

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ALICE CARVALHO DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

CERES – GO

2025

ALICE CARVALHO DE SOUSA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas, sob orientação do Prof. Dr. Thiago Fernandes Qualhato.

CERES – GO

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

C331 Carvalho, Alice
 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: A PERCEPÇÃO DE
 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS
 DA INCLUSÃO ESCOLAR / Alice Carvalho. ceres 2025.

18f.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Fernandes Qualhato.
Tcc (Licenciado) - Instituto Federal Goiano, curso de 0322051 -
Licenciatura em Ciências Biológicas - Ceres (Campus Ceres).
I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem resarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)	Artigo científico
Dissertação (mestrado)	Capítulo de livro
Monografia (especialização)	Livro
TCC (graduação)	Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

/ /

Local

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br
THIAGO FERNANDES QUALHATO
Data: 08/12/2025 10:35:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO IV - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Ao(s) 26 dia(s) do mês de novembro do ano de dois mil e 25, realizou-se a defesa de Trabalho de Curso do(a) acadêmico(a) Alice Larvalho de Souza, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, matrícula 2019103220530343, cujo título é “Educação Inclusiva na Prática: A percepção de professores da educação básica e os desafios de inclusão escolar”. A defesa iniciou-se às 14 horas e 05 minutos, finalizando-se às 14 horas e 35 minutos. A banca examinadora considerou o trabalho aprovado com média 9,6 no trabalho escrito, média 9,7 no trabalho oral, apresentando assim média aritmética final 9,7 de pontos, estando o(a) estudante aprovado para fins de conclusão do Trabalho de Curso.

Após atender às considerações da banca e respeitando o prazo disposto em calendário acadêmico, o(a) estudante deverá fazer a submissão da versão corrigida em formato digital (.pdf) no Repositório Institucional do IF Goiano – RIIF, acompanhado do Termo Ciência e Autorização Eletrônico (TCAE), devidamente assinado pelo autor e orientador.

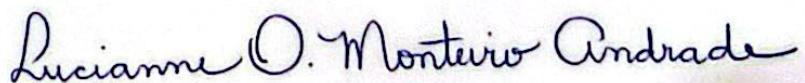
Os integrantes da banca examinadora assinam a presente.



Assinatura Presidente da Banca



Assinatura Membro 1 Banca Examinadora



Resumo

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a inclusão consiste em assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua efetiva participação na sociedade. Este artigo qualitativo investigou a percepção de 18 professores da educação básica de duas escolas públicas da cidade de Jaraguá, no estado de Goiás, sobre práticas e desafios da inclusão escolar em seus contextos de atuação. Foi aplicado um questionário *online* de opinião pública, com respostas anônimas (Resolução CNS 510/2016), analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam dificuldades recorrentes, como a ausência de formação inicial e continuada adequada, carência de recursos especializados, escassez de tempo para planejamento individualizado e baixa articulação com familiares. Em contrapartida, os docentes relataram práticas de adaptação pedagógica, incluindo atividades diferenciadas, uso de Libras, recursos visuais e trabalhos cooperativos, além de iniciativas de inclusão social em sala de aula. Destacam-se discrepâncias nos relatos: enquanto alguns professores mencionaram “boa interação” entre os alunos, outros afirmaram que a inclusão ainda é percebida como “mera utopia”. Esses depoimentos ecoam achados já citados na literatura, que apontam preparo insuficiente do corpo docente e estratégias inclusivas aplicadas de forma inconstante. Em consonância, estudos recentes reforçam a persistência de barreiras estruturais e formativas ao processo inclusivo. Observa-se, portanto, que os avanços legais não têm sido suficientes para garantir a efetivação da inclusão escolar, sendo imprescindíveis investimentos em formação docente e em apoio educacional especializado.

Palavras-chave: Desafios; Educação inclusiva; Inclusão escolar; Percepções; Práticas pedagógicas.

