



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ELISANGELA TAVARES SANTOS

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ - PORTO VELHO

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

ELISANGELA TAVARES SANTOS

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA EMEIEF, FLOR DO PIQUIÁ-PORTO VELHO



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci
Pereira da Silva

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608



40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

Identifiant: 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

Santos, Elisangela, Tavares

E586P. Percepções dos professores frente aos desafios no processo de inclusão na Escola IMEIEF, Flor do Piauí-Porto Velho. / Christian Business School. – Paris, 2026.

103 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Christian Business School. Paris. 2026.

1.Educação Inclusiva. 2.Educação Especial. 3.Percepções Docentes. 4.Escola Pública. 5.Atendimento Educacional Especializado. I. Rozineide Iraci Pereira da Silva (Orient.). II. Christian Business School. III. Percepções dos professores frente aos desafios no processo de inclusão na Escola IMEIEF, Flor do Piauí-Porto Velho.

Paris/FR/Biblioteca CBS

CDD: 371.9

Elaborado por Miriam Portela Wanderley de Medeiros – CRB-4/1183



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

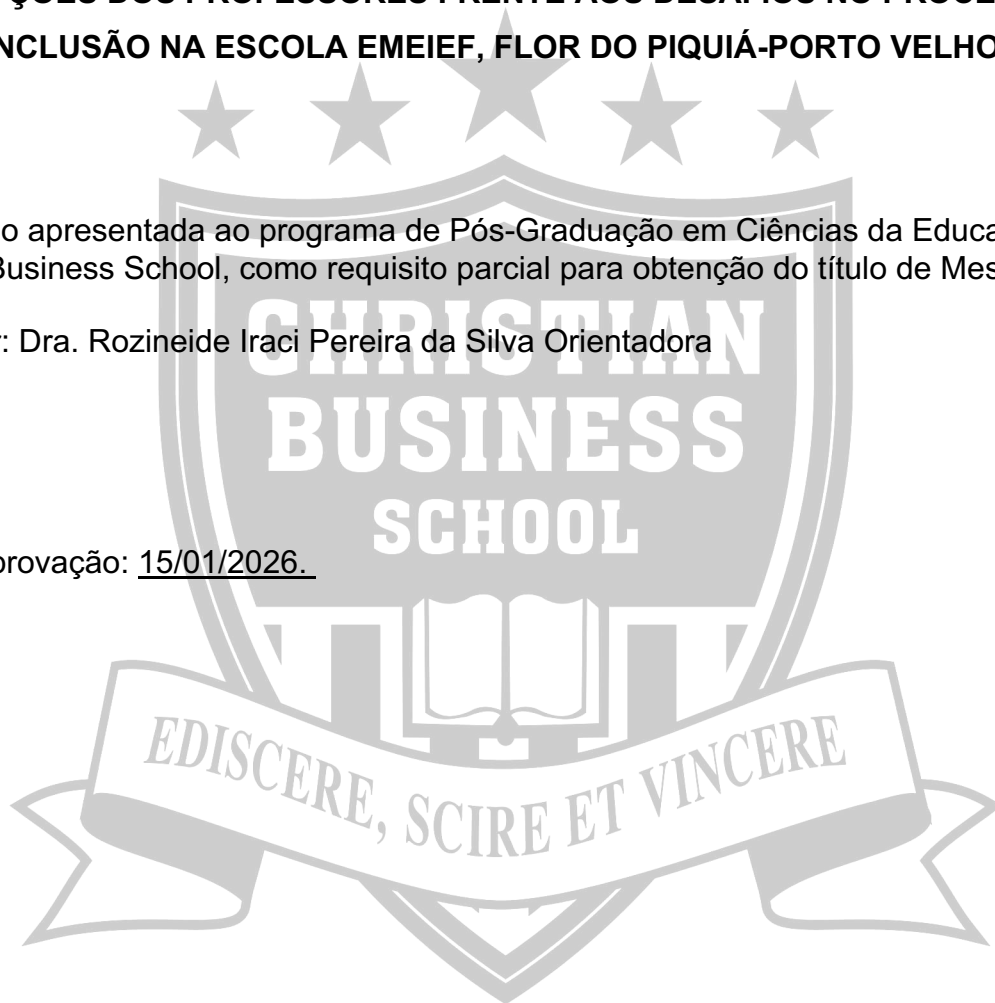
ELISANGELA TAVARES SANTOS

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA EMEIEF, FLOR DO PIQUIÁ-PORTO VELHO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva Orientadora

Data de aprovação: 15/01/2026.



Rozineide Iraci Pereira da Silva

Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva
Orientadora

Elton Gomes dos Reis

Dr. Elton Gomes dos Reis

Nilton Soares Formiga

Dr. Nilton Soares Formiga

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281

A Deus primeiramente que me concedeu esta oportunidade de crescer e vencer na vida.

Aos pais que têm o compromisso de educar bem seus filhos.

Aos educadores que são comprometidos em transmitir valores espirituais aos seus discentes.

À minha família, amigos, colegas e professores que nos apoiaram e contribuíram para o sucesso deste estudo.



AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não seria possível sem a colaboração de várias pessoas. Por esse motivo, agradeço:

A minha orientadora, professora Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva, pelo direcionamento, sugestões e ideias valiosas que foram de grande importância para a construção exitosa da dissertação.

As minhas colegas Olívia Farias, Regina R. Pessoa, que estiveram mais de perto, compartilhando comigo o processo de construção desse trabalho, ajudando no direcionamento das minhas reflexões.

A diretora da escola EMEIEF Flor do Piquiá, pela compreensão e apoio diante dos momentos em que precisei me ausentar para agilizar o processo de escrita desse trabalho.

Ao meu esposo Marcelo Silva de Oliveira e filhos João Victor e Arthur Tavares de Oliveira, sempre colaborando na administração das tarefas da casa, para que eu pudesse me dedicar ao curso.

E finalmente a todos os amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso.

Obrigada!



RESUMO

Esta dissertação analisa as percepções de professores da EMEIEF Flor do Piquiá, em Porto Velho (RO), sobre os desafios enfrentados na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular. Parte-se da compreensão da educação inclusiva como direito e como obrigação ética, pedagógica e legal da escola pública, superando a ideia de que a inclusão seria um favor ou apenas um ato de boa vontade individual. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, com apoio de procedimentos quantitativos descritivos, realizado com 32 professores, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Os dados foram organizados em gráficos e tabela e analisados por meio de análise temática, em eixos que contemplam planejamento pedagógico, formação docente, apoios, condições estruturais e relações interpessoais. Os resultados indicam que, embora o grupo seja composto majoritariamente por docentes experientes, muitos relatam não ter recebido formação específica em educação inclusiva e avaliam seu nível de conhecimento como apenas parcial. Evidenciam-se barreiras pedagógicas, atitudinais, estruturais e de gestão, tais como turmas numerosas, insuficiência de recursos de acessibilidade, fragilidades no apoio institucional e na articulação com o AEE. Ao mesmo tempo, são identificadas experiências exitosas vinculadas à colaboração entre profissionais e às ações do AEE, ainda que de forma pontual. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar na escola investigada é tensionada por múltiplas barreiras, e que o fortalecimento da prática inclusiva requer investimento em formação inicial e continuada, melhoria das condições de trabalho, ampliação de recursos de acessibilidade e organização de tempos e espaços para o planejamento coletivo e o coensino entre professores e profissionais do AEE.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Percepções docentes; Escola pública; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the perceptions of teachers from EMEIEF Flor do Piquiá, in Porto Velho, Brazil, regarding the challenges involved in including students who are the target group of Special Education in mainstream classes. Inclusive education is understood as a fundamental right and as an ethical, pedagogical and legal obligation of public schools, rather than a matter of individual goodwill. The study adopts a qualitative case-study design, combined with descriptive quantitative procedures, and was conducted with 32 teachers, school managers and professionals from the Specialized Educational Support service (AEE). Data were systematized in graphs and a table and examined through thematic analysis, organized into axes such as pedagogical planning, teacher education, support services, structural conditions and interpersonal relations. Findings show that, although most participants are experienced professionals, many report not having received specific training in inclusive education and assess their knowledge level as only partial. The study highlights pedagogical, attitudinal, structural and management barriers, including large classes, insufficient accessibility resources, fragile institutional support and limited articulation with AEE services. At the same time, successful experiences are identified, especially when there is collaboration among professionals and effective AEE support, although still in a punctual and non-generalized way. It is concluded that the implementation of inclusive education in the investigated school is strained by multiple barriers. Strengthening inclusive practices demands investments in initial and in-service teacher education, improvement of working conditions, expansion of accessibility resources and better organization of time and spaces for collaborative planning and co-teaching between classroom teachers and AEE professionals.

Keywords: inclusive education; special education; teachers' perceptions; public school; specialized educational support.



LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAI	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CBS	Christian Business School
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
QEdu	Plataforma QEdu – Dados do Censo Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de ensino em que atua.....	74
Gráfico 2	Tempo de atuação no âmbito da educação.....	74
Gráfico 3	Se recebeu formação específica sobre a educação inclusiva	75
Gráfico 4	Avaliação quanto ao nível de conhecimento sobre práticas inclusivas	76
Gráfico 5	Oferta de formação continuada por parte da instituição de ensino no qual trabalho sobre inclusão escolar	77
Gráfico 6	Se há um sentimento de preparo para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades específicas	78
Gráfico 7	Principais desafios encontrados pela escola pública em relação à inclusão	79
Gráfico 8	Percepção de apoio da equipe gestora no desenvolvimento de práticas inclusivas	80
Gráfico 9	Avaliação quanto à interação entre os alunos com deficiência e os demais colegas de turma	81
Gráfico 10	Se a parceria estabelecida entre o professor regente e o profissional do AEE contribui de forma efetiva para a inclusão	82
Gráfico 11	Quais estratégias são utilizadas com os alunos com deficiência	83
Gráfico 12	Se os recursos disponíveis na escola são adequados para atender às demandas da inclusão	84
Gráfico 13	Experiência exitosa vivenciada ou observada na escola	85
Gráfico 14	Avaliação quanto à efetividade das políticas de inclusão escolar na rede pública de Porto Velho	86
Gráfico 15	Se possui interesse em participar de futuras formações sobre educação inclusiva	88



LISTA DE TABELA

Tabela 1	O que pode ser feito para aprimorar o processo de inclusão escolar na rede pública.....	87
----------	---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	16
1.2	TEMA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	19
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.4	OBJETIVOS.....	25
1.4.1	Objetivo geral.....	25
1.4.2	Objetivos Específicos.....	25
1.5	JUSTIFICATIVA.....	25
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	28
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E MARCOS HISTÓRICOS.....	30
2.2	LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	37
2.3	A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR.....	42
2.4	DESAFIOS DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	48
2.4.1	Barreiras atitudinais.....	48
2.4.2	Barreiras pedagógicas e curriculares.....	52
2.4.3	Barreiras físicas e de acessibilidade.....	55
2.4.4	Barreiras de gestão e organização escolar.....	58
2.5	O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	61
2.6	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO.....	63
3	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ – PORTO VELHO.....	66
3.1	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E CONTEXTO DO ENTORNO.....	66
3.2	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	68
3.3	ESTRUTURA FÍSICA.....	71
4	ESTUDO DE CASO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ – PORTO VELHO.....	73
4.1	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES.....	73
4.2	FORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO.....	74
4.3	PERCEPÇÃO E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	78
4.4	ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	83
4.5	AVALIAÇÃO E SUGESTÕES.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES...	98

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, especialmente no contexto da Educação Básica brasileira, tem emergido nas últimas décadas como um princípio orientador de políticas públicas e práticas pedagógicas que visam garantir o direito de todos à educação. Quando falamos de inclusão, não se está tratando apenas da presença física do estudante com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas dentro da sala de aula comum, mas da construção de condições reais para sua participação, seu aprendizado e seu desenvolvimento integral, em igualdade de oportunidades com os demais colegas.

Essa discussão se insere em um cenário histórico marcado pela exclusão e pela segregação, em que os estudantes público-alvo da Educação Especial eram tradicionalmente encaminhados para instituições ou salas separadas, consideradas mais “adequadas” às suas características. O movimento contemporâneo pela inclusão procura romper com essa lógica de apartação e afirmar que é a escola que deve mudar para acolher a diversidade humana, e não o estudante que deve se adaptar para caber em um modelo rígido de ensino.

Ao mesmo tempo, apesar de a inclusão escolar estar presente nos discursos institucionais e em documentos normativos, sua efetivação cotidiana ainda enfrenta uma série de barreiras. Na prática, muitas escolas públicas brasileiras lidam com falta de recursos materiais, ausência de formação continuada específica para os professores e ausência de equipes multidisciplinares que possam compartilhar responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Isso faz com que a responsabilidade pela inclusão recaia quase exclusivamente sobre o professor regente da turma, que muitas vezes se vê sozinho diante de demandas complexas relacionadas à acessibilidade curricular, adaptação de materiais, manejo de comportamentos, construção de estratégias diferenciadas e mediação de conflitos entre estudantes. Assim, o debate sobre inclusão não pode ser reduzido a uma defesa abstrata de direitos; ele precisa analisar como esses direitos são negociados, tensionados e por vezes negados no chão da escola.

Esse cenário torna urgente compreender quais são os desafios concretos que os professores enfrentam no cotidiano ao tentar proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. O professor ocupa um lugar estratégico na política de inclusão porque atua diretamente na sala de aula, que é o espaço onde as relações de

ensino acontecem e onde as diferenças entre os estudantes se tornam mais visíveis.

Entretanto, ouvir o professor não é apenas um exercício de coleta de depoimentos, mas uma forma de compreender como as políticas se materializam (ou não) na prática e de identificar limites estruturais que nem sempre são reconhecidos nos textos legais. Ao analisar a perspectiva docente, abre-se a possibilidade de construir um retrato mais fiel da escola real e não apenas da escola idealizada pelas legislações e diretrizes.

Dessa forma, investigar a inclusão escolar a partir das percepções dos professores de uma escola específica no caso, a EMEIEF Flor do Piquiá, localizada em Porto Velho permite produzir um estudo que é, ao mesmo tempo, localizado e crítico. Localizado porque se ancora em uma realidade concreta, com suas particularidades históricas, sociais e estruturais; e crítico porque, a partir dessa realidade, é possível compreender lacunas, tensões, estratégias e resistências que podem dialogar com outras escolas públicas brasileiras que vivenciam desafios semelhantes. A escola é compreendida aqui como um espaço social atravessado por disputas de sentido, por limitações orçamentárias, por relações de poder, mas também por práticas solidárias, criatividade pedagógica e tentativas diárias de fazer valer o direito à educação de todos.

Dentro deste enfoque, salienta-se que este trabalho parte do entendimento de que a educação inclusiva não deve ser vista como um favor, uma concessão ou um gesto de boa vontade individual, mas como uma obrigação ética, pedagógica e legal. Reconhecer a inclusão como direito implica questionar quais condições estão dadas para que esse direito seja garantido e quais condições ainda precisam ser construídas. Implica também reconhecer que a inclusão não se resolve apenas com a matrícula, mas exige mudanças profundas na cultura escolar, nos currículos, nas metodologias, nos tempos e espaços de aprendizagem, na formação docente e na gestão educacional.

A partir dessa compreensão mais ampla, esta pesquisa busca analisar, com olhar atento e respeitoso, as percepções dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá sobre os desafios que vivenciam no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, entendendo que essas vozes são fundamentais para pensar caminhos possíveis de transformação.

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar o papel das políticas públicas e dos marcos legais que sustentam a proposta de educação inclusiva no Brasil, como a

CF 1988, a LDB nº 9.394/96, a PNEPEI (2008) e a Lei nº 13.146/2015. No entanto, a distância entre o que está previsto nessas normativas e o que é efetivamente vivenciado na escola revela contradições que incidem diretamente sobre o trabalho docente e sobre as experiências dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do AEE e à articulação entre os diferentes profissionais que atuam na escola. Embora o AEE seja previsto como um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, muitas vezes ele é compreendido de forma fragmentada, restrito a um espaço físico específico ou a ações pontuais, desvinculadas do planejamento da sala comum. A construção de uma prática verdadeiramente inclusiva demanda o diálogo constante entre professor regente, professor do AEE, equipe gestora, profissionais de apoio e famílias, de modo que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma compartilhada e em benefício do desenvolvimento global do estudante público-alvo da Educação Especial.

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores emerge como eixo central para o fortalecimento da inclusão escolar. Muitos docentes relatam que tiveram pouco ou nenhum contato, em sua graduação, com conteúdos relacionados à educação especial, à acessibilidade e às adaptações curriculares, o que gera insegurança ao lidar com situações complexas no cotidiano da sala de aula. A oferta de formações pontuais, desconectadas da realidade da escola, também se mostra insuficiente. Torna-se necessário investir em processos formativos permanentes, contextualizados, que valorizem a troca de experiências entre pares, a reflexão crítica sobre a prática e a produção colaborativa de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Por fim, ao concentrar-se na EMEIEF Flor do Piquiá, esta pesquisa pretende não apenas descrever dificuldades, mas também visibilizar iniciativas, saberes e soluções criadas no interior da própria escola para enfrentar os desafios da inclusão. Ao trazer à tona as percepções dos professores, busca-se identificar tanto os pontos de estrangulamento – como falta de recursos, de apoio especializado ou de tempo para o planejamento coletivo – quanto as práticas que têm produzido efeitos positivos na participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Espera-se, assim, contribuir para o debate mais amplo sobre a educação inclusiva na rede pública, oferecendo subsídios para a construção de propostas formativas e de políticas escolares que se aproximem das necessidades reais de quem vive o cotidiano da sala de aula.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou de um ideal progressista defendido por determinados grupos acadêmicos e militantes para uma diretriz formal das redes de ensino, reconhecida como um direito educacional e respaldada por legislações e políticas públicas que determinam a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da escola regular. Isso significa que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem não apenas ser matriculados, mas também participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem, ter acesso ao currículo e desenvolver suas potencialidades junto aos demais colegas.

Essa mudança de paradigma rompe com um passado marcado por práticas segregadoras, em que tais estudantes eram direcionados para instituições especializadas ou salas separadas, consideradas supostamente mais “adequadas”, mas que, na prática, reforçavam a exclusão e limitavam as possibilidades de convivência social e desenvolvimento acadêmico. Entretanto, embora a legislação já reconheça a centralidade da inclusão como princípio educativo, a realidade que se observa em muitas escolas públicas brasileiras ainda revela um descompasso entre aquilo que está formalmente garantido no plano normativo e aquilo que acontece cotidianamente no ambiente de sala de aula.

Esse descompasso aparece de forma muito concreta no dia a dia escolar quando se analisa a relação entre as demandas da inclusão e as condições reais de trabalho dos professores. Em muitas escolas da rede pública, as turmas são numerosas, o tempo pedagógico é rígido, os materiais didáticos são padronizados, as avaliações são pensadas para um “aluno médio” que, na prática, não existe, e ainda há uma forte cultura de homogeneização das aprendizagens. Nesse contexto, o professor é convocado a adaptar conteúdo, linguagem, estratégias de ensino, instrumentos de avaliação e organização da aula sem, muitas vezes, dispor de apoio especializado, tempo para planejamento colaborativo ou formação adequada para construir práticas pedagógicas acessíveis.

Além disso, a responsabilização recai, quase sempre, sobre o docente individual, como se ele fosse capaz, sozinho, de resolver problemas estruturais que atravessam a escola como um todo: falta de acessibilidade física, ausência de recursos de tecnologia assistiva, inexistência de profissionais de apoio em sala, escassez de



materiais adaptados para diferentes necessidades sensoriais e cognitivas e fragilidade de acompanhamento sistemático por equipes multiprofissionais. Esse cenário gera sentimentos recorrentes de sobrecarga, impotência e insegurança pedagógica entre os professores, que reconhecem a importância ética da inclusão, mas enfrentam barreiras concretas para efetivá-la.

No caso específico da EMEIEF Flor do Piquiá, localizada em Porto Velho, esse quadro adquire contornos ainda mais particulares quando se observam as condições territoriais, sociais e institucionais que atravessam a escola. Como instituição de ensino municipal, a escola atende uma comunidade que muitas vezes enfrenta vulnerabilidades socioeconômicas, o que implica que a escola não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um espaço de proteção, afeto, alimentação, acolhimento e pertencimento.

Essa função social ampliada impacta diretamente o trabalho docente, pois os professores não lidam apenas com conteúdos curriculares, mas com situações complexas do cotidiano dos estudantes, que incluem dificuldades emocionais, familiares e sociais que interferem diretamente no processo de aprendizagem. Quando se soma a isso a necessidade de garantir acessibilidade pedagógica, curricular, comunicacional e atitudinal aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o desafio torna-se ainda maior. Assim, compreender a inclusão nessa escola implica reconhecer que ela está situada em um território específico, atravessada por dinâmicas locais e condicionada por limites estruturais que não podem ser ignorados.

Outro elemento que compõe a contextualização do problema é a tensão entre o discurso institucional da inclusão e a cultura escolar efetivamente praticada. Em muitos contextos educativos, inclusive em redes públicas municipais, a inclusão ainda é percebida como uma exigência burocrática ou uma obrigação legal a ser cumprida formalmente, e não como uma transformação de mentalidade, de valores e de práticas pedagógicas.

Isso pode se manifestar em atitudes como: considerar que determinados estudantes “atrapalham” o andamento da aula; supor que alguns alunos “não têm condições” de acompanhar determinado conteúdo; aceitar a presença física do estudante com deficiência, mas reduzir ao mínimo sua participação efetiva em atividades mais complexas; ou mesmo naturalizar a ideia de que certos estudantes “pertencem” ao Atendimento Educacional Especializado e não à sala comum. Essas posturas que são compreensíveis quando se pensa nas pressões e limitações vividas

pelos professores, mas que ainda assim geram exclusão simbólica revelam que as barreiras não são apenas materiais, mas também atitudinais e culturais. Isso reforça a importância de escutar os docentes: não para julgá-los, mas para entender como essas crenças, percepções e práticas se formam, se sustentam, se justificam e se traduzem em ações concretas dentro da escola.

Nesse passo, é importante destacar que a contextualização do problema não se limita a descrever dificuldades; ela também aponta para o risco de silenciamento das vozes docentes no debate sobre inclusão. Muitas vezes, os professores são vistos apenas como executores de políticas definidas em níveis mais altos da administração educacional e não como sujeitos reflexivos capazes de analisar criticamente a realidade escolar e propor caminhos. No entanto, são justamente esses profissionais que lidam cotidianamente com as contradições entre o prescrito e o possível, entre o ideal e o realizável.

Ouvir seus relatos e analisar suas percepções não é apenas metodologicamente pertinente para um estudo de caso, mas politicamente necessário para a construção de processos de inclusão que sejam sustentáveis e não apenas formais. Assim, compreender como os professores da EMEIEF Flor do Piquiá percebem os desafios enfrentados na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial permite não só descrever a realidade dessa instituição, mas também produzir conhecimento que pode subsidiar a formação continuada, orientar a gestão escolar, denunciar limites estruturais e fortalecer a luta por uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nessa direção, torna-se fundamental considerar também o papel das famílias e da comunidade no processo de construção de uma escola inclusiva. No contexto da EMEIEF Flor do Piquiá, muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas, dificuldades de acesso a serviços públicos e limitações de transporte, o que impacta diretamente a participação em reuniões, atendimentos e ações conjuntas com a escola. A inclusão, entretanto, demanda diálogo permanente entre professores, equipe gestora, responsáveis e demais atores do território, de modo que as estratégias pedagógicas e de cuidado não sejam construídas de forma isolada, mas articuladas a uma rede de apoio mais ampla. Compreender como essa articulação se dá e em que medida ela é fortalecida ou fragilizada é parte essencial da análise dos desafios da inclusão nessa instituição.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à dimensão emocional e subjetiva do trabalho docente frente à inclusão. Lidar com turmas heterogêneas, com demandas

diversas e, muitas vezes, com a sensação de não possuir suporte suficiente pode gerar desgaste, adoecimento e sentimento de frustração. Ao mesmo tempo, muitos professores relatam experiências de realização, aprendizagens mútuas e ressignificação de suas práticas a partir do convívio com estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao escutar essas experiências na EMEIEF Flor do Piquiá, busca-se evidenciar que a inclusão não é apenas um desafio técnico ou metodológico, mas também um processo que atravessa afetos, expectativas, medos e esperanças, exigindo espaços institucionais de escuta, acolhimento e formação compartilhada.

Além disso, é relevante problematizar as concepções pedagógicas que orientam o planejamento e a avaliação na escola. A adoção de práticas baseadas exclusivamente em modelos homogêneos de tempo, conteúdo e desempenho muitas vezes inviabiliza a participação plena de estudantes que aprendem em ritmos e modos distintos. Discutir inclusão implica, portanto, questionar o que se entende por sucesso escolar, por “domínio de conteúdos” e por “aprendizagem adequada”. Na EMEIEF Flor do Piquiá, a investigação das práticas avaliativas, das formas de organização do trabalho em sala e das estratégias de flexibilização curricular pode revelar tanto experiências inovadoras quanto limites que precisam ser enfrentados pela comunidade escolar e pelos gestores da rede municipal.

