

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.074

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Gelcimara Martins de Moraes¹

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: “Práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do ensino fundamental: um estudo da formação acadêmica docente e suas implicações no processo de inclusão de alunos com deficiência”. A inclusão educacional tem sido pauta de legislações internacionais e nacionais há mais de duas décadas, visando assegurar o acesso e permanência de todos na educação. No entanto, ainda hoje, muitos desafios impedem a plena efetivação da inclusão nas escolas. Entre esses entraves, destaca-se a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os com conhecimentos, habilidades e competências para desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade escolar. O objetivo geral da pesquisa é analisar práticas pedagógicas docentes que favorecem a inclusão educacional de alunos nos anos finais do ensino fundamental. Especificamente, busca-se avaliar a formação docente para garantir práticas inclusivas; compreender a evolução legal e social da inclusão educacional no Brasil; e refletir sobre os desafios enfrentados na Escola, localizada em Manacapuru-AM. Desde a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclu-

1 Mestre em Ciencia da Educação pela Universidad De Lá Integracion de Las Américas, mara-moraes.gel@gmail.com

siva, publicada em 2008, a criação de escolas inclusivas tornou-se prioridade. Entretanto, sua efetividade exige políticas adequadas, infraestrutura adaptada, formação contínua dos docentes, tecnologias assistivas e Atendimento Educacional Especializado. Metodologicamente, utilizou-se pesquisa bibliográfica para embasar o tema e, posteriormente, pesquisa qualitativa com entrevistas, observações e questionários aplicados aos professores. As prévias destacam que, mesmo sendo inclusiva, a escola reflete desafios enfrentados pelos professores ao responderem às demandas da educação inclusiva. Garantir acesso e permanência de todos requer preparação para acolher a ampla diversidade presente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil alinhou-se a compromissos internacionais e consolidou um robusto marco legal que reposiciona a educação inclusiva do modelo médico-individual para o modelo social de remoção de barreiras. Da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), afirma-se o direito de estudantes com deficiência à escolarização em classes comuns com apoios, conectando acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Em convergência, a Declaração de Incheon/UNESCO propõe, para 2015 a 2030, uma agenda centrada em equidade e inclusão, convocando reformas curriculares, monitoramento e financiamento para tornar o direito efetivo (UNESCO, 2016). No plano pedagógico, a literatura sustenta que inclusão se concretiza via currículo acessível, avaliação formativa, docência colaborativa e AEE articulado ao PPP (BOOTH; 2002).

É nesse horizonte que se insere esta pesquisa de intitulada “Práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do ensino fundamental: um estudo da formação acadêmica docente e suas implicações no processo de inclusão de alunos com deficiência”.

O estudo parte do paradoxo entre avanços normativos e a persistência de obstáculos no cotidiano escolar em especial, lacunas de formação inicial e continuada para planejar, mediar e avaliar a aprendizagem em classes heterogêneas. Toma como campo empírico uma escola pública em Manacapuru/AM e tem por objetivo geral analisar práticas pedagógicas docentes que favorecem a inclusão educacional de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, avalia a formação docente para garantir práticas inclusivas; compreende a evolução legal e social da inclusão no Brasil; e reflete sobre os desafios enfrentados na escola pesquisada.

Metodologicamente, combina-se revisão bibliográfica com pesquisa qualitativa (questionário semiestruturado e grupo focal), com análise de

conteúdo e triangulação de fontes, assegurando princípios éticos próprios das Ciências Humanas e Sociais. Essa escolha dialoga com abordagens que privilegiam a compreensão de sentidos e práticas no cotidiano, conectando evidências empíricas ao referencial teórico (FONSECA, 2002; MINAYO, 2012).

A discussão ancora-se em contribuições que defendem o trabalho colaborativo escola-AEE, a diferenciação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como vias para ampliar engajamento, representação e expressão do conhecimento (TOMLINSON, 2001).

Os resultados indicam elevada valoração da inclusão pelos docentes que consideram muito importante e imprescindível o incentivo aos movimentos de mudança didática nas adaptações da prática, contudo, também revelam baixa autoeficácia percebida em algumas constatações.

Como síntese conclusiva desta introdução, o estudo argumenta que a inclusão ultrapassa a matrícula: requer formação, apoios, currículo flexível, cultura de acolhimento. Ao articular marcos legais, referências teóricas e evidências do chão da escola, o trabalho oferece pistas de ação para redes públicas amazônicas, com ênfase nos anos finais do EF e contribui para o debate sobre como transformar o imperativo jurídico em experiência concreta de participação e aprendizagem para todos (MANTOAN, 2006; BRASIL, 2011; UNESCO, 2016).

