Exclusão (2020) demonstram a importância de trazer para a sala de aula discussões sobre desigualdade, território e identidade cultural, permitindo que os estudantes compreendam as raízes históricas das exclusões que ainda persistem.

Material Didático e Representatividade

A escolha dos materiais didáticos desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista e inclusiva. Muitas vezes, os livros utilizados nas escolas refletem uma visão eurocêntrica da história e da cultura, invisibilizando contribuições de povos indígenas, africanos e outros grupos marginalizados. A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas sua implementação ainda enfrenta desafios.

Para superar essa lacuna, é necessário que os educadores busquem ampliar o repertório de materiais utilizados em sala de aula, incluindo textos de autores negros, indígenas e periféricos, bem como músicas, filmes e produções culturais que reflitam a diversidade da sociedade. A análise de obras como Que Horas Ela Volta? (2015) e Olhos que Condenam (2019) pode ser um recurso valioso para discutir desigualdades sociais e raciais de maneira acessível aos estudantes.

Formação Docente e Ações Afirmativas

A transformação da escola em um espaço inclusivo e antirracista passa necessariamente pela formação dos educadores. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e para desconstruir preconceitos que, muitas vezes, são reproduzidos de maneira inconsciente.

A formação continuada deve abordar temas como racismo estrutural, pedagogia decolonial e ensino para a diversidade, garantindo que os docentes tenham ferramentas para trabalhar essas questões de forma crítica e reflexiva. Além disso, ações afirmativas dentro da escola, como programas de monitoria para alunos negros e indígenas, oficinas sobre identidade racial e projetos interdisciplinares voltados para a valorização da cultura afro-brasileira, são fundamentais para garantir a equidade educacional.

Parceria Escola-Comunidade

A inclusão não pode ser uma responsabilidade exclusiva da escola; ela deve ser construída em parceria com a comunidade. O envolvimento das famílias no processo educativo fortalece o vínculo dos estudantes com a escola e contribui para um ambiente mais acolhedor e democrático. Além disso, projetos de extensão que dialoguem com movimentos sociais e organizações da sociedade civil podem ampliar as possibilidades de aprendizado e proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

A implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista enfrenta uma série de obstáculos históricos, estruturais e culturais. Reconhecer esses desafios é essencial para

pensar estratégias eficazes que possibilitem avanços concretos no cotidiano escolar.

Principais Obstáculos

Um dos principais desafios é o racismo estrutural presente nas instituições escolares. A naturalização da exclusão de estudantes negros, indígenas, pobres e com deficiência ainda persiste em muitas práticas pedagógicas, seja por meio da baixa expectativa em relação a esses sujeitos, seja pela ausência de representatividade nos currículos e materiais didáticos.

Outro entrave é a formação insuficiente dos profissionais da educação. Muitos educadores não receberam, em sua trajetória formativa, subsídios teóricos e metodológicos para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso compromete a capacidade de promover um ensino que reconheça e valorize diferentes identidades culturais e sociais.

A resistência institucional também representa um obstáculo relevante. Mudanças estruturais exigem vontade política, investimentos e revisão de prioridades. Em muitos casos, a falta de recursos, de planejamento ou de apoio à implementação de políticas de equidade educacional dificulta a transformação da escola em um espaço inclusivo e democrático.

Possíveis Soluções e Caminhos para avançar

Diante desses desafios, é necessário construir estratégias interligadas entre políticas públicas, formação docente, participação da comunidade e práticas pedagógicas transformadoras.

Investir na formação continuada dos educadores, com enfoque em relações étnico-raciais, direitos humanos e inclusão, é fundamental. Essa formação deve ir além da sensibilização, capacitando os docentes a aplicarem práticas antirracistas e inclusivas em suas aulas.

A revisão curricular é outro ponto essencial. É preciso garantir que os conteúdos escolares contemplem a pluralidade da história e da cultura brasileira, incluindo autores, temas e vivências de grupos historicamente silenciados.

A articulação entre escola e comunidade também se mostra como uma potente ferramenta de transformação. Projetos interdisciplinares que dialoguem com saberes populares, movimentos sociais e experiências locais podem fortalecer o vínculo da escola com seu território, promovendo pertencimento e engajamento dos estudantes.

Por fim, é imprescindível que os gestores educacionais assumam o compromisso com políticas institucionais de combate à discriminação e valorização da diversidade, acompanhadas por indicadores de equidade e planos de ação permanentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva e antirracista é uma tarefa urgente e inadiável para a sociedade brasileira. Este artigo discutiu, ao longo de seus capítulos, como a escola pode se tornar um espaço de resistência, transformação e equidade, desde que assuma intencionalmente seu compromisso com os direitos humanos e com a justiça social.

Foi possível observar que, embora existam políticas públicas e legislações que amparam a inclusão e o combate ao racismo no ambiente escolar, ainda há inúmeros desafios para que esses dispositivos sejam efetivamente implementados. O racismo estrutural, a aporofobia, a invisibilidade das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos e a insuficiência na formação docente são alguns dos principais entraves identificados.

Por outro lado, foram também apontadas perspectivas e caminhos possíveis para o avanço: a adoção de práticas pedagógicas críticas e representativas, a formação continuada de professores, o fortalecimento do vínculo escola-comunidade e o compromisso institucional com ações afirmativas. As reflexões

teóricas de autores como Adorno, Bell Hooks, Cortina, Silvio Almeida e as contribuições das obras Torto Arado, Que Horas Ela Volta? e As Artimanhas da Exclusão reforçam a importância de uma educação que emancipe, valorize identidades diversas e promova a cidadania plena.

O impacto de uma educação antirracista e inclusiva vai além dos muros da escola. Ela transforma sujeitos, rompe ciclos de exclusão e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e solidária. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas vozes presentes no ambiente escolar, criam-se possibilidades reais de mudança e de reparação histórica.

Como sugestão para futuras pesquisas, destaca-se a importância de aprofundar os estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas eficazes, bem como o papel da gestão escolar e das políticas públicas na consolidação de culturas institucionais inclusivas. Além disso, recomenda-se a sistematização e a divulgação de experiências exitosas que possam inspirar outras comunidades escolares.

Assim, reafirma-se a urgência de uma educação comprometida com a transformação social — uma educação que não apenas ensina, mas que transgride, liberta e humaniza.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

CORTINA, Adela. Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Vera M. Ferrão; RISTOFF, Dilvo (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2020.
PIRES, Ana Flávia Magalhães. Oprimir não é didático: diálogos sobre a docência. São Paulo: Elefante, 2024.
QUEIRÓS, Anna Muylaert (dir.). Que horas ela volta? [Filme]. Brasil: África Filmes; Globo Filmes; Unanico, 2015.
DUVERGER, Ava (dir.). Olhos que condenam. [Minissérie]. Estados Unidos: Netflix, 2019.
BUARQUE, Chico. Meu guri. In: Álbum Chico Buarque. Rio de Janeiro: Ariola, 1981.
RIBEIRO, Itamar Vieira Junior. Torto arado. São Paulo: Todavia, 2019.

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Relly Anny Ramos Fonseca[1]
Margareth P. Arbués[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio que garante o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em um ambiente educacional compartilhado, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Esse conceito vai além da simples integração, exigindo a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades específicas de cada estudante, propondo a construção de um sistema educativo acessível, que reconheça, acolha e valorize as diferenças, promovendo equidade e respeito às particularidades (Brasil, 2015).

Esse princípio transcende o simples acesso às escolas, englobando também a adequação dos currículos, das práticas

[1] Psicóloga formada pela (FMF/AM), Especialista em Psicologia da Saúde pela (UEA-AM), Pós-graduada em Estratégia de Pessoa pela (FDB/AM). É psicóloga inscrita – CRP20 06063AM, Atualmente Psicóloga Escolar na Unidade SESI Escola de Referência Dra. Êmina Barbosa Mustafa Manaus/Amazonas. E-mail: relly.fonseca@sesiam.org.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: margareth_arbues@ufg.br

pedagógicas e do ambiente escolar às necessidades específicas de cada indivíduo.

A importância da norma legal no cenário educacional se manifesta em vários aspectos. A inclusão escolar reforça o compromisso com uma sociedade mais equitativa, ao reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento essencial para o aprendizado coletivo. Contribuindo para a criação de um ambiente que incentiva o respeito mútuo, a empatia e a convivência harmoniosa, orientando cidadãos mais conscientes e solidários. Além disso, promove igualdade de oportunidades, para um melhor desenvolvimento acadêmico, social e emocional a todos os estudantes, beneficiando tanto aqueles que necessitam de apoio quanto a comunidade escolar como um todo.

Atualmente, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (DSM-5-TR-5 2023) no ensino fundamental tem sido um tema de crescente atenção no Brasil. Com a promulgação de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), houve avanços significativos no sentido de garantir acesso desses estudantes às escolas regulares.

No entanto, a implementação efetiva da inclusão ainda enfrenta desafios, como a capacitação insuficiente de professores, falta de recursos pedagógicos adaptados, barreiras atitudinais, preconceitos e falta de sensibilização (Mantoan, 2003).

Segundo Mantoan (2003) "Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para cidadania global plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças" (Pag.14).

Desta forma destaca a necessidade de redefinir os planos educacionais da escola para promover uma inclusão verdadeira. Sugerindo que a escola deva priorizar uma educação que forme cidadãos globalmente conscientes, comprometidos com valores de respeito, diversidade e igualdade. Devendo ser uma educação livre de preconceitos e valorizando as diferenças individuais, para elaborar um ambiente que acolha a todos e prepare os alunos para

uma convivência harmoniosa e respeitosa em uma sociedade plural. Sendo um chamado para transformar a escola em um espaço inclusivo e integrador.

De acordo com PNEE (2020) enfatizando o compromisso com um sistema educacional que seja equitativo e inclusivo, garantindo o direito de todos à educação. Isso significa que o ambiente escolar deve adotar uma postura proativa, oferecendo serviços e recursos profissionais que atendam de maneira eficaz às necessidades de todos os seus integrantes. De modo a reforçar a importância de uma colaboração ativa entre os membros da comunidade escolar, e que sejam disponibilizados recursos e serviços diferenciados que permitam oportunidades iguais para todos. Visando criar condições para o desenvolvimento humano e social, assegurando que cada indivíduo tenha acesso a um aprendizado contínuo ao longo da vida, respeitando as diferentes necessidades e promovendo a inclusão.

O objetivo deste artigo é analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental anos iniciais, conseguinte propor estratégias práticas e eficazes para superar essas dificuldades.

O foco está em promover uma educação inclusiva possibilitando a diversidade, eliminando barreiras e garantindo a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A metodologia adotada para a elaboração do artigo baseou-se em uma pesquisa qualitativa sendo realizada por meio de livros, artigos teóricos, legislações e portais de dados confiáveis, cientificamente embasados e de fácil acesso.

REFERENCIAL TEÓRICO

O TEA e a inclusão escolar

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento. Caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. O TEA é um espectro, que apresenta uma ampla variedade de manifestações, que podem variar desde dificuldades significativas na comunicação e interação até habilidades excepcionais em áreas específicas de formas mais leves a mais severas, dependendo de cada indivíduo (DSM-5-TR, 2023).

Essas características podem influenciar o aprendizado ao dificultar a compreensão de instruções e o uso da linguagem verbal e não verbal, apresentando barreiras para o processo educacional. Além disso, a necessidade de uma estrutura fixa é crucial, pois alterações inesperadas na rotina escolar podem prejudicar a concentração e o engajamento do aluno. Por fim, os estímulos sensoriais também podem impactar diretamente a atenção e o desempenho acadêmico, exigindo adaptações no ambiente de ensino para atender às suas necessidades

Os impactos na convivência escolar manifestam-se, em grande parte, pela dificuldade na socialização, que gera desafios para interpretar e responder adequadamente às interações sociais, influenciando diretamente o relacionamento com os colegas. No âmbito emocional, crises de ansiedade ou frustrações podem ser complexas para outras crianças compreenderem, tornando necessária a sensibilização do grupo. Além disso, a participação em atividades coletivas pode ser mais restrita, dependendo do suporte disponibilizado ao aluno.

Enquanto algumas pessoas com TEA apresentam desafios mais evidentes, como dificuldade na comunicação verbal e socialização, outras possuem habilidades notáveis em áreas específicas, como memória, arte ou lógica. Além disso, há

diferenças na forma como os indivíduos reagem a estímulos sensoriais: alguns podem ser hipersensíveis a luzes, sons ou texturas, enquanto outros são menos reativos a esses estímulos (NUNES, 2013).

Essa variabilidade é uma característica fundamental do TEA, tornando essencial a adoção de abordagens individualizadas. Essas abordagens permitem que as necessidades específicas de cada indivíduo sejam atendidas, promovendo o desenvolvimento de habilidades, a inclusão social e a qualidade de vida. Cada pessoa no espectro é única, e compreender essa diversidade é a chave para oferecer suporte adequado e eficaz.

A legislação educacional e a Educação inclusiva

No Brasil, a legislação educacional tem evoluído para contemplar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Nas últimas décadas, diversas normas legais – como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e acordos internacionais – vêm reforçando o compromisso do Estado com uma educação que seja, de fato, para todos. No entanto, mesmo com esse arcabouço jurídico robusto, ainda persistem desafios significativos para a efetiva implementação da educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura escolar, à formação docente e à superação de práticas excludentes.

Marcos Legais da Educação Inclusiva

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais

De acordo com Bastos (2023), a Declaração de Salamanca é amplamente reconhecida como um dos mais importantes marcos internacionais em prol da inclusão social na educação. Ao ser adotada, promoveu uma ampliação significativa do conceito de necessidades educacionais especiais, que passou a abranger todas as crianças que, por qualquer motivo, não conseguem usufruir plenamente do ensino.

Dessa forma, o termo não se limita mais apenas às crianças com deficiências, incluindo também aquelas que enfrentam dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem, repetência escolar, situações de trabalho infantil, situação de rua, distanciamento geográfico das instituições escolares, condições extremas de pobreza, desnutrição, experiências de violência física, emocional ou sexual, conflitos armados ou qualquer outra circunstância que as afaste da escola. Segundo o documento:

> "Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades."(Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Esse entendimento ampliado reforça a necessidade de políticas públicas comprometidas com o acolhimento de todos os alunos, reconhecendo a diversidade como elemento central para a efetivação do direito à educação.

Constituição Federal de 1988: direito à igualdade e à educação para todos

A educação é um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, conforme estabelece o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988).

Seu propósito é assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Essa diretriz legal reforça que a educação deve ser inclusiva e acessível a todos, sem qualquer forma de discriminação, sendo base fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Lei nº 9.394/96 (LDB): diretrizes da inclusão no ensino regular

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, promulgada em 1996, reafirma a importância da inclusão educacional, determinando que todas as escolas devem acolher estudantes independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. No Artigo 58, a LDB destaca o direito ao atendimento educacional especializado, visando garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos educandos com necessidades específicas no ensino regular, ressalta no artigo 58 nos parágrafos 1º; 2º e 3º:

> "Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial; o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". (BRASIL, 1996).

Essa norma estabelece que os estudantes com deficiência têm direito a um atendimento educacional especializado, de forma gratuita, preferencialmente integrado ao ensino regular. Ou seja, o princípio é que esses alunos não sejam segregados em escolas ou classes especiais, mas incluídos nas mesmas instituições que atendem aos demais estudantes, com os apoios pedagógicos e recursos adequados para garantir sua aprendizagem e participação plena.

> "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Art. 4º, inciso III, da LEI Nº 9.394, 1996).

Esse dispositivo reforça a perspectiva inclusiva da educação, orientando o sistema educacional a adaptar-se à diversidade dos estudantes, e não o contrário.

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): educação como direito assegurado sem discriminação

A Lei nº 13.146/2015, foi criada para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

> "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. 27º, PARÁGRAFO ÚNICO, LEI Nº 13.146, 2015).

Alguns conceitos importantes dessa lei incluem: Igualdade de Direitos, Acessibilidade, Inclusão Social. Reforçando o compromisso legal com a educação inclusiva, garantindo que pessoas com deficiência tenham acesso à aprendizagem em igualdade de condições, desde a educação básica até o ensino superior.

Decretos e diretrizes complementares, como o Decreto nº 10.502/2020 (PNDEEI) e suas polêmicas

> "Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (Art. 1º, Decreto nº 10.502 PNDEEI, 2020).

Essa citação foi alvo de debates e críticas por parte de especialistas e entidades da área da inclusão, que apontaram riscos de retrocesso ao possibilitar a ampliação de escolas e classes especializadas, o que poderia contrariar o princípio da inclusão plena na rede regular de ensino.

No entanto, conforme Bastos (2023), o decreto gerou ampla controvérsia por abrir espaço à expansão de instituições e classes especializadas — o que, segundo especialistas e entidades do movimento inclusivo, contraria o princípio de inclusão plena previsto em legislações anteriores e em tratados internacionais assinados pelo Brasil.

A crítica principal é que o decreto pode representar um retrocesso ao permitir a segregação de estudantes em espaços separados, em vez de garantir sua permanência na rede regular de ensino com os apoios necessários. Ou seja, embora o texto fale em inclusão, o modelo que propõe é considerado, por muitos, excludente na prática, ao não priorizar a escola comum como espaço de todos.

Convenções internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada com status constitucional no Brasil)

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008 com status constitucional, constitui um marco jurídico e político no reconhecimento da inclusão como um direito humano fundamental. O documento orienta os Estados Partes a assegurarem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseado na igualdade de oportunidades e na ausência de discriminação.

Entre seus dispositivos, destaca-se o Artigo 24º da Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), que proíbe expressamente a exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob qualquer justificativa relacionada à deficiência. Além disso, exige que o acesso à educação seja garantido de forma gratuita, de qualidade e preferencialmente na comunidade em que a pessoa vive. O artigo também reforça o papel do Estado na oferta de ajustes razoáveis, apoio individualizado e formação adequada de professores, a fim de assegurar uma aprendizagem efetiva e ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Ao incorporar essa Convenção com força constitucional, o Brasil fortalece o compromisso de alinhar sua legislação nacional às normas internacionais de direitos humanos, ampliando a proteção jurídica das pessoas com deficiência — inclusive no contexto escolar.

OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão escolar no ensino fundamental anos iniciais ainda enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro, apesar dos avanços legislativos e do aumento da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Barreiras como a falta de formação continuada dos professores, a ausência de recursos

pedagógicos acessíveis, a infraestrutura inadequada e as atitudes excludentes dificultam a efetivação de práticas realmente inclusivas.

Diante desse cenário, algumas estratégias têm se mostrado essenciais: investir na formação docente com enfoque na educação inclusiva, ampliar o acesso a tecnologias assistivas, promover adaptações curriculares flexíveis e incentivar a participação da comunidade escolar. Essas ações, articuladas entre gestão, equipe pedagógica e famílias, são fundamentais para transformar a escola em um espaço que reconhece e valoriza a diversidade como parte inseparável do processo educativo.

Desafios da Inclusão Escolar de Alunos com TEA.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola ainda enfrenta muitos desafios. Uma pesquisa de campo realizada por Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães (2020) no artigo "Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores" identificou as principais dificuldades dos educadores. As barreiras encontradas foram divididas em seis categorias: comportamento, comunicação, socialização, rotina, dificuldades pedagógicas e outras dificuldades.

O comportamento é uma das maiores dificuldades que os professores enfrentam na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a pesquisa acima citada, a agressividade é um obstáculo para o processo de ensino e para a socialização do aluno com autismo. O comportamento agressivo pode gerar medo nos colegas, dificultando o relacionamento e a inclusão. Também destacaram que o principal desafio é lidar com a recusa em seguir rotinas, regras ou fazer atividades, os interesses restritos e estereotipados das crianças também foram dificuldades apontadas pelas professoras na questão comportamental.

Dificuldade essa que impacta diretamente o trabalho e o processo de inclusão desses alunos, conforme destacado abaixo:

> "Essa questão da birra, pode ser feita na hora de que ele não quer mais realizar atividade, talvez pelo limite dele, cansaço, não dá pra gente dizer que é uma birra, mas as vezes ele não quer fazer nada, não sei te dizer, poderia ser uma birra ou cansaço também dele, né." – Professora 3
>
> "Às vezes ele grita, ele sacode as mãos, mexe os dedos, aí eles aprenderam que é uma maneira dele demonstrar que tava feliz. Quando toca alguma música, às vezes ele mexe as mãos, sacode a cabeça, se balança e grita, é como se ele tivesse cantando, eles [os colegas] acham que ele tá cantando, que tá feliz." – Professora 15.
>
> "É, se o lixo muda de lugar ele nota, e vai lá, pega e põe no lugar. Tem coisa assim, que me encanta até nele e tem outros que não se dão conta." – Professora 4.
>
> "Agressividade. Ele torna-se agressivo, inquieto, ele chora, ele joga as coisas pra cima, atira tudo longe, ele agride mesmo. Entendeste!?" – Professora 1. (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães, 2020)

A principal dificuldade na inclusão de alunos com autismo está ligada à comunicação. Esse desafio se manifesta de várias formas, seja na dificuldade dos colegas e professores de compreenderem a fala do aluno, ou na dificuldade do próprio aluno em entender o que lhe é dito, o que impede a construção de um diálogo recíproco e interativo, como mostram falas abaixo:

> "O J, ele não verbaliza, ele não fala, entendeste? Então... Nesse aspecto aí não tem como né?" – Professora 1.
>
> "Ele não conversa como eu tô conversando contigo, como tu conversaria assim, não desenvolve uma conversa, ele fala, ele pede, ele pode falar, ele pode pedir alguma coisa, mas ele não consegue é falar fluentemente com os colegas, entendeu?" – Professora 3. (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães, 2020).