Finalmente, ao aprofundar a contextualização do problema, esta pesquisa também reconhece que a EMEIEF Flor do Piquiá se insere em uma política educacional mais ampla, marcada por disputas em torno do próprio conceito de educação inclusiva. Em um cenário em que ora se avança na garantia de direitos, ora surgem propostas de retorno a modelos segregadores, ouvir os professores dessa escola permite compreender como essas disputas macro se refletem no micro cotidiano da sala de aula. Ao iluminar as contradições, as potências e os limites da inclusão tal como vivida na escola, o estudo pretende oferecer elementos para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas que considerem, de maneira efetiva, as condições concretas de trabalho e as vozes dos profissionais que estão na linha de frente da educação básica.

1.2 TEMA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O tema desta pesquisa reside na inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, entendida aqui como o processo de

garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa desses estudantes em classes comuns, a partir de uma perspectiva de equidade e respeito à diversidade. Trata-se de um tema amplo, que atravessa dimensões pedagógicas, políticas e éticas, e que envolve não apenas o debate sobre práticas de sala de aula, mas também sobre estrutura física, acessibilidade, recursos humanos, concepções de aprendizagem e expectativas sociais em torno do papel da escola. Ao abordar esse tema, reconhece-se que a inclusão não é apenas uma responsabilidade individual do professor, mas um projeto institucional e social que exige condições objetivas e um compromisso coletivo.

No entanto, para que a análise seja possível de forma aprofundada e não meramente descritiva ou genérica, torna-se necessário delimitar o foco do estudo. Assim, esta pesquisa se concentra especificamente na realidade da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Flor do Piauí, situada em Porto Velho, buscando compreender como os professores dessa instituição percebem e vivenciam os desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no contexto de salas de aula comuns. Essa delimitação territorial e institucional permite a construção de um estudo de caso, que, embora não pretenda representar toda a rede municipal ou toda a educação brasileira, produz conhecimento situado com potencial de dialogar com outras realidades educativas que enfrentam questões semelhantes.

Outro recorte importante diz respeito ao campo empírico privilegiado: a percepção docente. Muitas pesquisas sobre inclusão escolar se voltam para análise documental de leis, diretrizes e normas, ou para observações técnicas sobre a infraestrutura das escolas, ou ainda para o desempenho acadêmico dos estudantes. Embora tais abordagens sejam relevantes, este trabalho entende que captar a voz dos professores é essencial para compreender a implementação real da inclusão. Isso porque são eles que lidam diretamente com as contradições entre aquilo que é exigido pela legislação e aquilo que é possível no dia a dia, dadas as condições concretas de trabalho, turmas numerosas, falta de apoio pedagógico especializado, ausência de materiais adaptados e desafios de gestão escolar. Ao centrar a análise nessas percepções, a pesquisa busca revelar tanto as dificuldades quanto as estratégias e práticas criadas pelos professores para lidar com elas.

Além disso, a delimitação temporal do estudo considera o cenário contemporâneo da educação básica brasileira, no qual as políticas de inclusão vêm

sendo fortalecidas em nível legal e discursivo, mas ainda enfrentam resistências práticas e estruturais no contexto escolar. Esse recorte temporal é importante porque evidencia que a discussão sobre inclusão, embora não seja nova, segue atual, permeando debates sobre financiamento da educação pública, valorização docente, atendimento educacional especializado (AEE), acessibilidade arquitetônica e acessibilidade pedagógica. Interessa, portanto, compreender como os professores da EMEIEF Flor do Piquiá interpretam e fazem frente a essas demandas hoje, e de que maneira atribuem sentido ao seu próprio papel diante de tais exigências.

O estudo se delimita também quanto ao objeto analítico: não se pretende aqui mensurar o “grau de inclusão” da escola através de indicadores quantitativos, tampouco avaliar os professores individualmente. O objetivo não é julgar, mas compreender. O foco recai sobre as percepções dos professores acerca dos desafios enfrentados, sobre as barreiras identificadas (sejam pedagógicas, atitudinais, estruturais ou de gestão), e sobre como essas barreiras atravessam a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, busca-se identificar elementos que, na visão dos próprios docentes, potencializam ou poderiam potencializar uma prática mais inclusiva, como formação continuada, apoio da gestão escolar, planejamento coletivo e presença de recursos de acessibilidade.

Dessa forma, o tema e a delimitação aqui assumidos se articulam em torno de uma pergunta simples, mas densa: como os professores de uma escola pública municipal, em um contexto concreto e específico, percebem os desafios da inclusão e de que maneira esses desafios impactam suas práticas e seu trabalho pedagógico cotidiano? Ao responder a essa questão dentro do universo da EMEIEF Flor do Piquiá, pretende-se oferecer uma leitura aprofundada, situada e comprometida com a realidade escolar.

Nesse sentido, a opção por um estudo de caso qualitativo está diretamente relacionada à natureza do fenômeno investigado, que não pode ser plenamente apreendido por meio de dados estatísticos ou indicadores numéricos. Compreender a inclusão escolar a partir da perspectiva docente requer um olhar atento para narrativas, sentidos, contradições e ambiguidades presentes nos discursos dos professores. Ao privilegiar entrevistas, conversas e relatos, busca-se captar nuances da experiência vivida, bem como identificar elementos que, muitas vezes, não aparecem em relatórios oficiais ou em documentos normativos, mas que são determinantes para a efetivação (ou não) da inclusão no cotidiano da escola.

Ao mesmo tempo, a escolha da EMEIEF Flor do Piquiá como lócus da pesquisa responde à necessidade de considerar a singularidade de cada contexto escolar. As condições de funcionamento, a composição do corpo docente, as características da gestão, o perfil dos estudantes e da comunidade atendida conformam um cenário próprio, que influencia diretamente as possibilidades e limites da inclusão. Assim, ao delimitar o estudo a essa escola, não se pretende universalizar seus resultados, mas, sim, produzir uma análise densa e situada, que permita compreender como políticas amplas se materializam em um espaço educacional específico, atravessado por múltiplas determinações.

Outro ponto relevante dessa delimitação diz respeito à compreensão de que as percepções docentes são construídas em diálogo com a trajetória profissional, com as experiências formativas e com o contato recorrente com estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, ao escutar os professores da EMEIEF Flor do Piquiá, considera-se que suas falas não são opiniões isoladas, mas expressões de saberes profissionais, de vivências acumuladas e de interpretações sobre a realidade escolar. Ao reconhecer esse caráter histórico e social das percepções, a pesquisa busca tratar os docentes como sujeitos de conhecimento, cujas análises podem oferecer pistas importantes para o aprimoramento das políticas e das práticas de inclusão.

Por fim, ao articular tema e delimitação, esta pesquisa assume um compromisso ético e político com a escola pública e com o direito à educação de todos. Ao voltar-se para um contexto concreto, ao ouvir aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e ao problematizar os desafios enfrentados na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar mais sensível à diversidade, mais crítica em relação às desigualdades e mais aberta à construção coletiva de soluções. Nesse horizonte, a investigação não se encerra em si mesma, mas busca oferecer subsídios para reflexões futuras, para ações formativas e para a elaboração de estratégias institucionais que aproximem o ideal de inclusão da realidade cotidiana da EMEIEF Flor do Piquiá.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Embora o discurso da inclusão escolar esteja consolidado em documentos legais



e em orientações pedagógicas, a realidade vivida pelos professores em sala de aula ainda é marcada por tensões, limites e contradições. Muitos docentes relatam dificuldades para adaptar conteúdos, avaliações e metodologias de forma que atendam às singularidades de cada estudante, especialmente quando a turma é numerosa e quando não há apoio pedagógico especializado constante.

Além disso, persistem barreiras atitudinais tanto entre profissionais da escola quanto entre estudantes e famílias que podem gerar situações de exclusão simbólica, isolamento social ou baixas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem de determinados alunos. Nesse cenário, surge uma questão central: quais desafios os professores reconhecem como mais críticos para a efetivação da inclusão escolar na EMEIEF Flor do Piquiá?

A partir dessa problematização inicial, delinea-se o problema de pesquisa que orienta este estudo: de que maneira os professores da EMEIEF Flor do Piquiá, em Porto Velho, percebem e descrevem os desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular, considerando dimensões como planejamento pedagógico, formação docente, apoio institucional, condições estruturais da escola e relações interpessoais no ambiente escolar? Ao formular o problema dessa maneira, busca-se não apenas listar dificuldades, mas compreender como essas dificuldades se articulam entre si e como interferem na possibilidade concreta de garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Esse problema de pesquisa é relevante porque permite iluminar uma lacuna recorrente nas discussões sobre inclusão: a distância entre a formulação da política e a experiência docente cotidiana. Muitas vezes, os professores são cobrados pela implementação de uma pedagogia inclusiva sem que lhes sejam dadas condições materiais e formativas adequadas para isso. Dessa forma, ao investigar o problema pela ótica dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá, este estudo pretende trazer à tona elementos que podem subsidiar tanto reflexões acadêmicas quanto ações de gestão escolar e de formação continuada, contribuindo para que a inclusão não permaneça apenas como um ideal normativo, mas como uma prática viável e sustentada.

Para avançar nessa compreensão, propõe-se definir operacionalmente o que será entendido como “desafios críticos” no contexto da EMEIEF Flor do Piquiá. Serão considerados críticos aqueles obstáculos que combinam alta frequência de ocorrência, gravidade em termos de impacto sobre o direito à aprendizagem, amplitude de alcance

entre os estudantes e baixo grau de controlabilidade pelos docentes individualmente. A partir desses critérios, pretende-se construir uma matriz de priorização (efeito × esforço) que permita hierarquizar problemas e orientar decisões pedagógicas e de gestão, evitando diagnósticos genéricos e favorecendo intervenções factíveis no curto, médio e longo prazo.

No plano metodológico, delinea-se a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes segmentos, docentes do AEE e equipe gestora, além de grupos focais para favorecer a produção coletiva de sentidos e a circulação de experiências. Complementarmente, serão realizadas observações em sala de aula e em momentos de planejamento, com registro em diário de campo, bem como análise documental do Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino, atas pedagógicas e planos individualizados quando houver. Essa triangulação de fontes busca captar a distância ou a aproximação entre o discurso e a prática, entre o prescrito e o vivido, permitindo examinar os desafios de forma densa e contextualizada.

A análise dos dados seguirá procedimentos de análise temática, com etapas de codificação aberta, organização em eixos (planejamento pedagógico, formação, apoios, condições estruturais e relações interpessoais) e interpretação à luz do problema de pesquisa. Para garantir rigor, serão utilizados processos de validação junto aos participantes (devolutivas formativas), busca deliberada por dissonâncias, registro de trilhas de auditoria e cotejamento entre pesquisadores. O objetivo é produzir inferências robustas que não apenas descrevam dificuldades, mas explicitem como elas se articulam, como se reproduzem e em que condições podem ser superadas na realidade concreta da escola.

Do ponto de vista ético e das contribuições esperadas, o estudo assegurará consentimento livre e esclarecido, anonimização de participantes e tratamento responsável de informações sensíveis, sobretudo quando envolver relatos sobre estudantes. Espera-se, como produto, um mapeamento de barreiras e um inventário de estratégias docentes com recomendações práticas: rotinas de coensino e tutoria entre pares, flexibilizações curriculares por níveis de complexidade, protocolos de acessibilidade comunicacional, fluxos de articulação com o AEE e serviços da rede intersetorial, além de sugestões para formação continuada e organização do tempo de planejamento coletivo. Mais do que apontar culpados, pretende-se oferecer subsídios para um plano de ação participativo que aproxime a inclusão do plano normativo à prática cotidiana da EMEIEF Flor do Piquiá.



1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar as percepções dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá, em Porto Velho, acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular, buscando compreender como tais desafios impactam o fazer pedagógico e a organização escolar.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar quais barreiras pedagógicas, atitudinais, estruturais e de gestão são percebidas pelos professores como fatores que dificultam a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na EMEIEF Flor do Piquiá.

Descrever de que maneira os professores avaliam suas próprias condições de trabalho, formação inicial e formação continuada para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Analisar como os docentes percebem o apoio (ou a falta dele) da gestão escolar, dos serviços de apoio pedagógico e das políticas públicas locais na efetivação da inclusão.

Compreender que estratégias pedagógicas os professores afirmam adotar, individualmente ou coletivamente, para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

Refletir sobre possíveis caminhos de fortalecimento da prática inclusiva na escola, a partir das necessidades apontadas pelos próprios professores.

1.5 JUSTIFICATIVA

A escolha em investigar a inclusão escolar a partir das percepções dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá se justifica, em primeiro lugar, pelo compromisso ético e legal da educação pública com o princípio da equidade. A educação inclusiva não é uma opção periférica do sistema educacional, mas um direito garantido aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso significa que compreender como a inclusão vem sendo, de fato, vivida e construída (ou dificultada)

em uma escola da rede municipal é relevante não só para o campo acadêmico, mas também para a própria rede de ensino, que precisa de diagnósticos situados para planejar ações concretas.

Em segundo lugar, há uma justificativa pedagógica, eis que a efetivação da inclusão está diretamente ligada ao trabalho do professor em sala de aula, mas esse trabalho, muitas vezes, é atravessado por condições que extrapolam o domínio pedagógico individual. Professores frequentemente relatam desafios como turmas numerosas, ausência de materiais acessíveis, falta de monitores de apoio ou profissionais especializados, estrutura física inadequada à mobilidade de alguns estudantes e ausência de tempo institucional para planejamento diferenciado. Ao registrar e analisar tais relatos, esta pesquisa busca dar visibilidade a fatores concretos que dificultam a inclusão e que, muitas vezes, são invisibilizados por discursos que responsabilizam exclusivamente o professor, como se a qualidade da inclusão dependesse apenas de sua “disposição pessoal” ou “criatividade”.

Em terceiro lugar, há uma justificativa formativa, levando-se em consideração o fato de que a formação inicial de professores nem sempre contempla, de forma sólida e aprofundada, conteúdos relacionados à Educação Especial, educação inclusiva, acessibilidade curricular, elaboração de materiais adaptados e gestão de sala de aula heterogênea. A formação continuada, quando existe, muitas vezes é pontual, desarticulada da realidade da escola e insuficiente para responder às demandas específicas dos docentes. Assim, compreender como os professores da EMEIEF Flor do Piquiá percebem sua própria formação e quais lacunas reconhecem nesse processo pode auxiliar na construção ou no aperfeiçoamento de propostas de desenvolvimento profissional mais alinhadas às necessidades reais do contexto escolar.

Em quarto lugar, há uma justificativa de gestão escolar e, em decorrência disso, tem-se que a inclusão efetiva não se reduz à prática individual do docente; ela depende de uma cultura institucional que legitime e apoie essa prática. Isso envolve planejamento coletivo, escuta ativa, reorganização de tempos e espaços, flexibilização curricular, criação de rotinas de acompanhamento dos estudantes e diálogo com as famílias. Ao analisar as percepções dos professores sobre o apoio oferecido (ou não) pela gestão escolar e pelas políticas públicas locais, este estudo oferece elementos que podem subsidiar processos de tomada de decisão na escola e na rede, fortalecendo a articulação entre legislação e prática pedagógica.

Ainda, subsiste uma justificativa social, sendo relevante sinalizar que a escola



pública é, para muitos estudantes, o principal espaço de socialização, cuidado e construção de perspectivas de futuro. Quando a inclusão fracassa, não se trata apenas de um prejuízo pedagógico; trata-se de uma forma de exclusão social que repercute ao longo da vida do estudante, afetando suas possibilidades de autonomia, inserção social e exercício pleno de cidadania.

Investigar os desafios e potencialidades da inclusão na EMEIEF Flor do Piquiá significa, portanto, olhar para um processo que tem efeitos diretos na vida de crianças e adolescentes que pertencem a grupos historicamente vulnerabilizados. Produzir conhecimento sobre essa realidade é uma forma de contribuir para que a escola cumpra seu papel social de promotora de direitos e não de reprodutora de desigualdades.

Além desses aspectos, há uma justificativa científica e acadêmica para a realização deste estudo. A literatura sobre inclusão escolar tem avançado, mas ainda se observa uma concentração de pesquisas em grandes centros urbanos ou em escolas consideradas de referência. Ao voltar o olhar para a realidade de uma escola municipal específica, como a EMEIEF Flor do Piquiá, localizada em Porto Velho, esta pesquisa contribui para diversificar o campo de investigação, incorporando contextos muitas vezes pouco visibilizados nos estudos acadêmicos. Desse modo, amplia-se o repertório de evidências empíricas sobre inclusão, contemplando diferentes regiões, redes de ensino e configurações escolares, o que enriquece o debate científico e possibilita a comparação entre realidades distintas.

Outro elemento que reforça a justificativa deste estudo diz respeito ao potencial de identificação de boas práticas e estratégias criativas desenvolvidas pelos próprios professores na tentativa de garantir a participação de todos os estudantes. Mesmo em contextos marcados por limitações estruturais e ausência de recursos, muitos docentes constroem soluções pedagógicas singulares, experimentam formas alternativas de organização da aula, elaboram materiais adaptados e estabelecem parcerias com colegas e famílias.

Ao registrar e analisar essas práticas na EMEIEF Flor do Piquiá, a pesquisa não apenas evidencia os obstáculos, mas também valoriza o protagonismo docente, oferecendo subsídios para que tais experiências possam ser sistematizadas, compartilhadas e, eventualmente, inspirar outras escolas da rede.

Há, ainda, uma justificativa ligada à necessidade de monitoramento e avaliação das políticas públicas de inclusão em âmbito local. Os documentos oficiais e os



relatórios de gestão muitas vezes indicam metas e ações implementadas, mas nem sempre captam como essas políticas chegam à ponta, isto é, ao cotidiano da sala de aula. Escutar os professores da EMEIEF Flor do Piquiá permite avaliar, a partir de quem executa a política, quais medidas têm gerado efeitos positivos, quais se mostram insuficientes ou inadequadas e quais lacunas persistem entre o discurso e a prática. Com isso, o estudo pode auxiliar gestões municipais na revisão de estratégias, na priorização de investimentos e na formulação de ações mais coerentes com as necessidades concretas das escolas.

Por fim, a pesquisa se justifica também por seu potencial de fomentar processos reflexivos no interior da própria escola investigada. Ao convidar os professores a falar sobre suas experiências, percepções e desafios com a inclusão, cria-se um espaço de escuta e de reflexão coletiva que, em si mesmo, pode desencadear movimentos de mudança.

Os dados produzidos, quando devolvidos à comunidade escolar, podem subsidiar momentos de formação interna, revisão do projeto político-pedagógico, reorganização de práticas e fortalecimento de uma cultura institucional mais comprometida com a equidade. Assim, a investigação não se limita a produzir conhecimento para fora da escola, mas busca também alimentar processos de transformação para dentro, em benefício direto dos estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos pela EMEIEF Flor do Piquiá.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos principais. No Capítulo 1, apresenta-se a introdução, contemplando a contextualização do problema, a definição do tema e da delimitação do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e a descrição da própria estrutura do trabalho. O Capítulo 2 corresponde à fundamentação teórica, na qual são discutidos conceitos centrais de educação inclusiva, marcos legais e políticas públicas brasileiras, bem como desafios práticos relacionados a barreiras atitudinais, pedagógicas, físicas e de gestão, além do papel do professor e da formação docente.

O Capítulo 3 dedica-se à caracterização da escola campo de estudo a EMEIEF Flor do Piquiá, em Porto Velho descrevendo seu contexto geográfico e social, sua organização e estrutura física. No Capítulo 4, apresenta-se o estudo de caso

propriamente dito, analisando as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, com base nos dados coletados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem as principais contribuições do estudo, suas limitações e possíveis desdobramentos para a prática pedagógica e para a gestão escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo discute a educação inclusiva em uma perspectiva ampla e articulada, iniciando pela apresentação de seus conceitos, princípios orientadores e marcos históricos de consolidação no cenário educacional brasileiro e internacional (2.1), para, em seguida, abordar o arcabouço legal e as principais políticas públicas que sustentam o direito de todos os estudantes à escolarização no ensino comum (2.2). Na sequência, apresenta-se a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular, analisando o acesso, a participação e a aprendizagem desses sujeitos, bem como as formas de oferta de apoio pedagógico e de serviços especializados (2.3).

O texto avança examinando os desafios concretos da inclusão no cotidiano escolar (2.4), desdobrando-os em quatro dimensões que frequentemente operam como barreiras: as barreiras atitudinais, ligadas a preconceitos e expectativas reduzidas (2.4.1); as barreiras pedagógicas e curriculares, relacionadas à organização do ensino, avaliação e flexibilização didática (2.4.2); as barreiras físicas e de acessibilidade, que dizem respeito às condições arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas necessárias para a participação de todos (2.4.3); e as barreiras de gestão e organização escolar, que envolvem tempos, recursos, projetos político-pedagógicos e cultura institucional (2.4.4).

Por fim, discutem-se o papel do professor na perspectiva inclusiva, entendendo-o como agente central na promoção de contextos de aprendizagem equitativos (2.5), e a formação inicial e continuada necessária para que esse profissional atue de forma ética, crítica e competente diante da diversidade (2.6).

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E MARCOS HISTÓRICOS

A noção de educação inclusiva consolidou-se como um movimento ético, político e pedagógico que assume que todas as pessoas têm direito de aprender juntas, independentemente de suas características, deficiências, ritmos ou estilos de aprendizagem, deslocando a responsabilidade de adaptação do indivíduo para o sistema educacional e para a escola comum (MANTOAN, 2003). Em vez de se pautar por categorias fixas de “normalidade” e “anormalidade”, a educação inclusiva propõe compreender a diferença como um elemento constitutivo da condição humana e,

portanto, como critério de organização das práticas educativas e não como exceção a ser tratada fora do espaço escolar regular (SASSAKI, 2006). Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional de que alguns alunos “caberiam” ou “não caberiam” na escola comum, defendendo que é a escola que deve se reestruturar para caber todos (BOOTH; AINSCOW, 2002; UNESCO, 1994).

Historicamente, o percurso até a educação inclusiva foi marcado por modelos de atenção segregados, nos quais pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas eram atendidas em instituições especiais, apartadas da rede comum, sob argumentos de proteção ou adequação curricular (SASSAKI, 2006). Esse modelo segregado derivava de uma visão medicalizante da deficiência, que atribuía o insucesso escolar às limitações individuais e naturalizava a exclusão como medida técnica e neutra (MANTOAN, 2003). O passo seguinte, frequentemente identificado como integração escolar, buscou inserir alguns estudantes nas classes comuns, desde que estes demonstrassem condições de acompanhar o “padrão esperado” e se ajustassem à norma vigente, mantendo-se, porém, a lógica de que o padrão não precisava mudar (BOOTH; AINSCOW, 2002). A educação inclusiva, em contraste, refuta a ideia de encaixe do aluno no sistema e propõe a transformação do sistema para que todos participem e aprendam de forma significativa (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2003).

Um marco internacional decisivo para a consolidação desse paradigma foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que reconheceu explicitamente que escolas comuns inclusivas representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos (UNESCO, 1994). O documento afirma que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades dos alunos, e não o inverso, reorientando o foco da escolarização do “déficit” individual para a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (UNESCO, 1994). Essa formulação amplia a compreensão de educação inclusiva para além da presença física, enfatizando pertencimento, engajamento e sucesso escolar, em linha com a crítica feita por autores brasileiros à escolarização excludente historicamente praticada (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

As formulações de Salamanca dialogam diretamente com o que passou a ser conhecido como modelo social da deficiência, no qual as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares, atitudinais e organizacionais é que produzem exclusão,



e não a deficiência em si (SASSAKI, 2006). Nesse sentido, a responsabilidade pela promoção da aprendizagem deixa de ser exclusivamente do estudante, da família ou do professor considerado “especialista”, e passa a ser da instituição escolar em sua totalidade, que precisa redesenhar tempos, espaços, recursos e formas de ensinar (BOOTH; AINSCOW, 2002). A educação inclusiva, portanto, consolida-se como um projeto institucional e sistêmico, ancorado em direitos humanos e justiça social (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2003).

A literatura sobre inclusão escolar enfatiza que não se trata de uma proposta dirigida apenas a estudantes com deficiência, mas de um princípio organizador das políticas e práticas que busca garantir aprendizagem e participação de todos os estudantes, considerando marcadores como deficiência, gênero, raça, classe social, territorialidade, orientação sexual e diferenças culturais e linguísticas (MANTOAN, 2003). A perspectiva inclusiva implica questionar práticas seletivas, por exemplo reprovações em massa ou currículos rígidos, que operam como dispositivos de exclusão interna, mantendo alunos formalmente matriculados, mas sem garantir-lhes acesso ao conhecimento e reconhecimento de sua singularidade (BOOTH; AINSCOW, 2002). Ao colocar a equidade como norte, a escola é convocada a tratar de forma diferente quem é diferente, não para privilegiar, mas para garantir condições justas de aprendizagem (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2006).