Abstract

According to the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), inclusion aims to ensure and promote, under equal conditions, the exercise of fundamental rights and freedoms of people with disabilities, fostering their effective participation in society. This qualitative study investigated the perceptions of 18 basic education teachers from two public schools in the city of Jaraguá, Goiás, regarding practices and challenges of school inclusion in their contexts. An online public opinion questionnaire with anonymous responses (Resolution CNS 510/2016) was applied, and the qualitative data were analyzed using Bardin's content analysis technique. The findings highlight recurrent challenges, such as insufficient initial and continuing training, lack of specialized resources, limited time for individualized planning, and weak articulation with families. On the other hand, teachers reported pedagogical adaptations, including differentiated activities, the use of Brazilian Sign Language (Libras), visual resources, cooperative work, and social inclusion initiatives in the classroom. Discrepancies emerged in the accounts: while some teachers described "good interaction" among students, others stated that inclusion is still perceived as a "mere utopia." These reports resonate with findings already mentioned in the literature, which indicate insufficient teacher preparation and inconsistent application of inclusive strategies. In line with recent studies, structural and formative barriers to effective inclusion persist. It is concluded that legal advances alone are not enough to guarantee inclusive practices, and investments in teacher training and specialized educational support remain essential.

Keywords: Challenges; Inclusive Education; School Inclusion; Perceptions; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, propondo não apenas o acesso físico dos alunos às instituições regulares, mas também a reorganização de práticas, currículos e relações escolares para garantir permanência e aprendizagem significativas a todas as crianças e adolescentes. No Brasil, a evolução normativa — da Constituição Federal às legislações e diretrizes específicas — tem sinalizado avanços importantes. Entretanto, a implementação cotidiana revela lacunas que vão desde a infraestrutura até os processos formativos e organizacionais das escolas. Essas dissonâncias entre enunciados legais e práticas em sala de aula motivam a investigação sobre como a inclusão é vivida por aqueles que estão na linha de frente: os professores.

Os professores ocupam posição central nesse cenário, pois são responsáveis por mediar o currículo, organizar ambientes de aprendizagem e adaptar práticas didáticas para atender à diversidade. Essa tarefa exige não apenas saberes disciplinares, mas também competências para planejar e avaliar de forma diferenciada, para utilizar recursos pedagógicos variados e para articular práticas interprofissionais quando necessário. Em muitas realidades, contudo, docentes relatam sobrecarga de trabalho, turmas heterogêneas e escassez de tempo para o planejamento individualizado, fatores que comprometem tanto a qualidade do processo de inclusão quanto o bem-estar profissional.

Outro aspecto que se impõe é a formação docente, tanto inicial quanto continuada, apresenta-se como um dos pontos mais críticos na efetivação da inclusão escolar. Diversos estudos têm apontado que, quando existente, a preparação tende a ser fragmentada e pouco articulada com as demandas reais da prática pedagógica. Teixeira (2022), em sua investigação com professores da educação básica, observou que a maioria relatou ausência de disciplinas específicas sobre inclusão durante a graduação, o que compromete a apropriação de metodologias adequadas no cotidiano escolar. De modo semelhante, Mantoan (2003) enfatiza que a resistência de muitos docentes à

inclusão decorre da falta de preparo consistente, que acaba sendo substituído por formações pontuais e pouco integradas.

Ademais, a inclusão depende de um conjunto de apoios institucionais: recursos humanos (profissionais de apoio, psicopedagogos, intérpretes), materiais didáticos adaptados, organização físico-espacial compatível e envolvimento da comunidade escolar — em particular, das famílias. A ausência ou insuficiência desses elementos cria um cenário de improviso em que boa vontade individual não basta para superar barreiras sistêmicas. Ao mesmo tempo, há experiências bem-sucedidas que evidenciam possibilidades de reorganização curricular e práticas colaborativas capazes de promover participação e protagonismo dos estudantes com necessidades específicas.