A principal característica do TEA é a dificuldade de interação social, o que se torna um dos grandes desafios em sala de aula. Os

docentes, por sua vez, têm dificuldade em entender por que esses alunos se isolam e em identificar seus interesses. A falta de compreensão sobre os interesses dos alunos pode impedir que eles se socializem com os colegas. Esse texto é salientado na fala a seguir:

> "Parece que ele não se interessa, não chamou atenção. Não que tenha medo ou que eles tenham medo, não é isso. Mas não tem interação com os colegas" – Professora 12. (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães, 2020).

Outro grande desafio para os professores é lidar com a reação de alunos com TEA a mudanças na rotina. Esses alunos demonstram resistência e dificuldade quando as atividades diárias na sala de aula são alteradas de forma inesperada. Por isso, é fundamental que os professores recebam orientações sobre como agir nessas situações para minimizar o impacto das mudanças. Como ilustra a fala a seguir:

> "Aquele aniversário nunca fez parte da rotina de sala de aula, tá me entendendo? Então aquilo ali desvirtuou ele do momento, ele chorou o tempo inteiro." – Professora 3.

> "Ele tem dificuldades em sair da rotina, qualquer coisa que seja diferente ele não quer. Por exemplo, um dia a professora me ligou dizendo que ia se atrasar... Aí não quer ficar na sala... Não é a sala dele, né." – Professora 4. (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães, 2020).

A escassez de recursos pedagógicos apresenta-se em sua rotina diária, pois os docentes precisam atender a uma turma inteira. E na ausência dos recursos e estratégias adaptadas, que são baseadas no conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o trabalho com o aluno com necessidades especiais e com o restante da turma fica prejudicado. A falta de apoio adequado na rotina escolar, portanto, se torna um obstáculo para o progresso de toda a sala de aula. Esse aspecto remete diretamente à sua prática pedagógica diária e às estratégias que utilizam ou deixam de utilizar com esses alunos (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães 2020).

De modo, que é crucial que os professores recebam orientação em cursos de formação sobre como usar recursos e estratégias de ensino para alunos com TEA. Essa preparação é essencial para garantir uma inclusão verdadeira e que o aprendizado aconteça de forma eficaz.

De acordo, com Oliveira (2024) a escola deve estar preparada para atender alunos com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, é essencial contar com a colaboração de diversos especialistas. O objetivo é criar um plano de ensino e atividades diversificadas que vão além da simples interação, buscando um aprendizado significativo para cada estudante. Essa abordagem está alinhada com documentos importantes, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal (1988). A Constituição, em seu artigo 206, garante "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", e no artigo 208, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Estratégias para uma Implementação Efetiva

Para que a inclusão seja implementada de forma verídica, é fundamental que o sistema de ensino se transforme. É preciso garantir um processo educativo que ofereça um conteúdo igualitário e acessível para todas as pessoas. Essa mudança só acontece com a colaboração de toda a comunidade escolar: professores, alunos, famílias e gestores, trabalhando juntos para construir um ambiente verdadeiramente acolhedor e justo para todos.

Oliveira (2024) enfatizam a importância do papel do professor na observação e identificação de dificuldades, mas destacam que a família também deve ficar atenta ao comportamento da criança em seu dia a dia. Sinais que merecem atenção, como dificuldades de interação com outras crianças, movimentos estereotipados, incômodo com barulhos, não responder quando chamado, isolamento, ou comportamentos agressivos e disruptivos.

De acordo com Feliciano (2021), o desenvolvimento da criança não deve depender apenas da sua capacidade de se adaptar ao ambiente. É essencial que o próprio ambiente, incluindo a escola, esteja preparado para recebê-la e oferecer uma educação inclusiva e igualitária, conforme garantido por lei. Desta forma, garantir a autonomia e a autoconfiança de uma criança autista é o principal foco de sua educação. Ao desenvolver essas habilidades, ela se torna mais independente para lidar com as tarefas do dia a dia, o que melhora sua qualidade de vida e beneficia toda a família.

A capacitação profissional dos educadores é crucial para que os alunos autistas sejam devidamente integrados na sociedade. Nesse contexto, cabe ao educador a responsabilidade de observar atentamente o comportamento dos alunos. Essa análise cuidadosa permite identificar padrões e hábitos que possam ser peculiares ou prejudiciais, possibilitando intervenções adequadas que promovam o desenvolvimento e o bem-estar do estudante (Feliciano, 2021).

Para Feliciano (2021), o currículo escolar deve ser elaborado com o objetivo de atender às necessidades individuais de cada aluno, levando em conta suas particularidades, o modo como as crianças realizam as atividades e o ambiente em que estão inseridas. E as escolhas de estratégias e recursos é fundamental para garantir o engajamento de alunos com autismo. A utilização de materiais que captam e mantêm a atenção, além de motivá-los na realização de tarefas, é crucial para o seu desenvolvimento.

Por isso, é essencial empregar recursos adaptados ou criados especificamente para auxiliar no aprendizado desses estudantes. O trabalho em equipe entre profissionais da escola e a família é essencial para o desenvolvimento da criança. A família, por ser o primeiro círculo social, tem um papel imprescindível nessa jornada.

Portanto, na escola, o professor tem a responsabilidade de criar práticas que incluam o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, é crucial que o educador conheça as necessidades individuais do estudante, planeje um trabalho específico e, ao mesmo tempo, integre-o às atividades de toda a

turma. É essencial que a educação promova uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, incentive a colaboração entre os alunos. Assim, o estudante com TEA se sentirá verdadeiramente incluído no ambiente escolar, podendo participar ativamente e trocar experiências com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem registrado avanços significativos, impulsionados por políticas públicas, maior conscientização social e o empenho de profissionais da educação. Esses progressos representam conquistas valiosas na valorização da neurodiversidade e na afirmação do direito universal à educação.

Embora os avanços na inclusão escolar sejam notáveis, ainda há diversos aspectos que demandam atenção, reflexão crítica e ações efetivas. A ausência de formação especializada, a limitação de recursos pedagógicos adaptados, a resistência institucional e o preconceito — muitas vezes sutil — ainda dificultam a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Para superar esses obstáculos, é essencial fortalecer o diálogo entre escola, família e comunidade, criando uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Mais do que isso, é urgente aprofundar o debate sobre o papel da família nesse processo, fortalecer a articulação entre os serviços de saúde e educação, e garantir que as políticas públicas sejam não apenas bem-intencionadas, mas verdadeiramente aplicáveis na prática escolar.

Refletir sobre os avanços e os entraves da inclusão é fundamental para que ela não se restrinja ao discurso, mas se traduza em ações concretas e transformadoras. É preciso seguir em frente com coragem, empatia e compromisso, assegurando que cada aluno com TEA encontre na escola um espaço de pertencimento, aprendizagem e respeito à sua singularidade.

Construir uma educação inclusiva e equitativa para alunos com TEA exige mais do que cumprir legislações ou seguir diretrizes pedagógicas — requer uma postura ética, sensível e verdadeiramente humana. Esse compromisso envolve a formação contínua dos educadores, o desenvolvimento de estratégias individualizadas, a criação de ambientes acessíveis e a valorização da neurodiversidade como parte integrante da comunidade escolar.

Portanto, a inclusão de alunos com TEA não deve ser encarada como uma meta já alcançada, mas como um processo contínuo, dinâmico e coletivo. Os pontos ainda pendentes devem servir como combustível para novas reflexões, formações e ações colaborativas, rumo a uma escola que não apenas receba, mas que realmente acolha, respeite e celebre todas as formas de ser e aprender. "Diante das propostas de inclusão escolar, é necessário refletir: será que todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam condições cognitivas e comportamentais suficientes para acompanhar esse processo de forma efetiva?".

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER? /. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em 20.03.2025 (DIGITAL)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da

Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.
NUNES, Débora Regina de Paula. Educação inclusiva. – Natal: EDUFRN, 2013.
Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb;
Pavão, Ana Cláudia Oliveira, Pavão, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). Práticas educacionais inclusivas na educação básica. - Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. (DIGITAL E IMPRESSA – CAP. 5)
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 16.06.2025 (DIGITAL)
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 16.06.2025
A Convenção Sobre Direitos Das Pessoas Com Deficiência Comentada / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
Bastos, Raquel Dias. Um Olhar Histórico Sobre A Educação Inclusiva No Brasil: Um Estudo Sobre Os Desafios E Avanços Para Cegos, Surdos e Autistas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO. 2023. (DIGITAL)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf acesso em 16.06.2025

Todos pela Educação. Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/ acesso em 16.06.2025 (DIGITAL E IMPRESSO)
Oliveira, Valdemira Silva de. Desafios Da Atuação Do Docente Na Inclusão De Alunos Com Tea No Ensino Fundamental1; 2024. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6012/1/2024_arti_valdemiraoliveira.pdf acessado em 15.09.2025.
Feliciano, Maria Madalena de Melo. O Autismo Nas Series Iniciais Do Ensino Fundamental: O Desafio Do Ensino-Aprendizagem. Conedus VII Congresso Nacional De Educação; 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID5572_28092021102607.pdf acessado em 18.09.2025.
Camargo, Síglia Pimentel Höher; Silva, Gabrielle Lenz da; Crespo, Renata Oliveira; Oliveira, Calleb Rangel de; Magalhães, Suelen Lessa. Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores; Educação em Revista. Belo Horizonte; V.36; E.214220; 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt acessado em 20.09.2025.

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DO SESI NA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Ruan Vitório de Macêdo[1]
Margareth P. Arbués[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar emerge como uma das mais relevantes discussões contemporâneas no campo educacional, sobretudo diante das exigências por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A proposta da educação inclusiva é fundamentada nos direitos humanos e busca garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos, independentemente de suas especificidades. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não deve ser vista como mera adaptação de alunos com deficiência à escola regular, mas sim como uma reestruturação do sistema educacional para acolher a diversidade humana. Além disso, as tecnologias assistivas assumem papel essencial nesse contexto, permitindo a superação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. Segundo Bersch e Tonolli (2006), essas tecnologias ampliam as possibilidades de atuação autônoma dos

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: ruan.vitorio@sesicni.com.br

[2] Professora da Universidade Federal de Goiás, no Campus Goiás (UFG/Goiás). Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). E-mail: margareth_arbues@ufg.br

alunos com deficiência, colaborando para sua participação efetiva nos processos educativos.

Sawaia (2014) evidencia que a exclusão social é um fenômeno que encontra suas raízes na base da formação do povo brasileiro, um processo histórico complexo que tem influenciado profundamente a sociedade. Esta realidade ainda se faz presente nos dias atuais, onde os ecos dessa história de exploração e exclusão ainda reverberam em nossas relações sociais, econômicas, políticas e educacionais. A autora nos mostra que a exclusão educacional não se dá apenas por ausência de recursos, mas também por mecanismos simbólicos, estruturais e ideológicos que reforçam a marginalização de sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Aprofundando mais a complexidade de reflexão, a autora Carla Akotirene (2018, p. 35) apresenta o conceito de interseccionalidade. Essa noção no contexto educacional permite entender que violências correlatas se sobrepõem, a exemplo dos recortes dados pela autora no racismo, sexismo e realidade das mulheres negras. O conceito de interseccionalidade aprofunda as discussões para que consigamos enxergar as problemáticas para além de uma correlação simples e direta de fatores (AKOTIRENE, 2018).

Postas essas noções, o Brasil possui diversos instrumentos normativos que fundamentam a garantia da inclusão escolar, sobretudo no viés da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais como a Constituição Federal Brasileira (1988); a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; a Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015; e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Apesar dos instrumentos e leis, a educação inclusiva no Brasil encontra desafios e conquistas que trazem à tona diversos níveis de ações para seu avanço na realidade nacional (BRASIL, 2008).

Diante desse cenário, colocando em foco o Serviço Social da Indústria (SESI), que nasce na prerrogativa de garantir a educação, cultura, saúde e segurança na indústria brasileira, cabe indagar:

como o SESI, enquanto instituição educacional ligada ao setor industrial, promove e defende os direitos humanos por meio de suas políticas e práticas inclusivas? Nesse viés, o presente trabalho tem o objetivo de analisar as políticas e práticas educacionais inclusivas do SESI à luz da promoção e defesa da educação em direitos humanos. Para atender o objetivo estabelecido, estão postos três objetivos específicos: Identificar a educação inclusiva à luz da educação em direitos humanos; avaliar os desafios para oferta e manutenção da educação inclusiva à luz da educação em direitos humanos; e caracterizar o modelo de gestão do SESI dentro da temática de direitos humanos e educação inclusiva.

A construção foi desenvolvida através de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa visando analisar as políticas e práticas educacionais inclusivas do SESI à luz da promoção e defesa da educação em direitos humanos. No aspecto de ser exploratória, tem o foco de desenvolver, trazer à luz e/ou modificar concepções que estão atreladas à temática, além disso ela também procura trazer familiaridade às problemáticas em torno da discussão da educação inclusiva e direitos humanos (GIL,1999). Por ser também descritiva, visa se debruçar mais profundamente nas características que políticas e práticas educacionais inclusivas possuem considerando a promoção e defesa dos direitos humanos no cenário do SESI, trazendo maior conhecimento à área (VERGARA, 2016). Por fim, a pesquisa tem abordagem qualitativa, pois a partir do trabalho com os dados encontrados na área, serão concluídos os significados a partir deles, percebendo como essas políticas se manifestam no contexto educacional do do SESI (TRIVIÑOS, 1987).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acompanhando a luta dos países da América Latina, o Brasil vem desenvolvendo a Educação em Direitos Humanos (EDH) desde meados das décadas de 60 e 70 (BITTAR, 2021). Bittar (2021,

p.4) coloca que com o passar do tempo, assim como os movimentos dos países latino-americanos, a EDH veio ganhando força, viabilizando um ciclo de institucionalização, formalização, juridificação e, inclusive, de inclusão nos sistemas da educação.

A partir dos termos da Introdução ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), a educação em direitos humanos pode ser considerada como:

> "...um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e e)Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

No contexto histórico do Brasil, diversos instrumentos se manifestam na garantia dos direitos humanos, bem como na educação inclusiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal de 1988 estabelecem a educação como um direito social essencial para o exercício pleno da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) reafirmam o princípio da equidade e da inclusão como fundamentos da política educacional brasileira. Neste contexto, a educação em direitos humanos torna-se eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas à justiça social. A educação inclusiva, por sua vez, é orientada por normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e reforça seu compromisso através do Decreto Nº 6.949 (2009). Estas diretrizes reforçam que todas as escolas devem estar

preparadas para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Fruto de declarações, convenções, comitês, Decretos, Programas Nacionais e Mundiais, Bittar (2021) coloca em evidência que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) ganha vida e uma sistematização consistente. Conforme aponta Bittar (2021, p.8):

> Por isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em sua versão definitiva (2006), pode ser considerado, sem dúvida alguma, uma referência unificadora, para efeitos da integração cultural e educacional em todo o Brasil, e um documento-símbolo da consagração de lutas globais, regionais, nacionais e locais, inclusive considerado o seu interesse sintetizador para todo o continente latino-americano.

A relação entre educação inclusiva e direitos humanos é indissociável. O PNEDH (2006), mostra que a formação em direitos humanos deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando a diversidade como princípio estruturante.

OFERTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para entender o contexto de oferta no Brasil, é importante trazer o conceito inicial que fundamenta a discussão do presente tópico. O Documento Orientador de Educação Inclusiva (2023, p.38), conceitua a educação inclusiva apontando que ela:

> … constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola

A oferta da educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por avanços legais e políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e o Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003). Apesar disso, os desafios permanecem intensos, sobretudo no que se refere à formação docente, à infraestrutura escolar e às resistências culturais (BITTAR, 2021).

A educação inclusiva no Brasil é resultado de lutas sociais e normativas internacionais e nacionais que reconhecem o direito à diferença. A sua oferta encontra desafios como barreiras atitudinais, falta de formação docente e infraestrutura inadequada, mas também apresenta conquistas importantes como a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a elaboração de políticas públicas (BRASIL, 2008).

O contexto nacional da educação em direitos humanos tem como marco o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), mas enfrenta dificuldades de implementação, conforme analisado por Bittar (2021). Essa realidade desafia as instituições educacionais a se comprometerem com a formação cidadã e inclusiva em diversos aspectos.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI

O SESI foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.403 de 1946, sendo regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 57.375 de 1965, com a finalidade de promover a educação e o bem-estar do trabalhador da indústria e seus dependentes. Conforme Reis (1966), sua criação foi estratégica no contexto do desenvolvimento industrial brasileiro. Desde sua criação, o SESI assumiu um papel central na educação básica e profissional de filhos de trabalhadores da indústria. Conforme dados do Portal da Indústria (2025), a Rede SESI é atuante em 26 Estados e no Distrito Federal, possuindo 526 escolas, mais de dez mil docentes e mais de trezentos e doze mil estudantes.

Conforme aponta o Portal da Indústria (2025), o SESI possui responsabilidade compartilhada entre o Conselho Nacional do SESI, Conselhos Regionais, Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais. Enquanto os Conselhos ficam a cargo de funções normativas e fiscalizadoras do SESI, os Departamentos

possuem atribuições executivas e operacionais. Para viabilizar as atividades do SESI, o recurso provém da contribuição compulsória incidente sobre a folha das empresas contribuintes (cerca de 1,5% sobre o montante da folha de pagamento de empresas do setor industrial, transporte ferroviário e dutoviário e as de comunicações, exceto rádio e TV) de forma direta (advinda de convênios) ou indireta (advinda da Receita Federal).

Em se tratando dos Departamentos, cada um possui autonomia para conduzir a execução e operação de suas atividades, mas é notável a necessidade de parceria e relação para que o trabalho em rede possa acontecer de forma estratégica. A proposta do Departamento Nacional parte dessa visão estratégica de implementação de projetos e programas, garantindo um direcionamento comum às escolas SESI, a partir das características individuais de cada espaço de aprendizagem, departamentos regionais e regiões do Brasil (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2025). Apesar de poderem ser observados esforços dos Departamentos Regionais na temática ao longo dos últimos anos, muito atrelados à necessidade de cada regional mediante as demandas do público que atendem, a instituição carecia de estratégias do Departamento Nacional do SESI que pudessem dar um direcionamento amplo para atuação das escolas. Nesse sentido, o presente trabalho procurou observar evidências das políticas e práticas adotadas em larga escala no território nacional e as observando à luz da promoção e defesa da educação em direitos humanos.

O SESI tem investido em políticas que promovem a inclusão de estudantes, viabilizando a participação de diferentes perfis de alunos, como pode ser observada a gratuidade de estudantes na educação básica de baixa renda e filhos de industriários (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2025). Apesar disso, dentro da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, até 2023 não existiam evidências desse enfoque de forma institucionalizada. Conforme uma pesquisa por evidências, a partir dos canais oficiais do SESI, foram identificadas algumas práticas que reforçam o início do

cuidado de institucionalizar uma estratégia na oferta da educação inclusiva.

A primeira evidência formal identificada é o Seminário Internacional de Educação Inclusiva SESI (2023), evento itinerante realizado no Departamento Regional da Bahia e, posteriormente, no Espírito Santo (2024). Na ocasião dos eventos, foram oportunizadas discussões como Deveres e Direitos humanos; Inclusão e a Voz Pedagógica da Escola; Neurociência e Educação inclusiva; Tecnologia Assistiva na Escola; Como o cérebro aprende; Ensino de Matemática com Metodologia Ativa no Princípio do Desenho Universal; Altas Habilidades; Audiodescrição; Transtorno do Espectro Autista; Educação Anti Capacitista; dentre outros. Essas discussões fomentam o debate e aprofundamento no tema ao passo que colocam os profissionais da Rede SESI em uma mesma página no que tange às discussões.

Ainda na oportunidade do primeiro Seminário (2023), foi lançado o Documento Orientador de Educação Inclusiva (2023, p.10), que tem o objetivo de estabelecer diretrizes, em consonância com os dispositivos legais que estruturam a política de educação inclusiva no Brasil. Partindo do viés de autonomia dos regionais e parceria com o SESI Nacional, o documento traz recomendações de acesso, participação e permanência dos estudantes que são público-alvo da educação inclusiva. Ademais, reforça os cuidados de integrar os estudantes na sala de aula comum e fornecer o AEE como algo complementar e/ou suplementar à escolarização. Essa noção reforça a responsabilidade do SESI no entendimento de sua forma de atuação e como tornar mais tangível a prática escolar.

Ademais, durante o segundo Seminário (2024), foi lançado o Caderno de Resumos - I Seminário Internacional de Educação Inclusiva do SESI - Educação e inclusão: um lugar de avanços e possibilidades. Esse material evidencia o aprofundamento na discussão por meio de estudos científicos produzidos por especialistas na área de educação especial e educação inclusiva. Ademais, é notável que a fundamentação teórica permite também uma maior solidez na institucionalização de práticas e políticas

educacionais, como observado nas experiências dos países latino-americanos (BITTAR, 2021).

Ademais, pelas ofertas observadas do Departamento Nacional ao regionais do SESI, pode-se observar a realização de cursos de extensão de sessenta horas intitulado Educação Inclusiva: Possibilidades e Desafios (SESI, 2025) e a criação de programas de formação continuada em parceria com instituições acadêmicas, como a Pós-Graduação em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas (SESI, 2025) em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG). Essas ações visam à qualificação dos profissionais da educação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, articuladas com a promoção dos direitos humanos, como pode ser evidenciado pelo alinhamento às dimensões da educação em direitos humanos apresentadas no PNEDH (BRASIL, 2003). As práticas inclusivas incluem formação de professores, adaptações curriculares, uso de tecnologia assistiva e AEE.

Por fim, existe também um incentivo financeiro de R$38 milhões em ações de educação inclusiva, visando a garantia do AEE para os estudantes que são público-alvo da educação especial, como aponta a jornalista Giovanna Chmurzynski na Agência de Notícias da Indústria (2024). A disponibilização de recursos para as escolas auxilia na manutenção da oferta de educação especial, garantindo o pleno acesso, participação e permanência dos estudantes.