Booth e Ainscow (2002) propõem, no “*Index for Inclusion*”, que a inclusão seja vista em três dimensões interdependentes: criação de culturas inclusivas, produção de políticas inclusivas e desenvolvimento de práticas inclusivas. A criação de culturas inclusivas diz respeito a valores compartilhados que afirmam a dignidade de todos os alunos e rejeitam qualquer forma de discriminação institucionalizada (BOOTH; AINSCOW, 2002). A produção de políticas inclusivas exige que normas e procedimentos escolares traduzam esse compromisso ético em diretrizes concretas, garantindo suporte e acessibilidade e evitando mecanismos classificatórios que rotulem alunos como “problema” (MANTOAN, 2003). Já o desenvolvimento de práticas inclusivas refere-se ao cotidiano pedagógico, à sala de aula, às formas de ensinar, avaliar e interagir, que precisam promover participação ativa, colaboração e sentido de pertencimento (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2006).

A centralidade da participação, tal como destacada no “*Index for Inclusion*”, desloca a ênfase de resultados exclusivamente mensuráveis para experiências de engajamento e coautoria dos estudantes em seus processos de aprendizagem



(BOOTH; AINSCOW, 2002). Isso significa conceber cada estudante como protagonista de sua trajetória escolar, alguém que tem direito de opinar sobre as estratégias que favorecem seu próprio aprender, e não como alguém que apenas “recebe” uma intervenção pensada de fora (MANTOAN, 2003). O reconhecimento dessa agência estudantil ajuda a romper com práticas historicamente assistencialistas, que tratavam o aluno público-alvo da Educação Especial como objeto de cuidado e não como sujeito de direitos (SASSAKI, 2006). Assim, a inclusão pressupõe diálogo, escuta e negociação permanente entre escola e estudantes, reafirmando o caráter político da educação como campo de produção de cidadania (UNESCO, 1994; BOOTH; AINSCOW, 2002).

Outro princípio recorrente nas discussões sobre educação inclusiva é a flexibilização curricular. Para que todos aprendam, o currículo não pode ser entendido como um conjunto rígido e padronizado de conteúdos e tempos, mas como um campo aberto, adaptável e acessível, que respeita ritmos, estilos cognitivos, modos de comunicação e formas de expressão diversas (MANTOAN, 2003). Essa flexibilização não é vista como “facilitação” que reduz a complexidade do conhecimento, mas como reorganização didática que amplia as vias de acesso ao mesmo conhecimento escolar socialmente relevante (SASSAKI, 2006).

A mudança de paradigma trazida pela educação inclusiva também redefine o papel docente. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de processos, organizador de ambientes acessíveis e agente político que tensiona práticas institucionalmente excludentes (MANTOAN, 2003). O trabalho docente, nessa perspectiva, exige planejamento colaborativo, reflexão coletiva e abertura à experimentação metodológica, uma vez que a sala de aula inclusiva é, por definição, heterogênea (BOOTH; AINSCOW, 2002). Longe de individualizar a responsabilidade no professor, a literatura ressalta que práticas inclusivas exigem apoio institucional, formação continuada e cultura de trabalho em rede com outros profissionais e com as famílias (SASSAKI, 2006; UNESCO, 1994).

A educação inclusiva se estrutura também como um compromisso ético de enfrentamento ao preconceito e à estigmatização. A escola inclusiva precisa produzir conscientemente narrativas que rompam com visões de inferioridade atribuídas historicamente a estudantes com deficiência e a outros grupos minorizados, reconhecendo-os como sujeitos de saber e de produção cultural (MANTOAN, 2003). Esse combate ao preconceito não se resume a campanhas pontuais, mas se expressa



em práticas que garantem voz aos estudantes, validam suas formas de comunicação e acolhem suas identidades sem exigir que ocultem suas diferenças para serem aceitos (SASSAKI, 2006).

Ainda, fala-se na acessibilidade, compreendida de forma ampla. Acessibilidade física envolve eliminação de barreiras arquitetônicas e oferta de recursos que viabilizem mobilidade e segurança; acessibilidade comunicacional diz respeito à oferta de materiais, linguagens e modos de expressão alternativos ou aumentativos; acessibilidade curricular envolve ajustes pedagógicos que permitam a construção de sentido por todos os estudantes (SASSAKI, 2006). Essa compreensão ampliada de acessibilidade reforça a ideia de desenho universal, isto é, a concepção de ambientes e práticas que já nascem pensando na diversidade humana, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores individualizadas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A educação inclusiva também traz implicações diretas para os modos de avaliação escolar. Se a aprendizagem é vista como processo singular e relacional, os instrumentos avaliativos precisam reconhecer múltiplas formas de demonstrar compreensão e domínio conceitual, e não apenas o desempenho em provas padronizadas e baseadas em velocidade de resposta ou reprodução de formatos rígidos (BOOTH; AINSCOW, 2002). Avaliar, nesse cenário, significa acompanhar o desenvolvimento do estudante a partir de sua trajetória, valorizar avanços relativos e identificar barreiras que ainda restringem sua participação (MANTOAN, 2003).

O debate sobre educação inclusiva no Brasil também dialoga com o contexto internacional ao reconhecer que a democratização do acesso à escola, embora necessária, não é suficiente se não vier acompanhada da democratização das condições de permanência e sucesso escolar (MANTOAN, 2003). Isso implica garantir que o estudante não apenas entre na escola, mas efetivamente aprenda e se reconheça como parte legítima daquele espaço, superando o fenômeno da “exclusão interna”, no qual a matrícula existe, mas a aprendizagem não se concretiza (BOOTH; AINSCOW, 2002). A inclusão, portanto, demanda um olhar atento para as relações cotidianas de poder em sala de aula e para as micro práticas que silenciam, infantilizam ou desautorizam determinados estudantes (SASSAKI, 2006; UNESCO, 1994).

A literatura também enfatiza que a educação inclusiva é um processo contínuo, em permanente construção, e não um estado já alcançado pelas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2002). Não há um “selo de escola inclusiva” que encerre o trabalho, porque inclusão envolve revisão crítica constante de práticas, políticas e valores, além da



escuta ativa de estudantes e famílias (UNESCO, 1994). Essa ideia de processo permanente é central porque impede que a inclusão seja reduzida a um conjunto de técnicas didáticas prontas, reforçando seu caráter político e relacional (MANTOAN, 2003).

Aspecto que igualmente remonta relevância é a defesa de que a heterogeneidade não é obstáculo ao ensino, mas sua condição real e, portanto, fundamento metodológico (MANTOAN, 2003). A sala de aula inclusiva assume que aprender com estudantes diferentes enriquece a experiência coletiva, amplia repertórios culturais, favorece empatia e cooperação e estimula a criatividade para resolução de problemas (UNESCO, 1994). Em vez de tratar a diversidade como desvio que precisa ser corrigido, a escola passa a reconhecê-la como motor de inovação pedagógica e de formação cidadã (SASSAKI, 2006). O convívio entre pares com diferentes modos de ser e aprender produz oportunidades autênticas de solidariedade e colaboração, que são dimensões formativas essenciais e não acessórios do currículo (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A educação inclusiva tem também implicações para a gestão escolar. A liderança da equipe diretiva precisa assumir a inclusão como eixo político-pedagógico da escola, articulando formação docente, organização de recursos de apoio e diálogo com a comunidade, sob pena de o discurso inclusivo tornar-se apenas retórica sem sustentação prática (BOOTH; AINSCOW, 2002). Isso significa planejar recursos de apoio sem segregação, garantir tempo coletivo de planejamento e construir procedimentos de acolhimento de novos estudantes que levem em conta suas particularidades desde o primeiro contato (MANTOAN, 2003). Sem esse compromisso da gestão, as iniciativas inclusivas tendem a ficar isoladas, personalizadas em poucos professores engajados, e, portanto, vulneráveis à descontinuidade (SASSAKI, 2006; UNESCO, 1994).

Ao enfatizar o pertencimento e a participação, a educação inclusiva se articula diretamente com a construção da cidadania democrática. A escola é entendida como espaço de produção de direitos e não apenas de transmissão de conteúdos curriculares, e a convivência com a diferença torna-se parte constitutiva da formação ética e política de todos os estudantes (MANTOAN, 2003). Essa compreensão rompe com abordagens assistencialistas, que tratavam a presença do aluno com deficiência como gesto de benevolência, e reposiciona essa presença como expressão de um direito subjetivo público (SASSAKI, 2006).

Ainda que o discurso oficial sobre inclusão tenha avançado, autores destacam que persistem tensões importantes entre o ideal inclusivo e as condições concretas das escolas, marcadas por turmas numerosas, carência de recursos de acessibilidade e formação docente insuficiente para lidar com a diversidade de necessidades (MANTOAN, 2003). Essas tensões não invalidam o princípio da inclusão, mas revelam a necessidade de compreendê-la como política pública articulada, que envolve financiamento, apoio pedagógico e reorganização institucional, e não apenas boa vontade individual (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A Declaração de Salamanca também teve impacto direto na agenda latino-americana e brasileira, ao afirmar que a inclusão escolar é a via preferencial para assegurar educação de qualidade e combater exclusões históricas associadas à pobreza, deficiência e marginalização social (UNESCO, 1994). Esse entendimento reforçou o deslocamento gradual de políticas baseadas em classes e escolas especiais para políticas de escolarização em classes comuns, com suporte complementar e colaborativo, e não substitutivo (MANTOAN, 2003). Dessa forma, a educação inclusiva se vinculou explicitamente ao princípio de justiça social e combate às desigualdades estruturais, e não apenas a um debate técnico sobre didática (SASSAKI, 2006; BOOTH; AINSCOW, 2002).

Ao destacar a remoção de barreiras como eixo da inclusão, a literatura evidencia que a igualdade formal de acesso não basta se a experiência escolar continuar produzindo fracasso sistemático para determinados grupos (BOOTH; AINSCOW, 2002). A escola inclusiva, portanto, não mede seu êxito apenas pela matrícula, mas pela aprendizagem efetiva, pela participação ativa e pela construção de trajetórias escolares positivas para todos (UNESCO, 1994). Essa mudança de critério permite enxergar a exclusão não como problema individual, mas como indicador de injustiça institucional, convocando gestores e professores à corresponsabilidade ética e política (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

A educação inclusiva redefine a noção de apoio educacional e, em vez de localizar o apoio em um especialista externo que “atende o aluno diferente”, a proposta inclusiva defende apoios integrados ao cotidiano da sala comum, compartilhados entre professores e articulados com a própria cultura escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002). Apoio passa a ser visto como estratégia pedagógica e institucional para remover barreiras, e não como solução paralela que isola o aluno (MANTOAN, 2003). Essa visão amplia o conceito de apoio para incluir mediações entre colegas, recursos

didáticos diversificados e ajustes no ambiente de aprendizagem, reafirmando que o direito à educação é direito à participação qualificada (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2006).

2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O ordenamento jurídico-educacional brasileiro estabelece a educação inclusiva como direito e dever do Estado, articulando princípios constitucionais, normas infraconstitucionais e políticas setoriais que asseguram matrícula, permanência, aprendizagem e atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum (BRASIL, 1988). A “Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e determina que o poder público deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, explicitando que a responsabilidade de escolarização é pública e não assistencial (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, ao tratar da educação como direito social, vincula-a diretamente aos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e valorização da diversidade, o que implica reconhecer que qualquer forma de barreira ou discriminação constitui violação de direito e não mera dificuldade administrativa (BRASIL, 1988).

Ao afirmar que cabe ao Estado garantir atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, o texto constitucional antecipa a noção de que a escola comum deve ser o espaço de referência para todos os estudantes, cabendo-lhe organizar apoios e serviços complementares, e não encaminhar o aluno para espaços segregados como única alternativa (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008).

Desse modo, a Constituição de 1988 insere a inclusão no campo do direito subjetivo público, rompendo com práticas de caráter assistencialista e caritativo que historicamente marcaram o atendimento às pessoas com deficiência no país (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

A Lei nº 9.394/1996 aprofunda e operacionaliza os dispositivos constitucionais ao “estabelecer a educação especial como modalidade transversal da educação básica e superior, devendo perpassar todos os níveis, etapas e modalidades, e ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Ao afirmar que a

“educação especial se destina a educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, a LDB” amplia o entendimento de quem é sujeito de direito ao atendimento especializado, o que tem efeitos diretos sobre o planejamento pedagógico e sobre o financiamento de políticas públicas (BRASIL, 1996). A LDB ainda prevê a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular ou em serviços conveniados, reafirmando que tais apoios têm caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes e não substitutivo da escolarização comum (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

A LDB da mesma forma define responsabilidades dos sistemas de ensino no que diz respeito à garantia de adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, professores com formação adequada e serviços de apoio que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996). Ao deslocar essa responsabilidade para os sistemas e não apenas para professores individuais, a LDB reconhece que a inclusão é política pública e não solução improvisada, convocando União, estados e municípios a planejarem ações articuladas (BRASIL, 1996). Esse movimento normativo reforça a compreensão de que acesso sem condições de permanência e aprendizagem não é inclusão, mas reprodução da exclusão dentro da própria escola (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, consolida diretrizes para que sistemas de ensino brasileiros adotem a escola comum como espaço privilegiado de escolarização de todos os estudantes, definindo a educação especial como serviço de apoio transversal e não como rede paralela (BRASIL, 2008). A política de 2008, portanto, não trata o AEE como substituto do ensino comum nem como espaço de retirada permanente do aluno da sala regular, mas como suporte que visa ampliar autonomia, comunicação, acesso ao conhecimento e participação social (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996).

Ao definir o AEE como serviço ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, a Política Nacional de 2008 propõe a disponibilização de recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, materiais adaptados e estratégias pedagógicas especializadas que dialoguem com o planejamento do professor regente, e não atuem de forma isolada (BRASIL, 2008). Essa orientação marca a transição de um atendimento clínico-terapêutico para um atendimento pedagógico articulado com o currículo escolar, reafirmando que a deficiência não deve ser vista como incapacidade



para aprender, mas como uma diferença que pode exigir apoios específicos para que a aprendizagem se efetive (BRASIL, 2008).

A Lei nº 13.146/2015, “estabelece um conjunto de garantias que reforçam a obrigatoriedade da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, e proíbe explicitamente a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza” por parte das instituições, públicas ou privadas, em razão de atendimento a estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). Ao reconhecer a discriminação por motivo de deficiência como crime e assegurar o direito a adaptações razoáveis e ao fornecimento de profissionais de apoio escolar, a LBI desloca a inclusão do campo da recomendação política para o campo da exigibilidade jurídica (BRASIL, 2015).

A LBI reafirma a educação inclusiva como condição de desenvolvimento da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, vinculando o direito à educação ao direito à cidadania, ao trabalho e à vida comunitária (BRASIL, 2015).

O texto legal estabelece que o sistema educacional inclusivo em todos os níveis deve assegurar aprendizado ao longo de toda a vida, o que amplia a compreensão de inclusão para além da educação básica, reconhecendo o direito de permanência na educação superior e na educação profissional e tecnológica em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Essa ampliação responde a uma lacuna histórica em que, muitas vezes, a inclusão era considerada apenas um tema da educação infantil e do ensino fundamental, deixando de lado a etapa da juventude e da vida adulta (BRASIL, 2015; BRASIL, 1996).

Ao articular os dispositivos da Constituição de 1988, da LDB de 1996, da Política Nacional de 2008 e da LBI de 2015, observa-se um arcabouço normativo que não apenas autoriza a inclusão, mas a impõe como princípio estruturante do sistema educacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Esse conjunto de normas afirma que a escola comum é responsável pela aprendizagem de todos os estudantes, cabendo-lhe organizar recursos, apoios e serviços para garantir equidade, e não selecionar quem pode permanecer ou não segundo padrões homogêneos de desempenho (BRASIL, 2008). Assim, a legislação brasileira desloca a inclusão de um debate técnico restrito à área da Educação Especial para o campo dos direitos humanos e da justiça educacional, reconhecendo que exclusão escolar é, em si, violação de direito (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal e a LDB atribuem competências complementares entre União, estados, Distrito Federal e municípios para assegurar a oferta de educação básica obrigatória e gratuita e para garantir padrões mínimos de qualidade, o que inclui acessibilidade, formação de professores e recursos pedagógicos necessários à inclusão (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Essa distribuição federativa de responsabilidades implica que a implementação da educação inclusiva não depende apenas de orientações nacionais, mas requer articulação intergovernamental, planejamento orçamentário e mecanismos de cooperação técnica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Nesse sentido, a Política Nacional de 2008 enfatiza o papel da União no apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, sobretudo em relação à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, formação docente e produção de materiais acessíveis (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Cabe ainda salientar que a legislação brasileira faz a transição conceitual da educação especial entendida como sistema paralelo e substitutivo para a educação especial como serviço de apoio à escolarização comum (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Essa mudança é fundamental porque impede que redes de ensino interpretem a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas ou classes especiais como solução padrão, reforçando que o ensino comum é o *locus* do direito à educação (BRASIL, 2008). Ao mesmo tempo, reconhece que a oferta de apoio especializado é um dever do poder público, e não um favor, o que fortalece juridicamente a reivindicação por recursos pedagógicos e profissionais de apoio (BRASIL, 2015; BRASIL, 1996).

A LBI de 2015 introduz com maior precisão jurídica o conceito de “adaptações razoáveis”, entendidas como ajustes necessários e adequados, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, para assegurar às pessoas com deficiência o exercício de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). No campo educacional, isso significa que a recusa em promover adaptações razoáveis, como oferecer materiais acessíveis, permitir uso de tecnologia assistiva ou ajustar procedimentos avaliativos, configura ato discriminatório (BRASIL, 2015).

A legislação brasileira também estabelece deveres explícitos no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica e comunicacional das instituições de ensino. A LBI determina que todo estabelecimento de ensino assegure condições de acessibilidade em suas edificações, transporte escolar acessível, oferta de recursos de tecnologia assistiva e disponibilização de profissionais de apoio escolar quando necessário para



garantir autonomia e segurança do estudante (BRASIL, 2015). Esses dispositivos normativos convergem com a compreensão, já amplificada pela Política Nacional de 2008, de que barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais são fatores estruturais de exclusão escolar e, portanto, precisam ser removidas de forma planejada e não episódica (BRASIL, 2008; BRASIL, 1988).

Em relação à formação de professores, a Política Nacional de 2008 explicita a necessidade de formação inicial e continuada que contemple a educação inclusiva como eixo estruturante da prática pedagógica, e não como conteúdo periférico ou opcional (BRASIL, 2008). A LDB, ao tratar da valorização do magistério e da formação docente, associa qualidade do ensino à preparação adequada dos profissionais para atuação com a diversidade presente nas salas de aula (BRASIL, 1996). Já a LBI reforça que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis e que as instituições privadas e públicas devem garantir profissionais qualificados e apoios necessários, o que implica responsabilidade compartilhada entre políticas públicas de formação e gestão escolar (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008).

As políticas de inclusão escolar afirmam obrigações no campo da avaliação educacional e, nesta toada, a Política Nacional de 2008 coloca como princípio a necessidade de considerar as singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos processos de avaliação, escapando de modelos exclusivamente classificatórios que operam como filtros de exclusão (BRASIL, 2008). A LDB, ao assegurar a flexibilização curricular e a oferta de serviços de apoio especializados, cria base para práticas avaliativas formativas e contextualizadas, que reconheçam trajetórias e avanços individuais (BRASIL, 1996).

Em termos de responsabilização jurídica, a LBI representa um avanço ao tipificar a conduta discriminatória e ao possibilitar que famílias e estudantes reivindiquem judicialmente condições efetivas de inclusão, incluindo matrícula, acessibilidade, apoio individualizado e adaptações pedagógicas (BRASIL, 2015). Esse movimento tem impacto direto nas redes de ensino e nas instituições privadas, que deixam de poder recusar estudantes sob o argumento de que “não têm estrutura”, já que o dever de criar essa estrutura é legalmente estabelecido (BRASIL, 2015; BRASIL, 1988).

A Política Nacional de 2008 enfatiza a necessidade de diálogo permanente entre escola e família para a construção de planos de atendimento que favoreçam autonomia e aprendizagem, e não apenas para relatar dificuldades (BRASIL, 2008). A LBI reforça esse princípio ao assegurar que a pessoa com deficiência e sua família tenham acesso



à informação e participação nas decisões sobre apoios e adaptações, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos do direito na construção de sua trajetória escolar (BRASIL, 2015).

A trajetória normativa brasileira evidencia uma ampliação progressiva do conceito de inclusão, que passa de um foco quase exclusivo na deficiência para uma compreensão mais ampla da diversidade humana e das múltiplas barreiras à participação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Ao mesmo tempo, mantém-se, de forma consistente, a defesa de que a escola comum é o espaço privilegiado de escolarização, e de que a educação especial deve atuar como apoio articulado, e não como substituição (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

2.3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular envolve, no contexto brasileiro, majoritariamente três grupos reconhecidos pelas políticas educacionais: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (categoria na qual se incluem, entre outros, os transtornos do espectro autista) e estudantes com altas habilidades/superdotação, todos considerados sujeitos de direito ao Atendimento Educacional Especializado sem segregação (GLAT; PLETSCHE, 2011). A presença desses estudantes na escola comum não pode ser reduzida a matrícula formal; exige reorganização pedagógica, suporte individualizado e cultura escolar que reconheça o direito à diferença como constitutivo da prática educativa, e não como exceção tolerada (CARVALHO, 2012). Essa compreensão está alinhada à defesa de pertencimento e participação efetiva, e não mera inserção física, como eixo de uma escola para todos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VIGOTSKI, 1984).

A transição de um modelo baseado em classes e escolas especiais para um modelo de escolarização na rede comum demanda, antes de tudo, questionar a lógica histórica de segregação que associava incapacidade de aprender à deficiência e que legitimava a retirada desses estudantes do convívio com os colegas (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Ao afirmar que todos os alunos podem aprender e que o aprendizado ocorre de forma socialmente mediada, em interação com pares e adultos, as propostas inclusivas assumem que a escola regular é o espaço privilegiado de



desenvolvimento humano, e não um lugar “para quem consegue acompanhar” (VIGOTSKI, 1984). Essa mudança pressupõe reconhecer que a dificuldade não está apenas no estudante, mas nas barreiras pedagógicas e organizacionais impostas pela própria escola (CARVALHO, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2011).

A escola inclusiva precisa, portanto, reorganizar seu trabalho pedagógico, o que implica rever tempos, espaços, estratégias de ensino, agrupamentos de estudantes e formas de acompanhamento, em vez de tentar encaixar todos em um mesmo modelo homogêneo de aula expositiva e avaliação padronizada (CARVALHO, 2012). Essa reorganização não significa abandonar o currículo comum, mas torná-lo acessível por múltiplas vias, utilizando recursos didáticos diversificados, tecnologias assistivas, adaptações de linguagem e flexibilizações nas atividades e nos critérios de avaliação (GLAT; PLETSCHE, 2011). Trata-se de criar condições concretas para que cada aluno participe do processo de ensino e aprendizagem de modo significativo, compartilhando experiências e sendo reconhecido como membro legítimo da turma (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VIGOTSKI, 1984).

Uma estratégia discutida na literatura é o ensino colaborativo, em que professores da sala comum e profissionais especializados planejam e atuam conjuntamente, evitando que o aluno público-alvo da Educação Especial seja visto como responsabilidade exclusiva do profissional “especialista” e, portanto, retirado do espaço comum (GLAT; PLETSCHE, 2011). O ensino colaborativo desloca o paradigma do atendimento individualizado isolado e investe em um arranjo pedagógico que oferece apoio dentro da sala regular, em parceria, garantindo que o estudante permaneça com seus colegas e tenha acesso aos mesmos conteúdos curriculares, com mediações adequadas (CARVALHO, 2012). Essa perspectiva fortalece a corresponsabilidade docente e reduz a fragmentação entre “ensino comum” e “ensino especial”, historicamente construída nas escolas (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VIGOTSKI, 1984).

A teoria histórico-cultural de Vygotski enfatiza que o desenvolvimento humano é profundamente marcado pela interação social e pela mediação cultural, e que a aprendizagem antecede e potencializa o desenvolvimento, em especial quando o estudante tem acesso a apoios intencionalmente organizados em sua “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 1984). Esse referencial sustenta fortemente a defesa da escolarização inclusiva, pois mostra que a presença de pares mais experientes, o diálogo, a cooperação e a circulação de significados culturais contribuem



para o avanço de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam deficiências ou outras necessidades específicas (VIGOTSKI, 1984). Assim, separar estudantes considerados “diferentes” empobrece o processo educativo de todos, reduzindo trocas, experiências e possibilidades compartilhadas de construção de conhecimento (STAINBACK; STAINBACK, 1999; GLAT; PLETSCHE, 2011).

A literatura aponta que o convívio entre estudantes com e sem deficiência, mediado pedagogicamente, favorece não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento socioemocional, a empatia, a cooperação e a noção de pertencimento a uma comunidade escolar diversa (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Tal convívio permite que todos os estudantes ampliem a compreensão sobre as múltiplas formas de aprender e se comunicar, o que reduz estigmas e desconstrói visões hierarquizadas de capacidade (CARVALHO, 2012). Essa dimensão relacional do processo educativo reforça a ideia de que a inclusão beneficia todo o grupo e não apenas o aluno público-alvo da Educação Especial, fortalecendo o caráter coletivo e democrático da escola (GLAT; PLETSCHE, 2011; VIGOTSKI, 1984).