Diante desse quadro, é fundamental conhecer e sistematizar as percepções dos professores sobre os desafios e possibilidades da inclusão, pois suas vozes sinalizam prioridades para políticas públicas, formação e alterações na gestão escolar. O presente trabalho parte dessa premissa: busca mapear, a partir de respostas ao questionário aplicado a docentes da educação básica da rede pública, as principais tensões, estratégias e demandas que emergem da prática cotidiana, articulando esses achados com o repertório teórico contemporâneo sobre inclusão escolar.

O texto organiza-se em quatro seções principais, além desta introdução. A primeira parte apresenta o referencial teórico que orienta a pesquisa, oferecendo as bases conceituais e debates centrais sobre inclusão escolar e formação docente. A segunda descreve o percurso metodológico, detalhando o desenho do estudo, os participantes, instrumentos e procedimentos de análise. A terceira seção traz a exposição e interpretação dos resultados, confrontando as falas dos professores com o quadro teórico e identificando padrões, tensões e evidências empíricas. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, sintetizam as contribuições do estudo, reconhecem suas limitações e indicam possíveis desdobramentos para investigações e intervenções futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 já estabelecia, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, orientando-a para o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Esse princípio foi detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 58 assegura que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de atendimento educacional especializado sempre que necessário.

Em consonância com esses dispositivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a mudança de paradigma: deixou-se de entender a inclusão apenas como integração de alunos com deficiência em classes regulares para afirmar que a escola deve se reorganizar integralmente para acolher a diversidade. Essa perspectiva foi reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que determina, em seu artigo 27, que os sistemas educacionais, em todos os níveis e modalidades, sejam inclusivos, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Básica, reafirma a equidade e a valorização das diferenças como princípios formativos, demandando práticas pedagógicas acessíveis e currículos que contemplem a pluralidade de sujeitos.

Todavia, ainda que esse conjunto de normativas representam avanços significativos no plano legal, a literatura revela que a distância entre o discurso jurídico e a realidade das escolas permanece expressiva. Pesquisas recentes apontam que a efetivação da inclusão é constantemente pressionada por barreiras estruturais, carência de recursos materiais e ausência de apoios institucionais (Fonseca; Portela, 2025). Do mesmo modo, estudos sobre práticas inclusivas com estudantes com autismo evidenciam a fragilidade de instrumentos avaliativos e a falta de subsídios concretos para que professores do AEE planejem intervenções adequadas (Roveda; Schmidt, 2025). Esses

elementos reforçam a constatação já feita por Mantoan (2003) de que a legislação, embora necessária, não é suficiente para garantir mudanças reais se não vier acompanhada de condições efetivas para a prática pedagógica.

Assim, percebe-se que os avanços legais só se tornam efetivos quando encontram respaldo na atuação docente. São os professores que, no cotidiano, transformam as diretrizes em experiências de ensino, lidando diretamente com os desafios da diversidade em sala de aula. Discutir o arcabouço legal da inclusão, portanto, leva necessariamente à reflexão sobre a formação dos profissionais que sustentam esse processo.

A formação docente emerge, nesse contexto, como um dos pontos mais sensíveis para a consolidação da educação inclusiva. Apesar dos avanços legais, diferentes pesquisas indicam que tanto a formação inicial quanto a continuada permanecem frágeis, muitas vezes desarticuladas das demandas concretas que o cotidiano escolar apresenta. Em cursos de licenciatura, a presença de disciplinas específicas voltadas à inclusão ainda é incipiente, e quando existe, tende a se restringir a abordagens pontuais, com pouca conexão entre teoria e prática. Como observa Ferreira e Fumes (2025), essa lacuna gera insegurança entre os professores que ingressam no magistério, uma vez que não se sentem preparados para atender a alunos com necessidades educacionais específicas em turmas cada vez mais heterogêneas.