CONCLUSÃO

A análise das práticas educacionais inclusivas do SESI permite reconhecer avanços significativos em sua articulação com a educação em direitos humanos. O SESI cumpre seu propósito de criação para a indústria e seu modelo de gestão vigente fortalece seu compromisso de atuação ao longo dos anos, promovendo e defendendo a educação em direitos humanos com suas políticas e práticas educacionais inclusivas. A instituição vem investindo em formação, estrutura e documentos orientadores que fomentam

uma cultura de respeito à diversidade. No entanto, persistem desafios como a formação continuada de docentes, resistências culturais e limitações estruturais. A continuidade e o aprofundamento das ações do SESI são fundamentais para consolidar a educação inclusiva como direito humano inalienável.

A análise das práticas educacionais do SESI revela um esforço contínuo para alinhar sua atuação educacional aos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos. Existem evidências de avanço para o acesso, participação e permanência aos estudantes da educação especial no SESI com aspectos de melhoria visando seu fortalecimento e perenidade. Embora haja avanços significativos, como a institucionalização de políticas inclusivas e a capacitação docente, ainda persistem obstáculos estruturais, culturais e formativos no contexto brasileiro. A superação desses desafios exige investimento contínuo, articulação entre diferentes esferas da sociedade e compromisso político com a democratização da educação.

Por fim, pode-se observar também a necessidade de sistematização de uma política nacional do SESI, que integre todas as ações observadas. Conforme observado nas etapas de implementação do PNEDH (2006), é necessário que para além das estratégias, possa ser reforçada a relação entre os atores de forma que uma política sistematizada e integrada seja disseminada por meio da formação dos profissionais. Pelas experiências observadas, adotando a sistematização proposta pelo PNEDH, é notável que essas diretrizes são admitidas com rapidez e necessidade, revertendo em ações, projetos e iniciativas na ponta (BITTAR, 2021).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Tecnologia assistiva**. 2006. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2025.
BITTAR, Eduardo C. B. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil**: um cenário obscuro de implementação. Latin American Human Rights Studies, v. 1, 2021.
BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2025.
BRASIL. **Decreto nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965**. Aprova o Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D57375.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 jan.. 2025.
BRASIL. **Decreto nº 9.403, de 25 de junho de 1946**. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9403.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em : https://brasil.un.org/PDF (Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil -UNIC Rio). Acesso em: 15 jan.2025.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
REIS, Mário G. **O 20º aniversário do Serviço Social da Indústria (SESI)**. Síntese: Revista de Filosofia, v. 8, n. 30, p. 5-35, 1966.
SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicos-social e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.
SERVIÇO Social da Indústria. Departamento Nacional. **Educação inclusiva nas escolas da rede SESI**. Brasília: SESI/DN, 2023.
SERVIÇO Social da Indústria. Departamento Nacional**. I seminário internacional de educação inclusiva do SESI**: educação e inclusão, um lugar de avanços e possibilidades: caderno de resumos. Brasília: SESI/DN, 2024. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/estrutura-institucional/>. Acesso em: 05 jun 2025.
SILVA, João. **Aprendendo sobre a história brasileira**: a República Velha. YouTube, 10 jan. 2020 (15min30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/linkdoexemplo>. Acesso em: 05 jun. 2025.

TECNOBLOG. **Tecnoblo**g: tecnologia que interessa. c2018. Disponível em: <https://tecnoblog.net/>. Acesso em: 05 jun. 2025.
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.
VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. Grupo GEN, 2016.

CONTOS LITERÁRIOS E INCLUSÃO: ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POR ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Denise Mendes Ximenes Leitão Moreira[1]
Rita Vieira de Figueredo[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se fundamenta na concepção do modelo social de compreensão da deficiência. De acordo com esse modelo, a deficiência não é causada por uma condição individual do sujeito, mas pelas barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Esse entendimento se respalda na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que traz como mote, logo no artigo 1, assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. Superado o modelo médico, o atual modelo, fundamentado no referido documento, viabiliza a quebra de paradigmas, que transformará o pensamento tradicional de avaliação em um modelo humanizado. Para que a plena e efetiva participação e

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: denise.moreira@sistemafibra.org.br

[2] Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4167-141X. E-mail: aee.rita@gmail.com

inclusão na sociedade aconteça, é preciso reconhecer a diferença, não com a bandeira simples do sentimento de tolerância, porque esta é facultada a qualquer indivíduo que deseje colocá-la em prática; mas com a bandeira da justiça social, respaldada nas legislações que garantem os direitos da pessoa com deficiência e fomentam práticas pedagógicas no paradigma inclusivo.

A ideia do pensamento disruptivo na esfera da Educação não é exatamente nova no cenário das políticas públicas que versam sobre a inclusão. Afiançadas por diversas legislações, as práticas inclusivas deveriam e devem estar no cerne das ações de toda a comunidade escolar, sem que isso se afigure como uma demanda maçante a ser cumprida. Mantoan (2015), pontua que as adaptações curriculares e a facilitação de atividades - práticas tão recorrentes nas salas de aula de ensino comum - são falsas soluções para os desafios de promover a acessibilidade e a permanência de todos os alunos na escola, paliativos que demonstram a pura e simples integração do estudante na sala de aula sem, contudo, acolher - de fato - as diferenças.

Nesse sentido, é premente a superação do projeto homogeneizador da Educação e para que a escola das diferenças seja uma construção sólida, os atores envolvidos devem questionar, de forma constante e reflexiva, as crenças e os valores que construíram esta sociedade segregacionista, que organiza a sala em fileiras, os alunos em lugares marcados, o professor como detentor do conhecimento e o progresso por meio de notas. Diante disso, o alcance do senso de dignidade e autoestima assinalado no artigo 24 da Convenção perpassa pela superação do mito da homogeneidade, que por tanto tempo foi o eixo norteador do fazer pedagógico.

Figueiredo (2008) defende que é por meio da formação continuada de professores que haverá um redimensionamento nas instituições sociais; estas assumirão o desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. A ação colaborativa é, nesse viés, a garantia da transformação das práticas pedagógicas - estas atentando para os estilos e os ritmos da aprendizagem de cada um e de todos os alunos da escola. A

mediação e as intervenções pedagógicas demandam o reconhecimento das diferenças, levando-se em consideração que é justamente nas diferenças que singularidades são respeitadas. Sob esse viés, a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas é um propósito que exige o engajamento de todos na promoção da educação inclusiva, com o objetivo primeiro de ressignificar práticas e metodologias educacionais. Como o imaginário sedimentado pela tradição valoriza apenas a sala de aula homogênea, professores e gestores demonstram dificuldades em encontrar similaridade entre o aluno ideal e todos os outros que fogem a essa regra, perpetuando o discurso velado e inócuo da impossibilidade da inclusão. Ainda para Mantoan (2021), se os sistemas educacionais resistem às mudanças exigidas pela nova concepção de educação, essa organização pedagógica reforça o caráter substitutivo da Educação Especial.

Em mais de vinte anos de exercício do magistério, consigo aferir que existe uma iminência em pôr em prática no chão das salas de aula do Ensino Médio os aportes teóricos, tão valiosos para a formação de professores. Existem barreiras atitudinais produzidas pelo próprio corpo docente, que validam a imprescindibilidade de iniciativas político-pedagógicas visando ao enfrentamento da visão estigmatizante acerca de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda citando Figueiredo (2008), é preciso incluir na reflexão a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola, visto que é imperativo considerar as diferenças de percurso dos professores, que também são aprendentes. Assim, no meio escolar em que convivo, é notória a inquietação de muitos professores – especialmente daqueles nascidos entre os anos de 1965 e 1980 - quando os cursos de graduação não ofertavam disciplinas relacionadas à Educação Especial, tampouco à educação inclusiva. O desassossego recai, portanto, sobre como oferecer uma educação de qualidade em uma sala de aula repleta de alunos com características tão diversas.

Nesse sentido, urge desconstruir as concepções tradicionais sustentadas pelos padrões hegemônicos. A escola tradicional,

alicerçada na categorização e no conteudismo, elementos tão enraizados no fazer pedagógico desde sempre, precisa revogar as práticas e as metodologias que legitimam a homogeneização baseada na ideia de que a pessoa com deficiência é alguém inferior e que, portanto, não é capaz de acompanhar o restante da turma. Gardner (1995) alude ao mito pedagógico, ou seja, à hierarquia das inteligências. Entretanto, há que se reconhecer que todos - pessoas com ou sem deficiência - aprendem na medida de suas capacidades.

Uma das obrigações gerais dos Estados-Partes signatários da Convenção está centrada na promoção de capacitação dos profissionais e das equipes que trabalham com pessoas com deficiência (CDPD art.4). Essa mesma obrigatoriedade é abordada no artigo 28-X da LBI, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar a adoção de práticas inclusivas, bem como fomentar a formação continuada de professores destinados ao atendimento educacional especializado. (Brasil, 2015). Dito isso, é possível declarar, portanto, que as legislações são assertivas e essenciais para a construção e a manutenção de uma escola de atenção às diferenças.

No entanto, os instrumentos legais ou as políticas públicas, por si só, são impotentes, insuficientes de significados se não houver a transformação das metodologias pedagógicas já cristalizadas pela prática. Não é possível edificar uma escola inclusiva e topofílica confiando apenas na legislação. À vista disso, a intervenção pedagógica é um elemento fundante da ação docente que se propõe a forjar a escola que promove respostas às necessidades educacionais de todos os atores - sejam eles estudantes com ou sem deficiência. Dessa maneira, é função da gestão escolar inserir nas formações continuadas questionamentos que provoquem diálogos capazes de abolir as práticas estigmatizantes dentro e fora das salas de aula. As ações colaborativas são - antes de tudo - o entendimento de que a Educação Inclusiva é uma inovação premente.

Assim, a interação entre os professores da escola propicia a construção da mudança significativa em um entendimento de educação para todos, e os princípios norteadores da inclusão

escolar - o desejo comum, a formação e a hospitalidade – devem permear as formações continuadas para que a pluralidade e o respeito às diferenças sejam o pilar de maior significação da escola que se pretende construir.

Ao afirmar que a diferença vem do múltiplo, e não do diverso, Silva (2000) entende a multiplicidade como movimento, ou seja, um processo contínuo. Dessa forma, o mote do presente trabalho é a premência em investigar o potencial da diversificação metodológica na busca da acessibilidade ao currículo do Ensino Médio por meio da produção textual e da ilustração. À vista disso, entende-se que com a apropriação das políticas inclusivas, somada à análise da literatura disponível acerca do assunto, para além das práticas e metodologias, pretende-se cultivar uma cultura inclusiva capaz de desafiar os professores e toda a comunidade escolar à reflexão contínua, culminando em ações que, de fato, possam auxiliar o aluno no processo de construção da aprendizagem e consequentemente da apropriação do currículo escolar.

A promoção da acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual em salas de aula do ensino comum representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes aspirações da educação inclusiva. O princípio da inclusão, que se fortaleceu com marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), defende como pilar fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, em escolas regulares, independentemente de suas diferenças.

A inclusão, portanto, transcende a matrícula e a presença física do aluno em sala de aula. É um processo de transformação sistêmica, que visa garantir o acesso, a participação e a permanência de todos os estudantes, respeitando suas individualidades. Sob esse aspecto, a essência desse movimento reside na superação do modelo que busca para o aluno o currículo tradicional — tal abordagem exigia que o estudante se adaptasse à escola. A partir do entendimento de que uma escola inclusiva considera as subjetividades de cada

estudante e a aprendizagem na medida de suas capacidades, é válido ressaltar que a superação do currículo tradicional e homogeneizador culmina no reconhecimento do multiculturalismo e no respeito às singularidades.

Dessa maneira, a proposta da educação inclusiva reorienta o foco: a escola, no interior de suas práticas, deve se transformar para atender às necessidades do aluno, eliminando as barreiras que se interpõem entre eles o acesso à aprendizagem. Essa mudança de paradigma exige que as instituições de ensino revisem seus projetos políticos pedagógicos e invistam em ações que promovam um ambiente de aprendizagem que valorize e integre todas as habilidades e características individuais. O processo demanda uma construção contínua e implica em desafios diários da comunidade escolar na busca por uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica

O aporte teórico do presente trabalho se respalda em concepções inclusivas que vislumbram o modelo social de compreensão da deficiência, as quais permeiam nossa prática docente. Nessa perspectiva, o estudo visa identificar estratégias metodológicas que favoreçam às alunas participantes da pesquisa a acessibilidade ao currículo do Ensino Médio, em sua integralidade – e levando-se em consideração as especificidades de cada uma delas.

Para as ações e as reflexões demandadas neste trabalho, utilizou-se como referencial teórico o pensamento de Vygotsky e de Jean Piaget. Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vygotsky, percebe-se – na prática – a importância da origem social do conhecimento. Essa vivência proporciona transformações significativas. Por meio das interações com seu grupo social — como a família, a escola e a comunidade —

desenvolvem-se as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem, evidenciando que o processo de aprendizagem está profundamente vinculado ao contexto sociocultural em que os sujeitos focais estão inseridos. Nesse sentido, como propunha Vygotsky, o foco da educação não deve estar nos déficits dos sujeitos, mas nos saberes prévios e reconhecidos, bem como nos saberes que serão construídos entre pares.

A interdisciplinaridade, definida como a associação e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, é uma ferramenta metodológica que pode transformar a experiência de aprendizagem de alunos com e sem deficiência, tornando-a mais significativa e menos fragmentada. A integração de saberes como, por exemplo, em projetos que unem língua portuguesa, arte ou ciências humanas e ciências da natureza, poderá oferecer novos sentidos às práticas pedagógicas, estimulando o desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos alunos.

Criar metodologias capazes de ensinar a turma toda é um desafio para a escola, dada a diversidade que permeia os espaços educacionais. As diferenças observadas nas salas de aula não se devem apenas à presença de alunos da educação especial, mas decorrem, sobretudo, do fato de que a diferença é uma característica inerente ao ser humano, presente em qualquer agrupamento. A heterogeneidade é fato em toda sala de aula, e o mito da homogeneidade há muito já foi superado. (Figueiredo, 2010).

No que se refere à presença dos alunos da educação especial na escola de ensino comum, é preciso reconhecer que uma parcela significativa da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Dados do último censo (2022) revelam que o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, e há um crescente número de estudantes que apresentam algumas demandas educacionais específicas, matriculados em escolas regulares. Tal contexto desafia os educadores a se apropriarem de estratégias metodológicas que possam favorecer a didática do ensino e o processo de aprendizagem dos estudantes na prática cotidiana da sala de aula.

Foi a partir desse desafio que propusemos a presente pesquisa com os seguintes objetivos.

Objetivo Geral

Investigar de que forma leituras e debates sobre contos literários influenciam a produção escrita de estudantes com e sem deficiência intelectual e promovendo a acessibilidade ao currículo do ensino médio em salas de aula do ensino comum por meio da interação entre diferentes áreas do conhecimento.

Objetivos Específicos

- Investigar se leituras e debates sobre contos da literatura brasileira interferem na escrita dos sujeitos participantes da pesquisa;
- Analisar a produção textual das participantes da pesquisa; quanto à semântica e à criatividade;
- Averiguar a pertinência das ilustrações criadas pelos sujeitos, em relação aos textos;
- Investigar se a integração entre distintas áreas do conhecimento favorece a motivação para a aprendizagem das estudantes participantes da pesquisa;
- Avaliar se a participação neste tipo de atividade interfere no comportamento social das participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

Para investigar se leituras, debates, produções textuais e ilustrações ampliam as possibilidades de aquisição e consolidação de aprendizagens de alunos com e sem deficiência intelectual, este projeto foi realizado por meio de um estudo de caso.

O estudo foi desenvolvido com duas alunas do Ensino Médio. Dandara Zola, estudante da 2ª série (itinerário de Matemática) tem 15 anos e estuda no período vespertino. Felícia é aluna da 3ª série

(itinerário de Design Gráfico), tem 17 anos e estuda no período matutino. Felícia apresenta um laudo que atesta transtorno do Processamento Auditivo Central e Deficiência Intelectual considerada leve. Dandara é ativista do movimento antirracista e não apresenta nenhuma condição de deficiência. As duas possuem habilidades de criação artística, e esse foi o critério de escolha das participantes.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas principais: a primeira, por meio de leituras e análises de contos literários brasileiros. Tais leituras aconteceram em dois momentos distintos - na escola, durante as aulas de Português e em casa, com o auxílio de familiares. Na segunda etapa, as estudantes produziram seus próprios textos tendo como referência as leituras realizadas. Na terceira etapa, elas ilustraram as próprias produções. Na quarta etapa, foi sugerida a produção de resumos, releituras de obras de arte e esquemas de estudo de conteúdos de outras áreas do conhecimento. As leituras de contos foram realizadas com a turma toda, no entanto, apenas a produção das duas estudantes referidas se constituíram em dados para análise no presente trabalho.

Os primeiros textos lidos na classe foram selecionados por mim, com o fito de favorecer às alunas a apropriação da estrutura do gênero textual, bem como instigar o gosto pela literatura brasileira. Iniciamos com os contos Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector e O Enfermeiro, de Machado de Assis, que foram bem recebidos pela turma. A partir das primeiras leituras desses textos selecionados para a finalidade acima referida, os alunos foram incentivados a criar seus próprios textos e fazer as ilustrações deles. Foi produzido um total de 24 textos autorais, quase todos ilustrados.

Na tentativa de explicitar a evolução dos sujeitos-focais no que se refere ao acesso ao currículo, foi elaborada uma entrevista, com vistas a entender melhor como elas interagem com os conhecimentos escolares e que área revelam ter mais dificuldade ou facilidade. As respostas foram apresentadas para os professores que integraram a pesquisa e foram relevantes para ajudar o corpo

docente a criar um ambiente mais adequado à mediação do processo de aprendizagem.

Com o intuito de promover a inclusão educacional de forma colaborativa, o projeto foi divulgado entre os docentes da escola, responsáveis por diferentes áreas do conhecimento. Para isso foram realizadas reuniões pedagógicas e disponibilizados materiais informativos por meio digital. A proposta buscou sensibilizar os professores quanto à importância da educação inclusiva e quanto à consciência de que todos somos aprendentes. Figueiredo (2008) endossa que o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e de valores e revisitar a noção de espaço educativo. Seguindo o pensamento da pesquisadora, urge reconhecer que, para tal compromisso se consolidar, é necessário desenvolver mecanismos que favoreçam uma cultura colaborativa, na qual o diálogo entre os profissionais seja constante, e a reflexão sobre o fazer pedagógico se torne parte integrante da prática docente. À vista disso, um questionário no *Forms* foi elaborado por nós e respondido pelos professores. A enquete propunha que os professores expressassem a percepção que possuem acerca da participação das alunas em suas turmas (em especial da aluna com deficiência intelectual) bem como, dos desafios enfrentados no planejamento de suas aulas. Visava ainda conhecer a percepção dos professores acerca das práticas e estratégias didáticas para ensinar a turma toda, buscando identificar os principais entraves relacionados às práticas pedagógicas inclusivas.

Professores de três áreas do conhecimento, tais como: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, foram convidados e aceitaram se engajar neste projeto. Os professores de cada uma dessas áreas solicitaram aos estudantes atividades relacionadas aos conhecimentos construídos em uma determinada temática desenvolvida naquela área. Exemplificando, dentre outras atividades, a professora de Arte solicitou à turma que elaborasse um resumo do movimento artístico Cubismo, além de uma releitura da obra Guernica de Pablo Picasso, conforme interpretação individual. Tais atividades foram produzidas para identificação do registro do

conteúdo estudado, para a investigação da possibilidade do acesso ao currículo - objeto de análise neste estudo.

Para a elaboração dos trabalhos de Português, foram propostas atividades diversificadas – entre contos, ilustrações e resumos. Os estudantes produziram textos, com temáticas do próprio interesse. Além da produção textual autoral, os alunos foram orientados a utilizar a inteligência artificial como recurso auxiliar - na organização de ideias, na correção gramatical e na melhoria da coerência, funcionando como uma espécie de revisor inteligente. Com uso crítico, os estudantes utilizaram a IA para a finalidade acima descrita, além da geração de algumas imagens.

Ao final do processo de escrita e de ilustração de contos, houve a exposição das produções das alunas participantes da pesquisa como parte de um projeto macro da escola – Mostra Literária. Por ocasião desse evento, foi aberto um espaço de diálogo entre alguns visitantes da mostra literária, a aluna Felícia e sua mãe, bem como a pesquisadora. A inclusão e a diversidade constituíram o eixo central dos diálogos. O objetivo era trazer à visibilidade a importância da valorização dos múltiplos talentos.

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos por meio dos procedimentos acima descritos. Dentre eles, a análise de um questionário respondido pelas estudantes integrantes da nossa pesquisa, visando conhecer a interação delas no ambiente escolar, bem como sobre algumas de suas preferências literárias e ou dificuldades e facilidades com os conteúdos escolares conforme descrito na metodologia.

O propósito do presente estudo foi investigar como a diversificação de metodologias pode favorecer o acesso ao currículo, e de forma prazerosa. Os resultados indicaram que a proposta de escrita e ilustração de texto favoreceu a produção das estudantes participantes da pesquisa no que se refere à coerência semântica e à pertinência de suas ilustrações. Ainda, parece ter contribuído para o fortalecimento do protagonismo, especialmente da aluna com deficiência intelectual. Os dados revelaram também

que a diversificação das metodologias de ensino favoreceu a aprendizagem e a motivação das alunas, sujeitos focais do estudo.