No campo curricular, a inclusão exige planejamento pedagógico flexível, capaz de prever objetivos comuns à turma e, simultaneamente, metas individualizadas ou trajetórias personalizadas que respeitem as necessidades, potencialidades e ritmos de cada estudante (CARVALHO, 2012). Essa proposta de flexibilização curricular não deve ser confundida com redução de expectativas, mas entendida como diversificação de caminhos para chegar aos mesmos objetivos formativos fundamentais, valorizando diferentes formas de expressão, comunicação e desempenho acadêmico (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nessa perspectiva, desempenha papel como suporte pedagógico complementar, e não como substituto da sala comum (GLAT; PLETSCHE, 2011). O AEE busca “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades curriculares, favorecendo autonomia e independência” (CARVALHO, 2012). Esse atendimento precisa estar articulado ao professor regente e ao projeto pedagógico da escola, de modo a evitar práticas paralelas, descontextualizadas e assistencialistas que historicamente reforçaram a segregação (GLAT; PLETSCHE, 2011; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A formação docente aparece como um dos eixos para a efetivação da escola



inclusiva e, desta forma, professores que atuam na sala comum precisam compreender a heterogeneidade como dado estruturante da prática pedagógica e desenvolver repertório metodológico, avaliativo e relacional que lhes permita lidar com diferenças sem reduzi-las a “problemas individuais” (CARVALHO, 2012). Ao mesmo tempo, profissionais do AEE e demais especialistas necessitam conceber seu trabalho como apoio à inclusão e não como um serviço de retirada do aluno do convívio com seus pares (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Quanto ao uso de tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade comunicacional e pedagógica, estas podem ampliar as possibilidades de participação e autonomia de estudantes com deficiência (GLAT; PLETSCHE, 2011). Esses recursos incluem pranchas de comunicação alternativa, leitores de tela, materiais ampliados, softwares educativos acessíveis, mobiliário adaptado, entre outros suportes que viabilizam o acesso ao currículo e à interação com colegas e professores (CARVALHO, 2012). Essas estratégias não substituem a mediação pedagógica humana, mas funcionam como facilitadores que reduzem barreiras e promovem equidade nas condições de aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VIGOTSKI, 1984).

A avaliação escolar, em uma perspectiva inclusiva, precisa reconhecer a trajetória singular do estudante e valorizar avanços qualitativos, levando em conta que a aprendizagem se dá por meio de processos interativos e mediadores, e não apenas por reprodução padronizada de conteúdos (CARVALHO, 2012). Isso implica diversificar instrumentos avaliativos, permitir múltiplas formas de registro e expressão e considerar apoios utilizados como parte legítima do processo de aprendizagem, e não como vantagem indevida (GLAT; PLETSCHE, 2011). Ao deslocar a avaliação de um mecanismo de exclusão para um instrumento formativo, a escola torna-se mais justa e mais alinhada à compreensão histórico-cultural de que aprender é fruto de mediação e de participação social (VIGOTSKI, 1984; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

É importante salientar, ademais, que as famílias não devem ser vistas apenas como informantes sobre laudos médicos ou como responsáveis por “acomodar” a criança em casa, mas como coautoras do processo educativo, capazes de contribuir com informações sobre modos de comunicação, interesses, rotinas e estratégias que potencializam a aprendizagem e a participação (CARVALHO, 2012). Essa parceria, quando construída de forma dialógica e não hierárquica, fortalece tanto a autonomia do estudante quanto a corresponsabilização da escola, evitando práticas de culpabilização mútua que historicamente marcaram as relações entre família e instituição escolar



(GLAT; PLETSCHE, 2011; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A literatura sobre inclusão escolar enfatiza a importância de promover o desenvolvimento da autonomia e da autodefensoria dos estudantes público-alvo da Educação Especial, encorajando-os a expressar preferências, necessidades e formas de apoio que considerem adequadas (GLAT; PLETSCHE, 2011). Esse protagonismo rompe com abordagens tutelares que silenciam o estudante e falam em seu nome, e o reconhece como sujeito de direitos e participante legítimo das decisões pedagógicas e organizacionais que dizem respeito à sua escolarização (CARVALHO, 2012). Frise-se que este reconhecimento é coerente com uma concepção de educação voltada à formação para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para a participação ativa nos espaços coletivos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VIGOTSKI, 1984).

A inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação desafia a escola a romper com modelos homogêneos de ensino e avaliação, reconhecendo que esses alunos demandam enriquecimento curricular, oportunidades de aprofundamento e desafios cognitivos adequados ao seu ritmo e interesse (GLAT; PLETSCHE, 2011). Ao contrário da crença de que estudantes com altas habilidades “não precisam de apoio”, a literatura mostra que a ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas pode gerar desmotivação, isolamento e até evasão, o que também configura forma de exclusão (CARVALHO, 2012). Assim, a educação inclusiva não atua apenas sobre barreiras que restringem o acesso ao currículo, mas também sobre barreiras que limitam o potencial de desenvolvimento pleno de cada estudante (GLAT; PLETSCHE, 2011; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No caso de estudantes com transtornos do espectro autista e outros transtornos do desenvolvimento, é recorrente a necessidade de organização de rotinas, oferta de pistas visuais, previsibilidade no ambiente escolar e mediações comunicacionais alternativas, estratégias que favorecem segurança emocional e possibilidade de engajamento acadêmico e social (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Essas medidas não significam “simplificar” o conteúdo escolar, mas garantir condições para que o estudante possa acessá-lo, interagir com colegas e participar das atividades propostas (GLAT; PLETSCHE, 2011).

A gestão escolar tem papel na implementação de práticas inclusivas, cabendo à direção e à coordenação pedagógica construir um projeto político-pedagógico que incorpore a inclusão como eixo central e não como anexo, garantindo condições

institucionais para o planejamento coletivo, para a formação continuada da equipe e para a articulação entre sala comum e AEE (CARVALHO, 2012). Sem essa liderança comprometida, as práticas de inclusão tendem a depender apenas de alguns professores isolados, o que gera fragilidade e descontinuidade, especialmente em contextos com alta rotatividade de profissionais (GLAT; PLETSCHE, 2011).

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum precisa ser entendida como produção de pertencimento e, desta forma, pertencer não significa apenas estar fisicamente presente, mas ser reconhecido como parte legítima da turma, ter voz nas interações cotidianas, participar das atividades coletivas e aprender em colaboração com os colegas (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esse pertencimento demanda práticas pedagógicas que valorizem o estudante como sujeito cultural e cognitivo, e não como alguém “a ser tolerado” no espaço escolar (CARVALHO, 2012).

Em síntese, a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular não é um adendo opcional ao projeto pedagógico, mas expressão concreta do direito à educação como direito humano fundamental e da escola como espaço de desenvolvimento integral e de participação social (CARVALHO, 2012). Ao articular reorganização pedagógica, flexibilização curricular, apoio especializado articulado, trabalho colaborativo entre profissionais, diálogo com as famílias e protagonismo estudantil, a escola se aproxima do ideal de educação inclusiva como prática cotidiana e não apenas como enunciado normativo (GLAT; PLETSCHE, 2011).

2.4 DESAFIOS DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

2.4.1 Barreiras atitudinais

As barreiras atitudinais dizem respeito a preconceitos, estigmas, medos e expectativas reduzidas sobre o potencial dos estudantes público-alvo da educação especial, e constituem, de acordo com diversos autores, um dos maiores entraves para a efetivação da inclusão escolar cotidiana (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011; UNESCO, 2020). Quando professores, colegas, familiares e gestores partem da ideia de que a deficiência é sinônimo de incapacidade, produzem ambientes simbólicos de exclusão, ainda que fisicamente o estudante esteja matriculado e presente na sala de aula comum (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

Essa dimensão atitudinal está enraizada em concepções históricas de normalidade que classificam e hierarquizam corpos, modos de aprender e maneiras de interagir, fazendo com que a diferença seja vista como falha pessoal e não como parte constitutiva da diversidade humana (SASSAKI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011). Assim, a dificuldade muitas vezes é lida como “problema do aluno”, e não como sinal de que a escola precisa se reorganizar para acolher ritmos, linguagens e apoios variados (MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

No cotidiano escolar, as barreiras atitudinais aparecem em frases como “ele não tem condições de acompanhar”, “ela não deveria estar aqui”, ou “isso não é tarefa para nós”, que revelam representações sociais de incapacidade naturalizada (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2011). Essas posturas, mesmo que não se traduzam em recusa explícita de matrícula, funcionam como tecnologias sutis de afastamento, na medida em que reduzem a oferta de experiências pedagógicas desafiadoras e variadas (UNESCO, 2020; SASSAKI, 2006).

Outro aspecto é o fenômeno da superproteção, muitas vezes visto como cuidado, mas que, na prática, limita a autonomia do estudante e impede que ele participe plenamente das situações de interação, resolução de problemas e tomada de decisão (SASSAKI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011). Ao assumir que o estudante “não dá conta sozinho”, o adulto antecipa respostas, fala por ele, reduz sua possibilidade de se colocar e de negociar regras e combinados, reforçando a percepção coletiva de dependência permanente (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

Há também barreiras atitudinais entre pares, expressas em situações de bullying, apelidos capacitistas, isolamento em atividades coletivas e negação de parcerias acadêmicas, que colocam os estudantes com deficiência ou com outras diferenças significativas como “fora do grupo” (GLAT; PLETSCHE, 2011; UNESCO, 2020). A escola, quando não intervém intencionalmente diante dessas situações, normaliza pequenas violências diárias que comunicam que certas presenças são menos desejadas e que certas diferenças não devem aparecer (SASSAKI, 2006; MANTOAN, 2003).

As atitudes excludentes refletem uma concepção de inclusão entendida como favor e não como direito, o que desloca a questão da justiça social para o campo da benevolência individual do professor ou da direção (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006). Quando a inclusão é tratada como ato de bondade e não como obrigação ética, pedagógica e legal, ela se torna vulnerável a oscilações de humor, crença pessoal ou

disponibilidade afetiva de cada adulto da escola (UNESCO, 2020; GLAT; PLETSCH, 2011).

Outra manifestação das barreiras atitudinais é a tendência de medicalizar toda diferença, buscando explicações essencialmente clínicas para dificuldades que, muitas vezes, são de natureza pedagógica, relacional ou institucional (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011). Ao rotular comportamentos e ritmos de aprendizagem como “sintomas”, a escola desloca para laudos e diagnósticos a responsabilidade de repensar seu projeto pedagógico (SASSAKI, 2006; UNESCO, 2020).

As barreiras atitudinais também se expressam na forma como famílias de estudantes com e sem deficiência são tratadas e escutadas. Algumas escolas presumem, por exemplo, que famílias de crianças com deficiência serão “problemáticas” ou “exigentes demais”, criando um clima defensivo que bloqueia o diálogo e dificulta a construção de confiança (SASSAKI, 2006; MANTOAN, 2003). Por outro lado, famílias de crianças sem deficiência podem, em certos contextos, ser alvo de discursos que insinuam que a presença de colegas com necessidades de apoio mais intensas “atrapalhará a turma”, reforçando ideias meritocráticas de competição individual em detrimento da solidariedade e da cooperação (GLAT; PLETSCH, 2011; UNESCO, 2020).

É importante destacar que atitudes excludentes não se limitam a manifestações explícitas de preconceito, mas também incluem expectativas reduzidas sobre desempenho acadêmico. Quando professores não oferecem tarefas complexas ou desafiadoras a estudantes considerados “com limitações”, partem da suposição de que a dificuldade justifica a ausência de rigor, o que resulta em empobrecimento curricular e, mais tarde, em desvantagens concretas de acesso ao trabalho e à vida social (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011).

As barreiras atitudinais também atingem docentes e demais trabalhadores da escola, pois muitos se sentem julgados ou responsabilizados individualmente pelo sucesso ou insucesso da inclusão, como se todo o processo dependesse apenas de sua “vocação” ou “paciência” (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006). Esse enquadramento moraliza o debate, desloca a inclusão do campo dos direitos para o campo da caridade e impede que as condições objetivas de trabalho, formação e apoio pedagógico sejam discutidas como dimensões estruturais e coletivas da política escolar (GLAT; PLETSCH, 2011; UNESCO, 2020).

Além disso, a atitude institucional frente à inclusão se revela na forma como a

escola narra seus próprios sucessos e fracassos. Escolas que descrevem estudantes com deficiência como “casos difíceis” reforçam uma retórica patologizante, enquanto escolas que valorizam trajetórias de superação coletiva tendem a produzir pertencimento e corresponsabilidade (GLAT; PLETSCHE, 2011; UNESCO, 2020). A narrativa institucional, portanto, é também um dispositivo atitudinal que orienta como professores, funcionários, estudantes e famílias percebem o lugar da diferença no projeto pedagógico (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

As barreiras atitudinais afetam, inclusive, a própria autoimagem do estudante, que internaliza mensagens de inferiorização e pode evitar se expor, participar oralmente, pedir ajuda ou assumir protagonismo em atividades de grupo (GLAT; PLETSCHE, 2011; SASSAKI, 2006). Esse processo de autoexclusão induzida não é resultado de uma suposta “timidez natural”, mas de uma pedagogia implícita que comunica repetidamente quem é autorizado a errar, experimentar e liderar, e quem deve apenas “ficar quieto e não atrapalhar” (MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

Um efeito grave das barreiras atitudinais é a naturalização da segregação dentro da própria escola inclusiva, por exemplo quando estudantes são retirados continuamente da sala comum “para receber reforço”, mas acabam privados de experiências curriculares coletivas e das interações com seus pares (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2011). Embora seja legítimo oferecer apoio especializado, o uso indiscriminado do atendimento paralelo pode, na prática, recriar lógicas de salas especiais e isolar o estudante, reafirmando uma expectativa de que ele “não dá conta do comum” (SASSAKI, 2006; UNESCO, 2020).

As barreiras atitudinais se relacionam com concepções de normalidade estética e comportamental presentes na cultura escolar. Certos corpos, sons, movimentos, modos de comunicação e formas de processamento sensorial são lidos como inadequados à ideia de “aluno ideal”, frequentemente associada à quietude, previsibilidade e obediência contínua (GLAT; PLETSCHE, 2011; SASSAKI, 2006). Assim, a escola tende a rotular como “indisciplina” comportamentos que, em muitos casos, expressam necessidades sensoriais, formas alternativas de comunicação ou sinais de sobrecarga emocional, fortalecendo leituras negativas sobre o estudante (MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

Em muitos contextos, direções escolares e equipes pedagógicas ainda encaram o processo de inclusão como algo imposto “de fora para dentro”, seja pela legislação ou por orientações de sistemas de ensino, e não como compromisso ético-político

próprio do projeto escolar (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006). Essa percepção de obrigatoriedade burocrática produz resistência velada, na forma de cumprimento mínimo de exigências legais, sem investimento efetivo em mudanças de cultura escolar (GLAT; PLETSCH, 2011; UNESCO, 2020).

Transformar barreiras atitudinais implica formação continuada que vá além de palestras pontuais e crie espaços coletivos de reflexão sobre preconceitos internalizados, modos de relação e concepções de aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2011; UNESCO, 2020). Não basta transmitir informações técnicas sobre determinadas deficiências; é preciso discutir os sentidos sociais e políticos da diferença, e como ela confronta práticas seletivas historicamente consolidadas na escola (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006).

Outro ponto é a valorização de práticas colaborativas entre professores regentes, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais da escola, pois o compartilhamento de responsabilidades e saberes diminui a ideia de que “o aluno é de alguém” e amplia a noção de que todos os alunos são da escola como um todo (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011). Essa corresponsabilidade desafia visões fragmentadas e assistencialistas, fortalecendo atitudes de acolhimento e reconhecimento das potencialidades de cada estudante (SASSAKI, 2006; UNESCO, 2020).

É igualmente importante compreender que as barreiras atitudinais não são fixas, mas historicamente construídas e, portanto, passíveis de mudança. Isso significa que a escola pode, intencionalmente, produzir outras narrativas sobre diferença, competência e pertencimento, reposicionando os estudantes com deficiência como autores de saberes e não apenas como receptores de cuidados (SASSAKI, 2006; MANTOAN, 2003).

As barreiras atitudinais também se atualizam em processos de avaliação e promoção escolar, quando se mantém uma crença tácita de que estudantes com deficiência “não precisam” atingir determinados objetivos por serem vistos como “casos especiais”, naturalizando trajetórias de menor exigência e, portanto, de menor reconhecimento social (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011). Ao flexibilizar metas sem intencionalidade pedagógica clara, a escola reforça uma inclusão meramente formal, que não garante acesso ao conhecimento socialmente valorizado (SASSAKI, 2006; UNESCO, 2020).

É necessário enfatizar que romper barreiras atitudinais requer enfrentar o



capacitismo, entendido como sistema de opressão que valoriza determinados corpos e mentes como padrão legítimo e rebaixa todos os demais a posições de menor valor social (SASSAKI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011). O capacitismo não é apenas uma opinião individual preconceituosa, mas uma lógica estrutural que organiza expectativas, currículos e modos de distribuir recursos escolares (MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

Além disso, a barreira atitudinal se conecta diretamente à participação social futura dos estudantes, uma vez que representações internalizadas na escola sobre incapacidade, dependência e improdutividade tendem a se repetir em outros espaços sociais, como o mundo do trabalho e da vida adulta (UNESCO, 2020; SASSAKI, 2006). Assim, combater preconceitos no ambiente escolar é também disputar projetos de sociedade, afirmando o direito de todos à cidadania plena, e não apenas a uma permanência tolerada em espaços segregados (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2011).

2.4.2 Barreiras pedagógicas e curriculares

As barreiras pedagógicas e curriculares dizem respeito à forma como o conhecimento é selecionado, organizado e ensinado, e aos modos como a escola define quem “consegue aprender” e quem “não consegue”, frequentemente a partir de currículos rígidos e práticas homogêneas de ensino (MANTOAN, 2003; AINSCOW, 2005; MITTLER, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Quando o ensino é planejado para um “aluno médio ideal”, que aprende de modo linear, auditivo e rápido, todos os estudantes que escapam desse modelo passam a ser vistos como problema, e não como sujeitos legítimos de aprendizagem (MANTOAN, 2003; AINSCOW, 2005).

Uma das expressões dessas barreiras é a ausência de flexibilização curricular, entendida não como simplificação ou empobrecimento, mas como oferta de múltiplos caminhos de acesso ao mesmo objeto de conhecimento, respeitando ritmos, linguagens e apoios diferenciados (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Quando a escola não prevê diferentes formas de apresentação dos conteúdos, diferentes formas de participação nas atividades e diferentes formas de demonstrar aprendizagem, ela privilegia certos perfis de aluno e exclui outros, ainda que essa exclusão não seja nomeada como tal (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

Outra barreira recorrente está na avaliação escolar que se ancora em provas



padronizadas, centradas em memorização e reprodução de conteúdo, desconsiderando modos alternativos de expressão e comunicação (MANTOAN, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esse modelo de avaliação opera como filtro seletivo, reforçando hierarquias internas e legitimando fracassos que muitas vezes são resultado de falta de acesso, e não de falta de capacidade de aprender (AINSCOW, 2005; MITTLER, 2003).

Há também barreiras pedagógicas associadas ao uso limitado de recursos e estratégias de ensino colaborativo. Práticas como tutoria entre pares, aprendizagem cooperativa, rotação de estações e projetos interdisciplinares tendem a favorecer a participação ativa de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999; AINSCOW, 2005). Entretanto, quando prevalece o modelo expositivo tradicional, centrado exclusivamente na fala do professor e na cópia, estudantes que necessitam de mediações visuais, práticas ou corporais ficam à margem, não por ausência de potencial, mas por ausência de oportunidades pedagógicas significativas (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

O desenho curricular também pode produzir exclusão quando hierarquiza saberes e empurra estudantes considerados “com dificuldade” para tarefas mecânicas e repetitivas, retirando deles experiências intelectualmente desafiadoras e criativas (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Essa prática, muitas vezes justificada como “adaptação”, acaba por limitar o acesso desses estudantes a conhecimentos socialmente valorizados, mantendo-os em um lugar escolar de infantilização permanente (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

As barreiras pedagógicas e curriculares aparecem no planejamento fragmentado entre o professor regente e o professor do atendimento educacional especializado. Quando não há diálogo sistemático entre esses profissionais, as ações se tornam paralelas e não articuladas, e o estudante circula entre propostas pedagógicas desconectadas, sem continuidade e sem sentido global (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Essa fragmentação cria uma espécie de “currículo duplo”: um para a turma e outro “para ele”, o que sinaliza, ainda que de forma velada, que aquele estudante não pertence integralmente ao coletivo (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Ponto que igualmente merece ser destacado é de que muitas escolas tratam diferenciação pedagógica como tarefa extraordinária, quase como favor pessoal do professor que “faz porque quer”, e não como parte estruturante do trabalho docente



previsto no projeto pedagógico (AINSCOW, 2005; MANTOAN, 2003). Quando a diferenciação é colocada na esfera da boa vontade individual e não da responsabilidade coletiva da escola, ela se torna frágil, episódica e dependente de sujeitos específicos, sem garantia de continuidade para todos os estudantes (MITTLER, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A ausência de materiais acessíveis, linguagem clara, recursos visuais de apoio, tecnologias assistivas e comunicação alternativa também constitui barreira pedagógica, porque restringe o acesso ao conteúdo e, conseqüentemente, limita as possibilidades de participação e autoria do estudante (MANTOAN, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Não se trata apenas de fornecer materiais específicos, mas de pensar o planejamento já considerando múltiplas formas de apresentação e expressão, aproximando-se da lógica do desenho universal para a aprendizagem, que propõe o planejamento para a diversidade desde o início, e não adaptações posteriores de emergência (AINSCOW, 2005; MITTLER, 2003).

As barreiras curriculares se manifestam quando determinados conteúdos são considerados “não necessários” para alguns estudantes, com base em julgamentos prévios sobre suas trajetórias futuras. Essa seleção antecipada de destinos escolares e profissionais, que às vezes exclui, por exemplo, conteúdos de ciências, artes ou tecnologia digital, reforça desigualdades e limita horizontes de desejo e de projeto de vida (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Ao supor que certos estudantes “não precisarão disso”, a escola escolhe por eles o que podem ou não vir a sonhar, o que é uma forma sofisticada de exclusão curricular (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Também é pedagógica a barreira que surge quando a gestão do tempo escolar não considera a necessidade de ritmos diferentes para apropriação de conteúdo. Um tempo rígido, que exige apropriação imediata e simultânea de conteúdos complexos, beneficia perfis específicos de aprendizagem e penaliza outros, etiquetando como “lento” aquilo que, na verdade, é apenas um ritmo distinto de processamento (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999). O tempo cronológico da escola, quando inflexível, vira dispositivo avaliativo e disciplinador, mais do que instrumento pedagógico, legitimando exclusões futuras como se fossem fracassos individuais (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

As barreiras pedagógicas e curriculares também se relacionam com a formação docente inicial e continuada. Muitas licenciaturas ainda trabalham com uma visão

homogênea de aluno e com práticas que privilegiam a transmissão unidirecional de conteúdo, oferecendo pouco espaço para reflexão sobre estratégias colaborativas, acessibilidade curricular e avaliação inclusiva (AINSCOW, 2005; MANTOAN, 2003). Sem esse repertório, o professor tende a repetir modelos excludentes por desconhecer alternativas metodológicas viáveis e não por má vontade (MITTLER, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Outro ponto crítico é a ausência de mediações pedagógicas entre a proposta curricular e a experiência de vida dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram posicionados nos lugares de menor expectativa escolar, como estudantes com deficiência, estudantes pobres ou estudantes de grupos minorizados (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Quando o currículo ignora o repertório cultural e comunicativo desses estudantes, ele se torna distante, abstrato e aparentemente “sem sentido”, alimentando o desengajamento (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Há também a barreira que decorre de práticas pedagógicas que individualizam a responsabilidade pela aprendizagem, culpabilizando o aluno e sua família, e apagando fatores institucionais, tais como a ausência de planejamento coletivo, a falta de recursos de apoio ou a inexistência de momentos de coensino entre professores (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Essa culpabilização individual serve para manter intocados tanto o currículo tradicional quanto a lógica seletiva da escola, que continua a classificar, hierarquizar e expulsar simbolicamente quem não se ajusta (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

Superar barreiras pedagógicas e curriculares não significa apenas adaptar atividades pontuais, mas repensar o próprio conceito de qualidade da educação, deslocando-o de resultados padronizados para participação significativa de todos os estudantes (AINSCOW, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Qualidade, nesse sentido, não é homogeneidade de desempenho, mas capacidade institucional de garantir acesso, permanência, aprendizagem e reconhecimento social dos saberes construídos por todos os sujeitos (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

2.4.3 Barreiras físicas e de acessibilidade

As barreiras físicas e de acessibilidade dizem respeito às condições arquitetônicas, urbanísticas e de mobiliário que dificultam ou impedem o uso seguro,

autônomo e confortável dos espaços escolares por todos os estudantes, profissionais e famílias, especialmente aqueles com deficiência (ABNT, 2015; BRASIL, 2015; SASSAKI, 2006; DINIZ, 2007). Escadas sem rota alternativa acessível, ausência de rampas adequadas, falta de corrimãos duplos, portas estreitas, banheiros sem barras de apoio, pisos irregulares e ausência de sinalização tátil e visual são exemplos concretos de barreiras que negam, na prática, o direito à presença e à circulação (ABNT, 2015; BRASIL, 2015).