Assim, importa salientar a trajetória brasileira da educação inclusiva consolida-se na articulação entre compromissos internacionais e normativas nacionais que deslocam o foco do modelo médico-individual para o modelo social, responsabilizando sistemas de ensino pela remoção de barreiras ao acesso, participação e aprendizagem (BRASIL; 2015). A ratificação, em 2009, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status constitucional reforça o direito à educação em classes comuns com apoios, orientando políticas e práticas escolares (BRASIL, 2009). Em convergência, a Declaração de Incheon propõe, para os anos de 2015 até 2030, agenda centrada em equidade e inclusão, exigindo

mudanças nas políticas para ampliar acesso e qualidade para estudantes com deficiência em todas as etapas da educação (UNESCO, 2016).

No plano nacional, a PNEPEI organiza a educação especial como modalidade transversal, com AEE articulado ao PPP, provisão de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços especializados, sem substituir o ensino regular (BRASIL, 2008; 2010). A Resolução nº 4/2009 detalha atribuições do professor do AEE, identificar e produzir recursos, elaborar e executar o plano de AEE, acompanhar sua aplicabilidade e orientar docentes e famílias, fortalecendo a corresponsabilidade entre AEE e sala comum. O Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio técnico-financeiro para formação continuada de professores e gestores, incluindo educação bilíngue/libras e ensino de Braille, como condição sistêmica da política (BRASIL, 2011).

Nesse horizonte, a democratização do ensino em perspectiva inclusiva requer três movimentos integrados: garantir acesso à escola e ao conhecimento, assegurar qualidade com permanência e, sobre essas bases, remover barreiras com apoios adequados às necessidades individuais dos estudantes (ALMEIDA; ABDALLA, 2017). A efetividade do processo depende da comunicação e do trabalho colaborativo entre docentes do AEE e da sala comum, com o AEE atuando como apoio não substitutivo que qualifica o percurso do aluno e orienta os professores (GIL, 2020). Em sala, práticas cooperativas e mediações entre pares potencializam participação e aprendizagem, contribuindo para a cultura de inclusão (GIL, 2015). Em síntese, o marco legal-pedagógico brasileiro estabelece direito, apoios e corresponsabilidade, cabendo às redes e escolas transformar tais princípios em condições concretas de ensino e aprendizagem para todos.

A consolidação do paradigma inclusivo no Brasil resulta de um percurso histórico que vai da exclusão e segregação à integração e, por fim, à inclusão, entendida como adaptação da escola aos estudantes e não o inverso; nesse itinerário, a fase integracionista mostrou-se insuficiente e demandou mudanças profundas para que as escolas se tornassem, de fato, abertas a todos (MARCHESI, 2010). Nesse marco, a PNEPEI organiza

a educação especial como modalidade transversal, com AEE articulado ao PPP, disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, sem substituição do ensino comum (BRASIL, 2015). A política reafirma objetivos como acesso, participação e continuidade da escolarização, formação de professores e gestores, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, e articulação intersetorial (BRASIL, 2008; 2011).

A democratização do ensino, em chave inclusiva, supõe três movimentos combinados, garantia de acesso, qualidade com permanência e remoção de barreiras com apoios adequados, como condição para responder às necessidades individuais dos estudantes (ALMEIDA; ABDALLA, 2017). Os movimentos sociais e a politização das diferenças foram decisivos para deslocar o debate e enfrentar práticas discriminatórias, vinculando a inclusão à luta por direitos e por justiça social (MATOS; MENDES, 2014). Ao mesmo tempo, análises recentes alertam que a implementação pode produzir homogeneizações: quando metodologias e protocolos se sobrepõem à alteridade, corre-se o risco de esvaziar identidades e produzir indiferença; por isso, é preciso conjugar garantias universalistas com o direito à diferença (NEVES; RAHMEL; FERREIRA, 2019).