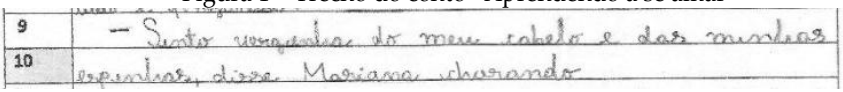
Apresentaremos a seguir os resultados referentes à escrita e à ilustração de contos, o fortalecimento do protagonismo e posteriormente abordaremos os dados observados em relação à interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento envolvidas no nosso estudo.

Escrita e ilustração de contos

No que se refere à produção de contos e às ilustrações deles, as alunas foco de análise do nosso estudo produziram um total de 24 contos e 15 ilustrações. A aluna com deficiência intelectual produziu 20 contos e 11 ilustrações; os demais foram elaborados pela aluna ativista. Temas como bullying, reconciliação, importância da amizade e questionamento de padrões estéticos permearam alguns dos contos.

Ao longo do projeto, observou-se uma notável evolução na produção textual de Dandara e de Felícia, especialmente no que se refere à construção semântica de seus contos literários. No início, os textos de Felícia apresentavam uma linguagem simples, com vocabulário limitado e pouca variedade de recursos expressivos. As ideias eram compreensíveis, mas muitas vezes careciam de profundidade e nuances de significado. Poucas vezes foram utilizadas metáforas, já que uma das características de Felícia é a literalidade. O conto *Aprendendo a se Amar*, que trata do bullying sofrido pela protagonista, apresenta, no primeiro parágrafo, uma estrutura sintática e uma linguagem simples, com um vocabulário limitado. Entretanto, no decorrer do enredo, observa-se na escrita de Felícia uma progressão textual que permite inferir uma evolução na construção da coerência, como se percebe nos últimos parágrafos, conforme fragmentos abaixo (Figura 1 e 2):

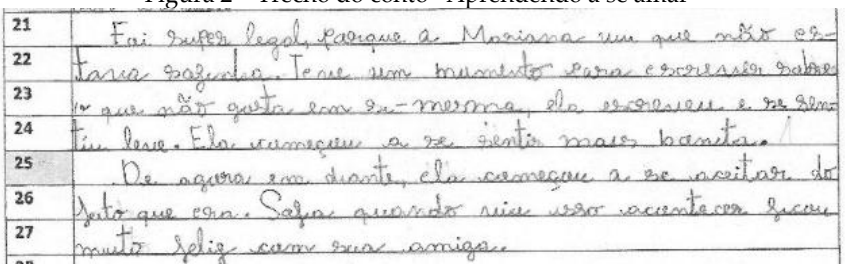
Figura 1 – Trecho do conto "Aprendendo a se amar"



Fonte: acervo da autora (2025).

Transcrição: – Sinto vergonha do meu cabelo e das minhas espinhas, disse Mariana chorando.

Figura 2 – Trecho do conto "Aprendendo a se amar"



Fonte: acervo da autora (2025).

Transcrição: Foi super legal, porque a Mariana viu que não estava sozinha. Teve um momento para escrever sobre o que não gosta em si mesma, ela escreveu e se sentiu leve. Ela começou a se sentir mais bonita. De agora em diante, ela começou a se aceitar do jeito que era. Sofia quando viu isso acontecer, ficou muito feliz com sua amiga.

Com o incentivo à escrita e à leitura de obras literárias variadas, a aluna passou a explorar com mais segurança os sentidos das palavras, utilizando sinônimos e ampliando seu vocabulário.

Felícia expressou, por meio dos seus trabalhos, contextos cotidianos vivenciados por ela. Alguns, inclusive, revelam trajetórias marcadas pela superação de adversidades. A análise dos resultados do nosso estudo demonstrou avanços significativos na trajetória de Felícia, que, ao se envolver na produção dos contos, apresentou notável progresso tanto na escrita quanto no comportamento interpessoal. Ao longo do processo da pesquisa, observou-se uma ampliação no seu repertório linguístico, maior domínio da estrutura narrativa e mais segurança na organização das ideias. Paralelamente, observou-se um maior fortalecimento de seu protagonismo. A aluna passou a participar das atividades escolares com mais autonomia, mostrando-se mais confiante, colaborativa e

engajada nas interações com colegas e professores. A família relatou – em diversas situações – que Felícia tem experimentado progressos os quais jamais havia vivenciado anteriormente – como por exemplo, participação na Festa Junina da escola e nos conhecidos "trotes" do terceiro ano. Esses resultados indicam que a prática da escrita, quando orientada e valorizada, pode ser um instrumento eficaz de desenvolvimento integral do aluno.

Produzindo textos e desenhos sobre a valorização da cultura africana, Dandara se destacou ao desenvolver contos e ilustrações com temática antirracista, demonstrando avanços expressivos tanto na escrita quanto em sua postura crítica em outras atividades escolares durante ano. A abordagem social permitiu que ela explorasse narrativas que valorizam a diversidade e denunciam práticas discriminatórias, atestando sensibilidade e consciência sobre questões raciais. Além do aprimoramento na organização textual e na expressividade artística, observou-se um fortalecimento de sua participação crítica nas atividades escolares e um engajamento mais ativo em discussões sobre respeito e inclusão.

As alunas participantes da nossa pesquisa realizaram com satisfação todas as atividades solicitadas e sinalizaram gostar muito da disciplina de Artes. Como sugerido por Figueredo e Lanutti (2025), é essencial que necessidades, curiosidades, interesses e saberes prévios de todos os alunos sejam considerados para a execução de um currículo atualizável, que tem como vantagem um processo enriquecedor para estudantes e para professores.

Nesse sentido, o envolvimento das alunas nessas atividades parece ter motivado em ambas o interesse pela escrita e o incentivo para a aprendizagem. Mantoan (2003) destaca que a aprendizagem é uma ação humana, criativa, individual e regulada pelo sujeito da aprendizagem. Assim, em vez da simples adaptação e/ou facilitação de atividades, é premente que nós, enquanto professores e comunidade escolar, passemos pela constante recriação das práticas, visando à mudança de concepção da avaliação, valorizando sempre as diferenças. Lustosa e Figueiredo (2021) argumentam que o trabalho centrado nos interesses dos estudantes pode potencializar

seus estilos e ritmos de aprendizagem. No caso de nossa pesquisa, oportunizar atividades nos campos de interesse das alunas, como por exemplo as produções e ilustrações de textos, parece ter ampliado as possibilidades de aprendizagem das mesmas e consequentemente favorecido o acesso ao currículo escolar.

A participação das alunas na pesquisa parece não apenas ter enriquecido suas produções, mas também fortaleceu a autonomia, revelando uma voz narrativa própria e uma capacidade de traduzir em palavras e enredo as situações vivenciadas por elas. A escrita constante, aliada ao incentivo pedagógico, mostrou-se fundamental para o florescimento da criatividade das jovens em formação.

A prática da escrita e ilustração de texto enquanto diversificação metodológica, parece se constituir em potencial transformador no processo de aprendizagem das alunas participantes da pesquisa, experiência que vai além da simples adaptação e/ou facilitação de atividades em função unicamente da deficiência de alguns estudantes. Para Lanutti e Mantoan (2018), avançar não é sinônimo de ascensão, já que o ato de aprender tem relação com uma efetuação que modifica o ser, que o desequilibra e que exige uma criação específica para aquele caso.

Fortalecimento do Protagonismo

Vygotsky faz uma crítica contundente às abordagens pedagógicas segregacionistas, ele defende que a educação inclusiva deve incentivar a participação ativa dos alunos e valorizar diferenças individuais como caminhos alternativos para o processo de aprendizagem. Ao aplicar em nossa pesquisa os princípios educacionais propostos por Vygotsky, percebeu-se que o papel da interação social influenciou diretamente nas mudanças comportamentais das estudantes. Isso ficou evidente especialmente no contexto vivenciado por Felícia, que demonstrou segurança em relação à construção dos seus conhecimentos, além da elevação da autoestima. Ela jamais tinha participado de eventos escolares como Tradição dos Formandos (o conhecido "trote do

terceirão"). A família relatou diversas vezes a importância deste projeto para o desenvolvimento da estudante – desenvolvimento este que transcendeu os espaços e as atividades escolares, e adentrou a vida pessoal, interferindo na avaliação subjetiva e na percepção de valor – o que do ponto de vista emocional é o cerne da vida de qualquer pessoa – a autoestima.

Segundo Barbosa (2025), a autoestima só pode ser construída tendo como base nossa essência, nossos talentos e dons naturais, e não por expectativas externas ou algo que não seja verdadeiro sobre nós. Para a autora, o autoconhecimento é um passo fundamental para construir uma autoestima saudável. Assim, os relatos das famílias corroboram com as evidências demonstradas pelas estudantes em questão, ao passo que, respeitados os campos de interesses das estudantes, percebeu-se uma satisfação visível em elaborar seus textos e produzir suas ilustrações. Houve, também, uma grande expectativa com relação ao dia da culminância do projeto – a exposição na Mostra Literária deste ano, 2025.

Considerando esses aspectos, a progressiva ampliação do repertório linguístico e a capacidade de manipular os sentidos das palavras evidenciam que a prática contínua da escrita literária pode ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento semântico das estudantes. No caso de Felícia, a evolução não apenas se refletiu na qualidade dos contos, mas também em sua postura crítica diante da linguagem, revelando uma potencialidade na conexão entre escrita e ilustração.

É preciso destacar, também, que Felícia asseverou uma postura proativa ao longo de todo o processo: sugeriu leituras, produziu textos e ilustrações com evidente entusiasmo, participou ativamente dos encontros e entregou suas produções sempre dentro do prazo. A aluna Dandara também demonstrou atitudes semelhantes.

Digno de destaque é o posicionamento de Felícia frente à restrição do uso do celular nas salas de aula - implementada pela escola quando o conto foi escrito. Felícia utilizou a temática e criou um texto em que demonstrava a insatisfação de uma aluna por não

poder usar o celular como antes. Segue um pequeno trecho do conto "Um mundo além da tela" escrito por Felícia:

> "Isabel era viciada no celular, digitando sem parar até durante as aulas. Quando a escola proibiu o uso, sentiu-se sufocada, como se estivessem arrancando uma parte dela. Tentou esconder o aparelho, mas sua peça e teve o celular confiscado. Resultado: discutiu com os professores e se afastou dos amigos, achando tudo entediante sem a tela.
> (...)
> "No fim, parou de reclamar, riu mais, prestou atenção nas aulas e nas situações engraçadas da escola. Percebeu que não precisava de um celular para se sentir presente e que a vida sem a tela é muito melhor."

Ao longo do texto, Felícia retrata o conflito vivido pela personagem que desencadeia em comportamentos de afastamento do convívio social, mas que pouco a pouco passa a perceber aspectos da natureza e do entorno social que antes não percebia por que estava ligada em telas, presa no vício das tecnologias. O texto oportuniza a reconciliação da personagem com o mundo real e a interação social, o que reflete seus próprios conflitos e desafios. Apesar de uma pequena incoerência, o texto é muito bem estruturado. Apresentaremos abaixo a ilustração, criada por Felícia para a sua produção escrita (Figura 3):

Figura 3 - Ilustração do conto "Um mundo além da tela"



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: A imagem apresenta uma menina sentada em um banco da praça olhando o celular. De um lado, a imagem de uma criança em preto-e-branco; do outro, a imagem colorida de duas crianças.

Outro conto produzido por Felícia, a ser destacado para a análise é este, em que o narrador descreve a vida de um menino que precisava esquecer as adversidades. No conto Felícia descreve que,

> "Desde pequeno, Lucas queria esquecer. Ele não sabia ao certo por que, apenas sentia que as lembranças eram pesadas, como se carregasse uma mochila cheia de pedras invisíveis. Quando brigava com os pais, quando caía da bicicleta e ralava os joelhos (...), uma voz falava: "eu só quero esquecer."

Quando teve seu pedido atendido, ele passou a não lembrar de mais nada, e isso lhe causou tristeza. Ao vir uma estrela cadente, Lucas pediu que pudesse lembrar novamente, e o conto se encerra assim:

> "Com o tempo, Lucas aprendeu a viver anotando tudo e pedia que lhe contassem histórias sobre ele. Pouco a pouco, entendeu: as lembranças eram como fios que teciam sua existência. Sem elas, era apenas um nome sem história. E nunca mais quis esquecer."

Abaixo apresentamos a ilustração que acompanha o conto (Figura 4):

Figura 4 – Ilustração do conto "O menino que queria esquecer"



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: um desenho de um menino sentado com cabelos levantados, vestindo camisa quadriculada vermelha e calça azul, calçando botas cor de cinza. Por trás do menino, imagens em preto e brando mostram um menino andando de bicicleta e duas outras crianças próximas.

As produções da aluna Dandara também foram interessantes, tiveram como foco a valorização da herança africana. O conto em destaque traz como personagens: Iansã, Obaluaê e Ogum - orixás da cultura africana. O enredo apresenta um deles com marcas de varíola. Obaluaê, o protagonista, sentiu receio de adentrar em uma festa de Ogum. Persuadido pelos amigos, ele participa do evento e Iansã, que observava tudo de longe, resolve ajudá-lo. E Dandara arremata:

> "A orixá dos ventos esperou até que ele estivesse exatamente no centro da festa. (...) Ela girou formando vento e soprando suas roupas. Nesse momento, de encanto e ventania, as feridas do corpo de Obaluaê pularam para o alto transformadas numa chuva de pipocas, que se espalharam pelo chão. E então a orixá da cura e das doenças transformou-se em um jovem belo e encantador."

Como demonstrado, a estudante escolheu escrever textos sobre os orixás - entidades de sua crença religiosa. Partindo do olhar antirracista, Dandara considerou seu campo de interesse para criar seus contos e reforçar seu compromisso com a causa.

A comparação entre os contos e as ilustrações deles permite destacar a coerência entre ambos os elementos, como no caso dos contos acima apresentados. Esse padrão foi observado em todos os trabalhos realizados pelas duas alunas participantes da pesquisa.

No que consiste à culminância do projeto, momento em que foram expostos os contos e as ilustrações, ambas colaboraram na montagem do mural e na organização do espaço, contribuindo com ideias criativas, posicionando os elementos de forma cuidadosa e sugerindo composições que enriqueceram o ambiente

No dia da culminância do projeto - 30/08/2025, a estudante Felícia foi pontual, chegou às 7h30 acompanhada da mãe. Juntas, delineou-se o toque final ao espaço - colocando uma pequena estante com livros de contos, um biombo com textos e ilustrações das alunas, algumas cadeiras e um tapete, tal como as imagens abaixo (Figuras 5, 6, 7, 8 e 9):

Figura 5 – Mural em construção



Fonte: acervo da autora (2025)

Descrição da imagem: Na imagem há um mural sendo construído e ele tem uma borda com peças coloridas de quebra-cabeças, uma árvore feita com folhas (páginas de livros), borboletas coloridas de papel, textos produzidos pelas estudantes e fotos das produções realizadas ao longo do projeto.

Figura 6 – Mural pronto para o evento "Mostra Literária".



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: Mural de papel pardo com o título "Escrita Inclusiva". Colados, alguns textos em bordas pretas, uma borda com peças de quebra-cabeças, uma árvore de papel e borboletas coloridas.

Figura 7 – Felícia e amiga próximas ao mural



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: sentada próxima ao mural, Felícia recebe a visita de uma amiga, e elas trocam ideias sobre a experiência.

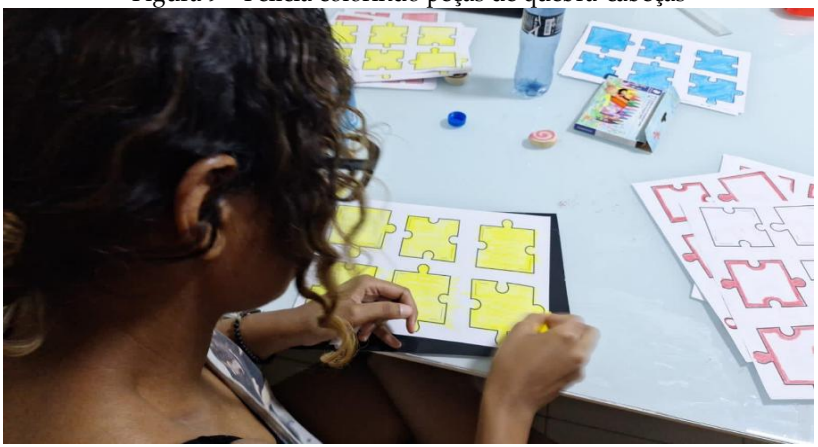
Figura 8 – Felícia na entrada do evento



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: Na imagem, há o título do evento - Mostra Literária SESI 2025. Há, também, um tapete, um jarro de flores e, em letras grandes, títulos de dois clássicos da literatura brasileira - O Cortiço, de Aluísio Azevedo e Os Sertões, de Euclides da Cunha.

Figura 9 – Felícia colorindo peças de quebra-cabeças



Fonte: acervo da autora (2025).
Descrição da imagem: de costas, sentada à mesa, felícia está colorindo peças de quebra-cabeças que foram usadas como borda do mural do evento.

Em determinados momentos, Felícia apresentou sozinha os trabalhos que havia desenvolvido, demonstrando autonomia e entusiasmo ao compartilhar suas produções. Ela também expressou satisfação em participar do projeto. Uma visita especial veio prestigiá-la: uma amiga de infância. As duas passaram algumas horas conversando, trocando impressões sobre a experiência vivida por Felícia e compartilhando experiências e assuntos diversos.

Para enriquecer o ambiente e atrair a atenção dos visitantes, foi incluído no espaço um biombo com trechos de legislações relacionadas à Educação Inclusiva conforme a Figura 10 abaixo. Esse elemento, além de informativo, contribuiu para ampliar a reflexão sobre o tema proposto.

Figura 10 – Biombo decorado



Fonte: acervo da autora (2025).

Legenda: Biombo com o título "Inclusão nas Escolas". Expõe trechos de algumas legislações como a Resolução nº 4/2009, a Lei 14.624/23 e a Lei 12.764/12, relativa à inclusão.

Interlocução entre as diferentes áreas de conhecimento envolvidas na pesquisa

Nosso estudo teve como foco principal a garantia de acesso ao currículo escolar, que se constitui um dos fundamentos essenciais da educação inclusiva, e mais do que as transformações na estrutura física, está a diversificação das práticas pedagógicas nos ambientes educacionais. Nesse sentido, entende-se que além da variação das atividades pedagógicas na sala de aula do ensino comum, a interlocução entre as diferentes áreas de conhecimento também se constituiu elemento importante para o processo de

aprendizagem de todos os alunos e consequentemente de acesso ao currículo escolar.

Foi possível constatar, com o desenvolvimento do projeto, que houve avanços significativos no interesse das estudantes, com destaque para a aluna Felícia, que demonstrou notável proatividade em relação aos conteúdos e às atividades das demais disciplinas, com destaque para Arte e Biologia. Entre suas iniciativas, evidencia-se a elaboração de resumos como estratégia de estudo dos conteúdos das referidas disciplinas. Além dessas mudanças, os professores passaram a observar, com interesse e até certa curiosidade, as transformações percebidas no comportamento e no engajamento das estudantes.

A professora de Arte demonstrou estar muito engajada no projeto procurando métodos que encantem os estudantes para a construção do conhecimento por meio do campo de interesse da turma. Ela contou que iniciou seu trabalho propondo algumas temáticas para que Felícia pudesse desenvolver seus desenhos e pinturas a partir dos textos que havia produzido. Em sala de aula, a estudante se mostrava mais ativa, entregava todos os trabalhos com muito capricho e participava de todas as discussões sobre os conteúdos ministrados.

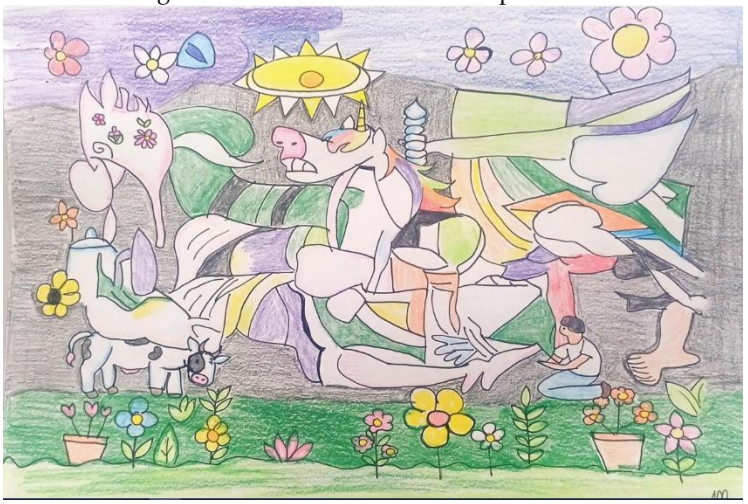
Ainda no contexto das Artes, é importante ressaltar também a releitura da obra Guernica, de Pablo Picasso (Figura 11) - elaborada por Felícia (Figura 12). Esse momento parece ter contribuído para a apropriação do objeto do conhecimento trabalhado.

Figura 11 – Guernica – Pablo Picasso (1937)



Fonte: commons.wikimedia.org (acesso em 10 de outubro de 2025).
Descrição da imagem: Feita em preto, branco e tons de cinza, a obra retrata o horror, o sofrimento e o caos provocados pela guerra, por meio de figuras distorcidas, como mulheres em desespero, um cavalo agonizante e uma criança morta.