A acessibilidade arquitetônica deve ser entendida como requisito de cidadania e não como favor eventual para determinados estudantes, sendo orientada por normativas técnicas que estabelecem parâmetros mínimos de circulação, alcance manual, inclinação de rampas, largura de portas e sinalização informativa e de emergência (ABNT, 2015; BRASIL, 2015). Quando a escola ignora esses parâmetros, transmite a mensagem simbólica de que certos corpos e modos de deslocamento não foram considerados no projeto daquele espaço, reforçando a ideia de que a presença de algumas pessoas é “imprevista” ou “excepcional” (SASSAKI, 2006; DINIZ, 2007).

As barreiras físicas não se limitam a locomoção e acesso ao prédio, mas incluem o uso efetivo dos ambientes pedagógicos. Salas superlotadas com mobiliário fixo e pesado, quadras esportivas sem demarcações acessíveis, laboratórios sem bancadas adaptáveis em altura e bibliotecas com acervos inacessíveis espacialmente ou mal organizados do ponto de vista da leitura tátil ou ampliada são exemplos de como a exclusão pode ocorrer mesmo depois que o estudante “entra” na escola (ABNT, 2015; SASSAKI, 2006). Sem condições concretas de uso, a permanência se torna meramente formal e não garante direito à aprendizagem (BRASIL, 2015; DINIZ, 2007).

Outro aspecto é a acessibilidade comunicacional e informacional, que envolve desde a disponibilidade de materiais em formatos alternativos até sinalização visual clara, contrastes adequados de cor, legendas em materiais audiovisuais, uso de Libras e recursos de comunicação alternativa e aumentativa quando necessário (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2006). A falta desses recursos impede a compreensão de orientações de segurança, regras de convivência, conteúdos curriculares e informações administrativas, colocando alguns estudantes em posição de constante desvantagem (ABNT, 2015; DINIZ, 2007).

As barreiras físicas e de acessibilidade afetam não apenas estudantes com deficiência motora, mas também estudantes cegos ou com baixa visão, estudantes

surdos, estudantes neuro divergentes e estudantes que utilizam recursos de apoio específicos para regulação sensorial e organização espacial (DINIZ, 2007; SASSAKI, 2006). Ambientes com excesso de ruído, iluminação ofuscante, sinalizações visuais confusas e ausência de espaços de regulação sensorial podem se tornar hostis e até inviáveis para permanência prolongada, comprometendo a participação escolar (ABNT, 2015; BRASIL, 2015).

Também condiz com uma barreira física a precariedade do transporte escolar e do acesso ao entorno imediato da escola, como calçadas quebradas, falta de rebaixamento de guias, ausência de sinalização tátil direcional e de travessias seguras revelam que a inclusão começa antes do portão, no trajeto cotidiano (ABNT, 2015; BRASIL, 2015). Quando o entorno público é inacessível, o estudante depende de apoio constante de terceiros para chegar, o que reduz sua autonomia e, em alguns casos, inviabiliza sua frequência regular às aulas (DINIZ, 2007; SASSAKI, 2006).

É importante observar que a legislação garante o direito à acessibilidade arquitetônica e comunicacional como condição de não discriminação, afirmando que negar acessibilidade é negar o próprio direito à educação (BRASIL, 2015; ABNT, 2015). Isso significa que adaptações razoáveis e desenho universal não são opcionais ou dependentes de caridade institucional, mas obrigações vinculadas ao princípio da igualdade material de oportunidades educacionais (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2006).

A ausência de acessibilidade física impacta diretamente o senso de pertencimento e, sendo assim, estudantes que não conseguem acessar a biblioteca, participar integralmente das aulas de educação física, circular pelo pátio sem risco ou utilizar banheiros com privacidade tendem a receber a mensagem implícita de que aquele espaço não foi feito para eles (DINIZ, 2007; SASSAKI, 2006). Essa mensagem simbólica produz afastamento emocional, reduz vínculos com a escola e pode levar ao abandono escolar, que depois aparece nas estatísticas como “evasão natural”, quando, na verdade, trata-se de expulsão indireta produzida por barreiras materiais (BRASIL, 2015; ABNT, 2015).

Outro ponto é que barreiras físicas e de acessibilidade são frequentemente justificadas por narrativas de custo, como se acessibilizar fosse sempre um investimento inviável, quando, em muitos casos, o problema está menos na inexistência de recursos e mais na falta de prioridade política na destinação orçamentária e no planejamento arquitetônico inicial (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2006). Projetar acessibilidade desde o início tende a ser mais eficiente financeiramente do que

promover reformas emergenciais posteriores e parciais, que muitas vezes geram soluções improvisadas e insuficientes (ABNT, 2015; DINIZ, 2007).

É fundamental compreender que acessibilidade não é apenas técnica, mas também simbólica e política. Quando uma escola investe na construção de rampas adequadas, banheiros acessíveis, comunicação inclusiva e sinalização clara, ela está dizendo publicamente que todos são esperados e bem-vindos, e não apenas tolerados (ABNT, 2015; DINIZ, 2007). Esse gesto material tem efeito direto na construção de pertencimento e no enfrentamento do estigma social associado à deficiência (SASSAKI, 2006; BRASIL, 2015).

2.4.4 Barreiras de gestão e organização escolar

As barreiras de gestão e organização escolar dizem respeito à forma como a escola se estrutura administrativa, pedagógica e politicamente para garantir ou negar a inclusão como eixo do seu projeto (LÜCK, 2011; AINSCOW, 2005; UNESCO, 2020; MITTLER, 2003). Quando a gestão escolar trata a inclusão como “tarefa do AEE”, “demanda do professor de sala de recursos” ou “assunto da coordenação”, ela fragmenta responsabilidades e transforma um direito coletivo em função setorializada, o que enfraquece a construção de uma cultura institucional inclusiva (LÜCK, 2011; AINSCOW, 2005).

Uma barreira é a ausência de planejamento coletivo, sistemático e contínuo sobre inclusão. Muitas escolas reagem caso a caso e não estruturam políticas internas claras para acolhimento, acompanhamento pedagógico, diálogo com famílias, apoio aos docentes e monitoramento de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (AINSCOW, 2005; LÜCK, 2011). Essa postura reativa produz improvisos permanentes, gera sobrecarga emocional e administrativa e impede que as equipes consolidem práticas sustentáveis, compartilhadas e avaliáveis (MITTLER, 2003; UNESCO, 2020).

Fala-se, ademais, na ausência de garantia de espaços formais de formação continuada e de troca de experiências entre professores, equipe gestora e equipe de apoio especializado. Quando a escola não agenda, protege e valoriza tempos coletivos de estudo, análise de casos, avaliação conjunta de práticas e planejamento colaborativo, ela sinaliza que a formação é sempre “no tempo livre do professor”, reforçando a ideia de que inclusão é esforço adicional e não parte do trabalho escolar

(LÜCK, 2011; AINSCOW, 2005).

As barreiras de organização escolar também aparecem na distribuição desigual de recursos humanos e materiais. Muitas vezes, turmas com demandas complexas não recebem apoio pedagógico suficiente, não contam com adaptações de acessibilidade comunicacional ou arquitetônica adequadas e não dispõem de tecnologias assistivas básicas, o que compromete a participação dos estudantes e aumenta a sensação de impotência docente (UNESCO, 2020; AINSCOW, 2005). Ao não assegurar condições objetivas de trabalho, a gestão escolar reforça o discurso de que a inclusão “não funciona”, quando, na verdade, ela não está sendo institucionalmente viabilizada (LÜCK, 2011; MITTLER, 2003).

Ainda, compreende-se a comunicação frágil ou conflituosa entre escola e família e, quando a gestão escolar enxerga a família como ameaça, como “cobradora” ou “inconveniente”, em vez de reconhecê-la como parceira no processo de inclusão, perde-se a possibilidade de construir estratégias conjuntas de apoio, acompanhamento e mediação (MITTLER, 2003; LÜCK, 2011). Ao mesmo tempo, quando famílias de estudantes com deficiência são sistematicamente convocadas apenas para ouvir relatos de problemas, e não para compartilhar conquistas e avanços, reforça-se uma narrativa deficitária sobre o estudante e sobre sua presença na escola (UNESCO, 2020; AINSCOW, 2005).

As barreiras de gestão também se materializam quando a direção escolar adota a inclusão apenas discursivamente, para responder a exigências legais e a indicadores externos, mas não enfrenta práticas internas de segregação, como retirada constante de estudantes da sala comum sem planejamento pedagógico articulado, turmas informalmente “separadas” ou encaminhamentos recorrentes para outras instituições sob a justificativa de “falta de condições” (UNESCO, 2020; AINSCOW, 2005). Essa atitude institucional de terceirização da responsabilidade legítima exclui e preserva estruturas seletivas tradicionais (LÜCK, 2011; MITTLER, 2003).

Há igualmente barreiras na forma como a gestão lida com conflitos e práticas de discriminação entre estudantes. Quando situações de *bullying* capacitista, agressões simbólicas ou isolamentos intencionais são tratados como “brincadeiras de criança” ou “coisas da idade”, a escola sinaliza que não reconhecerá formalmente essas violências e, portanto, não as combaterá (UNESCO, 2020; MITTLER, 2003). Essa omissão institucional legítima padrões de exclusão e constrói um clima escolar inseguro para estudantes que já vivenciam múltiplas vulnerabilidades (AINSCOW, 2005; LÜCK,

2011).

Outro elemento de barreira é a ausência de monitoramento sistemático da participação e aprendizagem de todos os estudantes, e não apenas das médias da turma. Sem dados que permitam à equipe gestora identificar quem está sendo excluído de atividades, quem não está acessando determinados espaços, quem não está conseguindo demonstrar aprendizagem em determinadas áreas e por quê, a escola opera no escuro e tende a naturalizar desigualdades internas (AINSCOW, 2005; UNESCO, 2020). Monitorar a inclusão não é vigiar indivíduos, mas analisar estruturas para transformá-las (LÜCK, 2011; MITTLER, 2003).

As barreiras de organização escolar também se manifestam na ausência de articulação entre projetos pedagógicos, regimento escolar, plano de ação da gestão e formação docente. Quando esses documentos e práticas não conversam, a inclusão vira um conjunto de iniciativas isoladas e descontínuas, sem força normativa e sem garantia de continuidade institucional ao longo dos anos (LÜCK, 2011; MITTLER, 2003). A coerência interna do projeto de escola é fundamental para sustentar processos de inclusão como política estruturante e não como moda pedagógica passageira (AINSCOW, 2005; UNESCO, 2020).

Superar barreiras de gestão implica compreender que a direção e a coordenação pedagógica não são apenas figuras administrativas, mas lideranças formativas capazes de traduzir princípios de equidade em práticas concretas, como reorganização de horários, criação de momentos de coensino, definição de protocolos de mediação de conflitos, articulação de recursos e defesa da permanência dos estudantes na escola comum (LÜCK, 2011; AINSCOW, 2005). Uma gestão que se limita a cumprir agendas burocráticas e não atua pedagogicamente enfraquece a inclusão (UNESCO, 2020; MITTLER, 2003).

As barreiras de organização escolar, portanto, não são apenas problemas operacionais ou de logística, mas expressam um projeto político de escola. Uma escola que naturaliza a evasão de estudantes que enfrentam barreiras de participação, que aceita sem contestação a segregação interna e que não reivindica recursos e apoios necessários junto às instâncias superiores está, de fato, dizendo quem ela considera educável e quem ela considera “caso perdido” (UNESCO, 2020; MITTLER, 2003). Esse posicionamento tem efeitos diretos na vida presente e futura dos estudantes e, portanto, não pode ser tratado como detalhe de gestão (AINSCOW, 2005; LÜCK, 2011).

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na perspectiva inclusiva, o professor ocupa um lugar central na mediação entre o direito à educação e as experiências concretas de aprendizagem dos estudantes, convertendo princípios legais e institucionais em práticas pedagógicas cotidianas que removem barreiras e ampliam oportunidades de participação e pertencimento para todos, com e sem deficiência (BRASIL, 2008; BOOTH; AINSCOW, 2011). Mais do que transmissor de conteúdos, o docente atua como promotor de culturas de respeito às diferenças, construindo em sala de aula valores, rotinas e interações que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a cooperação entre pares, o que implica desenhar contextos nos quais cada aluno possa se engajar de modo significativo (BOOTH; AINSCOW, 2011).

As expectativas do professor em relação aos estudantes influenciam fortemente as trajetórias de aprendizagem; por isso, combater visões deterministas e práticas capacitistas é parte indissociável do trabalho pedagógico comprometido com a equidade, demandando posturas responsivas e a revisão contínua de crenças sobre potencial e desempenho (MITTLER, 2003). A organização curricular requer flexibilidade e abertura a diferentes modos de representação, expressão e engajamento, o que inclui planejar com antecedência alternativas metodológicas e materiais didáticos diversificados, atendendo à heterogeneidade sem recorrer à exclusão ou à segregação dentro da própria sala de aula (MANTOAN, 2003).

A avaliação, nesse quadro, precisa ser formativa e processual, incorporando instrumentos variados e critérios transparentes que reconheçam diferentes ritmos e modos de aprender, de modo a orientar intervenções pedagógicas oportunas e não apenas classificar resultados (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). O professor organiza tempos, espaços e agrupamentos de forma flexível, alternando atividades individuais, em duplas e coletivas, e recorrendo a estratégias colaborativas que favorecem tutoria entre pares e aprendizagem cooperativa, aspectos valorizados nas diretrizes inclusivas nacionais (BRASIL, 2008).

Para além da sala de aula, o docente articula o diálogo com famílias, serviços especializados e demais profissionais da escola, compondo redes de apoio que ampliam os recursos de aprendizagem e fortalecem a corresponsabilidade sobre o percurso escolar dos estudantes (BRASIL, 2008; MITTLER, 2003). O papel docente envolve também a advocacia interna, tensionando estruturas excludentes e

impulsionando mudanças organizacionais, o que demanda participação ativa em processos de autoavaliação institucional e no desenvolvimento de políticas escolares orientadas à remoção de barreiras (BOOTH; AINSCOW, 2011).

No cotidiano, o professor coplaneja e cointegra intervenções com profissionais do atendimento educacional especializado, articulando objetivos, recursos e formas de acompanhamento que façam sentido para o currículo regular e para a participação do estudante nas atividades comuns (BRASIL, 2008). A seleção e o uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas devem estar subordinados aos objetivos educacionais e à autonomia dos estudantes, evitando a dependência de soluções padronizadas e privilegiando adaptações que potencializem a participação em contextos reais de aprendizagem (MITTLER, 2003).

Ao cultivar um clima socioemocional positivo, o professor promove relações de respeito e reciprocidade, estabelece expectativas altas e realistas e cria oportunidades para que todos os alunos exerçam papéis de contribuição, evitando estigmas e rótulos (BOOTH; AINSCOW, 2011). A prática reflexiva é constitutiva do agir docente inclusivo, exigindo observação sistemática, registro, análise de evidências e ajustes iterativos no planejamento, numa lógica de investigação-ação voltada à melhoria contínua e à responsividade às necessidades emergentes da turma (MANTOAN, 2003).

Trabalhar com a multiplicidade de identidades, intersecções e contextos como deficiência, gênero, raça, território e condição socioeconômica requer do professor sensibilidade sociocultural e compromisso com a justiça social, de modo a prevenir discriminações e promover equidade de aprendizagens (BRASIL, 2008; MITTLER, 2003). As práticas avaliativas inclusivas preveem apoios, mediações e ajustes razoáveis, evitando que instrumentos se convertam em barreiras e garantindo que os estudantes possam demonstrar o que sabem por diferentes meios e linguagens, sem reduzir a exigência acadêmica (MANTOAN, 2003).

A autonomia profissional do docente se expressa na capacidade de tomar decisões pedagógicas informadas por princípios éticos e pelo conhecimento sobre os estudantes, o currículo e o contexto, conciliando normas institucionais com demandas concretas de participação (MANTOAN, 2003). A identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação devem orientar o planejamento, envolvendo análise das políticas, das práticas e das culturas escolares, com foco na criação de ambientes mais acolhedores e responsivos à diversidade (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O professor articula ações com serviços da saúde, assistência e direitos



humanos quando pertinente, de modo a enfrentar obstáculos extraescolares que repercutem na trajetória educacional e a garantir o acesso a apoios intersetoriais (MITTLER, 2003). É fundamental distinguir adaptações curriculares relacionadas à priorização ou reorganização de objetivos de acessibilizações e ajustes razoáveis vinculados a recursos e condições de acesso para que intervenções não reduzam indevidamente as expectativas de aprendizagem (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2008).

O docente é também um aprendiz permanente, que revisa suas práticas à luz de evidências, dialoga com pares e busca formação continuada para responder a desafios complexos decorrentes da heterogeneidade presente nas turmas (MITTLER, 2003). Levando-se em consideração o exposto, observa-se que o papel do professor na perspectiva inclusiva integra compromisso ético, competência técnica e ação política no cotidiano escolar, orientado por princípios de participação, colaboração e equidade, e sustentado por políticas e referenciais que dão lastro às mudanças necessárias (BRASIL, 2008; BOOTH; AINSCOW, 2011).

2.6 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A formação inicial de professores para a inclusão deve articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica, reconhecendo que o saber docente se constrói na intersecção entre conhecimentos acadêmicos, experiências e contextos de trabalho (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002). A base de conhecimentos profissionais precisa incluir compreensão sobre desenvolvimento humano, diversidade, currículo, avaliação e gestão de sala heterogênea, integrando perspectivas pedagógicas e socioculturais que sustentem a tomada de decisão em contextos complexos (TARDIF, 2002).

Currículos de licenciatura comprometidos com a inclusão incorporam componentes sobre educação especial na perspectiva inclusiva, tecnologias assistivas, desenho universal para aprendizagem e direitos humanos, articulados a práticas de análise e resolução de problemas reais (IMBERNÓN, 2009). A prática supervisionada em escolas que desenvolvem culturas inclusivas é eixo estruturante da formação, pois situa o futuro professor diante de situações autênticas, possibilitando observar, experimentar, refletir e reelaborar estratégias pedagógicas (NÓVOA, 1992).

A colaboração universidade–escola é condição para a coerência formativa, envolvendo coplanejamento de estágios, projetos de pesquisa e desenvolvimento

profissional, com foco em necessidades concretas e na produção de conhecimento situado (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A disputa entre modelos prescritivos de competências e perspectivas críticas de profissionalidade demanda sínteses que preservem a responsabilidade técnica sem perder a dimensão ética, política e reflexiva do trabalho docente (IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2002).

Disciplinas e oficinas que abordam estratégias de ensino responsivas, avaliação formativa e gestão da heterogeneidade devem ser acompanhadas de experiências de microensino e de análise de casos, para transpor teoria em ação (IMBERNÓN, 2009). A avaliação de egressos precisa considerar competências para identificar barreiras, planejar apoios, dialogar com famílias e trabalhar em equipe multidisciplinar, evitando focalizar apenas domínio de conteúdo disciplinar (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A formação continuada, por sua vez, assume caráter processual, situado e colaborativo, favorecendo percursos de desenvolvimento profissional conectados às demandas do contexto, em oposição a ações episódicas e desarticuladas (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2009). Comunidades de prática, grupos de estudo, tutoria entre pares e planejamento conjunto constituem dispositivos potentes para sustentar mudanças em sala de aula e consolidar uma cultura de aprendizagem profissional permanente (IMBERNÓN, 2009).

A articulação entre pesquisa e prática é essencial: professores devem aprender a ler evidências, produzir dados sobre sua própria ação e tomar decisões pedagógicas informadas, fortalecendo autonomia e responsabilidade (TARDIF, 2002). Formações de curta duração têm utilidade limitada quando desconectadas do cotidiano escolar; programas mais longos, com acompanhamento in loco e devolutivas, tendem a gerar maior impacto nas aprendizagens dos estudantes (IMBERNÓN, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Políticas de valorização docente, com tempo de trabalho destinado ao estudo e à colaboração, reconhecimento de trajetórias formativas e incentivos à progressão, ampliam condições para que a formação continuada produza efeitos concretos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A avaliação dos programas formativos deve incluir indicadores de mudança nas práticas e nos resultados de aprendizagem, para além da satisfação dos participantes, retroalimentando o planejamento e a alocação de recursos (TARDIF, 2002).

Dentro deste enfoque, observa-se que o uso de tecnologias digitais em processos formativos, quando alinhado a problemas autênticos e à troca entre pares,

pode ampliar acesso, personalizar percursos e sustentar redes de colaboração entre escolas (IMBERNÓN, 2009). A identidade profissional se fortalece quando a formação promove autorreflexão, narrativas de experiência e análise do trabalho, mobilizando o professor como sujeito da própria trajetória e não mero receptor de prescrições (NÓVOA, 1992).

É preciso lidar com tensões entre padronização e autonomia: diretrizes são importantes, mas devem abrir espaço para escolhas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo a singularidade das turmas e das escolas (TARDIF, 2002). Lideranças escolares que organizam tempos, espaços e incentivos para o estudo coletivo, a observação de aulas e o feedback formativo criam ecossistemas em que a aprendizagem docente se torna parte da rotina (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2009).

A formação para a inclusão exige centralidade das temáticas de equidade e justiça social, abordando preconceitos estruturais e práticas institucionais que reproduzem desigualdades, de modo a orientar intervenções pedagógicas transformadoras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em conclusão, formar professores para a inclusão implica construir percursos integrados entre formação inicial e continuada, com ênfase na prática reflexiva, na colaboração e na coerência entre políticas, currículo e condições de trabalho, garantindo sustentação às mudanças desejadas (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2009).



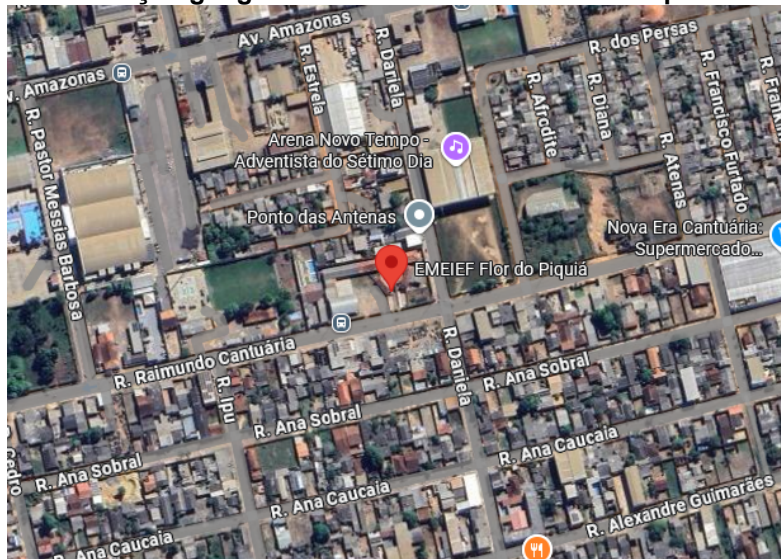
3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ– PORTO VELHO

Como etapa inerente à escrita desta dissertação, procede-se à caracterização contextual e institucional da unidade escolar foco da investigação, explicitando sua inserção territorial, seus traços de identidade administrativa e pedagógica e sua infraestrutura física, de modo a ancorar a análise das percepções docentes sobre inclusão em um retrato situado da escola e de seu entorno urbano, o que permite relacionar condições concretas de funcionamento, políticas em vigor e ambiências de aprendizagem aos desafios cotidianos de escolarização de todos, com base em perspectivas de educação inclusiva.

3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E CONTEXTO DO ENTORNO

A escola situa-se em área urbana da capital rondoniense e integra um recorte espacial marcado por intensa expansão recente e por dinâmicas socioeconômicas heterogêneas, nas quais mobilidades cotidianas, serviços e moradia compõem uma tessitura urbana que conforma possibilidades e limites para a escolarização, sendo pertinente compreender a localização como variável explicativa de trajetórias educacionais e de acesso a políticas, em diálogo com a leitura crítica do espaço e com indicadores territoriais de cidade amazônica de fronteira (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

Figura 1: Localização geográfica Escola EMEIEF Flor do Piquiá – Porto Velho



Fonte: Google Maps, 2025.