No plano da gestão e da escola, a PNEEPEI redefine o AEE como serviço complementar/suplementar ao ensino comum, com atribuições que incluem identificação e produção de recursos, planejamento e acompanhamento de sua aplicabilidade, orientação a docentes e famílias, e uso de tecnologia assistiva; tais responsabilidades demandam formação continuada e colaboração sistemática entre professores da sala comum e do AEE (BRASIL, 2009; 2011). A crítica ao antigo “encaminhamento” para classes especiais mostra que a própria existência desses dispositivos alimentou lógicas segregadoras, reforçando a necessidade de reorganizar currículo, avaliação e apoios no interior da escola regular (BAPTISTA, 2019). Em síntese, a literatura recente sustenta que a educação inclusiva, concebida como proposta pedagógica que assegura recursos/serviços em todos os níveis e modalidades, convoca práticas cooperativas, metodologias ativas

e mediações entre pares, favorecendo participação e autonomia discente (MELO; PALOMA, 2021; GIL, 2015; GIL, 2020).

Neste sentido, é imperativo ressaltar que para a ter-se práticas verdadeiramente inclusivas, requer reformulação da formação inicial e continuada, articulando saberes pedagógicos, conhecimentos sobre acessibilidade e mudança de atitudes frente à diversidade; as normas existentes não bastam sem organização escolar e gestão do trabalho docente alinhadas ao paradigma inclusivo (COSTA, 2012). Nessa perspectiva, currículo, avaliação e práticas de sala devem ser revistos para valorizar diferenças e promover participação, pois o papel do professor envolve mediação do conhecimento e formação ética dos estudantes (COSTA, 2012, p. 145).

A implementação demanda planejamento sistêmico: da formação docente à organização pedagógica da escola, com princípios democráticos que ampliem o acesso aos bens culturais e garantam participação de todos, independentemente de marcadores sociais e condições funcionais (COSTA, 2012). Para enfrentar evasão e fracasso escolar, é indispensável apoio formativo ao professor na escola e desenvolvimento de estratégias de ensino para todos, superando respostas centradas apenas na deficiência.

A formação deve ir além do tecnicismo, promovendo docência reflexiva, crítica e centrada no aluno, respeitando dignidade e diferenças. Em uma sociedade do conhecimento, impõe-se formar profissionais flexíveis, criativos e inovadores, capazes de favorecer aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reconhecer a formação como processo contínuo, com tempo para reflexão e aprofundamento, e superar modelos arcaicos mediante domínio crítico das TICs e uso pedagógico criativo da informação (SILVA, 2014, p. 693).

Muito embora a formação para atuar em escolas inclusivas já esteja em curso, é crucial avaliar seu alinhamento à diversidade real da sala de aula, às potencialidades e às dificuldades da prática contemporânea, assegurando condições para que o professor replaneje, reestruture e sustente práticas inclusivas no cotidiano.

No cotidiano da sala de aula, onde se efetivam as práticas inclusivas, a aprendizagem precisa ir além da transmissão de conteúdos e da repetição técnica: requer integração curricular, metodologias diferenciadas e estratégias que acolham estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino comum, evitando a fragmentação entre “o que é da turma” e “o que é do aluno com deficiência (Ramos, 2019). Isso supõe formação inicial e continuada que desenvolva atitudes favoráveis à diversidade, conhecimentos sobre acessibilidade e competências para planejar, mediar e avaliar de modo responsivo, superando soluções meramente tecnicistas ou centradas no diagnóstico.

A consolidação do paradigma inclusivo depende também de agentes reformadores dentro da escola: gestores e professores que traduzam princípios em práticas, mesmo que muitos não tenham vivido escolarização inclusiva e, por isso, precisem de experiências formativas situadas para transformar o ideal ético em experiência concreta de inclusão. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que não há receita única: a transformação deve partir das escolas reais, com realismo e gradualismo, evitando modelos idealizados que ignoram condições objetivas de trabalho, tempos e recursos (Mantoan, 2006).

Persistem entraves estruturais e organizativos. De um lado, lacunas de acessibilidade física e tecnológica, escassez de recursos pedagógicos, insegurança docente e rotinas pouco colaborativas; de outro, fragilidades na organização do trabalho pedagógico, com tempos insuficientes para planejamento e acompanhamento das adaptações (Oliveira, 2021). A literatura indica que o enfrentamento desses desafios se fortalece com parcerias entre escola, famílias, comunidade e instituições especializadas (por exemplo, APAEs), somadas à ação integrada da gestão, dos docentes da sala comum e do AEE (Ângelo, 2020).