Figura 12 – Releitura de Guernica por Felícia



Fonte: acervo da autora (2025).
Descrição da imagem: A imagem mostra um desenho feito à mão com figuras distorcidas, como mulheres em desespero, um cavalo agonizante e uma criança morta,

Assim como a docente da disciplina de Arte, o professor de Biologia demonstrou satisfação por ter conseguido facilitar o

entendimento de seus alunos sobre o conteúdo estudado. Trabalhando um conteúdo específico - Relações Ecológicas - o professor mediou a aula com a distribuição de elementos que compunham os grupos referentes às referidas relações. Pesquisando as características de cada grupo, os estudantes precisavam organizar em cartazes as colagens e os textos, o que estimulou os estudantes na apropriação daquele tópico da matéria. O professor passou a desenvolver mais atividades práticas com demonstrações e experimentos, solicitando maior participação e envolvimento dos alunos. Ele relata, ainda, a intenção de manter a diversificação de estratégias pedagógicas, reconhecendo sua eficácia no processo de aprendizagem.

Figura 13 – Desenhos sobre o conteúdo de biologia



Fonte: acervo da autora (2025).

Descrição das imagens: As imagens estão dispostas em duas colunas. À esquerda, há um polvo de cor azul e uma abelha abaixo de um favo de mel, os dois amarelos. À direita, uma baleia azul e branca levando em cima de si um peixe menor, de cor cinza. Abaixo, há a imagem de um pequeno peixe-palhaço na cor laranja, próximo a uma anêmona, também laranja.

Exibimos imagens (Figura 13) que expressam a compreensão da aluna Felícia acerca do conteúdo de Biologia - Relações Ecológicas. Além das imagens criadas pela aluna, ela produziu um resumo relativo ao tópico estudado.

O professor de Matemática não estava diretamente ligado à pesquisa, entretanto, percebeu e sinalizou um progresso significativo da estudante Felícia. O docente, que também adota práticas pedagógicas diversificadas, relatou que a estudante Felícia tem demonstrado maior participação nas atividades lúdicas. Na gincana de matemática, por exemplo, ela resolveu com sucesso pela primeira vez os desafios-surpresa, apresentando um desempenho exemplar.

Diante das constatações relatadas, nossos resultados corroboram o que a literatura científica indica quanto à importância da superação dos modelos tradicionais no que se refere a práticas e metodologias pedagógicas. A diversificação metodológica e o ensino colaborativo, concebido como uma alternativa aos modelos tradicionais, é um dos pilares deste trabalho. Em todos os momentos da pesquisa, alunos e professores estiveram engajados e, no caso da estudante Felícia, familiares também se envolveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente estudo foi investigar como a diversificação de metodologias pode favorecer o acesso ao currículo, e de forma prazerosa. Os resultados indicam que essa diversificação beneficiou a aprendizagem das alunas participantes do estudo. Eles também evidenciaram a coerência entre as produções textuais elaboradas pelas alunas e suas respectivas ilustrações, revelando uma articulação significativa entre linguagem escrita e expressão visual. Apontaram ainda o fortalecimento do protagonismo, especialmente pela aluna com deficiência intelectual. Ao apresentar experiências exitosas e abrir espaço para diálogo, o projeto visou engajar os profissionais, estimulando a construção de práticas pedagógicas diversificadas tornando o conhecimento mais acessível aos alunos.

O conhecimento como processo ativo – um dos fundamentos defendidos por Piaget – foi um dos alvos perseguidos no presente trabalho. Na medida em que a autonomia e as experiências individuais são respeitadas, o engajamento e a alegria deixaram de ser fatores almejados e passaram a ser características concretas das estudantes - sujeitos desta pesquisa. Um dos critérios que devem ser prestigiados para que se possa falar de educação inclusiva, segundo Poulin e Figueiredo (2021), é a escola oferecer uma experiência educativa equilibrada em que o professor se preocupa tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Sob esse enfoque, a evolução e o crescimento das alunas puderam ser percebidos de diversas formas - desde a produção de textos articulada às ilustrações até a iniciativa na elaboração de materiais de estudos.

O protagonismo desenvolvido pelas estudantes parece ter relação com as modificações metodológicas, que estimularam a ampliação do repertório linguístico e a capacidade de menear os sentidos das palavras. A interlocução entre as áreas do conhecimento indicou a construção de saberes mais contextualizados, que ultrapassam os limites de uma única disciplina. Ressignificando o próprio fazer pedagógico, os professores participantes da pesquisa demonstraram entusiasmo, ao perceberem o crescimento apresentado pelas alunas. A professora de História, que não participou diretamente, mas acompanhou de perto o projeto, destacou que o aspecto mais emocionante da experiência foi testemunhar o notável crescimento emocional de Felícia, que aprendeu a confiar em si mesma e a enfrentar os desafios com leveza, coragem e autonomia. Essa segurança motivou a estudante a realizar suas demandas com mais independência.

Fica evidente, portanto, que o diálogo entre professores e a diversificação de métodos de ensino podem favorecer a acessibilidade ao currículo, uma vez que permitem atender às diferentes necessidades dos estudantes, respeitando as singularidades de cada indivíduo e promovendo inclusão, equidade e maior engajamento no processo de aprendizagem,

concretizando, assim, que o conhecimento é, de fato, um processo ativo, como defende Jean Piaget.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BARBOSA, Ana Beatriz. **Auto Estima – Mentes em Pauta.** YouTube, 26 de agosto de 2025. 15min36s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aC0aGaBI__0. Acesso em: 26 de agosto de 2025.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.**

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FIGUEIREDO, R. V. **A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: Maria

Tereza Eglér Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145
FIGUEIREDO, Rita Vieira. A escola de atenção às diferenças. IN: FIGUEREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar.** Edições UFC, Fortaleza, 2010.
GARDNER, H. (1995). **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas.
LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a formação de recursos humanos.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina! a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças.** Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer**? São Paulo: Summus, 2015.
MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001
SILVA, J. D. A. da .; BACELAR, R. dos S. .; OLIVEIRA, M. M. P. de . **O ser (afetivo) e o fazer (inclusivo) na educação especial: práticas docentes para uma educação humanizada.** Epitaya E-books, *[S. l.]*, v. 1, n. 88, p. 171-183, 2024. DOI: 10.47879/ed.ep.2024653p171.Disponível em: https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/1266. Acesso em: 25 fev. 2025.
SOARES, Cristina Façanha e FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Por uma prática inclusiva na educação infantil.** Editora da Universidade Católica do Pernambuco, Prelo.LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. Inclusão, o olhar que ensina! a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Marise Brito do Rego[1]
Rita Vieira de Figueredo[2]

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro vem passando por muitas transformações e tem conseguido avançar quanto ao respeito às diferenças e à inclusão, garantindo o acesso, a convivência e um ensino de qualidade para todos os alunos no ensino regular (BRASIL, 2008; 2015).

As discussões acerca da inclusão já perduram alguns anos, mas para adaptar-se às mudanças e exigências da sociedade atual, se mostra urgente que as escolas utilizem estratégias e práticas que promovam uma educação inclusiva, que respeita as diferenças e assegura o acesso, a participação e a permanência de todos os

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Psicóloga escolar da Escola Integrada Deputado Moraes Souza (SESI/DR-PI), Parnaíba, Piauí. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: (https://orcid.org/0000-0003-3911-6011) E-mail: mariserego@sesi-pi.com.br

[2] Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4167-141X. E-mail: aee.rita@gmail.com

alunos, em um ambiente de aprendizagem acolhedor e hospitaleiro (MANTOAN, 2022).

Mantoan (2022) define esse acolhimento incondicional como hospitalidade, que se constitui como um dos princípios norteadores para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas e que garantem o direito à diferença. Essa construção, do mesmo modo, distancia-se de um modelo de ensino tradicional, baseado na transmissão e reprodução de conhecimentos acadêmicos.

A escola inclusiva rompe com essa concepção de ensino e compreende a aprendizagem como uma oportunidade de criação, com base nos interesses dos alunos. Para Figueredo e Lanuti (2025, p. 61),

> "aprender é, portanto, um ato de criação do sujeito diante de algo que faz sentido para ele, que mobiliza seus conhecimentos anteriores, que desperta sua curiosidade, que o instiga a pesquisar e a buscar meios para ultrapassar um desafio, resolvendo questões que lhe são pertinentes."

Além disso, há a necessidade de ruptura com a idealização de um modelo de aluno, de forma padronizada e homogeneizada, assim como, com a definição de metas universais para a aprendizagem. Do mesmo modo, os autores reforçam que deve existir uma mudança na gestão de sala de aula e do currículo, que leve em conta os diferentes modos de aprendizagem dos alunos e utilize estratégias pedagógicas diversificadas, tanto de ensino como avaliativas. Isto implica, também, dentre outros aspectos, numa gestão flexível das regras de convivência no espaço escolar (FIGUEREDO; LANUTI, 2025).

Nesse sentido, o uso da Aprendizagem Cooperativa aparece como uma estratégia pedagógica que supõe a transformação da sala de aula tradicional em uma sala de aula inclusiva, que atende a todos e assegura atenção adequada às necessidades de cada um dos alunos (TORREGO; NEGRO, 2014). Para Echeita (2013), a Aprendizagem Cooperativa constitui-se como uma alternativa metodológica eficaz para o ensino, mas sobretudo para estimular a

criação de valores e atitudes que reconhecem e respeitam a diversidade humana.

Do mesmo modo, Díaz-Aguado (2006, 2015) assegura que a Aprendizagem Cooperativa e o trabalho com grupos heterogêneos possibilitam a aprendizagem de valores, assim como auxiliam na prevenção da violência escolar, proporcionando experiências que enfatizam o respeito mútuo, tolerância, igualdade e trabalho em equipe.

A presente pesquisa partiu do princípio de que o ambiente escolar é um local privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais desde a infância. Atualmente, faz-se urgente criar ambientes educacionais que respeitem as diferenças, sejam acolhedores e propiciem aprendizagens significativas.

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de trabalho que toma como base a responsabilidade individual e a interdependência positiva (JOHNSON, NEGRO, TORREGO E ZARIQUIEY (2012), ZARIQUIEY (2015) e o LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009), em que cada indivíduo compreende seu papel dentro da equipe e esforça-se para alcançar objetivos em comum. Assim, constitui-se como uma ferramenta que vai para além de ensinar conteúdos, mas favorece, sobretudo, a aprendizagem para a vida, para o coletivo e para as relações sociais; reconhecendo e respeitando a diversidade humana e favorecendo os processos inclusivos.

Neste sentido, esta pesquisa justifica-se pela relevância de um estudo que aborda uma alternativa metodológica que pode favorecer os processos inclusivos no ensino comum. A Aprendizagem Cooperativa não é um tema recente, pois já vem sendo discutida por muitos autores (MAIA; MORAIS, 2021; JOHNSON; JOHNSON, 1999; ZARIQUIEY, 2015; DÍAZ-AGUADO, 2006, 2015), no entanto não se esgota frente à necessidade de se criar práticas pedagógicas que favoreçam a convivência, cooperação, respeito às diferenças e aos diferentes estilos de aprendizagem.

Tendo isso em vista, este estudo investigou como a Aprendizagem Cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais em contextos de inclusão. Especificamente, buscou identificar as competências socioemocionais que são desenvolvidas com a utilização da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula; analisar como a Aprendizagem Cooperativa favorece os processos de inclusão e avaliar as implicações da Aprendizagem Cooperativa na ampliação das habilidades sociais e acadêmicas dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada na cidade de Parnaíba - Piauí, local em que a pesquisadora atua como psicóloga escolar/educacional. A escolha deste lócus de pesquisa se deu pela escola atender às condições para se realizar o estudo e, também, pela intenção da pesquisadora realizar uma pesquisa-ação, estando no lugar de profissional e pesquisadora, promovendo transformações na realidade estudada.

Para tal fim, o estudo tomou como ponto de partida a seguinte pergunta norteadora: "De que modo a aprendizagem cooperativa auxilia no desenvolvimento de competências socioemocionais e nos processos de inclusão?".

Nessa direção, será apresentado, inicialmente, uma breve discussão sobre como a educação do século XXI tem se voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais e pela busca de práticas pedagógicas que se distanciam de um modelo de ensino tradicional e mecanicista, sendo a Aprendizagem Cooperativa uma estratégia metodológica que se relaciona à perspectiva de desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes. Na sequência, algumas considerações serão feitas acerca da construção de escolas inclusivas, que se apoiam no respeito às diferenças, possibilitam espaços de convivência e cooperação entre todos, proporcionando um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. E por fim, os resultados e discussão sobre o uso da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula serão trazidos como possibilidade de construção de uma escola inclusiva e hospitaleira.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ao longo do processo evolutivo da educação, muitas mudanças ocorreram na forma de se conceber o ensino e o que é esperado da instituição escola. Essas mudanças são reflexos das transformações sociais, culturais e tecnológicas das civilizações ao longo do tempo, sendo a educação um fenômeno intrinsecamente ligado à trajetória e história da humanidade.

Ao analisar esse percurso evolutivo é possível compreender não apenas as transformações no processo educativo, mas também as influências sociais, culturais e econômicas que permearam cada período. Na Grécia Antiga, era de grandes filósofos, não existiam escolas e o ensino ocorria, primordialmente, de forma oral e através de experimentações guiadas por alguém que transmitia o conhecimento. O mestre filósofo era o responsável pela educação dos seus discípulos e, geralmente, ensinava política, artes, aritmética e filosofia.

O termo escola (scholé) tem origem grega, que significa "lazer, tempo livre", pois naquele período a formação acadêmica e profissional não era tão valorizada quanto o conhecimento sobre as práticas da vida coletiva e a formação do homem das classes dirigentes. Foi na Idade Média que as instituições de ensino começaram a surgir, em especial, nos Mosteiros. Foi nesse período que a educação passou a ambientar-se na escola e os religiosos eram encarregados pela transmissão do saber.

O aparecimento da instituição escolar está, também, diretamente ligado ao surgimento do comércio e desenvolvimento do capitalismo, pois foi então que surgiu a necessidade de se aprender a ler, escrever e contar. Portanto, a invenção da escola é uma construção recente, que se fortalece na Modernidade, onde surgem novas reflexões sobre o seu funcionamento e sobre o público ao qual se destinava. Foi nesse período que se iniciou a organização dos currículos, a divisão das fases de ensino e a noção de escola como um espaço disciplinador e de normas.

Atualmente, a educação do século XXI exige uma nova roupagem para os modos de se conceber as escolas, o ensino, o papel dos professores e dos alunos, assim como, as práticas que são exercidas nessas instituições. Na sociedade contemporânea, com o avanço da tecnologia, o ensino conteudista se torna obsoleto e mostra-se necessário uma formação dinâmica e flexível, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendam às demandas da sociedade atual.

Diante de todas essas transformações educacionais, espera-se que a sala de aula possa ser um ambiente instigador, integrador de questionamentos e respostas para os alunos. Do mesmo modo, nesse novo contexto educacional, o papel do professor sofre mudanças, passando a ser visto como um mediador entre o conhecimento, o interesse e a necessidade do aluno (RADAELLI, 2016).

O professor, seguindo essa perspectiva, necessita tornar-se um agente de transformação na vida do educando, proporcionando soluções criativas e ambientes inovadores, evitando práticas tradicionais que não exploram a criatividade e não dão a oportunidade para o aluno ser protagonista na construção do conhecimento. Sobre o papel do professor, Morán (2015, p. 4) afirma que:

> "O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)".

Perrenoud (1999, p. 23) destaca que "A trilogia das habilidades de ler, escrever, contar; que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências da nossa época. A abordagem por competências busca simplesmente atualizála". No atual cenário educacional, faz-se necessário dar urgência e importância ao fortalecimento de um conjunto de competências

para as crianças e jovens, que lhes permitam viver melhor em uma sociedade (RADAELLI, 2016).

As competências são um conjunto de habilidades, que se constituem como capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas (FIRMINO; DIAS, 2023).

Para Del Prette e Del Prette (2001, p.34) "a competência social deve ser entendida como a capacidade de o indivíduo organizar pensamentos, sentimentos e comportamentos em um desempenho que atenda adequadamente às demandas do ambiente social". Assim, a competência social das crianças torna-se um fator importante para seu ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá foco ao desenvolvimento de competências e na oferta de um ensino que possibilite o desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso, enfatiza a importância das competências socioemocionais, pois além do desenvolvimento de competências cognitivas e do "saber", os alunos precisam aprender o "saber fazer", saindo do conhecimento teórico e conseguindo aplicar na prática os aprendizados adquiridos. Assim, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser promovidas por meio da educação, envolvendo aspectos cognitivos, culturais, éticos e socioemocionais (BRASIL, 2018).

> "No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades" (Base Nacional Comum Curricular)"

Como já mencionado, atualmente, a educação estabeleceu-se em uma formação para a noção de competências e habilidades, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da "desmaterialização" do trabalho que exige, além da técnica, a "aptidão para as relações interpessoais" (DELORS, 2003, p. 95).

Jacques Delors, ao elaborar o relatório sobre a Educação para o Século XXI, cita os quatro pilares da educação, que são: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". Para o autor, os três primeiros, ao serem internalizados pelo aprendente, consolidam o quarto pilar.

Os quatro pilares dão a sustentação necessária para a formação integral do aprendente do século XXI. Segundo Antunes (2013), são como as quatro pernas de uma cadeira, conferindo segurança, equilíbrio e estabilidade, não apenas no aprendizado, mas também no exercício dos conhecimentos adquiridos. Os pilares compreendem conceitos que devem nortear a educação ao longo da vida e em todas as áreas, possibilitando uma educação que se distancia de um padrão rotineiro, repetitivo e mecânico e possibilita um desenvolvimento integral dos estudantes nas suas múltiplas formas de aprender.

Seguindo a perspectiva de desenvolvimento integral do aluno, a Aprendizagem Cooperativa surge como uma prática pedagógica que auxilia no desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo eficaz em promover habilidades como empatia, trabalho em equipe, autoestima, liderança, assertividade e autoeficácia. Essas habilidades são essenciais para a vida e para as exigências da sociedade atual, possibilitando o preparo dos alunos para os desafios do século XXI e para a convivência com as diferenças em ambientes diversos.

É através da formação de grupos que os alunos aprendem com seus pares, relacionam-se, compartilham ideias, expõem diferentes pontos de vista e constroem juntos novos conhecimentos. É no grupo que os estudantes compreendem, também, a importância do

trabalho em equipe, pois com a soma dos esforços de todos e com atitudes colaborativas, alcançarão o êxito final. Parte-se da ideia de que as atividades grupais podem desenvolver uma reflexão sobre as relações interpessoais e emoções vivenciadas pelos integrantes do grupo, favorecendo um ambiente de aprendizagem positivo.

Desse modo, compartilham objetivos em comum, em um sistema de interações planejado e sistematizado, que organiza e propicia a interdependência positiva entre os seus membros (JOHNSON; JOHNSON, 1999; ZARIQUIEY, 2015). A literatura destaca (MAIA; MORAIS, 2021; JOHNSON; JOHNSON, 1999; ZARIQUIEY, 2015; DÍAZAGUADO, 2006, 2015) que a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais, assim como para favorecer o desempenho acadêmico dos alunos que dela participam. Essa metodologia favorece um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e formativo.

A prática pedagógica baseada na Aprendizagem Cooperativa possibilita, dentre outros aspectos, debates significativos, reflexão sobre valores e emoções, assim como a construção coletiva do conhecimento, reforçando o desenvolvimento integral de cada aluno.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: CONVIVENDO E COOPERANDO

Ao longo dos anos houve deslocamentos nos modos de se conceber a deficiência e as práticas destinadas às pessoas com deficiência. Acompanhando esse processo histórico, foi possível observar quatro modelos diferentes de compreender a deficiência: o caritativo, o médico, o social e dos direitos humanos.

No modelo caritativo a deficiência é vista pelas lentes da caridade, em que o indivíduo é tido como vítima de sua incapacidade. Nessa perspectiva, justifica-se a existência de instituições caritativas, asilares e totais, assim como de ações e políticas segregacionistas. No modelo médico a deficiência precede

a pessoa e está é vista como a origem da barreira. É nesse modelo que se busca alcançar o padrão de "normalidade" e "funcionalidade", na expectativa da cura (MANTOAN, 2017).

Já o modelo social aponta para as barreiras presentes na sociedade, sendo a deficiência um produto do meio e da forma como a sociedade está organizada. Esse modelo embasa a perspectiva da educação inclusiva e mostra que o indivíduo não é definido pela sua deficiência, devendo a sociedade criar condições de incluí-lo. Por fim, o modelo dos direitos humanos, coloca a pessoa com deficiência como um ser de direitos, que deve ter assegurado o seu direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e à cultura, sem distinções.

No Brasil muitos avanços ocorreram em relação à proposta inclusiva e a legislação ampara e garante o inquestionável: a educação/ a escola é para todos! A compreensão sobre o modelo social de deficiência possibilita essas conquistas, ao estabelecer que a deficiência não se localiza no sujeito, mas está presente no meio, na sociedade, a partir das barreiras existentes nela. A perspectiva social olha para o sujeito de forma integral, ressaltando suas potencialidades e não o definindo pela sua deficiência. A partir desse modelo, cabe à sociedade criar condições para a inclusão, possibilitando o acesso, a participação e a permanência.

Nesse movimento, é importante ressaltar o deslocamento ocorrido do modelo biomédico de compreensão da deficiência para o modelo social e suas repercussões positivas pautadas nos direitos humanos. Com isso, a educação inaugura uma nova perspectiva dando enfoque ao acesso que o sujeito tem para aprender e não para a deficiência como impedimento, tendo em vista que não é a deficiência que impossibilita o aprendizado, mas as barreiras que se interpõem a esse processo.

Desde a década de 1990, as discussões sobre inclusão ganharam destaque, principalmente, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) e da Declaração de Salamanca (1994). A declaração de Salamanca tornou-se um marco importante na luta por sistemas educacionais mais inclusivos e por

uma educação de qualidade para todos. A declaração afirma que se deve respeitar a diversidade e reconhecer as diversas formas e ritmos de aprendizagens de cada aluno.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, que prevê que a educação é um direito de todos, muitas conquistas foram alcançadas no que diz respeito à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva, que garanta o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento dos educandos.