A formação continuada, que deveria suprir essas carências, também se mostra insuficiente. Em muitos casos, assume o formato de palestras ou oficinas isoladas, sem continuidade ou aprofundamento, resultando em uma atualização superficial, pouco efetiva para promover mudanças na prática docente. Fonseca e Portela (2025) destacam que, sem políticas institucionais que garantam tempo, apoio e condições de participação, tais iniciativas acabam se restringindo a ações de caráter mais burocrático do que formativo. Isso reforça a percepção de que o professor precisa, de forma autônoma, buscar estratégias para responder às demandas da diversidade, o que aprofunda a sensação de sobrecarga já presente na profissão.

Em nossa pesquisa, no que diz respeito à formação inicial, observou-se que a maioria dos professores não teve acesso a componentes curriculares que abordassem, de forma consistente, a educação inclusiva ou o trabalho pedagógico com alunos PAEE. As poucas experiências relatadas foram pontuais como disciplinas de Libras, Educação Inclusiva ou estágios em instituições especializadas, o que demonstra a fragilidade da formação nesse campo.

Esse quadro confirma o que defendem Adams e Tartuci (2022), e Savernini (2021), ao afirmarem que a formação docente em Educação Especial permanece insuficiente, fragmentada e pouco alinhada às demandas do cotidiano escolar. Para Gomes-Silva e Mendes (2025), essa ausência de preparo resulta em sentimentos de insegurança, sobrecarga e na percepção de que a inclusão é uma responsabilidade pessoal do professor, e não uma ação institucionalizada. Muitos docentes investigados, inclusive, declararam sentir-se “parcialmente preparados” ou “não preparados” para atuar com alunos PAEE.

Em relação à formação continuada, constatou-se que mais da metade dos docentes, ou seja 66,7%, não participou de cursos sobre inclusão nos últimos dois anos. Entre os que participaram, predominam experiências breves, sem acompanhamento ou vínculo com a prática. Diante disso, Dos Santos e colaboradores (2025) defendem que a formação continuada precisa ser processual, crítica e construída coletivamente, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática e compartilhem estratégias. Nessa mesma direção, Vilaronga e Mendes (2017) destacam que o ensino inclusivo se fortalece quando formação e prática acontecem de maneira articulada, e não como ações isoladas.

Dessa forma, os resultados indicam que a formação docente ainda é um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, sem investimentos contínuos na formação docente, a inclusão tende a permanecer limitada a esforços individuais, sem se consolidar como política institucional.

Os desafios se intensificam no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente quando se trata de estudantes com autismo. Roveda e Schmidt (2025) apontam que a ausência de instrumentos avaliativos consistentes para o contexto escolar limita o trabalho de planejamento do AEE, comprometendo a elaboração de propostas pedagógicas individualizadas. Embora existam referenciais clínicos consolidados, eles não são adequados ao ambiente educacional, deixando professores sem subsídios que permitam identificar de maneira precisa barreiras à aprendizagem e à participação de seus alunos. Isso evidencia a necessidade de investir em pesquisas aplicadas ao campo educacional, que possam orientar práticas pedagógicas específicas para este público.

Esses entraves reforçam a ideia de que a inclusão escolar não se realiza apenas pela presença do aluno em sala de aula, mas requer condições efetivas de permanência e participação. A literatura especializada evidencia que barreiras estruturais, como a falta de recursos físicos e materiais, se articulam a barreiras atitudinais, relacionadas a preconceitos e resistências, que ainda persistem em muitas escolas brasileiras (Fonseca; Portela, 2025). Tais obstáculos revelam uma contradição central: embora o discurso legal defenda a escola como espaço de todos, a prática cotidiana frequentemente reitera exclusões, ainda que de forma mais sutil.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer experiências pedagógicas que têm apontado caminhos de superação. Professores relatam iniciativas como o uso de Libras para garantir a comunicação de estudantes surdos, a exploração de recursos visuais e tecnológicos para ampliar a compreensão de conceitos, a proposição de atividades diferenciadas que respeitam ritmos de aprendizagem, bem como a promoção de trabalhos cooperativos entre os alunos. Essas práticas, embora nem sempre sistematizadas, revelam que a criatividade e o engajamento docente podem gerar possibilidades reais de inclusão, ainda que em contextos adversos. Como ressaltam Glat e Pletsch (2010), quando a escola assume a diversidade como constitutiva de sua dinâmica pedagógica, os desafios deixam de ser vistos como barreiras intransponíveis e passam a ser compreendidos como oportunidades de transformação.