Do ponto de vista curricular e didático, práticas inclusivas implicam diferenciação pedagógica como a variação de estratégias, materiais e tempos. Assim como a avaliação formativa com ênfase em feedback, progressos e evidências de aprendizagem, sem descartar o uso de recursos

e tecnologias assistivas para remover barreiras de participação. A inclusão, nesse sentido, não se resume à matrícula: envolve adequações na infraestrutura, no currículo e na gestão pedagógica, de modo a garantir condições para o desenvolvimento de cada estudante e evitar novas formas de exclusão dentro da própria sala de aula (Oliveira, 2021).

No plano cultural, a escola inclusiva requer o enfrentamento de atitudes e práticas discriminatórias, construindo um clima de pertencimento, cooperação entre pares e responsabilidade compartilhada pela aprendizagem, não como tarefa de um único professor, mas como compromisso institucional. Esse horizonte demanda uma visão ética e democrática da educação, capaz de transformar a multiplicidade em valor pedagógico e não em obstáculo.

Em termos de governança pedagógica, o PPP precisa assumir a inclusão como princípio estruturante, prevendo: tempos protegidos de planejamento colaborativo; protocolos de docência compartilhada; fluxos claros de articulação com o AEE; e monitoramento de indicadores como participação, frequência, engajamento e progresso das aprendizagens. Sem essa institucionalização, a inclusão tende a ficar restrita a iniciativas individuais e episódicas (Mantoan, 2006; Ângelo, 2020).

Desta forma, A educação inclusiva vem ganhando destaque, espaço e também investimentos através das políticas públicas. Assim, se torna de enorme importância na garantia que os estudantes com deficiência, possam ser incluídos de maneira efetiva. Compreende-se que, o docente de uma sala básica, tem dificuldades para se dedicar a essa sala, ofertando-lhe a atenção devida, para que o educando com deficiência, consiga melhorar seu desenvolvimento.

É muito importante a presença de um professor auxiliar, que esteja ao lado do estudante com necessidades especiais, para acompanhar o trabalho realizado pelo professor regente dessa turma, contando também com a ajuda e solidariedade dos colegas com esses alunos, através de uma interação cooperativa.

É necessário fazer que a Educação Especial se torne inclusiva, para formação de pessoas com capacidade de vivenciarem seus próprios esforços. A inclusão dentro do sistema educacional regular é indispensável, não sendo mais aceito as práticas discriminatórias.

[...] a pessoa com deficiência necessitaria adquirir, no decurso do seu desenvolvimento, as habilidades necessárias para compreender aquilo que deseja e necessita, para que tenha a melhor qualidade de vida. Para tanto, o processo envolveria não só aprender a reconhecer desejos e necessidades, mas também a encontrar caminhos para sustentar e manter uma vida repleta de possibilidades e limites (CORRER, 2003, p. 32).

A inclusão é legitimada enquanto espaço de construção e de desenvolvimento de personalidade, pois, ela q proporciona aos estudantes especiais, as condições para o desenvolvimento e assim viverem de forma digna. A educação favorece a socialização dos estudantes com deficiência, pois, viabiliza o crescimento pessoal e a integração com a sociedade, pois, ela amplia e transforma a cultura, favorecendo a cidadania e a construção de saberes para vivência em sociedade e ao trabalho.

É importante ressaltar que a Inclusão educacional não é um processo fácil e rápido, porém exige um preparo apropriado e mudanças atitudinais por parte de todos que nela atuam de forma direta ou indireta. Nesse sentido, precisa-se de uma educação que trabalhe as diferenças, assim como, a valorização das potencialidades de cada indivíduo. A barreira principal para se efetivar a inclusão, corresponde ao despreparo dos docentes do sistema regular.

A escola precisa apresentar subsídios para a formação continuada do professor, e este deve utilizar estratégias visuais e conhecimentos de Libras. Estes procedimentos facilitarão a aprendizagem e o convívio do aluno surdo com os colegas e professores. A instrução, a educação e o ensino são elementos do processo pedagógico escolar, efetivando a mediação de objetivos, conteúdos e métodos em função da aprendizagem dos alunos. Com isso professor e aluno estão juntos nos objetivos sócio-políticos (RODRIGUES, 2021, p. 303).

A inclusão apreende um processo de reformulação sistêmica, incluindo modificações e aprimoramentos em conteúdo, abordagens, métodos de ensino, estratégias e estruturas de educação para extrapolar barreiras, com a concepção de ofertar a todos os alunos um ambiente e uma experiência de aprendizagem participativa e igualitária, que atenda às preferências e demandas. A inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, requer modificações e aprimoramentos para favorecer a inclusão.