A inserção da unidade em bairro consolidado da zona Leste de Porto Velho a coloca em circuito de vias coletoras e comércio de proximidade, com circulação de estudantes a pé e em transporte individual, cenário que repercute na organização dos tempos escolares e na gestão da segurança de chegada e saída, bem como na articulação com serviços públicos e equipamentos comunitários do entorno, o que recomenda leituras situadas da cidade como sistema de objetos e ações e dos fluxos urbanos que afetam a experiência educativa (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

No plano da acessibilidade territorial, a presença de eixos viários que conectam o bairro a outras zonas da cidade permite o atendimento de matrículas provenientes de quadras contíguas e de microterritórios próximos, compondo um mosaico social que se reflete na diversidade de perfis estudantis e de demandas por apoio pedagógico e socioassistencial, o que reitera a necessidade de abordagens inclusivas sensíveis às condições de deslocamento, à oferta de transporte e à vulnerabilidade social em determinadas áreas (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

O tecido urbano do entorno imediato caracteriza-se por uso predominantemente residencial com inserções comerciais e por serviços que, embora presentes, nem sempre garantem capilaridade ou qualidade homogêneas, o que implica pensar a escola como polo estruturante da vida comunitária e como equipamento público com potencial de mediação de direitos, especialmente no que toca a acesso a cultura, esporte e lazer no contraturno (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

As condições ambientais da cidade, marcadas por sazonalidade de chuvas e temperaturas elevadas, dialogam com o cotidiano escolar em aspectos como conforto térmico, ventilação e manutenção, demandando soluções arquitetônicas e organizacionais compatíveis com o clima amazônico e com a realidade orçamentária municipal, uma vez que o ambiente físico e o território influenciam participação e aprendizagem (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

A localização urbana da escola em área com adensamento crescente convoca também a articulação intersetorial com unidades básicas de saúde, equipamentos de assistência social e conselhos de direitos, pois a efetividade de práticas inclusivas depende de redes de proteção no território, de protocolos de encaminhamento e de um olhar ampliado para a criança e o adolescente como sujeitos de direitos na cidade (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

No campo da segurança pública e da convivência no entorno, a dinâmica de circulação e permanência em espaços abertos nas imediações exige pactuações comunitárias e práticas preventivas na interface escola-bairro, reconhecendo que percepções docentes sobre inclusão dialogam com a tranquilidade para ensinar e aprender e com a previsibilidade do cotidiano escolar, aspectos que se enraízam no território (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

A presença de serviços de telecomunicações e conectividade no bairro, ainda que com variações de estabilidade, repercute sobre estratégias pedagógicas que dependem de tecnologias digitais e sobre a comunicação escola-família, questão que se torna ainda mais relevante quando se consideram adaptações curriculares, recursos de tecnologia assistiva e modalidades de atendimento educacional especializado que demandam informação e diálogo contínuos (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

Cabe salientar que a designação oficial da unidade, conforme bases públicas de dados escolares, é EMEIEF Flor do Piquiá, com registro ativo e categorização como escola municipal urbana, informação que orienta este capítulo e evita ambiguidades de nomenclatura ao vincular a instituição a seu código e identificação administrativa na rede (SANTOS, 2006; IBGE, 2022; QEDU, 2024).

Em complemento ao quadro territorial, informes oficiais da municipalidade situam a escola no bairro Tiradentes, em trecho que recebe investimentos públicos em equipamentos educacionais, o que reforça o papel estratégico do entorno na oferta de condições materiais para a vida escolar e a participação dos estudantes nos diversos tempos e espaços da escola (IBGE, 2022; SANTOS, 2006; QEDU, 2024).

3.2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola é uma unidade da rede municipal de educação básica com atendimento à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, integrando o sistema de ensino local e obedecendo às diretrizes gerais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases, o que define sua finalidade, sua organização por etapas e modalidades e suas responsabilidades no cumprimento do direito à educação com qualidade e equidade (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

Figura 2: Fachada da escola



Fonte: LIBRASOL, 2023.

Como instituição escolar pública, sua dependência administrativa municipal implica processos de gestão alinhados à política educacional da Secretaria Municipal de Educação, abrangendo planejamento, execução e monitoramento de ações pedagógicas, de pessoal e de infraestrutura, com ênfase em normativas internas e no papel do órgão gestor em garantir condições para o trabalho docente e para o atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

A identificação cadastral da unidade, com código próprio no sistema nacional de estatísticas educacionais, permite rastreabilidade de dados e transparência sobre sua oferta, seu porte e suas características, constituindo instrumento relevante para o planejamento local e para o acompanhamento de indicadores, inclusive aqueles relacionados à inclusão e ao atendimento especializado (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; QEDU, 2024).

No âmbito de sua proposta pedagógica, a escola organiza o trabalho em conformidade com diretrizes curriculares e com o princípio da gestão democrática, promovendo participação da comunidade escolar por meio de colegiados e instrumentos de planejamento e avaliação que orientam as práticas de ensino, a adaptação curricular e a articulação com serviços de apoio, em consonância com os marcos legais da educação básica (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

A missão institucional de assegurar aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças no território municipal, sob a perspectiva de educação inclusiva, insere-se em políticas e programas que demandam identificação clara de fluxos, de

responsabilidades e de parcerias no interior da rede, o que reforça a importância de procedimentos administrativos uniformes e de suporte técnico-pedagógico às unidades (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

A caracterização da escola inclui a indicação de sua modalidade de oferta, contemplando turmas regulares e serviços de apoio quando necessário, assim como a adesão a parâmetros de atendimento que orientam composição de turmas, jornada e recursos didáticos, elementos que influenciam o planejamento docente e as estratégias de inclusão em sala (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; QEDU, 2024).

A unidade mantém vínculos formais com a Secretaria Municipal para formação continuada, acompanhamento pedagógico e gestão de pessoas, aspectos que estruturam a identidade institucional e que impactam diretamente as condições de implementação de práticas inclusivas, sobretudo no que diz respeito à formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva e à organização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

Informações oficiais do poder público local indicam ainda que a escola possui extensões vinculadas, destinadas a ampliar a capacidade de atendimento da educação infantil no território, o que evidencia a abrangência de sua atuação e a necessidade de coordenação entre sedes e anexos para garantir padrões de qualidade e de acessibilidade, questão diretamente relacionada às condições de inclusão (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2024).

A identidade institucional da unidade se inscreve, portanto, no marco normativo nacional, na governança municipal e na dinâmica de expansão da oferta, configurando um perfil que combina tradição de atendimento à comunidade com processos contínuos de adequação às políticas de inclusão e de garantia de direitos, sempre mediado por planejamento, monitoramento e participação social (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; QEDU, 2024).

Por fim, a presença de dados públicos consolidados e de normativas claras sobre organização e funcionamento permite que a identificação da escola não se limite a nome e endereço, mas seja entendida como um conjunto de atributos administrativos, pedagógicos e legais que sustentam a prática docente e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem para todos (BRASIL, 1996; SEMED PORTO VELHO, 2022; QEDU, 2024).



3.3 ESTRUTURA FÍSICA

A infraestrutura escolar constitui dimensão material para a efetivação do direito à educação e para a materialização de práticas inclusivas, pois a qualidade e a adequação dos ambientes de aprendizagem, de circulação e de convivência influenciam conforto, segurança, acessibilidade e participação, devendo observar parâmetros técnicos e diretrizes específicas para cada etapa de ensino (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

No conjunto de salas de aula e espaços pedagógicos, observa-se dimensões, iluminação, ventilação e mobiliário compatíveis com a faixa etária e com as necessidades dos estudantes, bem como a organização flexível do espaço para favorecer diferentes arranjos didáticos e o uso de recursos de tecnologia assistiva quando pertinente, compondo ambientes acolhedores e responsivos às diferenças (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

A disponibilidade de quadra esportiva e de áreas para práticas corporais amplia repertórios pedagógicos e contribui para a inclusão por meio do esporte e do movimento, pois favorece experiências de cooperação, respeito às diferenças e desenvolvimento motor, desde que acompanhada de acessibilidade arquitetônica e de oferta de materiais e estratégias adaptadas quando necessário (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

Os sanitários, tal como as circulações horizontais e verticais, atendem a normas de acessibilidade com portas, barras, sinalização e rotas livres, assegurando autonomia e segurança a todos os estudantes e trabalhadores, em perspectiva de desenho universal que considere a diversidade de corpos, ritmos e modos de estar na escola (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

A infraestrutura abrange laboratórios, biblioteca ou sala de leitura, espaços multimídia e ambientes de apoio pedagógico, além de áreas administrativas e de atendimento às famílias, compondo um ecossistema de espaços que sustenta práticas curriculares diversificadas e inclusivas, com atenção a acústica, ergonomia e conectividade (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

As melhorias recentes registradas em documentos oficiais, com a entrega de

novas salas e de equipamentos esportivos e de alimentação, sinalizam esforços do poder público para qualificar a ambiência escolar, o que reforça a importância de investimentos continuados em manutenção, ampliação e acessibilidade para que o espaço físico acompanhe as demandas de matrícula e as exigências da educação inclusiva (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

A infraestrutura, entretanto, não se limita a edificações, pois envolve também redes de água, energia, esgotamento, gestão de resíduos e conectividade, que impactam diretamente a rotina pedagógica e o bem-estar na escola, exigindo rotinas de controle, protocolos de segurança e planos de contingência que garantam continuidade do trabalho pedagógico em diferentes cenários (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, 2022).

4 ESTUDO DE CASO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA EMEIEF, FLOR DO PIAUÍ-PORTO VELHO

Este capítulo apresenta o estudo de caso realizado na escola EMEIEF Flor do Piquiá, em Porto Velho, buscando compreender as percepções dos professores frente aos desafios do processo de inclusão escolar. Inicialmente, descreve-se o perfil profissional dos participantes, seguido da análise de sua formação e conhecimento sobre inclusão.

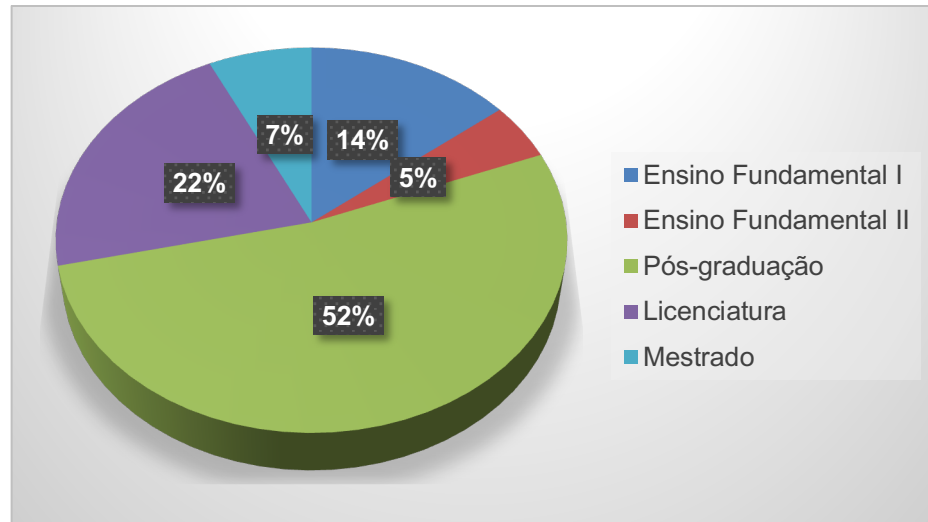
Na sequência, são discutidas a percepção e os principais desafios encontrados na prática inclusiva, bem como as estratégias e boas práticas desenvolvidas pelos docentes para promover a participação de todos os alunos. Por fim, apresenta-se a avaliação dos professores e suas sugestões para o aprimoramento das ações inclusivas na escola, contribuindo para a reflexão e o fortalecimento de uma educação mais equitativa.

4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

É importante salientar, desde logo, que participaram da pesquisa 32 professores, gestores e profissionais do AEE, sendo que a maior parte dos respondentes correspondeu ao público feminino (85,3%), cuja faixa etária ultrapassa os 55 anos.

No que tange o nível de ensino em que atua, observa-se que a maioria dos participantes está vinculada à pós-graduação (52%), seguida daqueles que atuam em cursos de licenciatura (22%). Um grupo menor leciona no Ensino Fundamental I (14%) e no Ensino Fundamental II (5%), enquanto 7% trabalham em cursos de mestrado, indicando predominância de docentes com experiência concentrada no ensino superior, ainda que haja representação da educação básica.

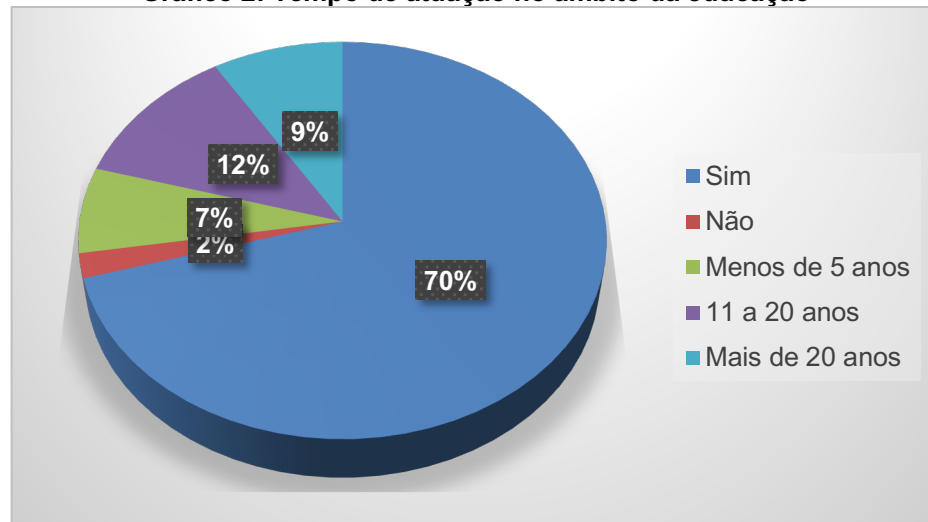
Gráfico 1: Nível de ensino em que atua



Fonte: a autora, 2025.

Quanto ao tempo de atuação no âmbito da educação, verifica-se que 70% dos participantes afirmaram possuir experiência na área, enquanto apenas 2% disseram não ter. Em relação ao período de exercício profissional, 7% têm menos de 5 anos de atuação, 12% possuem entre 11 e 20 anos de experiência e 9% acumulam mais de 20 anos, indicando um grupo majoritariamente composto por docentes experientes.

Gráfico 2: Tempo de atuação no âmbito da educação



Fonte: a autora, 2025.

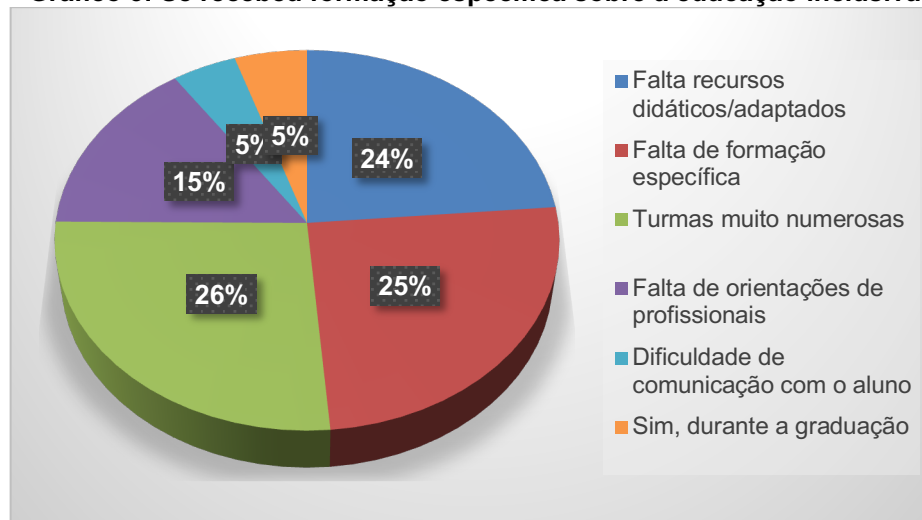
Por fim, salienta-se que a maior parte dos respondentes possuem como formação acadêmica o título de especialista (18,8%), sendo que este quadro da mesma forma foi composto por mestres e doutores.

4.2 FORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO

Nesse particular, foi questionado sobre o recebimento de formação específica acerca da educação inclusiva, sendo que 25% dos professores indicaram a falta de formação específica como um dos principais entraves. Além disso, 26% relataram que turmas muito numerosas dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas, 24% apontaram a ausência de recursos didáticos/adaptados, 15% mencionaram a falta de orientações de profissionais especializados e 5% destacaram a dificuldade de comunicação com o aluno.

Apenas 5% afirmaram ter recebido formação específica durante a graduação, o que evidencia a necessidade de investimentos mais consistentes em qualificação docente na área da inclusão.

Gráfico 3: Se recebeu formação específica sobre a educação inclusiva



Fonte: a autora, 2025.

Essa realidade confirma a análise de Imbernón (2009), para quem a formação docente deve ser pensada como processo voltado à mudança, articulando teoria, microensino e análise de casos, de modo a desenvolver competências para identificar barreiras, planejar apoios e dialogar com as famílias e outros profissionais no cotidiano escolar.

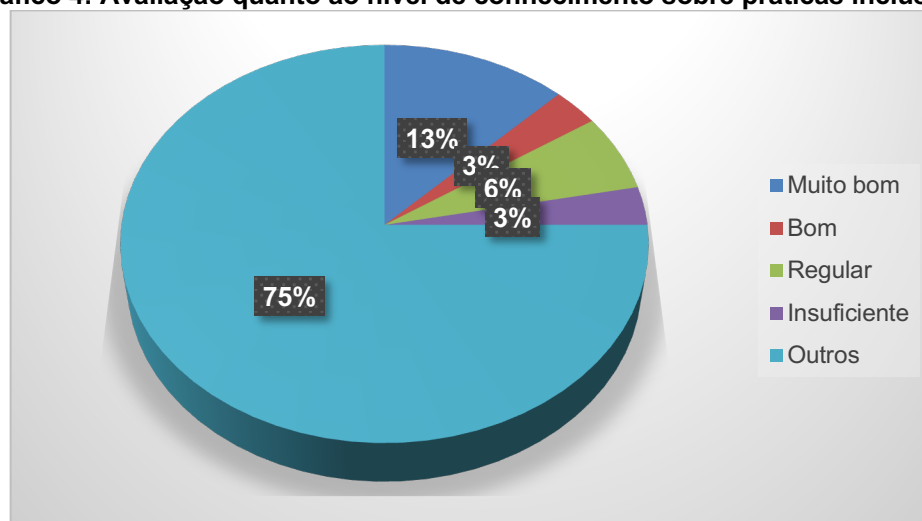
Ao mesmo tempo, dialoga com Nóvoa (1992), que concebe a formação como percurso contínuo, situado e colaborativo, sustentado por comunidades de prática, grupos de estudo e planejamento conjunto, e alerta que trajetórias marcadas por formações esporádicas e desarticuladas tendem a não produzir mudanças efetivas nas práticas. Assim, o conjunto de respostas reunidas no gráfico traduz, no contexto da

escola pesquisada, o diagnóstico desses autores sobre a insuficiência da formação inicial para preparar o professor para a complexidade da educação inclusiva e a urgência de políticas formativas mais consistentes.

Em relação à avaliação quanto ao nível de conhecimento sobre práticas inclusivas, observa-se que a maior parte dos docentes (75%) assinalou a alternativa “outros”, indicando percepções diversas sobre o próprio preparo. Uma parcela menor considera seu nível de conhecimento muito bom (13%) ou regular (6%), enquanto percentuais reduzidos o classificam como bom (3%) ou insuficiente (3%).

Dentre as outras opções assinaladas, observa-se constar a dificuldade de adaptação, a falta de profissionais especializados, a falta de profissionais qualificados, a falta de apoio do governo, a adaptação ao ambiente, a falta de recursos didáticos e a quantificação numerosa das turmas.

Gráfico 4: Avaliação quanto ao nível de conhecimento sobre práticas inclusivas



Fonte: a autora, 2025.

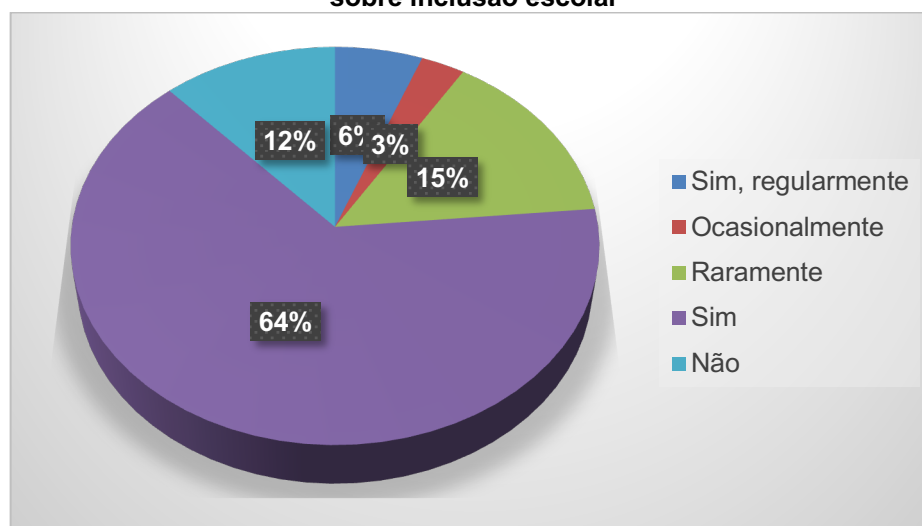
Esses dados mostram uma sensação difusa de insegurança e fragmentação dos saberes, que se aproxima da crítica de Mantoan (2003), quando argumenta que a educação inclusiva exige deslocar o foco de um “aluno padrão” para a responsabilidade da escola em reorganizar currículo, avaliação e práticas, o que pressupõe que o professor conheça estratégias diversificadas e acessíveis de ensino.

Do mesmo modo, Tardif (2002) lembra que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação e experiência, sendo necessários tempos e espaços de reflexão para que o professor interprete sua prática, leia evidências e tome decisões pedagógicas informadas. O predomínio da categoria “outros” no gráfico indica que

muitos participantes ainda não conseguem traduzir seu conhecimento em categorias consolidadas ou em repertório seguro, o que reforça a necessidade de investir em processos formativos que tornem mais claras as referências teóricas e metodológicas da inclusão.

Quando questionados se a instituição na qual trabalham oferta formação continuada sobre inclusão escolar, 64% dos docentes responderam que sim, embora apenas 6% tenham indicado que essas ações formativas são ofertadas regularmente, 3% que ocorrem apenas ocasionalmente e 15% que acontecem raramente; por outro lado, 12% afirmaram que a escola não oferece esse tipo de formação.

Gráfico 5: Oferta de formação continuada por parte da instituição de ensino no qual trabalho sobre inclusão escolar



Fonte: a autora, 2025.

Esse cenário se articula diretamente com a discussão de Gatti, Barreto e André (2011), que destacam a importância de programas formativos mais longos, articulados ao cotidiano da escola, com acompanhamento in loco e devolutivas, defendendo que formações pontuais e desconectadas pouco impactam as práticas e os resultados de aprendizagem.

Ainscow (2005), ao tratar do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, enfatiza que a formação continuada é um dos principais “mecanismos de mudança”, na medida em que apoia os professores na identificação de barreiras e na construção coletiva de respostas pedagógicas e organizacionais. Assim, a oferta ainda irregular de formação identificada no gráfico reforça a tese desses autores de que, sem políticas estruturadas de desenvolvimento profissional, a inclusão tende a ficar condicionada a iniciativas isoladas, dificultando a consolidação de uma cultura escolar

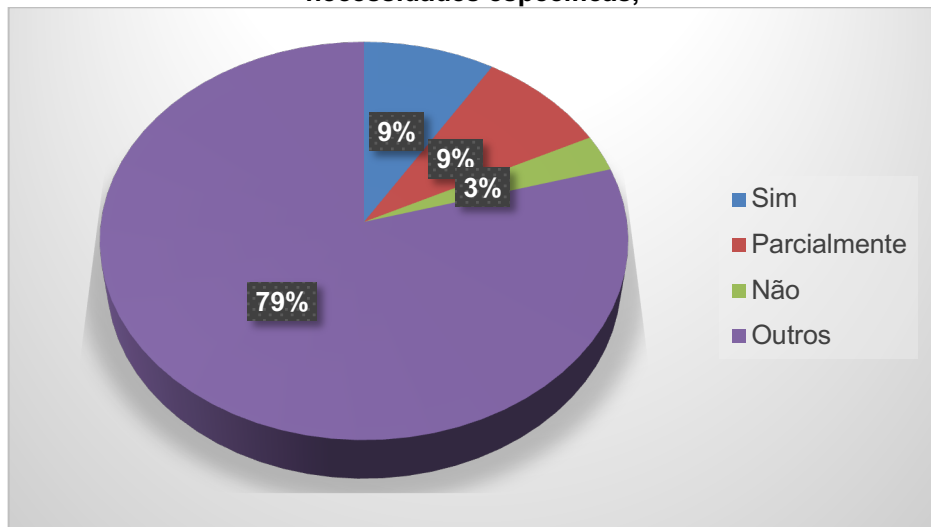
efetivamente inclusiva.