Dessa forma, a análise das condições de formação e das práticas docentes demonstra que a efetivação da inclusão escolar depende tanto de políticas públicas consistentes quanto do fortalecimento da autonomia profissional dos educadores. Sem formação sólida e apoios institucionais adequados, às normativas legais permanecem distantes da realidade da sala de aula. É nesse ponto que se insere a relevância deste estudo: ao investigar a percepção de professores da educação básica sobre práticas e desafios da inclusão, busca-se compreender como esses sujeitos, protagonistas do processo educativo, interpretam e vivenciam as tensões entre discurso e prática, oferecendo elementos para repensar políticas formativas e estratégias pedagógicas.

METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, inspirada em uma perspectiva de campo, uma vez que buscou compreender as percepções de professores atuantes em seu próprio ambiente de trabalho acerca das práticas e desafios da inclusão escolar. Conforme Gil (2019), a pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes, valorizando significados e contextos em vez de dados estatísticos. Neste sentido, esta abordagem permitiu compreender a inclusão sob o olhar de quem vivencia cotidianamente nas escolas públicas, privilegiando a descrição e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais da cidade de Jaraguá no estado de Goiás, ambas pertencentes à rede regular de ensino. Participaram do estudo 18 professores regentes da Educação Básica, atuantes nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando docentes com vivência direta em sala de aula, por se entender que são eles os principais mediadores entre as políticas inclusivas e a prática pedagógica. A coleta de

dados foi realizada entre julho e setembro de 2025, por meio de um questionário online de múltipla escolha, elaborado pelo próprio pesquisador e aplicado via *Google Forms*, com o *link* enviado por e-mail institucional ou aplicativo de mensagens. As questões foram organizadas em três eixos temáticos: 1) formação docente; 2) práticas pedagógicas inclusivas e 3) recursos institucionais disponíveis, possibilitando uma visão ampla das percepções dos professores.

Em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi dispensada de submissão ao Comitê de Ética, por se tratar de questionário anônimo de opinião pública. As respostas foram automaticamente armazenadas na plataforma *Google Forms* e exportadas para planilhas digitais, garantindo a segurança e integridade dos dados. Para a interpretação do material obtido, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias recorrentes e a construção de inferências que articulam os resultados empíricos ao referencial teórico discutido nas seções anteriores

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A caracterização docente evidenciou um grupo composto majoritariamente por mulheres, com idades entre 31 e 50 anos, atuantes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede estadual da cidade de Jaraguá (GO). Observou-se também que a maior parte dos participantes possui mais de seis anos de experiência docente, sendo expressivo o número de professores com trajetória entre 13 e 25 anos de serviço. A formação acadêmica é predominantemente composta por licenciados com pós-graduação *lato sensu*, o que indica que, em termos de escolaridade formal, trata-se de um grupo experiente e academicamente qualificado. Esse cenário é relevante porque dialoga com a literatura que aponta a experiência docente como elemento que favorece a sensibilidade pedagógica frente à diversidade (Mantoan, 2003), mas também evidencia que tempo de serviço e titulação não garantem, por si só, formação adequada para a educação inclusiva.

A quase totalidade dos professores participantes declarou já ter trabalhado com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), o que evidencia que a inclusão está presente de forma concreta no cotidiano escolar. Foram mencionados estudantes com DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI), DEFICIÊNCIA FÍSICA (PCD), DEFICIÊNCIA AUDITIVA (PCD AUDITIVO), DEFICIÊNCIA VISUAL (CID), TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (HA/SD), demonstrando diversidade de demandas educacionais. Esse dado revela que a escola já é um espaço plural, mas também expõe o desafio de atender a diferentes necessidades sem formação específica e apoio institucional contínuo.