Por fim, a formação docente deve ser entendida como processo contínuo: desenvolvimento de competências didáticas, digitais e socioemocionais, leitura crítica do território e análise de evidências para replanejar. Isso envolve domínio crítico das TICs e uso criativo da informação para ampliar acessos e multiplicar representações do conhecimento, em sintonia com as demandas da sociedade do conhecimento. Ao lado dessa dimensão, permanece o desafio de sustentar condições objetivas de tempo, materiais, assessoria, gestão do trabalho, para que as mudanças não se desfaçam na rotina das atividades do docente(Oliveira, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa, adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, voltada a compreender como as práticas pedagógicas docentes contribuem para a inclusão educacional de estudantes com deficiência e quais implicações decorrem da formação acadêmica dos professores nesse processo.

O estudo foi desenvolvido em ambiente escolar por reconhecer a escola como espaço fértil para investigação científica e melhoria institucional, sobretudo em temáticas de inclusão. Assim, o percurso metodológico articulou duas frentes complementares:

A primeira etapa versou sobre a pesquisa bibliográfica, onde realizou-se levantamento sistemático de literatura (livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais) para mapear conceitos, marcos legais e

pedagogias da educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica fundamentou a delimitação do problema, objetivos, hipóteses, percurso metodológico e cronograma de execução. Conforme destaca Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica (...). Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica (...) com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Etapa de campo (qualitativa), foi desenvolvida em escola pública, no município de Manacapuru/AM, que oferta o Ensino Fundamental I e II e atende estudantes no regular da educação especial. Assim, foi por meio visitas a escola para a apresentação do estudo à gestão, pedagoga e professores no intuito de definir as demais etapas e convidar a equipe a participar voluntariamente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios e procedimentos de coleta, pautou-se nos docentes finais do Ensino Fundamental que aceitaram voluntariamente integrar o estudo. Como critérios de inclusão, consideraram-se: atuação docente regular na escola e disponibilidade para responder aos instrumentos de pesquisa. Para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos:

Questionário semiestruturado (autoaplicado), adequado à exploração de percepções, atitudes e valores relacionadas às práticas inclusivas. Tal instrumento permite “conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento”, possibilitando ir além da descrição das ações (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Grupo focal com roteiro previamente elaborado, a fim de aprofundar compreensões sobre formação docente para o trabalho com estudantes com deficiência, levantar sentidos compartilhados e tensionamentos práticos do cotidiano escolar.

No caso do questionário, consideraram-se vantagens e limitações usuais, como maior rapidez de coleta, alcance amostral ampliado e menor inibição pelo anonimato, contrapostas ao menor detalhamento das respostas, à impossibilidade de reformulação de questões e à dependência da compreensão do respondente (BORTOLOZZI, 2020).

Os dados provenientes dos questionários e do grupo focal foram organizados e tabulados, seguindo procedimentos de análise de conteúdo: leitura flutuante, codificação inicial, categorização temática e inferência analítica, com posterior triangulação entre fontes. À luz de Abad e Abad (2015), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas voltadas tanto à verificação de hipóteses quanto à descoberta de conteúdos subjacentes, aplicável à análise de textos, depoimentos e fenômenos sociais:

“A análise de conteúdo, na atualidade é compreendida como um conjunto de técnicas com suas funções principais na sua aplicação: a verificação de hipóteses e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos (...)” (ABAD; ABAD, 2015, p. 28-29).

As categorias analisadas, resultaram na organização sistemática dos dados empíricos e sustentaram as discussões, preservando a coerência entre referencial teórico, objetivos e evidências de campo.

Além disso, a investigação observou os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, com participação voluntária, garantia de confidencialidade e anonimato, bem como direito de desistência sem prejuízo aos participantes.