4.3 PERCEPÇÃO E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

No que tange a respondente se considerar preparado para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades específicas, observa-se que a maior parte (79%) assinalou a opção “outros”, enquanto 9% afirmaram sentir-se preparados, 9% declararam estar parcialmente preparados e 3% disseram não se sentir aptos para esse atendimento.

No quesito opção “outros”, considera-se, dentre as respostas assinaladas, que a estratégia é elaborar atividades adaptadas, a adaptação de conteúdo, utilização de jogos pedagógicos, apoio visual, jogos lúdicos, adaptação do ambiente e realização de atividades específicas.

Gráfico 6: Se há um sentimento de preparo para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades específicas,



Fonte: a autora, 2025.

Essa sensação de preparo parcial ou improvisado aproxima-se da análise de Mittler (2003), que aponta como as barreiras pedagógicas e curriculares surgem justamente quando o professor não dispõe de formação consistente para planejar diferentes formas de acesso ao conhecimento, acabando por reproduzir modelos excludentes mesmo sem intenção.

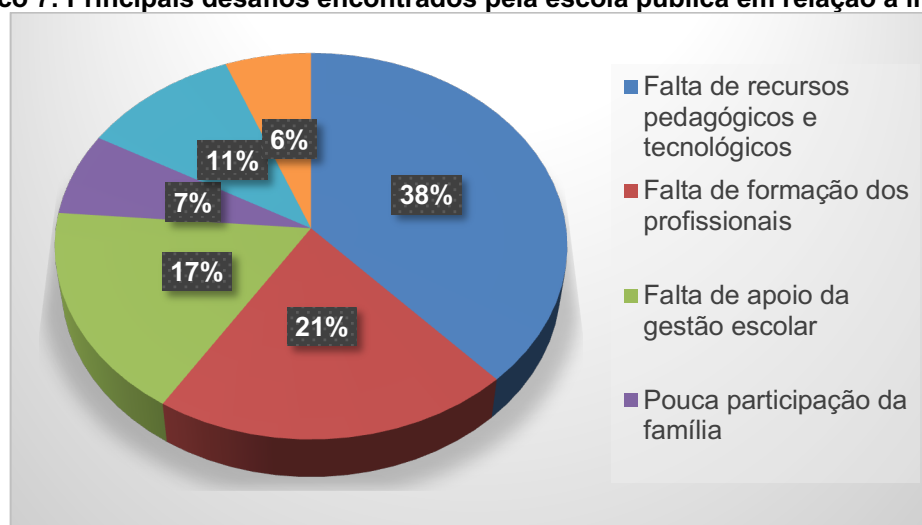
Stainback e Stainback (1999), por sua vez, defendem que o ensino inclusivo requer um repertório diversificado de estratégias colaborativas, como aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares e adaptações flexíveis de atividades e avaliação,

ressaltando que, na ausência desse repertório, o docente tende a se sentir inseguro e a entender o aluno com deficiência como “problema” e não como sujeito de direitos. O quadro apresentado pelo gráfico indica, portanto, que muitos professores da escola pesquisada até mobilizam algumas estratégias, mas o fazem de maneira fragmentada e intuitiva, o que confirma a leitura desses autores sobre a estreita relação entre formação insuficiente e sentimento de despreparo diante da diversidade.

Quanto aos principais desafios enfrentados pela escola pública em relação à inclusão, os professores destacaram, sobretudo, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos (38%), seguida pela falta de formação dos profissionais (21%) e pela ausência de apoio da gestão escolar (17%).

A pouca participação da família também foi apontada como um entrave relevante (7%), além de outros fatores mencionados pelos docentes, que somam 11% e 6% das respostas e dizem respeito a dificuldades diversas no cotidiano escolar.

Gráfico 7: Principais desafios encontrados pela escola pública em relação à inclusão



Fonte: a autora, 2025.

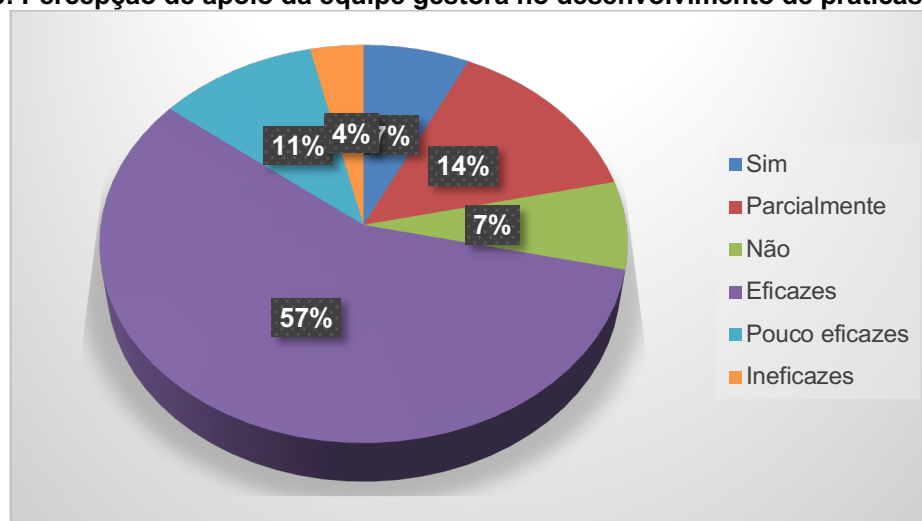
Essa configuração dialoga diretamente com Lück (2011), que compreende as barreiras de gestão e organização escolar como determinantes para o sucesso ou fracasso da inclusão, destacando a necessidade de planejamento coletivo, políticas internas claras e valorização de tempos de formação e troca entre professores, coordenação e equipe de apoio especializado.

Em perspectiva mais ampla, a UNESCO (2020) identifica que muitos sistemas educacionais ainda falham em garantir recursos materiais, humanos e de acessibilidade suficientes, o que produz cenários em que a inclusão “não funciona” não

por incapacidade dos estudantes, mas pela ausência de condições institucionais mínimas. Ao reunir, em um mesmo gráfico, problemas de formação, recursos, gestão e participação familiar, o trabalho revela justamente o entrelaçamento de barreiras apontado por esses autores, mostrando que a inclusão não se resume a esforços individuais do professor, mas depende de um projeto institucional e de políticas públicas consistentes.

Em relação ao fato de perceberem apoio da equipe gestora no desenvolvimento de práticas inclusivas, verifica-se que 7% dos docentes afirmam receber esse apoio, 14% o percebem apenas parcialmente e 7% dizem não contar com tal suporte. Quanto à qualidade dessas ações, 57% as avaliam como eficazes, 11% como pouco eficazes e 4% como ineficazes, sinalizando que, embora existam iniciativas da gestão, ainda há lacunas a serem superadas para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Gráfico 8: Percepção de apoio da equipe gestora no desenvolvimento de práticas inclusivas



Fonte: a autora, 2025.

Ainscow (2005) argumenta que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos exige uma liderança escolar que atue como “alavanca de mudança”, promovendo planejamento colaborativo, monitoramento de barreiras e redistribuição de recursos em favor da participação de todos os estudantes.

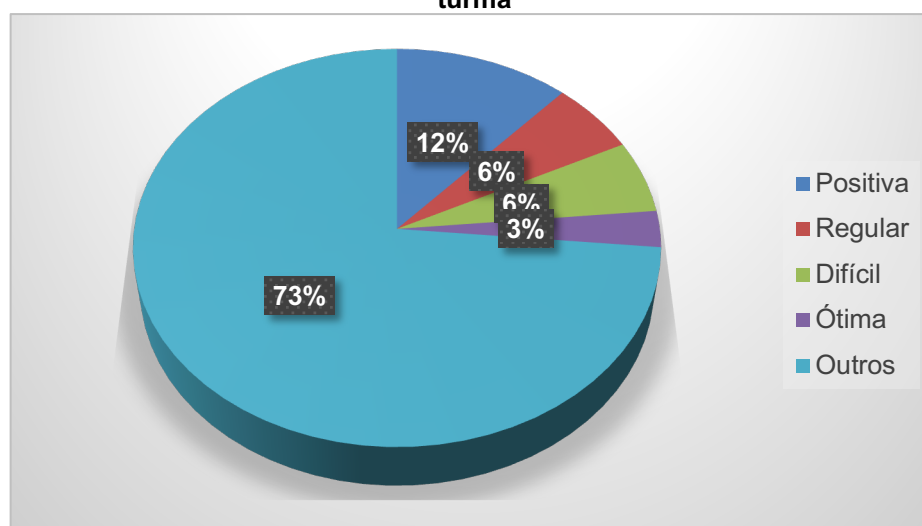
Lück (2011) reforça essa ideia ao mostrar que, quando a gestão trata a inclusão como tarefa setorializada “coisa do AEE” ou da coordenação e não como eixo do projeto político-pedagógico, fragmenta responsabilidades e enfraquece a construção de uma cultura institucional inclusiva. Os resultados do gráfico sugerem justamente esse cenário de apoio parcial e pouco sistemático: há ações consideradas eficazes por parte

dos professores, mas elas parecem não atingir todos nem constituir uma política orgânica da escola, confirmando as preocupações desses autores com o papel central da gestão na consolidação da inclusão.

Foi indagado acerca da avaliação quanto à interação entre os alunos com deficiência e os demais colegas de turma, momento em que 73% dos respondentes assinalaram “outros”, 12% consideraram a interação positiva, 6% a avaliaram como regular, 6% como difícil e 3% como ótima sinalizando percepções diversas e contextos de convivência que variam entre as turmas.

Em relação à opção “outros”, foi observada a ausência de resultado satisfatório, a falta de ajuda, o fato de sempre funcionar, a criança responder positivamente, o aluno demonstrar melhorias, maior interesse por parte dos alunos e a dependência do desempenho do aluno.

Gráfico 9: Avaliação quanto à interação entre os alunos com deficiência e os demais colegas de turma



Fonte: a autora, 2025.

Glat e Pletsch (2011) destacam que o convívio entre estudantes com e sem deficiência, mediado pedagogicamente, favorece tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento socioemocional, ampliando a empatia, a cooperação e o sentimento de pertencimento a uma comunidade escolar diversa.

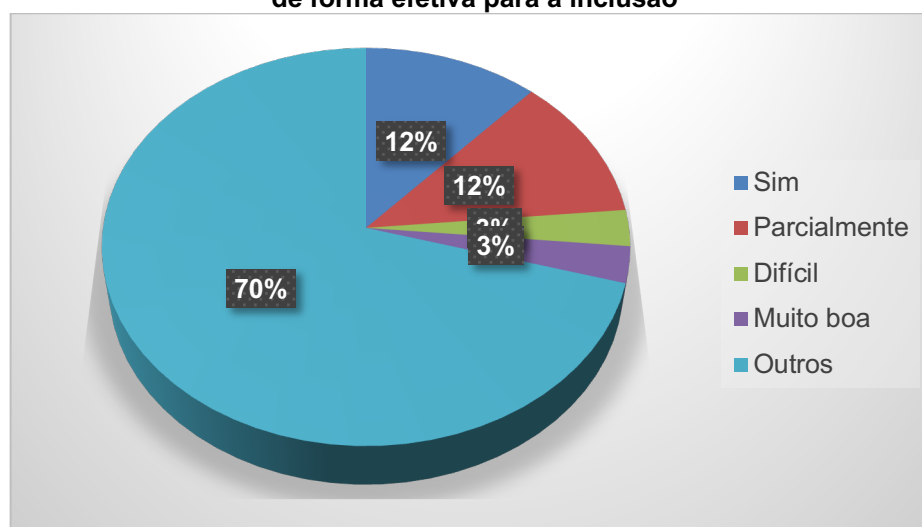
Na mesma direção, Vigotski (1984) sustenta, a partir da perspectiva histórico-cultural, que o desenvolvimento humano é profundamente marcado pela interação social e pela mediação cultural, mostrando que a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial é potencializada quando têm acesso a pares mais experientes e a contextos cooperativos. Os dados do gráfico, ao evidenciar tanto

experiências positivas quanto dificuldades ligadas à falta de ajuda, de recursos e de mediações, ilustram como as condições concretas de sala de aula podem aproximar ou afastar a realidade observada na escola das possibilidades de interação inclusiva defendidas por esses autores.

Quanto à parceria que se estabelece entre o professor regente e o profissional do AEE, restou questionado se isso contribui de forma efetiva para a inclusão, verificando-se que 70% dos respondentes assinalaram “outros”, 12% consideram que essa parceria contribui efetivamente, 12% a percebem como contribuição parcial, 3% a avaliam como difícil e 3% a classificam como muito boa.

Em relação à presença do quesito “outros”, compreende-se o fato de ser ruim para todos, falta apoio adequado, dificuldades na falta de informação, estabelece-se de forma ativa, impactam no atraso do acompanhamento dos demais alunos e que há falta de investimento.

Gráfico 10: Se a parceria estabelecida entre o professor regente e o profissional do AEE contribui de forma efetiva para a inclusão



Fonte: a autora, 2025.

Stainback e Stainback (1999) defendem que a co-docência e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial são estratégias centrais para evitar a criação de “currículos paralelos” e garantir que o aluno com deficiência pertença, de fato, ao grupo-turma, e não a um circuito segregado de atividades.

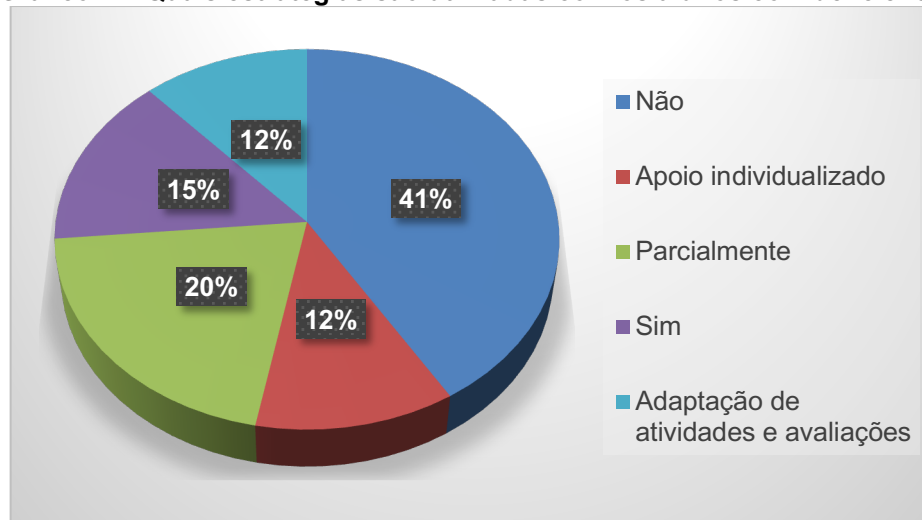
Carvalho (2012), ao discutir a reorganização do trabalho pedagógico na escola inclusiva, reforça a necessidade de planejamento conjunto, flexibilização curricular e compartilhamento de responsabilidades, ressaltando que a inclusão não pode ser

delegada a um único profissional ou à sala de recursos. As percepções registradas no gráfico indicam que essa parceria, embora exista em alguma medida, ainda não se traduz, para muitos docentes, em uma prática estruturada e articulada, confirmando as preocupações desses autores com o risco de se manter uma divisão rígida entre “ensino comum” e “ensino especial” dentro da mesma escola.

4.4 ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nesse particular, cabe salientar de forma inicial sobre quais estratégias são utilizadas por parte do respondente com os alunos com deficiência, verificando-se que 41% afirmaram não utilizar estratégias específicas, enquanto 20% relataram fazê-lo apenas parcialmente. Em contrapartida, 15% indicaram que utilizam estratégias diferenciadas, 12% apontaram o apoio individualizado como principal recurso e outros 12% destacaram a adaptação de atividades e avaliações, evidenciando diferentes níveis de apropriação de práticas inclusivas entre os docentes.

Gráfico 11: Quais estratégias são utilizadas com os alunos com deficiência



Fonte: a autora, 2025.

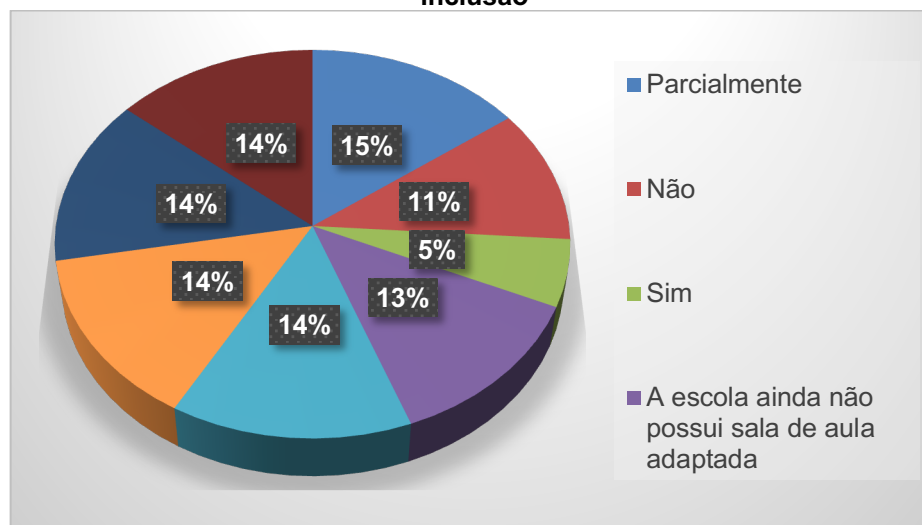
Mantoan (2003) critica justamente os modelos de ensino baseados em um “aluno médio ideal” e defende a flexibilização curricular como oferta de múltiplos caminhos para acessar o mesmo objeto de conhecimento, o que pressupõe diversificar estratégias, tempos, linguagens e formas de participação.

Glat e Pletsch (2011), por sua vez, mostram que práticas como adaptações de atividades, uso de recursos visuais, apoio individualizado e organização de rotinas

estruturadas são fundamentais para que estudantes com diferentes perfis inclusive aqueles com transtornos do espectro autista ou altas habilidades possam participar ativamente e avançar em suas aprendizagens. Ao confrontar os dados do gráfico com essas análises, percebe-se que uma parcela dos docentes já mobiliza estratégias próximas às defendidas pela literatura, mas ainda há um grupo significativo que declara não utilizar recursos específicos, o que reforça a necessidade de ampliar o repertório pedagógico em direção às práticas descritas por esses autores.

Em relação a considerar que os recursos disponíveis na escola são adequados para atender às demandas da inclusão, observa-se que 15% dos respondentes os julgam parcialmente adequados, 11% avaliam que não são suficientes e apenas 5% consideram que sim, atendem às necessidades. Além disso, 13% informam que a escola ainda não possui sala de aula adaptada. As demais respostas se distribuem em grupos de 14% cada, evidenciando percepções variadas e pontuais sobre as condições materiais e estruturais para a inclusão.

Gráfico 12: Se os recursos disponíveis na escola são adequados para atender às demandas da inclusão



Fonte: a autora, 2025.

A Norma Brasileira de Acessibilidade (ABNT, 2015) estabelece parâmetros para edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, indicando que acessibilidade deve ser prevista desde o projeto, e não como adaptação posterior, o que dialoga com a crítica de que reformas emergenciais tendem a produzir soluções improvisadas e insuficientes.

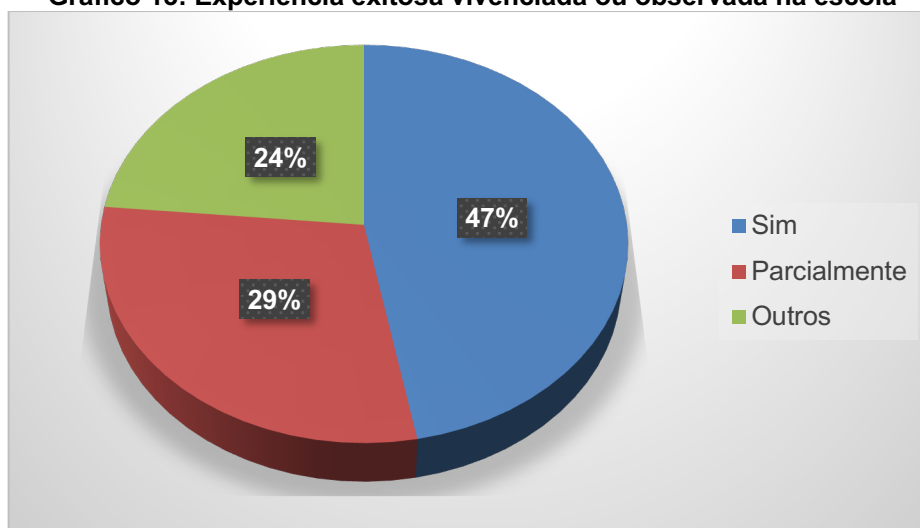
Diniz (2007), ao discutir o conceito de deficiência, enfatiza que muitas barreiras não decorrem do corpo da pessoa, mas da forma como os espaços e artefatos são

organizados, apontando que a ausência de rampas, banheiros acessíveis, sinalização clara e tecnologias assistivas comunica, simbolicamente, quem é esperado e bem-vindo nesses ambientes. Os resultados do gráfico, ao indicar a insuficiência ou parcialidade dos recursos, confirmam, no contexto da escola estudada, a análise desses autores sobre o caráter técnico, político e simbólico da acessibilidade, mostrando que a falta de condições materiais adequadas contribui diretamente para a exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Foi igualmente proposto para que o respondente citasse uma experiência exitosa vivenciada ou observada na escola, constatando-se que 47% afirmaram ter vivenciado claramente alguma experiência positiva de inclusão, enquanto 29% relataram essa vivência apenas parcialmente. Já 24% apresentaram outras respostas, indicando desde dificuldades em lembrar de situações bem-sucedidas até a percepção de que ainda não tiveram experiências significativas nessa perspectiva.

Em relação ao quesito “outros”, foi afirmado a colaboração dos profissionais envolvidos, a sala de AEE, o apoio do AEE e as ações do AEE.

Gráfico 13: Experiência exitosa vivenciada ou observada na escola



Fonte: a autora, 2025.

Esses relatos ecoam a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e alcançar a educação para todos, destacando o valor de experiências concretas em que a participação de estudantes com deficiência é assegurada.

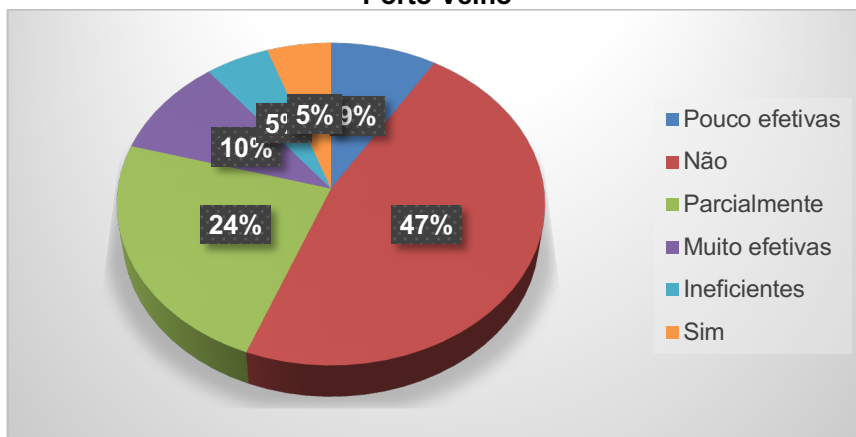
Sassaki (2006) complementa essa perspectiva ao entender a inclusão como um

processo de transformação social que exige enfrentamento do capacitismo e reorganização de práticas, recursos e atitudes, de modo que situações exitosas de inclusão não sejam episódios isolados, mas sinais de mudança estrutural rumo a uma “sociedade para todos”. Assim, o gráfico evidencia tanto o potencial transformador de experiências positivas – quando há colaboração e apoio do AEE – quanto a fragilidade de contextos em que essas vivências são raras ou pouco lembradas, reforçando a necessidade de generalizar, institucionalmente, as práticas que deram certo.

4.5 AVALIAÇÃO E SUGESTÕES

Inicialmente, foi questionada a avaliação acerca da efetividade das políticas de inclusão escolar na rede pública de Porto Velho, constatando-se que 47% dos participantes consideram que tais políticas não são efetivas, enquanto 24% as percebem como parcialmente efetivas. Já 9% as avaliam como pouco efetivas, 10% como muito efetivas, 5% as classificam como ineficientes e outros 5% responderam apenas que sim, revelando uma percepção predominantemente crítica em relação à efetividade dessas políticas.

Gráfico 14: Avaliação quanto à efetividade das políticas de inclusão escolar na rede pública de Porto Velho



Fonte: a autora, 2025.

Esta avaliação pode ser relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que afirma o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à matrícula na escola comum, com oferta de recursos e serviços de apoio, e cuja implementação, como mostra o gráfico, ainda não se traduz, na percepção dos docentes, em efetividade plena no contexto

local.