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". O capítulo IV desta lei aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. A LBI afirma a garantia das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, tomando como perspectiva o modelo social de deficiência.

Desse modo, é possível observar que a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), surgiram normativas e políticas nacionais sob um referencial inclusivo que reconhece a escola como espaço de heterogeneidades e diferenças. Apesar disso, mesmo considerando esse cenário de avanço nas políticas inclusivas, compreende-se que ainda é grande o desafio de transformar escolas em espaços de acolhimento, socialização e educação de qualidade, para aqueles que sofreram processos de exclusão ou que enfrentam barreiras em suas aprendizagens e participação efetiva no espaço escolar (LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021).

Para Mantoan (2013), as escolas têm se esquivado dos desafios que levariam os seus professores a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão. A autora aponta a necessidade das escolas romperem com os fundamentos de uma organização pedagógica fechada, ultrapassada e inflexível a mudanças.

Por outro lado, passa a existir, também, uma falsa flexibilidade, com currículos adaptados, atividades diferenciadas e facilitadas, com objetivos educacionais simplificados para determinados alunos. Equivocadamente, muitos professores passam a acreditar que um ensino diferenciado e adaptado para um grupo ou para alguns alunos que "fogem à norma estabelecida" é a solução para atender às suas necessidades e incluí-los.

Diferenciar o ensino para alguns alunos não condiz com o que uma escola das diferenças preconiza sobre direito à educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2022). Na tentativa de se promover inclusão com um ensino diferenciado e à parte para alguns, pode-se cair em uma cilada, gerando processos de integração e exclusão. Com isso, muitos retrocessos passam a ocorrer, sendo velados como garantia de direitos e efetivação do que a legislação impõe (BAPTISTA; BARRETO; BARBOSA, 2021).

Rever a organização pedagógica das escolas, desde a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), faz com que o fracasso escolar não recaia mais somente sobre o aluno, mas que seja repensado todo o planejamento e práticas pedagógicas exercidas nas instituições de ensino comum, como um fenômeno multifatorial. Se mostra necessário um ensino que atenda a todos os alunos nas suas diferenças, em que as atividades são diversificadas para que todos os alunos tenham livre escolha delas, ao invés de serem diferenciadas para um grupo ou alunos específicos (LUSTOSA; FIGUEREDO, 2021).

> "Na contramão dessa tendência, a diferenciação para incluir promove a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando

> com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos. Tal diferenciação está na base das escolas das diferenças" (MANTOAN, 2012, p. 3).

Burbules (2008) ao abordar a gramática da diferença, trazendo discussões acerca do conceito de diferença, mostra que muitos sentidos que são atribuídos a este conceito não condizem com a proposta de educação inclusiva. Um desses sentidos é quando a diferença é entendida como diversidade ou diferença entre, o que reduz a diferença a uma identidade fixa e imutável. Essa perspectiva legitima a existência de práticas educacionais classificatórias e excludentes.

O estabelecimento das diferenças entre pessoas, cria identidades, faz comparações, fixa modelos, define classes e subclasses com base em atributos que excluem as pessoas por fugirem à média ou norma estabelecida anteriormente, o que gera entraves às mudanças propostas pela inclusão (MANTOAN, 2017).

O outro sentido atribuído à diferença, segundo Burbules (2008), localiza-se no sentido oposto e entende a natureza multiplicativa da diferença, pois elimina as formas de classificação e identidade imutáveis dos sujeitos (MACHADO, 2020). A diferença é intrínseca à humanidade, todas as pessoas são diferentes, ao mesmo tempo se assemelham por características diversas.

Acerca disso, Mantoan (2022, p. 7) ao falar sobre a escola hospitaleira, sabiamente pontua que:

> "A hospitalidade incondicional esqualifica a categorização de certos alunos em grupos que podem ou não os favorecer no acesso à escola. Ora, um grupo e uma categoria são sempre uma invenção que confina pessoas a uma identidade fixada e estabelecida em razão de um ou outro atributo escolhido, firmado, estabelecido. Nenhum atributo dá conta do que o humano é por inteiro. Somos seres unívocos, mesmo dentro de um mesmo grupo identitário no qual queiram ou queiramos nos alojar. A capacidade multiplicativa da diferença de cada um de nós, o devir e o tornar-se alguém desmistificam a diversidade, a pluralidade, que celebram o politicamente correto, aceitando, tolerando os diferentes, aqueles negativamente valorados pela diferença entre uns e outros e a diferença de uns sobre os outros."

Para Mantoan (2020, p. 84) os obstáculos que impedem que a inclusão de fato ocorra podem ser superados através de "um ensino vivo, que tem sentido, força, que não vem embalado e selado nos livros e apostilas". Dessa forma, compreende que "o professor ao se sentir tocado pelo que ensina, pelo que trata em suas aulas, imprime intensidade no que comunica aos estudantes".

Booth e Ainscow (2012) assinalam que para criar um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos, consolidando o paradigma da escola inclusiva, mostra-se necessário a existência de três dimensões que se relacionam: a edificação de uma cultura inclusiva, elaboração de políticas inclusivas efetivas e a implementação de práticas educativas inclusivas.

Portanto, para a construção de uma escola de atenção às diferenças e de prática pedagógicas inclusivas, necessita-se que a organização e planejamento do trabalho pedagógico sejam repensados para que se avance na melhoria da qualidade do ensino. Isso requer que todos se engajem nessa transformação, superando as barreiras atitudinais e didáticas, que muitas vezes consistem nos maiores obstáculos para o atendimento a todos os alunos sem distinção (LUSTOSA; FIGUEREDO, 2021).

METODOLOGIA

A presente pesquisa constituiu-se de natureza qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa-ação, com vias a produzir uma intervenção na realidade escolar. A pertinência metodológica da abordagem escolhida justifica-se por esta ser a que melhor se relaciona com as urgentes necessidades de transformações da cultura organizacional da escola e da prática docente para a inclusão, objeto deste estudo.

A literatura (THIOLLENT, 1997; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARBIER, 2007) aborda a pesquisa-ação como um tipo de investigação que assume um espaço cada vez maior na área educacional, em virtude do potencial de resposta às demandas atuais, ou seja, pelas possibilidades de enfrentamento das

dificuldades vivenciadas hoje na educação, capaz de contemplar a complexidade e o dinamismo do cotidiano escolar.

O estudo teve como participantes os alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que é uma turma composta por 31 alunos, com idade entre 7 e 8 anos. Nessa turma, estudam quatro crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma delas uma criança com TEA e Altas habilidades/superdotação, além de dois casos de crianças com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A participação de todas as crianças da turma ocorreu mediante a autorização dos responsáveis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O critério de escolha desses participantes se deu por ser uma turma com alunos que estão em processo de alfabetização, sendo a perspectiva de trabalho por grupos cooperativos uma grande aliada para adquirirem as habilidades necessárias a essa fase. Outro ponto que favoreceu a escolha da turma, foi a demanda existente acerca dos relacionamentos interpessoais e desenvolvimento de competências socioemocionais, que contribuam para a criação de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo, saudável e produtivo.

Na etapa de produção dos dados foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula e nos diversos espaços que compõem a escola. As observações sistemáticas objetivaram conhecer a dinâmica da sala de aula e acompanhar as práticas lá exercidas. Além disso, foram realizadas atividades grupais baseadas na metodologia de trabalho da Aprendizagem Cooperativa, que ocorreram em quatro encontros semanais.

A Aprendizagem Cooperativa consiste em uma metodologia de trabalho sistemático, em que a turma é dividida e organizada em pequenos grupos heterogêneos, com uma média de 3 a 5 integrantes. Nesses agrupamentos, os alunos desempenham diferentes papéis e trabalham de forma colaborativa, visando o alcance de metas e objetivos pré-estabelecidos, assim como, o aprofundamento das suas aprendizagens.

Essa metodologia destaca-se como uma estratégia pedagógica que transforma a sala de aula em um espaço de construção coletiva de conhecimento. O professor assume a função de mediador do processo e os alunos passam a ser protagonistas, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências essenciais para a vida em sociedade. Para isso, é essencial um planejamento cuidadoso, uma mediação ativa e a reflexão contínua sobre as práticas trabalhadas em sala de aula (MAIA; MORAIS, 2021).

Nesta pesquisa foram formados 7 grupos, que funcionaram na duração de quatro semanas, compostos por 3 a 4 alunos. Para realizar as ações pedagógicas baseadas na Aprendizagem Cooperativa, o estudo seguiu as três fases de execução propostas pela literatura sobre essa metodologia: a pré-implementação, a implementação e a pós- implementação. Na etapa de pré-implementação, o professor prepara os alunos e a aula, definindo objetivos, distribuindo papéis, organizando o espaço e as tarefas. Já na implementação, os alunos trabalham ativamente em grupo, aplicando a interdependência positiva e as responsabilidades individuais para atingir um objetivo comum. Por fim, na pós-implementação, o professor e os alunos avaliam o processo, refletindo sobre o que foi aprendido e como o trabalho em grupo pode ser melhorado para futuras atividades (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

As sessões ocorreram durante as aulas destinadas ao Projeto Lekto, que consiste em um programa e plataforma de tecnologia educacional, em parceria com a Rede SESI de Educação, focada no desenvolvimento integral e socioemocional de alunos do Ensino Básico, atuando na formação para os desafios do século XXI.

Nos encontros foram utilizadas técnicas de Aprendizagem Cooperativa, como a *Jigsaw* e Aprendendo juntos (*Learning Together*), de Johnson e Johnson, em que foram distribuídos papéis aos membros dos grupos, dando enfoque às funções de: líder (coordena a tarefa), porta-voz (apresenta o que foi desenvolvido pela equipe), mediador (gerencia conflitos) e monitor do tempo (controla prazos). Segundo Diaz-Aguado (2015), estruturação de

papéis favorece a aquisição de importantes habilidades sociais e educacionais.

De acordo com Torres, Reula e Zariquiey (2011) e o Laboratorio de Innovación Educativa (2009) para que situações cooperativas possam funcionar, algumas condições básicas devem ser atendidas, de modo que uma rede cooperativa possa ser sistematizada, seguindo princípios e regras fundamentais para sua implantação. Para isso, é essencial que sejam estabelecidas condições para que o aluno possa, queira e saiba trabalhar de forma cooperativa.

Assim, é necessário implantar uma estrutura na qual seja possível a cooperação, contemplando a formação dos grupos, a participação equitativa e a igualdade de oportunidades. Os estudantes devem querer cooperar, a partir de situações que promovam uma interdependência positiva e a responsabilidade individual. E, por fim, que saibam cooperar, colocando em ação diferentes habilidades sociais, a interação promotora, o processamento interindividual de informação e a avaliação grupal. Portanto, quanto mais se trabalha em prol desses elementos, mais a situação cooperativa é eficaz.

Os dados produzidos na pesquisa foram registrados através de diários de campo, contemplando os vários momentos vivenciados durante a pesquisa em campo. Os diários serviram como instrumento técnico no registro das ações observadas e das atividades realizadas em sala, assim como permitiram anotações acerca das impressões e afetos produzidos em cada experiência. Além disso, foram realizados registros com fotos e vídeos, contemplando os vários momentos grupais.

O primeiro encontro com a turma objetivou explicar a proposta do trabalho em equipes, a partir da Aprendizagem Cooperativa, para os alunos. Explicou-se a importância de trabalharem em grupo, do respeito mútuo, da aprendizagem compartilhada, da troca de ideias e do crescimento acadêmico e socioemocional de todos. Abordou-se, também, de forma lúdica e didática, sobre os papéis que cada membro poderia desempenhar

no grupo e que, a cada encontro, essas funções iriam se modificando, para que todos experimentassem diferentes lugares e funções dentro de uma equipe.

Após esse encontro inicial de apresentação, sucederam-se três encontros dentro das aulas destinadas ao Programa Lekto. Cada encontro era organizado com quatro momentos: 1) Organização da sala, agrupamentos e materiais que seriam utilizados, 2) Exercício de relaxamento e atenção plena, 3) Rotina de pensamento: imaginar, compartilhar e decidir coletivamente e, por último, 4) Exercício de autorreflexão e encerramento.

A temática do segundo encontro foi: "Direitos e cuidados: infâncias e crianças". As crianças foram convidadas a ampliar e aprofundar suas experiências e saberes sobre direitos, respeito e cuidado na infância. O objetivo da proposta foi promover oportunidades para que as crianças pudessem desenvolver aprendizagens socioemocionais, ao mesmo tempo em que aprenderiam sobre os direitos das crianças.

Alguns brinquedos infantis foram dispostos na sala de aula para a sensibilização sobre a temática, em que os alunos eram questionados sobre o que cada brinquedo lhe remetia ou representava: "Observando esses brinquedos, o que acham que vamos conversar hoje? Qual será o tema do nosso encontro?" (trecho retirado do diário de bordo – março/2025). A prática de relaxamento e atenção plena ocorreu através do manuseio de cada objeto, música e prática de respiração guiada. Após esse momento inicial, a professora começou a abordar sobre a temática, convidando os alunos a expressarem sua opinião.

Nos grupos de trabalho, os alunos entraram em consenso e definiram o papel de cada um na equipe. Colocaram em prática suas competências de utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista, dialogando sobre respeito, cuidado e direitos humanos. Após a discussão, cada equipe produziu cartazes com frases e desenhos que representavam os direitos das crianças e foram à frente fazer a apresentação do que produziram e dialogaram nas equipes.

Ao final do encontro algumas perguntas foram direcionadas aos alunos como forma de promover a autorreflexão. A professora os indagou: “Onde mais, além da sala de aula, vocês acham que podem aprender coisas novas? Como foi trabalhar em grupo e discutir sobre um tema? Observei que um colega apresentou uma ideia diferente, como se sentiram? Como podemos incorporar essas ideias ou, pelo menos, refletir sobre elas? Se vocês encontram uma tarefa complicada, o que podem fazer antes de desistir? Vocês pensaram em pedir ajuda? Em que momento seria legal pedir ajuda ou tentar outra estratégia?” (trecho retirado do diário de bordo – março/2025).

O terceiro encontro desdobrou-se em uma temática semelhante, trabalhando “Direitos humanos: cuidados e garantias”. O momento foi iniciado com o exercício de atenção plena “Bolinhas da calmaria”. Esta proposta ajudou as crianças a se concentrarem, promovendo o desenvolvimento da habilidade de foco na tarefa que iriam realizar. Além disso, ajudou a induzir um estado de relaxamento, permitindo o reconhecimento das emoções e a se acalmarem quando estiverem estressadas, ansiosas ou agitadas. As crianças foram convidadas a pegarem uma bolinha macia, que poderia ser apertada e manuseada, e foi proposto que elas apertassem a bolinha enquanto inspiravam profundamente e, ao expirar, que soltassem a bolinha.

Após esse momento inicial, foi apresentado o vídeo "Direitos Humanos" do Canal da Charlote, em que foi abordada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, citando alguns artigos de forma divertida e com linguagem apropriada para o público infantil. Dentre os artigos citados no vídeo estava “que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, independente de cor, raça, origem, gênero, religião ou qualquer outra diferença. O vídeo traz a importância de somar e crescer com as diferenças, sobre o direito de que todos têm de ir e vir, de ter liberdade de pensamento, consciência e religião.

Por fim, ao propor que todos têm o direito de imaginar um mundo melhor, foi solicitado à turma a confecção do recurso

“Olhos Mágicos”, em que cada integrante da equipe deveria discutir sobre o assunto com seus colegas e confeccionar seu próprio óculos ilustrando em uma lente “A vida como ela é” e na outra lente “A vida como deveria ser”. Como reflexão final sobre a aula foi proposto a criação do Diário de Aprendizagem, em que as crianças poderiam desenhar ou escrever em uma folha de papel A4 o que mais gostaram de descobrir e aprender naquela aula.

O quarto encontro trabalhou a temática “Direitos dos povos indígenas”, em que as crianças foram convidadas a refletir e ampliar o contato com diversas manifestações culturais, como histórias, danças e artes visuais. Também a reconhecer que as diferenças culturais existem e contribuem para tornar o mundo mais interessante e complexo.

No momento inicial do encontro foi trabalhada a técnica de "Respiração do Sapo" que consiste em um exercício de relaxamento, eficaz para crianças, que envolve focar a atenção no movimento do abdômen, que sobe e desce calmamente como um sapo a respirar. Para realizar o exercício, as crianças deitaram, fecharam os olhos e foram guiadas a imaginar ser um sapo, sentindo o abdómen expandir e contrair com a respiração.

Após o exercício de atenção plena e relaxamento a professora dispôs pela sala imagens diversas de povos indígenas, objetos, alimentos e artesanato que remetem à cultura indígena e solicitou que os alunos explorassem o ambiente da sala de aula, observando e apreciando cada item ali colocado. Posteriormente, foi passado o vídeo "Direito à terra - Povos indígenas e comunidades quilombolas." do Canal Fundo Brasil. A professora iniciou a discussão, levando os alunos a se posicionar e refletir a partir das seguintes perguntas disparadoras: “O que vocês acham que podemos aprender quando conhecemos histórias, danças e artes de diferentes lugares? Como podemos demonstrar

respeito quando alguém faz ou fala algo de um jeito diferente do nosso? Como vocês se sentem quando descobrem algo novo sobre a cultura ou a história de um colega? Por que é importante

escutar com atenção alguém que tem uma experiência de vida diferente da nossa?".

Nessa aula os alunos tiveram como desafio montar quebra-cabeças das imagens que foram apresentadas. Cada agrupamento recebeu a imagem que deveria ser reproduzida e montada, mas as peças estavam espalhadas nos demais grupos e eles precisariam localizá-las e negociar as trocas de peças com os colegas das outras equipes. Ao final do encontro, a professora pediu que cada grupo listasse de 1 a 3 aspectos positivos ao se trabalhar em equipe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados ao longo do período de aplicação da Aprendizagem Cooperativa revelou impactos significativos em dois eixos principais, que servem como analisadores para a discussão dos resultados: inclusão como prática cotidiana e socioemocional como eixo transversal.

Os resultados obtidos na pesquisa dialogam diretamente com os pressupostos teóricos de Johnson e Johnson (1991, 1997, 1999), que destacam os cinco elementos essenciais para a eficácia da Aprendizagem Cooperativa: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, habilidades interpessoais e processamento em grupo. Tais elementos foram observados nas práticas analisadas, especialmente na promoção de vínculos entre os alunos e no fortalecimento da empatia e da escuta ativa.

Nos primeiros encontros foi evidenciado a dificuldade dos alunos na tomada de decisões e na divisão das funções de cada membro do grupo. A maioria queria estar no papel de porta-voz do grupo e, aos poucos, foram compreendendo que a cada encontro esses papéis iam passando por rodízio e que todos teriam oportunidades iguais. Outro aspecto relevante que pôde ser evidenciado nos encontros foi a importância da escuta ativa, de conseguirem ouvir e aceitar diferentes pontos de vista, opiniões e transformarem as discussões grupais em possibilidade de

construção coletiva e aprendizagem, já que anteriormente os alunos acabavam entrando em desentendimentos e conflitos.

Com isso, foi possível visualizar avanços no desenvolvimento de competências como empatia, comunicação assertiva, resolução de conflitos e autorregulação emocional em toda a turma. Alunos relataram, nos momentos de reflexão e avaliação grupal, sentir-se mais confortáveis para expressar sentimentos, colaborar com colegas e lidar com frustrações de forma construtiva.

Durante a pesquisa pôde ser evidenciado o desenvolvimento da capacidade de tolerância, esperar sua vez e respeitar o tempo do outro. Durante os momentos grupais os alunos demonstraram maior paciência e capacidade de escuta, compreendendo que o diálogo requer reciprocidade de fala e atenção ao que o outro expressa. Essa habilidade, segundo Silva, Figueredo e Poulin (2021), está diretamente relacionada à autorregulação emocional, uma vez que exige controle dos impulsos e empatia.

A regulação emocional também se evidenciou em situações de conflito, pois em vez de recorrer à agressividade ou ao isolamento, os alunos passaram a buscar mediação com o apoio dos colegas ou da professora, utilizando estratégias de resolução pacífica. Corroborando com Silva, Figueredo e Poulin (2021), ao vivenciar situações de cooperação, os estudantes desenvolvem autonomia moral e aprendem a lidar com frustrações de forma mais equilibrada.

A inclusão escolar, por sua vez, foi potencializada pela dinâmica cooperativa, já que os alunos se apoiavam mutuamente e incentivavam aqueles que apresentavam dificuldade em socializar e permanecer no grupo e nas atividades propostas, a participarem, acolhendo e motivando para essa participação. De acordo com Silva e Oliveira (2024), a Aprendizagem Cooperativa favorece o acolhimento das diferenças e a construção de uma cultura de respeito mútuo.

Assim, observou-se uma melhora substancial na participação de alunos com TEA, TDAH e/ou dificuldades de socialização nas atividades desenvolvidas. A estrutura dos grupos cooperativos

favoreceu o pertencimento, participação e o respeito às diferenças, reduzindo episódios de exclusão ou isolamento. Do mesmo modo, foi possível visualizar alguns alunos auxiliando uma criança no seu processo de regulação emocional, oferecendo estratégias para acalmar-se e sentar-se junto ao grupo.

A aprendizagem cooperativa não apenas acolhe a diferença, mas a transforma em potência, uma vez que alunos com diferentes perfis cognitivos e emocionais encontram espaço para contribuir e aprender uns com os outros, o que reforça o valor da diferença no contexto escolar. Ao listarem os pontos positivos de se trabalhar em grupo nos Diários de Aprendizagem, os mais citados pelos alunos foram: aprender a dividir, não brigar e respeitar. De acordo com Silva, Figueredo e Poulin (2021), essa metodologia favorece a construção de vínculos interpessoais, a valorização das diferenças e o protagonismo dos alunos em contextos colaborativos de ensino.