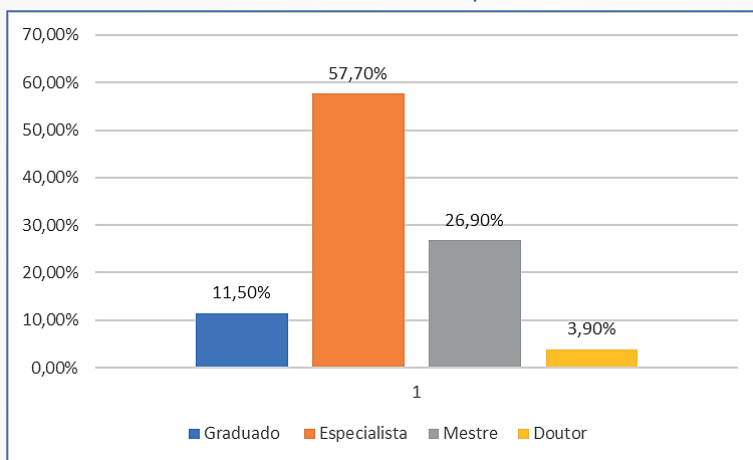
RESULTADOS E DISCUSSÃO / ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi realizada em escola pública da rede SEDUC/AM que oferta Ensino Fundamental anos finais, além disso, atende estudantes com deficiência em perspectiva inclusiva. O objetivo analítico consistiu em identificar desafios contemporâneos à efetivação da inclusão no con-

texto escolar investigado, compreendendo dificuldades, especificidades e possibilidades de (re)organização pedagógica.

Houve boa adesão docente ao estudo, com participação voluntária mediante TCLE e aplicação de questionário semiestruturado, o que possibilitou delinear o perfil dos(as) participantes e apreender percepções sobre a inclusão. A opção metodológica é coerente com abordagens qualitativas orientadas à compreensão de sentidos e práticas no cotidiano escolar (MINAYO, 2012; RIBEIRO, 2008).

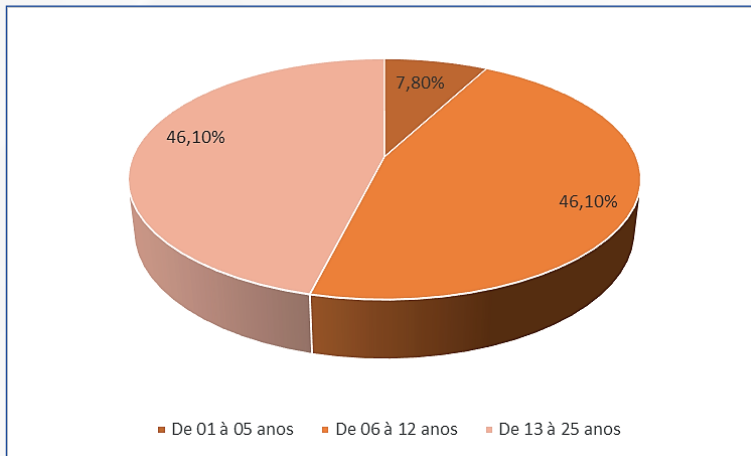
Gráfico 01 - Perfil formativo e experiência docente



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O Gráfico evidencia o nível de formação: 57,70% especialistas, 11,50% graduados, 26,90% mestres e 3,90% doutores. À primeira vista, o quadro sugere elevado capital escolar, contudo, formação acadêmica stricto ou lato sensu não se traduz automaticamente em competência para práticas inclusivas, que requerem formação específica e continuada articulada às demandas do AEE, do currículo e da gestão do ensino (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011; BRASIL, 2008).

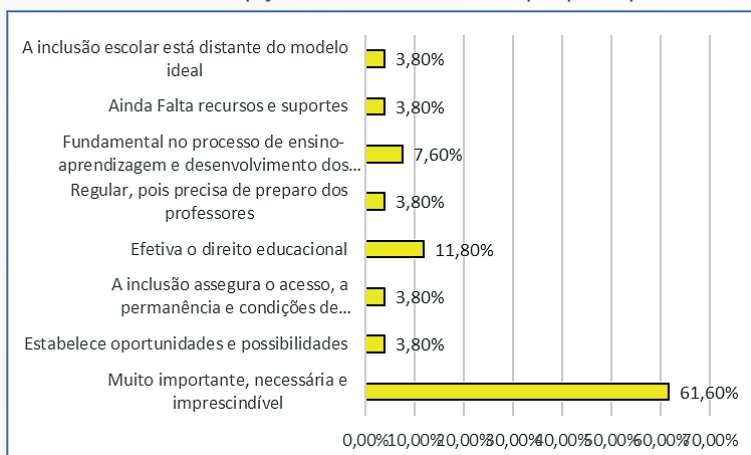
Gráfico 02 - Tempo de trabalho total na educação



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O gráfico 02, indica tempo de serviço robusto (46,10% com 6 a 12 anos e outros 46,10% com 13-25 anos), o que representa certo nível de experiência, fator que pode favorecer a aprendizagem profissional necessária quando associado a dispositivos de desenvolvimento docente em serviço (IMBERNÓN, 2010).