Em escala internacional, a UNESCO (2020) aponta que muitos países avançaram na legislação, mas seguem enfrentando desafios para garantir financiamentos estáveis, formação de professores, acessibilidade e sistemas de monitoramento que assegurem que as políticas produzam, de fato, participação e aprendizagem. As respostas dos professores da escola pesquisada alinham-se a esse diagnóstico, ao indicar que a distância entre o que está previsto nas normas e o que se concretiza na escola ainda é significativa, o que reforça a importância de articular marcos legais, gestão escolar e condições reais de trabalho docente.

Após, foi questionado o que poderia ser feito para aprimorar o processo de inclusão escolar na rede pública, momento em que foram obtidos um apanhado de respostas, como a ampliação de escolas como a APAI, maior envolvimento das famílias, atendimentos multiprofissionais para os alunos e a contratação de profissionais de outras áreas como meio de auxiliar os professores.

Tabela 1: O que pode ser feito para aprimorar o processo de inclusão escolar na rede pública

A ampliação de escolas como a APAI e PESTALOZES
Cursos para preparar os professores para receber essas crianças, devido alguns não estar familiarizados
A princípio minha formação não forneceu um conhecimento acerca dos transtornos que vários alunos apresentam
Eu não tenho ainda a formação adequada
Estrutura e salas apropriadas/projetadas para este público
Não, acredito que só com a disciplina dessa modalidade em curto período, não prepara o cursando adequadamente para atender esse público-alvo com TEA
Não tive esse preparo adequado
Seria preciso maior envolvimento das famílias, Participação e colaboração nas atividades, Atendimentos multiprofissionais para os alunos
Cada criança tem sua dificuldade, nem sempre estou preparado para lhe dar com a situação
Não preparou, somente na prática tive essa experiência
Acredito que não, por passar superficialmente por disciplinas que abordam o tema
Selecionar através de teste de diagnóstico crianças que possam ter adaptação e condições físicas e mentais para aprender os conteúdos que a escola oferece. Por que incluir é ter condições de aprendizado não somente participar de uma escola é muito mais amplo
Os conhecimentos adquiridos não são suficientes
Não, em minha formação inicial não estudamos sobre esse transtorno
Não aprendi o suficiente para trabalhar crianças com TEA
Na época que estudei, muito pouco era falado sobre TEA
Contratar outros profissionais de outras áreas para auxiliar o professor e diminuir o número de crianças na sala de aula
Aprendendo na prática
Minha formação é na área das exatas, por isso não estou preparada adequadamente para lidar com estudantes com TEA
Pois não estudei nada sobre TEA
Tive excelentes professores que me ensinaram muito sobre inclusão
Totalmente diferente da realidade
Pois na prática conseguimos aprender muito mais
Sou formado em pedagogia, mas, na época que estudei pouco se falava de TEA, falava-se de PCD

de maneira geral
 Os conhecimentos não foram suficientes
 Parcialmente
 Ressalto a importância do suporte de profissionais capacitados para atuarem juntamente com a professora regente em sala de aula, a fim de garantir um melhor acompanhamento e desenvolvimento das atividades com o aluno
 No ano que me informei o TEA não era tão divulgado e conhecido como hoje
 Acredito que depende muito da prática pois não adianta ter a formação e não ter a prática de entender o dia para saber lidar com os alunos de TEA
 Conheço, pois, leio e lido com alunos com TEA. Então a prática faz com que aprendamos
 Formação em pedagogia e muito ampla

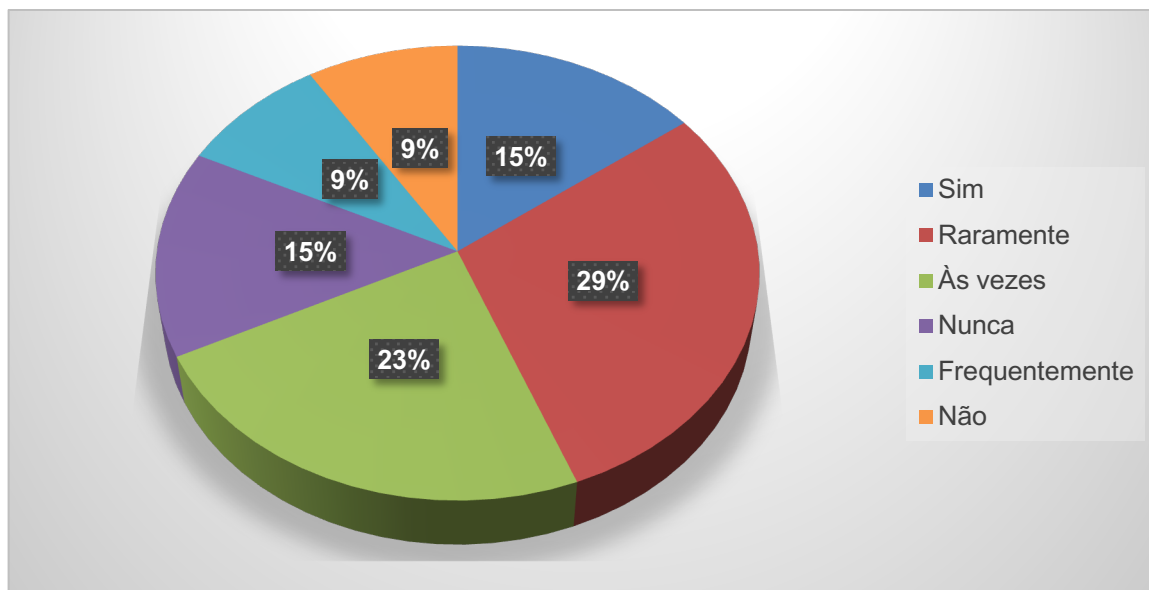
Fonte: a autora, 2025.

Esses depoimentos evidenciam que, para uma parte significativa dos participantes, a formação inicial tratou o tema da deficiência de maneira genérica e pouco aprofundada, o que contrasta com a concepção de educação inclusiva apresentada por Mantoan (2003), para quem é a escola e, por consequência, a formação docente – que deve se reestruturar para acolher a diversidade humana, rompendo com a lógica de normalidade e anormalidade e assumindo a diferença como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Sassaki (2006), ao discutir a construção de uma sociedade para todos, reforça que enfrentar o capacitismo exige não apenas mudanças atitudinais, mas também o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre diferentes deficiências, incluindo o TEA, de modo que professores possam planejar apoios, utilizar recursos de comunicação alternativa e organizar o ambiente escolar de forma acessível. Assim, a Tabela 1 ilustra, de forma qualitativa, o descompasso entre o que esses autores defendem como horizonte formativo e o percurso efetivamente vivido pelos docentes, evidenciando a necessidade de fortalecer, na formação inicial e continuada, conteúdos e experiências voltados à inclusão de estudantes com TEA e demais público-alvo da educação especial.

Por fim, foi questionado se o respondente teria interesse em participar de futuras formações sobre educação inclusiva, constatando-se que 15% declararam ter interesse de forma direta (sim), enquanto 9% afirmaram não ter interesse. Entre os demais, 29% disseram que participariam raramente, 23% que o fariam às vezes, 15% assinalaram que nunca participariam e 9% indicaram que o fariam frequentemente, o que revela um grupo dividido entre o engajamento efetivo e uma postura mais hesitante diante de novas oportunidades formativas.

Gráfico 15: Se possui interesse em participar de futuras formações sobre educação inclusiva



Fonte: a autora, 2025.

Imbernón (2009) argumenta que a formação docente e profissional precisa ser pensada como processo contínuo, capaz de lidar com a mudança e a incerteza, propondo dispositivos formativos que se articulem aos problemas reais da escola e que valorizem a participação ativa dos professores.

Nesse sentido, o autor defende que a formação não pode se restringir a cursos pontuais ou ações desvinculadas do cotidiano escolar, devendo ocorrer em espaços coletivos de reflexão, de troca de experiências e de construção colaborativa de saberes. Trata-se de compreender o professor como sujeito crítico, que analisa a própria prática, ressignifica concepções pedagógicas e participa ativamente da definição de estratégias para enfrentar os desafios concretos da educação, especialmente em contextos que demandam a construção de práticas inclusivas.

Gatti, Barreto e André (2011) sugerem que políticas de valorização docente com tempo de trabalho destinado ao estudo, incentivos à progressão e avaliação das formações a partir de mudanças na prática – são fundamentais para que a participação em cursos e encontros formativos deixe de ser vista como obrigação circunstancial e passe a ser parte da identidade profissional. Ao relacionar essas análises ao gráfico, percebe-se que o interesse em formação, embora presente, não é homogêneo, o que aponta para a necessidade de propostas que dialoguem com as demandas concretas dos docentes, tornem visíveis os efeitos da formação na prática e fortaleçam a cultura de desenvolvimento profissional contínuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta dissertação retoma o objetivo central que a orientou: analisar as percepções dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá acerca dos desafios vivenciados no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas do ensino regular, compreendendo de que modo esses desafios atravessam o fazer pedagógico e a organização escolar.

O percurso realizado, articulando fundamentação teórica, caracterização da escola e estudo de caso com os docentes, evidenciou que a inclusão, embora esteja consagrada em documentos legais e no discurso institucional, ainda se concretiza de forma desigual, fragmentada e tensionada. Entre o direito proclamado e a realidade vivida, permanecem barreiras que não se resumem à “falta de preparo individual” do professor, mas dizem respeito a condições estruturais, organizacionais, formativas e culturais que limitam a participação plena dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Do ponto de vista teórico, o diálogo com autores que discutem a educação inclusiva permitiu situá-la como um movimento ético, político e pedagógico que desloca o foco da suposta incapacidade do estudante para as barreiras produzidas pelos sistemas de ensino, pelas formas tradicionais de organização do currículo e pelas culturas escolares excludentes.

A discussão sobre barreiras atitudinais, pedagógicas, físicas e de gestão mostrou que a inclusão não se resume a matricular estudantes do público-alvo da Educação Especial, mas implica reestruturar práticas, espaços, tempos, critérios de avaliação e modos de relação. As contribuições de Mantoan, Booth e Ainscow, Sassaki, Diniz, Glat e Pletsch, entre outros, ajudaram a compreender a inclusão como processo em construção, que exige revisão permanente das práticas e não apenas adaptações pontuais ou ações compensatórias. Nesse sentido, a base teórica ofereceu lentes para interpretar as falas dos professores e os dados produzidos na escola pesquisada, permitindo reconhecer tanto avanços quanto contradições.

A caracterização da EMEIEF Flor do Piquiá e de seu entorno revelou um contexto urbano marcado por desigualdades socioeconômicas, desafios de acesso a bens e serviços públicos e tensionamentos próprios de uma cidade amazônica em expansão. A escola se apresenta como importante equipamento social do território, responsável não apenas pelo ensino de conteúdos, mas pela mediação de direitos,



pelo acolhimento de crianças e famílias e pela construção de referências de pertencimento.

Ao mesmo tempo, a análise de sua infraestrutura e de sua proposta pedagógica mostrou que, apesar de investimentos e melhorias, ainda há fragilidades no que diz respeito à acessibilidade física, aos recursos pedagógicos acessíveis, à organização dos tempos e espaços e à integração entre o trabalho do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. Esse cenário reforça a compreensão de que a inclusão se materializa em condições concretas de trabalho e de estudo, e não apenas em princípios abstratos.

No estudo de caso, o perfil dos professores participantes mostrou um corpo docente majoritariamente feminino, experiente e com trajetória consolidada na educação básica, muitos com formação em nível superior e pós-graduação. Esse dado indica um capital profissional importante, acumulado ao longo de anos de atuação, que poderia ser potente para a construção de práticas inclusivas mais colaborativas e criativas.

No entanto, a pesquisa revelou que essa experiência nem sempre foi acompanhada de formação específica e sistemática em educação inclusiva, o que produz um hiato entre a complexidade das demandas do cotidiano e os conhecimentos pedagógicos de que os docentes dispõem para respondê-las. Assim, a escolarização de estudantes com deficiência e necessidades específicas acaba sendo enfrentada mais pela via da tentativa e erro, da boa vontade e do esforço individual, do que por meio de políticas formativas estruturadas e continuadas.

Os dados referentes à formação inicial e continuada evidenciaram que apenas uma parcela reduzida dos professores teve acesso, na graduação, a disciplinas ou vivências mais aprofundadas sobre inclusão, e que a formação oferecida pela própria rede ou pela escola tende a ser esporádica e pouco articulada ao cotidiano da sala de aula. Muitos docentes relataram insegurança quanto ao uso de estratégias diferenciadas, à elaboração de adaptações curriculares e à avaliação em uma perspectiva inclusiva, sentindo-se “parcialmente preparados” ou “improvisando” frente às demandas colocadas pelos estudantes do público-alvo da Educação Especial.

A formação continuada, quando ocorre, nem sempre dialoga com as situações concretas vividas na escola, o que contribui para a percepção de distanciamento entre os cursos e palestras e os desafios reais da prática. Essas constatações reafirmam a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional que reconheça os



saberes docentes, valorize o trabalho colaborativo e assegure tempo institucional para estudo, planejamento e reflexão.

Quanto às percepções e desafios no processo de inclusão, ficou evidente que os professores reconhecem a importância de garantir o direito à educação para todos, mas apontam múltiplas barreiras que dificultam a efetivação desse princípio. Entre elas, destacam-se o número elevado de estudantes por turma, a ausência ou insuficiência de recursos materiais e tecnológicos acessíveis, as dificuldades de comunicação com alguns estudantes, a pouca articulação com serviços da saúde e da assistência social, além da sobrecarga de tarefas burocráticas.

Muitos docentes também sinalizaram a fragilidade da parceria com as famílias, seja pela baixa participação em reuniões e atividades, seja pelas condições de trabalho e vida que limitam a presença mais ativa dos responsáveis na escola. Essa combinação de fatores gera um sentimento de responsabilização individual do professor, que, ao mesmo tempo em que defende a inclusão, percebe-se frequentemente sozinho diante de situações complexas.

No âmbito das relações com a gestão escolar e com a rede de ensino, a pesquisa evidenciou percepções ambíguas. Se, por um lado, alguns professores reconhecem iniciativas da equipe gestora no sentido de apoiar a inclusão, flexibilizar práticas e promover um clima de acolhimento, por outro lado, muitos apontam que essas ações ainda são insuficientes ou pouco sistemáticas.

Há relatos de falta de acompanhamento mais próximo dos processos inclusivos, de dificuldade em garantir espaços formais de planejamento coletivo e de carência de um projeto institucional que integre, de modo orgânico, o Atendimento Educacional Especializado, o ensino comum e os serviços de apoio. Do ponto de vista das políticas públicas, parte significativa dos docentes avalia que as diretrizes de inclusão são importantes, mas pouco efetivas no cotidiano da escola, sobretudo quando não vêm acompanhadas de recursos, formação e condições de trabalho adequadas.

Por outro lado, ao serem convidados a relatar estratégias e experiências exitosas, os professores também revelaram práticas potentes que rompem com uma lógica puramente deficitária. Aparecem, nos relatos, o uso de materiais concretos, de recursos visuais, de atividades em pequenos grupos, de trabalhos colaborativos entre pares e de adaptações de linguagem e ritmo que favorecem a participação de estudantes com diferentes necessidades.

Em alguns casos, destaca-se a parceria com o profissional do AEE, a



construção de planos de atendimento mais individualizados e a mobilização de toda a turma em favor de um ambiente de respeito às diferenças. Ainda que nem sempre sistematizadas ou generalizadas, essas experiências mostram que a escola já produz alternativas para além do modelo tradicional, e apontam caminhos concretos para fortalecer uma cultura de inclusão que se apoie no compartilhamento de práticas, na reflexão coletiva e na institucionalização das iniciativas que dão certo.

A partir desses resultados, esta pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva ao oferecer um retrato situado das percepções docentes sobre a inclusão escolar em uma escola municipal de Porto Velho, articulando diagnóstico e possibilidades de intervenção. Ao dar voz aos professores, o estudo revela não apenas que há lacunas de formação e de condições objetivas, mas também que existe um compromisso ético com o direito à educação, frequentemente tensionado por estruturas pouco sensíveis à diversidade.

Para a EMEIEF Flor do Piquiá, os dados produzidos podem subsidiar a revisão do projeto político-pedagógico, o planejamento de ações formativas internas, a reorganização de tempos e espaços e o fortalecimento das parcerias com famílias e serviços da rede de proteção. Em âmbito mais amplo, a pesquisa dialoga com as políticas municipais e nacionais ao evidenciar que a implementação da inclusão depende da articulação entre legislação, gestão e trabalho pedagógico.

Importa reconhecer, contudo, que esta dissertação possui limitações que precisam ser consideradas. Trata-se de um estudo de caso, circunscrito a uma única escola da rede pública, o que não permite generalizações automáticas para outros contextos, ainda que muitos elementos encontrados dialoguem com pesquisas realizadas em diferentes regiões do país. Além disso, o foco na percepção dos professores, com base principalmente em questionários, não abarca de forma direta as vozes dos estudantes, das famílias, dos profissionais do AEE e da própria equipe gestora, que poderiam enriquecer a compreensão dos processos inclusivos.

Pesquisas futuras podem ampliar o escopo metodológico, incorporando observações em sala de aula, entrevistas em profundidade e estudos comparativos entre escolas com diferentes condições de infraestrutura e organização, bem como explorar mais detidamente o impacto das políticas de formação continuada e de financiamento na consolidação de práticas inclusivas.

Tais investigações poderão, por exemplo, analisar como diferentes modelos de gestão escolar favorecem (ou dificultam) o trabalho colaborativo entre professores,

equipe gestora, profissionais do AEE e demais atores da rede de proteção social, assim como verificar em que medida a presença de recursos materiais, tecnológicos e humanos influencia a qualidade das experiências escolares vividas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Do mesmo modo, estudos longitudinais poderão contribuir para compreender os efeitos de médio e longo prazo das ações inclusivas sobre trajetórias escolares, permanência, desempenho e construção de projetos de vida dos estudantes.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar, tal como discutida ao longo deste trabalho, não é um ponto de chegada previamente dado, mas um processo permanente de construção coletiva, que exige coragem política, compromisso ético e abertura pedagógica para rever certezas e inventar outros modos de ensinar e aprender. Isso implica reconhecer que avanços e retrocessos convivem no cotidiano da escola, que mudanças de cultura institucional exigem tempo e investimento e que a construção de práticas inclusivas não se faz de maneira isolada, mas articulada a um projeto mais amplo de justiça social. A EMEIEF Flor do Piquiá, ao enfrentar cotidianamente os desafios aqui analisados, mostra-se também como espaço de possibilidades, onde professores, estudantes, famílias e gestores podem, juntos, ampliar o horizonte de direitos, problematizar desigualdades naturalizadas e fortalecer experiências de convivência respeitosa com a diferença.

Que os resultados desta pesquisa sirvam como convite à reflexão e à ação, inspirando o fortalecimento de políticas públicas, de práticas pedagógicas e de processos formativos que tomem a diferença não como problema a ser corrigido, mas como condição constitutiva da escola democrática. Nesse caminho, a inclusão deixa de ser apenas um enunciado em documentos oficiais e passa a se traduzir, cada vez mais, em experiências concretas de presença, participação e aprendizagem para todos, nas quais cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e tenha asseguradas condições reais de desenvolvimento. Espera-se, assim, que este estudo contribua para alimentar debates, subsidiar decisões de gestores e instigar professores a seguirem construindo, em diálogo e colaboração, práticas que tornem a escola um espaço efetivo de acolhimento, reconhecimento e produção de novos futuros possíveis para os sujeitos que nela vivem e aprendem.



REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **British Journal of Special Education**, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2005.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2011.

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

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. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para as escolas do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2008.

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CULTURA Educa. **Escola – EMEIEF Flor do Piquiá**. Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020. Porto Velho: CulturaEduca, 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com**

necessidades especiais: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOOGLE MAPS. **EMEIEF Flor do Piquiá.** Disponível em: https://www.google.com/maps/place/EMEIEF+Flor+do+Piqui%C3%A1/@-8.7595286,-63.8520415,758m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0x92325bec95f0ae23:0xe51b4f38a09be3f5!8m2!3d-8.7595339!4d-63.8494666!16s%2Fq%2F11ghq68cbl?entry=ttu&q_ep=EgoyMDI1MTAyOS4yIKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 01 nov. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados:** Porto Velho. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBRASOL. **Lei assinada por Hildon garante ensino de Libras nas escolas de ensino fundamental.** Disponível em: www.librasol.com.br/lei-assinada-por-hildon-garante-ensino-de-libras-nas-escolas-de-ensino-fundamental/. Acesso em: 01 nov. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **Gestão escolar:** uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. **Educação:** Prefeitura entrega novas estruturas na Escola Municipal Flor do Piquiá. Porto Velho: SMC, 2022.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. **Relação das unidades escolares de educação infantil 2024 – zona urbana.** Porto Velho: SEMED, 2024.

QEDU. **EMEIEF Flor do Piquiá.** Dados do Censo Escolar. São Paulo: QEDU, 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEMED PORTO VELHO – Secretaria Municipal de Educação. **Competências e estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.** Porto Velho:

SEMED, 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

UNESCO. **Towards inclusion in education**: status, trends and challenges. Paris: UNESCO, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Seção 1 – Dados de identificação

1. Função exercida na escola (múltipla escolha)

- ☐ Professor(a)
- ☐ Gestor(a)
- ☐ Profissional do AEE

2. Sexo (múltipla escolha)

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Faixa etária (múltipla escolha)

- ☐ Até 25 anos
- ☐ 26 a 35
- ☐ 46 a 55
- ☐ Acima de 55 anos

4. Nível de ensino em que atua (caixa de seleção)

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino médio
- ☐ EJA
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado

5. Tempo de atuação na educação (múltipla escolha)

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Formação acadêmica (múltipla escolha)

- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ 4° ano
- ☐ 1° e 2° ano
- ☐ Séries iniciais
- ☐ 2° ano

Seção 2 – Formação e conhecimento sobre inclusão

7. Você recebeu formação específica sobre Educação Inclusiva?

- ☐ Sim, durante a graduação
- ☐ Sim, em cursos de formação continuada
- ☐ Não recebi formação específica
- ☐ Turmas muito numerosas
- ☐ Falta de formação específica
- ☐ Falta recursos didáticos/adaptados
- ☐ Falta de orientação de profissionais
- ☐ Dificuldades de comunicação com o aluno

8. Como avalia seu nível de conhecimento sobre práticas inclusivas?

- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Outros

9. A instituição em que você trabalha oferece formação continuada sobre inclusão escolar?

- ☐ Sim, regularmente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Sim
- ☐ Não

Seção 3 – Percepções e desafios no processo de inclusão

10. Você se considera preparado(a) para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades específicas?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outros

11. Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pela escola pública em relação à inclusão?

- ☐ Falta de formação dos profissionais

- ☐ Falta de recursos pedagógicos e tecnológicos
- ☐ Barreiras arquitetônicas e estruturais
- ☐ Turmas numerosas
- ☐ Falta de apoio da gestão escolar
- ☐ Pouca participação da família
- ☐ Falta de políticas públicas efetivas
- ☐ Outros

12. Você percebe apoio da equipe gestora no desenvolvimento de práticas inclusivas?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Eficazes
- ☐ Muito eficazes
- ☐ Pouco eficazes
- ☐ Ineficazes

13. Como avalia a interação entre os alunos com deficiência e os demais colegas de turma?

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Regular
- ☐ Difícil
- ☐ Ótima
- ☐ Outros

14. A parceria entre o professor regente e o profissional do AEE contribui de forma efetiva para a inclusão?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente

- ☐) Difícil
- ☐) Muito boa
- ☐) Outros

Seção 4 – Estratégias e boas práticas inclusivas

15. Quais estratégias pedagógicas você utiliza com alunos com deficiência?

- ☐) Adaptação de atividades e avaliações
- ☐) Apoio individualizado
- ☐) Trabalho colaborativo e em grupo
- ☐) Uso de tecnologias assistivas
- ☐) Outras
- ☐) Não
- ☐) Parcialmente
- ☐) Sim

16. Você considera que os recursos disponíveis na escola são adequados para atender às demandas da inclusão?

- ☐) Sim
- ☐) Parcialmente
- ☐) Não
- ☐) A escola ainda não possui sala de aula específica
- ☐) Nossa escola é muito boa
- ☐) A infraestrutura da escola não atende às demandas
- ☐) Espaço físico não adequado
- ☐) Porque falta empenho dos governantes

17. Cite uma experiência exitosa (boa prática) de inclusão vivenciada ou observada em sua escola:

- ☐) Colaboração dos profissionais envolvidos
- ☐) A sala de AEE

- ☐) Apoio do AEE
- ☐) As ações do AEE
- ☐) Parcialmente
- ☐) Sim

18. Como você avalia a efetividade das políticas de inclusão escolar na rede pública de Porto Velho?

- ☐) Muito efetiva
- ☐) Parcialmente efetiva
- ☐) Pouco efetiva
- ☐) Ineficiente
- ☐) Não
- ☐) Parcialmente
- ☐) Sim

19. O que poderia ser feito para aprimorar o processo de inclusão escolar na rede pública?

20. Você teria interesse em participar de futuras formações sobre Educação Inclusiva?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Talvez
- ☐) Raramente
- ☐) Às vezes
- ☐) Nunca
- ☐) Frequentemente