A participação das crianças com deficiência nas atividades grupais, também, revelou que a interdependência positiva, princípio central da Aprendizagem Cooperativa, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Ao estruturar tarefas em que o sucesso do grupo depende da contribuição de cada membro, cria-se um ambiente em que todos são valorizados. Poulin (2010) reforça que para que isso ocorra é fundamental que o professor reconheça o potencial e conquistas de cada aluno, se distanciando de perspectivas que reforçam um viés de incapacidade ou falta.

Nesse contexto, os colegas passaram a reconhecer as potencialidades das crianças com TEA, Altas Habilidades/ Superdotação e TDAH, oferecendo apoio mútuo e ajustando suas interações para favorecer a comunicação e o engajamento, pois muitas vezes essas crianças tinham dificuldade em manter a atenção e permanecer engajados na tarefa. Observou-se que a interdependência positiva não apenas favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais dessas crianças, mas também fortaleceu vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo. A dinâmica colaborativa reduziu

barreiras sociais e estimulou atitudes de empatia, paciência e cooperação entre os pares, elementos essenciais para uma inclusão efetiva, o que pode ser evidenciado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Relação entre elementos da Aprendizagem Cooperativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Elemento da Aprendizagem Cooperativa	*Habilidades Socioemocionais Desenvolvidas*	*Impacto na Inclusão Escolar*
Interdependência positiva	Empatia, senso de pertencimento, colaboração.	Valoriza a contribuição de todos.
Interação face a face	Escuta ativa, respeito mútuo, comunicação assertiva.	Estimula interações sociais seguras entre os pares.
Responsabilidade individual	Autonomia, autoestima, senso de responsabilidade.	Reconhece o potencial de cada aluno, promovendo equidade.
Habilidades interpessoais	Cooperação, resolução de conflitos, liderança.	Prepara os alunos para lidar com as diferenças de forma construtiva.
Processamento de grupo	Reflexão, autoconhecimento, valorização das diferenças.	Promove ajustes colaborativos que favorecem a participação de todos.

Fonte: Adaptado de (JOHNSON; JOHNSON, 1999); (POULIN, 2024).

A professora da turma deu continuidade a aplicação da Aprendizagem Cooperativa em diferentes disciplinas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de forma transversal e fazendo emergir uma proposta de ensino que se distancia do tradicional e possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como o protagonismo estudantil. A docente relatou que observa uma atmosfera mais

colaborativa e menos competitiva em sala de aula, relatando que as discussões e conversas paralelas entre os pares diminuíram:

"As conversas entre eles agora são produtivas, é para fazerem a tarefa. Não ficam mais um mexendo com o outro" (Trecho retirado do diário de bordo – abril/2025).

Outro aspecto observado é que, anteriormente, havia competição entre os alunos sobre quem concluía as atividades primeiro. Já realizando as tarefas em agrupamentos, a professora relata que os alunos que concluem primeiro prestam auxílio para os demais alunos do grupo a terminarem a tarefa dada. Isso possibilitou observar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como a empatia, autocontrole, resolução de situações- problema e comunicação assertiva.

Essa colaboração entre pares, segundo a professora da sala de aula, também, auxiliou de forma relevante no processo de alfabetização e letramento, uma vez que os alunos fazem construções escritas de forma coletiva, assim como a leitura de pequenos textos em grupo. Aqueles que possuem mais domínio na leitura e escrita incentivam os demais a desenvolverem essa habilidade, servindo como uma excelente estratégia de motivação entre pares.

Em seus estudos com alunos com deficiência intelectual, Silva, Figueredo e Poulin (2021) observaram que a Aprendizagem Cooperativa possibilita o protagonismo na produção textual e na participação ativa em sala de aula, o que reforça a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas condições, podem desenvolver competências quando inseridos em contextos cooperativos.

Esses autores destacam que, ao assumir papéis ativos no grupo, os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, conseguem participar mais efetivamente da construção do conhecimento, o que reforça a ideia de que a cooperação amplia as possibilidades de aprendizagem para todos.

Para eles, o trabalho em grupos heterogêneos estimula a construção coletiva do conhecimento, exigindo negociação, tomada de decisões e resolução de impasses. Esses momentos são fundamentais para que os alunos desenvolvam estratégias de

convivência e aprendam a lidar com divergências de forma construtiva.

Apesar das evidências positivas que esta estratégia pedagógica oferece, evidenciou- se na escola lócus que poucos docentes conhecem e fazem uso dessa metodologia em sala de aula. Seria muito interessante que essa proposta se estendesse às outras salas, construindo uma cultura escolar que valoriza a colaboração entre os pares como princípio pedagógico. Mostra-se importante destacar a importância da formação docente, planejamento e acompanhamento sistemático para a implementação da Aprendizagem Cooperativa em toda escola. Santos (2023), reforça que essa abordagem pode funcionar como uma resposta pedagógica eficaz aos desafios da educação inclusiva, desde que acompanhada de formação docente contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem Cooperativa se revela não apenas como uma metodologia eficaz, mas como uma filosofia educacional que ressignifica o papel da escola na formação integral dos estudantes. Ao promover a colaboração, o respeito mútuo e a valorização da diferença, essa abordagem contribui diretamente para a construção de ambientes mais inclusivos e emocionalmente saudáveis.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, quando bem estruturada e intencionalmente aplicada, a Aprendizagem Cooperativa favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade, como empatia, comunicação, autorregulação e resolução de conflitos. Além disso, fortalece o sentimento de pertencimento entre os alunos, especialmente aqueles que historicamente enfrentam barreiras à participação plena no contexto escolar.

Contudo, para que essa prática se consolide como parte da cultura pedagógica, é necessário investir na formação continuada dos docentes, no planejamento colaborativo e na criação de espaços que valorizem o diálogo e a escuta ativa. A Aprendizagem

Cooperativa não é uma técnica isolada, mas um convite à transformação das relações dentro da escola.

Assim, conclui-se que a Aprendizagem Cooperativa representa uma poderosa ferramenta para a promoção da inclusão e do desenvolvimento humano, reafirmando o compromisso da educação com a equidade, a cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e empática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; BARRETO, Lilia Maria Souza; BARBOSA, Meiriene Cavalcante. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. *Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar*, v. 1, 1. ed. Curitiba: Íthala, 2021.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo, na contemporaneidade – incertezas e desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
DELPRETTE, Almir; DELPRETTE, Zilda A. P. *Habilidades sociais e inclusão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2018.
DELPRETTE, Almir; DELPRETTE, Zilda A. P. *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2001.
DÍAZ-AGUADO, María José. *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.
DÍAZ-AGUADO, María José. *Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.
DÍAZ-AGUADO, María José. Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 3, 2006.
ECHEITA, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, 'voz y quebranto'. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 2, 2013.
FIGUEREDO, Rita Vieira; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Práticas pedagógicas inclusivas: princípios, rupturas e parcerias na construção de uma educação no contexto das diferenças. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FARIAS, Francisca Sueli; Lustosa, Francisca Geny (Org.). *Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva: ação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural*. Fortaleza: Imprece, 2025.
FIRMINO, Ana Paula; DIAS, Maria José. *Educação inclusiva: práticas e desafios*. Brasília: MEC, 2023.
JOHNSON, David W.; NEGRO, Ana; TORREGO, Juan Carlos; ZARIQUEY, Pere. *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Trad. Gloria Vitale. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Investigación e innovación en inclusión educativa: diagnósticos, modelos y propuestas*. Bogotá: Computadores para Educar, 2009.
LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira. *Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
MAIA, Ana Paula; MORAIS, João Carlos. *Educação inclusiva: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
MACHADO, R. Diferença e educação: deslocamentos necessários. In: MACHADO, R.; MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Série Saberes em Diálogo, v. 8. Blumenau: Edifurd, 2020. p. 19– 44.
MANTOAN, Maria Teresa Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Escola dos diferentes ou escola das diferenças?
Revista Com Ciência, n. 35, Campinas, 2012.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Diferenciar para incluir ou para excluir? *Revista Diversa*, 2013. Disponível em: https://diversa. org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou- para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/. Acesso em: 17 abr. 2025.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Campinas: Autores Associados, 2017.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, R.; MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. p. 77–90.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Uma escola hospitaleira. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 7, n. 13, São Caetano do Sul, SP, 2022. p. 5–14.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 17–23, 2012.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. São Paulo: ECA-USP, 2015.
OLIVEIRA, Jocirley de; SILVA. A aprendizagem colaborativa em sala de aula: perspectiva de inclusão social. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 50, 2024.
PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
POULIN, Jean-Robert. *Deficiência intelectual da definição à intervenção pedagógica*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2024.
RADAELLI, Simone. *Inclusão escolar: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2016.
SILVA, Camila Barreto; FIGUEREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. *Aprendizagem cooperativa e deficiência intelectual: a conquista do protagonismo na produção textual*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.
TORREGO, Juan Carlos; NEGRO, Ana. *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.
ZARIQUEY, Pere. *Comunidades de aprendizaje: una proposta para la mejora de la convivencia escolar*. Barcelona: Graó, 2015.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO

Nandara Maciel de Alencar[1]
Rita Vieira de Figueredo[2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de legislações que asseguram o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever a organização da educação com base na equidade e na valorização da diversidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou o paradigma da inclusão como um direito

[1] Estudante do curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: 0000-0001-8015-3995. E-mail: nandaralencar@gmail.com

[2] Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), do Campus Goiás, da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4167-141X. E-mail: aee.rita@gmail.com

inalienável, essa legislação determina que a educação deve ocorrer em ambientes inclusivos, com a oferta de recursos de acessibilidade e apoio necessário para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2025) anunciou em seu site oficial a ampliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com previsão de investimento de R$3 bilhões até 2026 a política prevê a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em mais de 38 mil escolas, além da formação de professores e ações de combate ao capacitismo. No Parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi estabelecido as diretrizes específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências.

Nos parágrafos anteriores apresentamos avanços normativos e institucionais, porém os indicadores educacionais revelam desafios persistentes. Dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) apontam que a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência com 15 anos ou mais anos de idade é de 19,5%, enquanto entre pessoas sem deficiência, na mesma faixa etária, é de 4,1%. Essa disparidade evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes e promovam a aprendizagem de forma equitativa. A efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento da legislação, requer a implementação de estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e o progresso de todos os estudantes no processo de escolarização.

Nesse contexto, em uma revisão sistemática de literatura realizada em 25 de maio de 2025, na plataforma SciELO, utilizando o descritor “educação inclusiva” e o recorte temporal de 2021 a 2024, identificamos 488 publicações, das quais 443 eram artigos acadêmicos, 15 relatos de caso, 12 artigos de revisão e 18 de outros tipos. No entanto, ao adicionar o descritor “estratégias pedagógicas”, o número de resultados reduziu drasticamente para apenas cinco publicações. Esse dado revela uma lacuna

significativa na produção científica: embora a educação inclusiva seja amplamente debatida no cenário educacional brasileiro, ainda são escassas as investigações que abordam, de forma aprofundada, as estratégias pedagógicas capazes de efetivar, na prática, os princípios da inclusão nas escolas.

Diante dessa lacuna, o ensino de Ciências se mostra como uma área estratégica para a promoção da inclusão, especialmente por envolver conteúdos conceitualmente complexos e abstratos que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. A experimentação, enquanto metodologia ativa, possibilita a construção do conhecimento por meio da observação, manipulação e análise de fenômenos, favorecendo a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes. Quando integrada a práticas inclusivas, essa abordagem pode ampliar as possibilidades de participação de todos os alunos, com ou sem deficiência, ao tornar os conteúdos mais acessíveis, visuais e interativos. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é o de analisar de que forma a experimentação, enquanto estratégia pedagógica, pode favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes nas aulas de Ciências da Natureza, na perspectiva da educação inclusiva, com a finalidade de assegurar a todos eles o acesso ao currículo escolar.

A presente proposta foi planejada para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental composta por 25 estudantes, incluindo uma aluna com deficiência auditiva, um aluno apresentando Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, um estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses alunos participam das atividades escolares tendo como apoio além da mediação pedagógica, recursos de acessibilidade combinados tais como tablet, intérprete de libras, materiais de apoio visual como quadro de rotina. Entendemos que para garantir acessibilidade ao currículo escolar, se faz necessário práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Considerando a complexidade dos conteúdos de Ciências e a diversidade presente na sala de aula, planejamos duas experiências

práticas no campo de Ciências da Natureza com foco na aprendizagem significativa sob a temática da Água e seus princípios de densidade, empuxo, e pressão atmosférica exercida sobre ela. O potencial inclusivo da proposta se dá por meio da incorporação de recursos visuais, Libras e um Diário de Experimentação, com foco na acessibilidade e na participação de todos os estudantes.

O Diário de Experimentação caracteriza-se como um recurso pedagógico inclusivo porque permite que os estudantes expressem suas observações, hipóteses e descobertas de forma personalizada, respeitando suas singularidades cognitivas, linguísticas e sensoriais ao possibilitar formas de registro diversas como texto, desenho, colagem ou símbolos. Por meio dele será possível acompanhar o percurso de aprendizagem e assim potencializar ou ajustar intervenções considerando as necessidades da turma.

Esse trabalho teve como foco os seguintes objetivos específicos:

• Refletir, com base em referenciais teóricos sobre os potenciais efeitos das estratégias pedagógicas propostas na aprendizagem dos conceitos científicos e na promoção de prática inclusivas no ensino de Ciências.

• Compreender como a experimentação pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Ciências da Natureza.

• Construir uma proposta didática que integre práticas experimentais e estratégias inclusivas voltadas ao ensino de Ciências da Natureza.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências, por meio do planejamento de experiências que considerem a diferença de todos os alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao propor estratégias didáticas que valorizem a participação de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência, espera-se ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover uma cultura escolar

mais acessível, equitativa e colaborativa. A seguir, serão apresentados os fundamentos teóricos que sustentam esta proposta, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento do planejamento pedagógico.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação teórica

Neste tópico abordaremos dois campos teóricos complementares, o primeiro é o das Ciências da Natureza com foco na experimentação aplicada ao ensino nessa área, o segundo trata da educação inclusiva, considerada um tema transversal que permeia as práticas pedagógicas, ressaltando sua importância para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas singularidades.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) como documento normativo, ao tratar da área das Ciências da Natureza apresenta a necessidade de assegurar aos alunos do Ensino Fundamental "o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica" (BRASIL, 2017, p.321). Essa diretriz ressalta a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Nesse sentido, a experimentação, a observação, a formulação de hipóteses e a análise de dados devem fazer parte do cotidiano escolar, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades cognitivas, mas também competências investigativas como a curiosidade, a argumentação com base em evidências e o pensamento crítico.

No campo teórico do ensino de Ciências da Natureza, a experimentação ocupa um lugar de destaque devido à sua natureza empírica, que possibilita aos estudantes vivenciarem os fenômenos e, de certa forma, interagirem diretamente com eles. Segundo

Marcelo Giordan (1999, p.44), "a elaboração do conhecimento científico apresenta-se dependente de uma abordagem experimental [...] fundamentalmente porque a organização desse conhecimento ocorre preferencialmente nos entremeios da investigação". Ou seja, é por meio de um processo ativo e participativo que os saberes têm maior potencial para serem construídos.

Nesse sentido, destacamos a pesquisa desenvolvida por Figueirêdo (2019) voltada para o ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva. O estudo envolveu uma série de experimentos com o elemento água e suas múltiplas interações no ambiente, aplicados em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, ambas com a presença de estudantes com deficiência visual. A turma da rede pública de ensino foi definida como experimental, na qual os estudantes participaram das atividades práticas, enquanto a outra atuou como grupo controle, em uma instituição particular de mesma faixa etária e estudando o mesmo conteúdo. Para avaliar os resultados, foram realizados pré-testes e pós-testes nas duas turmas. Os dados revelaram que, embora inicialmente apresentassem desempenho semelhante, a turma experimental obteve avanços mais significativos no processo de aquisição do conhecimento no pós-teste, evidenciando o potencial das práticas inclusivas no ensino de Ciências. (FIGUEIRÊDO, 2019).

A referida pesquisa apresenta de forma concreta as potencialidades do ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva. Para a autora:

> O ensino de ciências quando realizado através de metodologias ativas (experimentos, a excursão, a aula dialógica, o uso da informática, os espaços de divulgação científica, dentre outros) se constitui uma abordagem extremamente importante porque motiva o aluno para a aprendizagem, a partir da valorização de seus interesses e da sua participação levando a uma ampliação de conhecimentos, além de favorecer através de práticas inovadoras e inclusivas, o acolhimento de todos os alunos. (FIGUEIRÊDO, 2019, p.10).

Essa pesquisa exitosa evidencia que estratégias ativas podem gerar ganhos significativos no aprendizado e consequentemente no acesso ao currículo, o que certamente favorece a inclusão escolar. A partir dessa premissa, a proposta de intervenção elaborada no presente trabalho se inspira em princípios semelhantes, adotando metodologias ativas para atender às necessidades dos estudantes e assim favorecer suas aprendizagens.

Coelho, Soares e Roehrs (2022) ao desenvolver uma pesquisa de mestrado também envolvendo a experimentação dentro do campo da Ciência da Natureza com foco na perspectiva da educação inclusiva, realizaram a imersão em uma turma de 5° ano do Ensino Fundamental, com a proposta de uma aula prática sob a temática da fotossíntese e os pigmentos presentes nas folhas das plantas. Na turma havia 17 alunos matriculados, dentre eles uma estudante com deficiência visual. O experimento de cromatografia consistiu em identificar os pigmentos presentes nas folhas após o processo de maceração, para a efetiva participação dos estudantes foram acrescidos o sistema de escrita em braile nos processos que permeavam a atividade bem como o desenvolvimento de legendas texturizadas para identificação de cada pigmento e filtros adaptados. Segundo os autores esses ajustes possibilitaram a estudante realizasse a atividade proposta:

> Dessa forma a aluna pôde fazer a relação entre as cores que apareceram no filtro e o nome do pigmento descrito na legenda tátil. Assim, facilitando a relação entre cor e pigmento no momento de todo o processo da aula prática e, também, no momento de responder o questionário de atividades. (COELHO, SOARES, ROEHRS, 2022, p. 342)

Ao avaliar a eficácia da atividade no desenvolvimento das habilidades propostas os autores constataram fatores positivos como a participação, colaboração com os colegas nos momentos da atividade prática e discussões para responder os questionários avaliativos. Após o experimento realizaram também uma entrevista, momento em que a estudante enfatizou como o

experimento e os ajustes feitos no material de apoio foram fundamentais para suprir suas necessidades.

Reconhecer a diferença dos estudantes em sala de aula exige a adoção de abordagens pedagógicas que contemplem diferentes formas de aprender. No ensino de Ciências da Natureza, a experimentação e as práticas investigativas se mostram como caminhos potentes para envolver os alunos e favorecer a construção ativa do conhecimento. Ao considerar os princípios da educação inclusiva, essas estratégias podem ser ampliadas, contribuindo para que todos os estudantes participem de maneira significativa das atividades propostas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário refletir sobre o próprio conceito de prática pedagógica e os múltiplos elementos que a compõem, para que assim seja possível integrar as práticas experimentais ao cotidiano escolar de forma acessível e acolhedora, respeitando os diferentes perfis de estudantes presentes em cada turma.

A compreensão da prática pedagógica exige uma análise que considere além da simples aplicação de conteúdos em sala de aula e a perceba como um processo que envolve múltiplos elementos, como as metodologias utilizadas, as interações estabelecidas, os recursos disponíveis e o posicionamento do docente diante das situações de ensino. Segundo Zabala (1998, apud LUSTOSA; FIGUEREDO, 2021, p. 75), "o conceito de prática pedagógica se encerra como um conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações de ensino". Essa perspectiva contribui para a análise do planejamento pedagógico como um processo que considera as condições concretas do contexto escolar e os diversos fatores que influenciam na aprendizagem. Complementando essa reflexão, compreende-se que “a intervenção pedagógica deve otimizar a aprendizagem, tendo o professor como fonte importante para a aprendizagem e a participação dos estudantes na sala” (LUSTOSA; FIGUEREDO, 2021, p. 80). Isso reforça a importância de ações planejadas que promovam a mediação ativa do docente e valorizem o protagonismo estudantil,

especialmente quando se busca uma abordagem inclusiva e significativa no ensino de Ciências da Natureza.

Nesse sentido, é fundamental que o planejamento educacional esteja alinhado aos princípios legais que asseguram o direito de todos à educação, especialmente quando se trata de garantir a participação plena de estudantes com diferentes necessidades. Na introdução deste trabalho, mencionamos alguns marcos legais que garantem o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Retomando esse princípio de uma educação para todos, abordar a inclusão como tema transversal significa integrá-la a todos os processos escolares, de forma contínua e articulada. Isso implica também promover a inclusão nas vivências e experiências escolares, garantindo que todos os estudantes tenham seus direitos plenamente respeitados e atendidos.

Na obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Mantoan descreve a escola inclusiva como aquela que propõe "um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades" (MANTOAN, 2015, p. 286). Tal concepção amplia a compreensão da inclusão, não como uma ação isolada, mas como parte estruturante do planejamento pedagógico e da cultura escolar. Em outra de suas reflexões, Mantoan utiliza a filosofia de Deleuze para sustentar que a inclusão deve partir da compreensão da diferença como regra, e não como exceção:

> [...] a ideia central que adotamos como argumento para legitimar uma escola boa para todos e que advoga sua abertura incondicional para todo e qualquer aluno, é sustentada na diferença em si mesma, tratada por Deleuze (2009). Para esse autor, a diferença não é empírica, qualitativa ou numérica, não é o diverso nem o único. Ela é em si mesma e nega qualquer relação entre modelo/cópia, original/reprodução. (MANTOAN, 2021, p. 86).