Gráfico 03 - Concepções sobre inclusão e preparo percebido

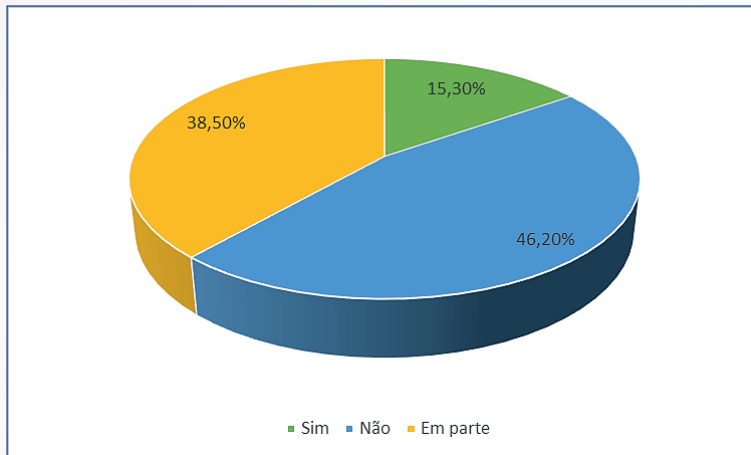


Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

No Gráfico 03, deixa claro que, 61,60% consideram a inclusão muito importante/necessária/imprescindível, e 11,80% a associam diretamente

ao direito à educação – leitura convergente com a LBI (Lei nº 13.146/2015) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que inscrevem a inclusão como dever do Estado e condição de qualidade social.

Gráfico 04 - Avaliação do preparo para trabalhar com alunos com deficiência

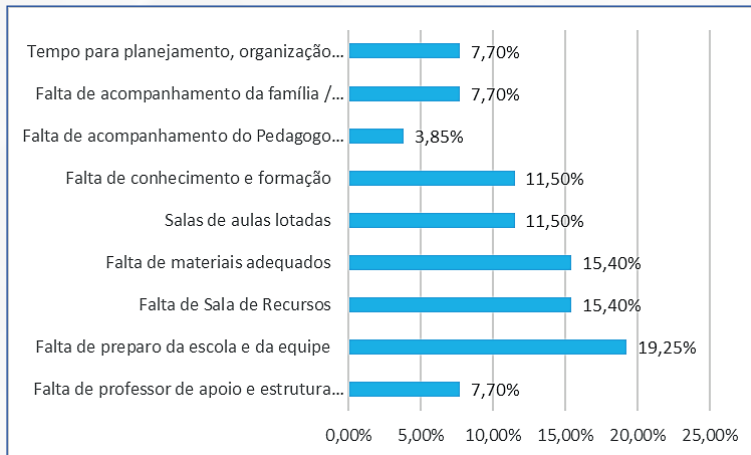


Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

É perceptível que no Gráfico 04, 46,20% afirmam não se sentirem preparados e 38,50% apenas em parte. Esse descompasso entre valoração normativa da inclusão e autoeficácia docente é recorrente na literatura e sinaliza a urgência de formação continuada situada, com foco em planejamento, avaliação e mediações acessíveis (AINSCOW; BOOTH, 2002; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006).

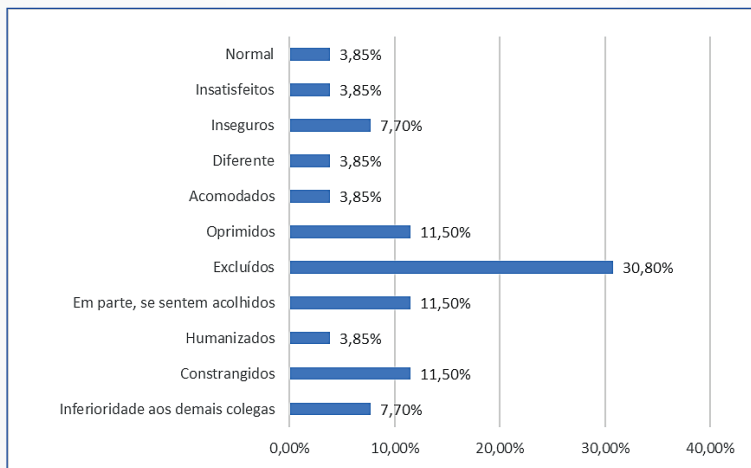
O Gráfico 05 destaca como principais dificuldades: falta de preparo da escola/equipe (19,25%), falta de materiais adequados (15,40%) e ausência de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (15,40%). Esses achados dialogam com diretrizes nacionais que enfatizam a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o AEE e a articulação do PPP como pilares da inclusão (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Gráfico 05 - Principais dificuldades dos professores para trabalhar a inclusão escolar