Essa percepção docente dialoga com o que afirmam Gomes-Silva e Mendes (2025), ao destacar que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige condições pedagógicas, materiais e humanas para garantir a aprendizagem. A autora ressalta que o professor é frequentemente exposto a situações complexas sem a devida preparação, o que se reflete nos dados deste estudo e, muitas vezes, gera sentimento de insegurança. Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) apontam que a diversidade do público escolar exige práticas pedagógicas flexíveis, avaliação diferenciada e planejamento construído em conjunto entre docentes e demais profissionais da escola. No entanto, apesar de aparecerem em alguns relatos, essas ações ainda não se configuram como práticas sistematizadas nas escolas investigadas.

Esse cenário também foi observado nas escolas estaduais da cidade de Jaraguá (GO), convergindo com as análises de Benite, Benite e Vilela-Ribeiro (2015) bem como de Pereira e colaboradores (2015), que evidenciam o distanciamento entre o discurso inclusivo e as condições reais de trabalho. Segundo os autores, a convivência com alunos PAEE, por si só, não garante práticas inclusivas se não houver políticas de formação docente, valorização profissional e apoio institucional. Os dados da pesquisa reforçam essa percepção, pois revelam que a inclusão ainda recai majoritariamente sobre o esforço individual do professor, e não sobre uma estrutura coletiva e organizada.

Aproximadamente 88% dos professores afirmam receber apoio da gestão escolar ou da equipe pedagógica para lidar com alunos PAEE, o que demonstra sensibilidade institucional em relação ao tema. No entanto, esse apoio não é percebido de forma uniforme: alguns docentes mencionam auxílio contínuo, enquanto outros 12% relatam ausência de suporte, especialmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico e à construção de estratégias inclusivas. Essa ambivalência indica que a inclusão, apesar de presente no discurso institucional, ainda não se configura como prática sistematizada em todas as dimensões da escola.

Outro dado relevante refere-se à presença da Sala de Recursos Multifuncionais nas duas escolas participantes, uma vez que a 76,5% dos professores afirmou que a unidade escolar onde atua dispõe desse espaço. Entretanto, a simples existência da sala de recursos não garante a efetividade do AEE. Conforme apontam os docentes, a articulação entre o professor da sala regular e o profissional do AEE ocorre em alguns casos, mas ainda depende predominantemente da iniciativa individual, e não de um fluxo institucional consolidado. Esse cenário encontra respaldo em Roveda e Schmidt (2025), que destacam que o AEE, quando não integrado ao currículo comum, tende a funcionar de maneira paralela e pouco articulada às práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser responsabilidade apenas do professor regente, mas sim uma ação compartilhada entre toda a comunidade escolar. Como afirmam Zerbato e Mendes (2018, p.148), “tais práticas normalmente recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos. Conforme discutem Qualhato, Benite e Nunes (2024), a implementação da educação inclusiva depende de ações que transcendam o cumprimento legal e envolvam uma cultura institucional de cooperação, formação crítica e valorização docente. Embora haja sinais de apoio institucional, esse suporte ainda se apresenta de forma limitada e insuficiente para garantir a inclusão em sua totalidade.

Os dados evidenciam que 82,4% dos docentes declararam realizar algum tipo de adaptação pedagógica para estudantes PAEE, seja por meio da

modificação de atividades, flexibilização de avaliações, uso de recursos didáticos diferenciados ou suporte individualizado. As respostas incluem ações como atividades resumidas, provas menos complexas, materiais ampliados, jogos pedagógicos, avaliações adaptadas e apoio visual. Esse movimento revela esforço docente para tornar o conteúdo acessível, mesmo diante de limitações estruturais. No entanto, também foram registrados casos de ausência de adaptação ou dificuldade para realizá-la, principalmente por falta de formação ou tempo para planejamento.