Ainda que compartilhemos aspectos sociais e culturais, cada indivíduo é único em sua constituição subjetiva. Reconhecer a diferença como princípio orientador da prática educativa demanda

uma escola que esteja aberta à multiplicidade, disposta a acolher e valorizar as diversas formas de ser, aprender e viver presentes em seu cotidiano. Essa óptica aplicada ao processo de ensino e aprendizagem direciona para um pensar pedagógico abrangente que utiliza o pensamento investigativo para definir estratégias e métodos de ensino que melhor se adeque às necessidades dos estudantes.

Então, como fazer o ensino de Ciências de forma inclusiva? Em primeiro lugar, é essencial considerar o perfil da turma e identificar as principais barreiras de aprendizagem que os estudantes podem enfrentar. Em segundo lugar, é necessário compreender o atual MOMENTO histórico e social. A sociedade do século XXI é marcada pela aceleração, pelas redes sociais, pelas novas tecnologias e pela forma rápida de consumir conteúdos on-line — aspectos que influenciam diretamente o universo dos estudantes. Nesse cenário, se faz relevante a adoção de metodologias ativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e favoreçam sua participação nos processos educativos. Além disso, definir com clareza os objetivos do trabalho pedagógico permite refletir continuamente sobre as estratégias de ensino utilizadas e sua adequação às diferentes realidades presentes em sala de aula.

A experimentação, ao possibilitar o envolvimento mais significativo dos alunos com os conteúdos científicos, pode revelar-se uma ferramenta potente no contexto da inclusão, por promover a aprendizagem por meio da ação, da observação, da reflexão e da manipulação de materiais. Essa abordagem amplia as possibilidades de inserção de recursos de acessibilidade, contribuindo para a superação das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes, e assim os atendendo em suas especificidades.

METODOLOGIA

Neste trabalho será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo como finalidade

elaborar uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao ensino de Ciências da Natureza na perspectiva da educação inclusiva, destinada a uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada baseia-se nos princípios da pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011), que a define como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2011, p. 19).

Embora a intervenção proposta não seja aplicada neste momento, a escolha por essa abordagem justifica-se pelo seu potencial de promover reflexões críticas sobre a prática pedagógica e de orientar a construção de estratégias voltadas à transformação do contexto educacional. A pesquisa-ação parte da realidade observada pelo próprio pesquisador, permitindo identificar problemas concretos e propor soluções fundamentadas teoricamente.

A estrutura da pesquisa-ação adotada neste trabalho compreende as cinco etapas descritas por Thiollent (2011): diagnóstico do problema, planejamento da ação, ação (intervenção), observação e reflexão/replanejamento. Neste estudo, o foco recai principalmente sobre o planejamento da ação, etapa central desta proposta, que foi elaborada com base nas observações realizadas pela docente em sua prática cotidiana com a turma. As etapas seguintes — intervenção, observação e replanejamento — serão tratadas de maneira teórica e propositiva, apresentando sugestões de como poderiam ser conduzidas futuramente, uma vez que a proposta de intervenção aqui desenvolvida não será aplicada no contexto escolar no momento desta pesquisa.

A elaboração da proposta foi construída com base nas observações e experiências da autora junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 estudantes. Entre eles, há um aluno autista, uma estudante surda e um estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A turma, de maneira geral, é participativa, mas tende a perder o

interesse com facilidade diante de atividades mais longas ou com pouca variação de estímulos. A comunicação com a estudante surda representa um desafio, considerando que ela ainda está em processo de alfabetização tanto em Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto em Língua Portuguesa. O aluno autista e o estudante com TDAH também apresentam dificuldades de atenção sustentada, o que impacta o andamento das atividades.

Esses aspectos foram considerados no planejamento da intervenção, especialmente na escolha das estratégias didáticas, nos recursos de acessibilidade e na organização das etapas das aulas experimentais. A construção da proposta está alinhada à compreensão de que, no processo de ensino e de aprendizagem, é essencial:

> Conhecer sobre a forma como as crianças constroem os conhecimentos, para daí avançar em 'propostas' desafiadoras suficientes para ensejar essa elaboração pelos sujeitos e mediar a relação estabelecida com esse objeto social cultural que é o conhecimento (LUSTOSA; FIGUEREDO, 2021, p. 80).

A composição da turma e as vivências em sala de aula permitiram identificar barreiras à participação dos estudantes, o que motivou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Além da experiência docente, a proposta fundamenta-se em uma revisão de literatura, com ênfase em autores que discutem a inclusão escolar, o ensino de Ciências e a experimentação como estratégia de aprendizagem. Também foram considerados documentos legais e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Proposta pedagógica

Identificação de barreiras: Ao observar o desenvolvimento da turma, identificamos duas barreiras principais que serão o foco para a transposição nesta proposta: barreira decorrente da proposta

didática e barreira comunicacional. Essas dificuldades impactam diretamente a participação de todos os estudantes, tornando essencial a adoção de estratégias pedagógicas que as superem.

A barreira decorrente da proposta didática refere-se à dificuldade dos alunos em manter o foco e o engajamento durante as atividades, um desafio que afeta não apenas estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas também outros alunos da turma, que tendem a perder o interesse em atividades prolongadas ou pouco diversificadas, prejudicando o processo de aprendizagem. A utilização de uma proposta didática que não apela para os interesses dos alunos pode limitar o acesso ao conteúdo. Ainda, a ausência de recursos pedagógicos adequados pode dificultar a compreensão e participação de vários estudantes, evidenciando a necessidade de recursos visuais que favoreçam a comunicação para todos. Logo pode-se dizer que ambas as barreiras decorrem do processo de ensino.

Essas barreiras educacionais impactam diretamente o ensino de Ciências da Natureza, que apresenta desafios específicos nesse contexto. A complexidade dos conceitos científicos, muitas vezes abstratos e expressos em linguagem técnica, pode dificultar o acesso e a compreensão dos estudantes, especialmente quando não há estratégias pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprendizagem e apresentem diversificadas formas de ensino. Apresentaremos a seguir o detalhamento dos experimentos propostos:

Planejamento da ação:

Experimento 1 "A água que sobe"

Objetivo: Demonstrar o efeito da pressão do ar sobre a água, promovendo a observação e a construção de hipóteses pelos estudantes.

Materiais:

- Prato fundo
- Vela

- Pote grande de vidro transparente
- Água
- Corante alimentício (opcional)
- Fósforo ou isqueiro
- Diário de experimento (para os estudantes)
- Diário de bordo (professor)

Procedimentos: para garantir uma melhor compreensão e participação de todos os estudantes, o experimento sobre pressão do ar e subida da água será conduzido em três etapas principais, estruturadas para favorecer o engajamento e a aprendizagem colaborativa.

Introdução da atividade: nesta etapa inicial o objetivo é preparar o ambiente para despertar a curiosidade dos alunos, organizá-los em grupos de três integrantes, e cada trio deverá receber um "Diário de Experimento" para registrar suas hipóteses e previsões sobre o fenômeno observado. Esse momento visa ativar os conhecimentos prévios e incentivar a expressão por meio de diferentes linguagens, como escrita, desenho e uso de imagens. **Desenvolvimento da atividade:** sugerimos que o experimento seja realizado em grupos, com rodízio para garantir que todos participem da observação direta. A execução deverá seguir os passos planejados, com atenção especial para a mediação do professor, que desempenha o papel de estabelecer o diálogo e a reflexão por meio de perguntas mobilizadoras. Nesta etapa os estudantes devem registrar suas observações no diário de forma colaborativa, promovendo a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. **Sistematização da atividade**: para consolidar a aprendizagem, promover uma roda de conversa com toda a turma, momento em que os grupos possam compartilhar suas descobertas e interpretações. O professor será atuante na organização das informações e na explicação dos conceitos científicos envolvidos, utilizando recursos visuais e materiais de apoio. Por fim, os trios devem retornar ao registro seus diários de experimento com suas reflexões finais, fixando o conteúdo de forma significativa.

A seguir, apresenta-se a tabela com o passo a passo detalhado:

Etapa	Procedimentos
Introdução da atividade	- Todo o percurso da aula contará com o auxílio de uma intérprete em LIBRAS. - Preparar o ambiente para recepção dos estudantes, organizando os materiais em uma mesa central para despertar a curiosidade. - Formar trios e entregar a cada grupo um "Diário de Experimento". - Estimular os estudantes a ativarem seus conhecimentos prévios e registrarem no diário o que acreditam que acontecerá, por meio de escrita, ilustração ou uso de imagens.
Desenvolvimento da atividade	- Chamar dois trios por vez para se aproximarem da mesa experimental. -Realizar o experimento: • colocar água com corante no prato. • acender a vela e posicioná-la no centro. • cobrir a vela com o copo transparente. • observar a chama apagar e a água subir no copo. - Estimular a discussão no grupo com perguntas mobilizadoras ("O que aconteceu?", "Por quê?"). - Solicitar o registro colaborativo da observação no diário do experimento. - Repetir o processo com os demais grupos.
Sistematização da atividade	- Realizar uma roda de conversa com toda a turma para socializar as observações. - Sistematizar os conceitos trabalhados (pressão do ar, movimento da água) com apoio de imagens e vídeos curtos. - Elaborar um cartaz coletivo com os registros de todos os grupos. - Estimular que cada trio complemente o diário com uma reflexão final sobre o que aprendeu.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Experimento 2 "Afunda ou flutua?"

Objetivo: Investigar por que alguns objetos afundam enquanto outros flutuam na água, compreendendo o conceito de empuxo e sua relação com o volume e a densidade dos materiais.

Materiais:

- 5 fichas escrito boia ou afunda para sorteio
- 4 bacias ou baldes com água
- Diversos objetos de tamanhos e materiais variados, como:
- Pedra
- Isopor
- Tampa plástica
- Colher de metal
- Borracha
- Rolha
- Lápis

Procedimentos

Introdução da atividade: nesta etapa separar os estudantes em grupos com 4 integrantes em que cada grupo receberá um "Diário de Experimento" e deverá sortear uma ficha que indicará se o desafio do grupo será descobrir quais objetos boiam ou quais afundam. Após o sorteio, cada grupo deve ser conduzido a uma estação montada com uma bacia de água e objetos diversos. Conforme a categoria sorteada, os grupos deverão escolher e testar os objetos que acreditam que vão boiar ou afundar. Será estabelecida uma pontuação para cada acerto, que será contabilizada ao final da atividade, e o grupo com mais pontos será o vencedor. Essa dinâmica valoriza o trabalho em equipe e a observação cuidadosa. **Desenvolvimento da atividade:** no desenvolvimento os estudantes terão que registrar no diário de experimento os resultados de cada estação, é importante mobilizar o diálogo entre os grupos para que eles conversem sobre as possibilidades dentre os materiais. Cada grupo terá 10 minutos em cada estação incluindo o tempo de discussão, teste e registro. **Sistematização da atividade**: ao finalizar a atividade prática, os grupos terão um momento para compartilhar suas descobertas e estratégias utilizadas para decidir quais objetos boiaram ou afundaram, devem realizar a somatória e contagem dos pontos de

acertos para descobrir qual grupo teve mais acertos. Essa socialização ocorrerá em roda de conversa em que cada grupo apresentará seus registros, reflexões ou dificuldades apresentadas.

A seguir, apresenta-se a tabela com o passo a passo detalhado:

Etapa	Procedimentos
Introdução da atividade	- Todo o percurso da aula contará com o auxílio de uma intérprete em LIBRAS. - Organizar os estudantes em grupos de 4 integrantes. - Entregar um "Diário de Experimento" para cada grupo. - Sortear uma ficha que determina se o desafio é "boia" ou "afunda". - Cada grupo se dirige à sua estação com bacia de água e objetos diversos. - Explicar que deverão escolher e testar objetos conforme a categoria sorteada. - Informar que haverá pontuação para cada acerto e que o grupo com mais pontos vence. - Ressaltar o valor do trabalho em equipe e observação cuidadosa.
Desenvolvimento da atividade	- Cada grupo tem 10 minutos para realizar a atividade na estação, incluindo discussão, testes e registros. - Estimular o diálogo interno e entre os grupos sobre as possibilidades de objetos que boiam ou afundam. - Os estudantes registram no diário de bordo as escolhas, resultados e hipóteses, podendo usar escrita, desenhos, símbolos ou Libras. - O professor apoia a comunicação, alterna atividades para manter o foco e promove a colaboração entre os membros.
Sistematização da atividade	- Promover roda de conversa com todos os grupos para compartilhar descobertas e estratégias. - Cada grupo apresenta seus registros, reflexões e dificuldades. - Contabilizar a pontuação de acertos para definir o grupo vencedor. - O professor reforça os conceitos científicos relacionados (densidade, empuxo) usando recursos visuais e exemplos práticos.

	- Incentivar a relação entre o experimento e situações do cotidiano dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Estratégias para a inclusão

A inclusão como tema transversal deve materializar-se no planejamento pedagógico da sala de aula regular, pois ao planejar suas intervenções, cabe ao profissional docente utilizar de seu pensamento crítico e investigativo para refletir sobre como sua prática pode contemplar todos os sujeitos. Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma, em que as diferenças não são vistas como exceção, mas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Segundo Mantoan (2015, p. 288), "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". Essa concepção amplia o entendimento da inclusão como um princípio estruturante da escola democrática, e não como uma ação pontual ou restrita a determinados estudantes.

Autores como Stainback e Stainback (1999) também defendem que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação da escola, no qual todos os alunos aprendem juntos, independentemente de suas características individuais. Para os autores, a escola inclusiva é aquela que valoriza a colaboração, a solidariedade e o respeito às diferenças como elementos centrais do processo educativo. Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de construir saberes pedagógicos a partir da escuta atenta de seus alunos e da análise crítica do contexto escolar. Essa postura investigativa é essencial para que o planejamento pedagógico seja sensível às necessidades da turma e promova a equidade no acesso ao conhecimento.

Figueirêdo (2019) destaca o importante papel do professor na perspectiva da educação inclusiva, em ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes a partir de diferentes propostas didáticas, planejadas com base nas necessidades reais de cada turma, bem como a importância de promover a escuta, o acolhimento e a valorização das diferentes formas de aprender.

Coelho, Soares e Roehrs (2022) percebem como ponto de partida da inclusão escolar as dificuldades com as quais os estudantes se deparam no decorrer do processo de aquisição do conhecimento, e que é a partir disto que o professor consegue estruturar novas estratégias que contemplem a participação e o aprendizado de todos os estudantes.

Com base nesses referenciais, a proposta de intervenção apresentada foi idealizada considerando as necessidades educacionais de toda a turma e as principais barreiras identificadas. Para enfrentar a barreira didática, foram organizadas atividades em grupos pequenos, com rodízio na participação prática, uso de recursos visuais atrativos durante a execução das experiências e alternância constante entre observação, discussão e registro, buscando manter o foco dos alunos. Quanto à barreira comunicacional, utiliza-se o "Diário de Experimento", que permite múltiplas formas de registro (escrita, desenho e colagem), além da mediação docente com Libras e gestos. A escrita colaborativa realizada pelos grupos no diário promove a troca de ideias, o desenvolvimento do pensamento crítico e o compartilhamento de diferentes formas de expressão, ampliando o entendimento e o engajamento dos estudantes.

Algumas proposições sobre Intervenção, Observação e Replanejamento

De acordo com a abordagem da pesquisa-ação proposta por Michel Thiollent (2011), o processo de transformação da prática pedagógica acontece por meio de um ciclo contínuo que envolve intervenção, observação e replanejamento.

Na etapa da Intervenção as estratégias planejadas são aplicadas no ambiente escolar, dentro do contexto desta proposta a intervenção se daria pela realização dos experimentos de Ciências da Natureza com a turma do 3º ano, utilizando os recursos e metodologias pensadas para superar as barreiras atencionais e comunicacionais. O professor teria papel de mediador com o objetivo de promover a participação ativa dos estudantes, orientando o uso do "Diário de Experimento", suscitando diálogos, discussões e reflexões a partir do fenômeno visto e garantindo a inclusão de todos, especialmente dos alunos com necessidades específicas.

A etapa da observação consiste no acompanhamento contínuo durante a proposição da atividade, registrando no diário de bordo do professor sobre o engajamento dos grupos, as dificuldades encontradas e o trabalho colaborativo de registro e troca de ideias. Como o foco da proposta é a superação de barreiras de aprendizagem é importante observar se as estratégias estão sendo eficazes e isso deve ser feito tanto no momento de realização da atividade quanto posteriormente ao analisar os diários de experimento redigidos pelos grupos, pois desta forma é mais provável obter indícios para o processo de replanejamento da ação.

Na etapa de replanejamento é o momento de unir os dados coletados durante a observação e avaliação da atividade e das estratégias propostas, é o momento que o professor vai refletir com base nos dados sobre possíveis ajustes, acréscimos ou supressões durante a intervenção. Tendo em vista que cada turma tem um perfil distinto a resposta às estratégias propostas também serão distintas. Neste ponto também seria muito importante ter uma avaliação por parte da turma de suas percepções sobre a atividade, o que gostaram, o que poderia melhorar na próxima experiência. Ouvir os estudantes é uma parte fundamental quando se trata de inclusão pois de um modo ou de outros eles nos dizem sobre suas necessidades. Até mesmo o silêncio se torna revelador quando estamos abertos a ouvir o feedback do outro. Se tratando dos experimentos o momento de replanejamento seria focado nas

estratégias, desta forma as proposições aqui apresentadas vêm com o intuito de realizar os ajustes necessários para as próximas práticas experimentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de intervenção pedagógica reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, ao considerar as diferenças como ponto de partida para o planejamento das práticas de ensino. Ao integrar a experimentação científica com estratégias inclusivas, buscou-se não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos de Ciências da Natureza, mas também garantir a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e formas de expressão.

A análise das barreiras identificadas no contexto pedagógico da turma objeto do nosso estudo permitiu a elaboração de atividades que valorizam a colaboração, a mediação docente e o uso de recursos diversificados. O "Diário de Experimento", por exemplo, foi pensado como uma ferramenta para promover o registro coletivo, a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e significativo. A experimentação, enquanto metodologia ativa, mostra-se compatível com os princípios da educação inclusiva ao favorecer a observação, a manipulação e a reflexão sobre fenômenos científicos de forma concreta e interativa. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, especialmente para estudantes que enfrentam desafios na comunicação ou na atenção sustentada. Esse posicionamento dialoga diretamente com os achados de Figueirêdo (2019), que demonstrou o impacto positivo das metodologias ativas no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual. Ao promover a manipulação de materiais, a observação e a experimentação, os estudantes não apenas compreendem os fenômenos científicos, mas também desenvolvem

autonomia, protagonismo e vínculos colaborativos com seus pares, evidenciando que a inclusão se concretiza na prática pedagógica e não apenas na presença física em sala de aula.

Embora a proposta não tenha sido aplicada no momento desta pesquisa, sua fundamentação teórica e metodológica oferece subsídios para futuras intervenções que desejem aliar o ensino de Ciências à promoção da inclusão. Espera-se que este trabalho inspire educadores a repensarem suas práticas, reconhecendo que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes na sala de aula, mas se concretiza na escuta, no acolhimento e na valorização das diferentes formas de aprender. Assim, conclui-se que o planejamento pedagógico inclusivo, quando orientado por uma postura investigativa e sensível às necessidades da turma, tem o potencial de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, onde todos os estudantes possam aprender, participar e se desenvolver plenamente.

Dos principais resultados, análises, reflexões ou encaminhamentos construídos ao longo do texto, indicando as contribuições do estudo, da experiência analisada ou do produto educacional desenvolvido para o campo da Educação Inclusiva, da Educação Especial ou das Políticas Educacionais Inclusivas.

Podem ainda ser apontados os limites do estudo ou da proposta desenvolvida, bem como possibilidades de aprofundamento, continuidade ou aplicação, quando pertinente.

Não devem ser introduzidas novas discussões teóricas ou referências não abordadas ao longo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988 . Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.
BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 50/2023, de 15 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2023. Disponível em:<Parecer n° 50/2023 CP/CNE: Um avanço no Direito Educação Inclusiva para Pessoas com TEA. | Jusbrasil>. Acesso em: 01 jun. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação (MEC). "MEC fortalece educação especial na perspectiva inclusiva". *MEC*. 30 jan. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/mec-fortalece-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva. Acesso em: 21 jun. 2025.
BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório sobre o perfil sociodemográfico e condições de vida das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília, DF: MDHC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-

br/assuntos/noticias/2023/novembro/Relatorio_CGIE_PCD_23.10.2023_FINAL1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.
COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Ensino de Ciências através da prática experimental flexibilizada para aluno deficiente visual. **Interfaces Da Educação,** [S. l.], v. 13, n. 37, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i37.4867. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4867. Acesso em: 29 set. 2025.
FIGUEIRÊDO, Francileide Vieira. **A construção de conhecimentos de ciências em contexto de inclusão escolar.** Natal: UFRN, 2019. Relatório de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação.
GIORDAN, Marcelo. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 267–289, dez. 1999. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.
LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de**. Inclusão, o olhar que ensina!** 1. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2021.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola e a diferença: inclusão escolar e os direitos humanos.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2021.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Entre travessias, práticas e sentidos, esta obra convida o leitor a refletir sobre a educação inclusiva como compromisso ético, político e humano. Mais do que acolher, incluir significa reconhecer a diferença como condição constitutiva da vida e da aprendizagem. Nas páginas que seguem, experiências, saberes e reflexões se entrelaçam na construção de novos olhares para a educação e para os sujeitos que a constituem.

CAPES

CAMPUS GOIÁS

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2967-6