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

Gráfico 06: Sentimento docente, quanto a presença de PCD's sala de aula



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O Gráfico 06 indica que 30,80% dos docentes percebem sentimentos de exclusão entre estudantes com deficiência. A literatura mostra que sentido de pertencimento e clima escolar acolhedor são determinantes para engajamento e aprendizagem, demandando práticas de convivência, mediação de conflitos e cooperação entre pares (AINSCOW, 2012; BOOTH; AINSCOW, 2002). Isso implica deslocar a ênfase do “ajuste do

aluno” para a remoção de barreiras à participação no ensino, na avaliação e na vida escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Os percentuais informados de forma parcial, compõem um quadro coerente com a literatura: há consenso valorativo sobre a importância da inclusão, experiência docente significativa e tendência à adaptação pedagógica; porém, persistem barreiras institucionais.

Em síntese, os dados apontam a necessidade de transformar convicções inclusivas em condições objetivas de ensino e aprendizagem: formação, apoio institucional, currículo flexível e uma cultura escolar acolhedora. Essa combinação tende a reduzir a percepção de não preparo e a sensação de exclusão entre estudantes, aproximando a escola do paradigma de educação para todos (MITTLER, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2002; BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo até aqui, buscou analisar as práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando-as à formação acadêmica docente e às implicações para o processo de inclusão de alunos com deficiência em escola pública no município de Manacapuru/AM. Combinando uma breve revisão bibliográfica e aspectos da pesquisa qualitativa, o trabalho vem evidenciando avanços normativos e culturais em direção ao paradigma inclusivo, mas também barreiras institucionais e pedagógicas que ainda restringem a efetividade da inclusão.

Os resultados sintetizam um paradoxo recorrente na literatura: de um lado, há elevada valoração da inclusão pelos docentes que consideram muito de suma importância nesse processo, bem como experiência profissional significativa e iniciativas de adaptação didática. Tais achados convergem com o que a literatura tem indicado: a inclusão não se realiza por adesão normativa apenas, mas por reformas organizacionais no currículo, na avaliação, nos apoios e na cultura escolar (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2002; MITTLER, 2003).

Conclui-se que a inclusão não se resume à presença do estudante com deficiência na classe comum: exige condições pedagógicas, materiais e organizacionais como o estímulo a formação e melhorias nas práticas de sala de aula por parte dos docentes, caminhando assim para que o direito do aluno com deficiência, se transforme em participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. **Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão:** informe final para a OREALC/UNESCO. Brasil: UNESCO, 2017.

ÂNGELO, Jamisson da Silva. **Desafios da educação inclusiva.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 30 out. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion:** developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

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.** Brasília, DF, 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

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.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines**. Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

COSTA, V. A. **Políticas de educação especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro**: formação de professores e organização de escola pública. Ciências Humanas e Sociais em Revista, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 141-157, jan./jun. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, M. V. **O dom do autismo**. Contagem: Quicelê, 2015.

GIL, Sylvania Maria da Silva. **Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)**, Santos, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **O aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva: questões atuais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educacionais especiais**. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 89-108. (Se as páginas forem outras, me diga que ajusto.)

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Currículo e prática pedagógica**: a proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê temático, 2014. [S.l.: s.n.]. (Se tiver o periódico/volume/páginas ou link, envio completo.)

MELO, Silvia Maria Lourenço de; PALOMA, Michely Isber Ruiz. **A importância da inclusão escolar na educação infantil**. São Paulo: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2021. (Especificar tipo do trabalho e curso para completar: TCC/monografia, etc.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Marielle Graciano de. **Educação inclusiva: a importância e os desafios da inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular**. Gama, DF: Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC, 2021. (Se for TCC/curso, diga que eu incluo.)

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na prática docente**. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química). Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5700/4/TCC_SarahRamos.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

RODRIGUES, David. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** In: RODRIGUES, David (org.). Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2016. p. 89-108.

SILVA, Lázara Cristina da. **Formação de professores: desafios à educação inclusiva**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp., 2014. (Se tiver páginas/DOI, acrescento.)

TOMLINSON, Carol Ann. **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.