Essas práticas estão em consonância com o que defendem Zerbato e Mendes (2021), ao afirmarem que a adaptação curricular é elemento indispensável para a inclusão efetiva, pois reconhece o estudante como sujeito singular, com diferentes formas de aprender. Contudo, as autoras alertam que adaptações pontuais, realizadas apenas para “acomodar” o aluno, não garantem aprendizagem significativa se não estiverem articuladas ao currículo escolar e a um planejamento participativo.

Além disso, muitos professores relatam trabalhar com aprendizagem cooperativa, atividades em grupo, ensino colaborativo, acolhimento e incentivo entre pares, o que demonstra iniciativas que ultrapassam o paradigma da integração e se aproximam de práticas inclusivas. Esse entendimento dialoga com Vilaronga e Mendes (2017), que defendem o ensino colaborativo como estratégia essencial para superar a lógica da sala homogênea e promover ambientes onde todos aprendem e ensinam mutuamente.

Por outro lado, alguns docentes enfatizam que adaptam “quando possível” ou “na medida do tempo disponível”, o que reforça a tese de Mantoan (2003) de que a inclusão escolar ainda é vivenciada como responsabilidade individual do professor, e não como compromisso institucional coletivo. A falta de planejamento conjunto com o AEE, a ausência de tempo pedagógico e a carência de apoio técnico especializado emergem como barreiras que comprometem a continuidade e qualidade dessas práticas.

Quando questionados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes PAEE, 76,5% dos professores classificaram como “regular”, enquanto 23,5% indicaram como “bom”. Essa percepção sugere que, embora haja algum nível

de participação e aprendizagem, ainda há limitações no alcance pleno dos objetivos curriculares por parte desses alunos. Isso confirma a análise de Mascaro (2018), ao afirmar que o desempenho escolar de estudantes com deficiência muitas vezes é interpretado sob parâmetros homogêneos de aprendizagem, desconsiderando os diferentes ritmos e formas de apropriação do conhecimento.

Em relação às respostas docentes diante das dificuldades apresentadas pelos alunos PAEE, as falas sinalizam atitudes predominantemente acolhedoras e propositivas. Entre as ações mencionadas destacam-se: resumir conteúdo, usar ilustrações, adaptar atividades, elaborar materiais de apoio, flexibilizar estratégias e buscar auxílio do professor de apoio. Tais atitudes revelam iniciativa e empatia, alinhadas à perspectiva da educação inclusiva emancipatória, como defendem Benite (2011), ao apontar que o professor deve assumir o papel de mediador, adaptando estratégias sem reduzir a complexidade do conhecimento.

As falas dos participantes revelam não apenas esforços significativos para apoiar os estudantes PAEE, mas também sentimento de frustração, cansaço e desamparo diante das condições reais de trabalho, como expressam afirmações do tipo “fico desapontada” ou “é difícil acompanhar esse aluno com tanta demanda na sala”. Tais manifestações evidenciam a sobrecarga docente e confirmam o que Mantoan (2003) e Glat e Pletsch (2010) discutem ao alertar que a inclusão escolar não pode depender exclusivamente da ação individual do professor, mas requer condições estruturais, apoio institucional e corresponsabilidade coletiva.

No campo das práticas avaliativas, observa-se que muitos docentes ainda adotam critérios comparativos entre alunos, classificando o desempenho dos estudantes PAEE principalmente como “regular”. Essa lógica, segundo Zerbato (2021), mantém uma avaliação de caráter predominantemente classificatório, que desconsidera trajetórias individuais e limita a implementação de processos avaliativos formativos e sensíveis às singularidades.

Em relação às interações sociais, cerca de 58,8% dos professores relatam “boa interação” entre alunos PAEE e seus colegas, embora também apareçam 29,4% percepções de “interação limitada”. Apenas 11,8% relatos de “excelente interação” mostram que há potencial para práticas inclusivas mais colaborativas, mas que ainda não se consolidaram como cultura escolar. Conforme argumentam Vilaronga e Mendes (2017), a inclusão autêntica envolve vínculos, pertencimento e relações mediadas intencionalmente pelo professor, uma vez que, quando as interações dependem apenas da espontaneidade, os estudantes PAEE podem tornar-se invisíveis ou mesmo socialmente isolados.

A convivência harmoniosa relatada por alguns docentes pode estar associada à adoção de práticas como trabalhos em grupo, rodas de conversa e aprendizagem cooperativa, mencionadas anteriormente pelos participantes. No entanto, os casos de “interação limitada” indicam que ainda há situações de isolamento ou dificuldades de socialização, o que pode estar relacionado à falta de mediação docente e à ausência de projetos institucionais de convivência inclusiva. Zerbato e Oliveira (2018) reforçam que o professor exerce papel essencial na mediação das relações entre estudantes, devendo promover empatia, cooperação e respeito às diferenças.

Quando questionados sobre como os demais professores lidam com a inclusão, as respostas evidenciam um cenário plural: parte dos docentes percebe que os colegas lidam de forma “tranquila”, “atenta” e “profissional”, enquanto outros apontam dificuldades, falta de preparo ou resistência. A heterogeneidade das respostas indica que a inclusão ainda depende mais da iniciativa individual do professor do que de uma cultura institucional consolidada. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) destacam que essa variação entre professores é consequência direta da ausência de uma política pedagógica coletiva de escola, resultando em ações pontuais, isoladas e pouco sistematizadas.

Adicionalmente, algumas falas como “muitos ainda não sabem lidar muito bem” ou “há resistência e falta de preparo” reforçam que a formação docente continuada e o apoio pedagógico institucional são aspectos urgentes para a consolidação de práticas inclusivas. Benite (2011) afirma que a inclusão

só se fortalece quando ultrapassa a esfera do discurso e se materializa no trabalho coletivo entre gestão, professores, AEE, equipe pedagógica e família.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial (PAEE), a maioria dos docentes apontou a falta de formação continuada específica, a escassez de apoio pedagógico especializado, a dificuldade de adaptação de conteúdos e o tempo insuficiente para planejamento individualizado. Também surgiram de forma recorrente a falta de envolvimento familiar e a ausência de informações sobre o aluno e suas necessidades. Esses achados dialogam com o que afirmam Zerbato e Mendes (2021), ao ressaltarem que a inclusão ainda é marcada por lacunas formativas, estrutura insuficiente e sobrecarga docente.

A falta de apoio institucional, como sala de recursos estruturada, profissionais de apoio e tempo para planejamentos colaborativos, contribui para sentimentos de impotência ou insegurança diante do processo inclusivo. Vilaronga e Mendes (2017) explicam que muitos professores desejam incluir, mas se sentem solitários no processo, sem formação adequada e sem suporte interprofissional que envolva AEE, psicopedagogos, gestores e família. Nessa perspectiva, a inclusão permanece muito mais como responsabilidade individual do professor regente do que como um compromisso coletivo da escola.

Os docentes também destacaram a dificuldade de adaptar conteúdos sem comprometer os objetivos curriculares e a falta de materiais acessíveis, o que evidencia a necessidade de formação prática e continuada. Benite (2011) lembra que a falta de articulação entre teoria e prática na formação do professor faz com que a inclusão se torne um desafio cotidiano difícil de ser operacionalizado. Para os autores, sem tempo institucionalizado para estudo e planejamento conjunto, os professores acabam recorrendo a adaptações pontuais, muitas vezes improvisadas, o que fragiliza a aprendizagem do aluno PAEE.

Os resultados indicam que a maior parte dos docentes afirma receber apoio da gestão escolar e da equipe pedagógica para o trabalho com alunos PAEE. No entanto, ainda que esse suporte exista, ele não se apresenta de forma

homogênea entre os participantes, revelando que, em alguns contextos, o respaldo institucional é mais simbólico do que efetivo. Esse cenário evidencia que, embora a gestão reconheça a importância da inclusão, nem sempre consegue viabilizar condições estruturais, formativas e pedagógicas para que os professores executem práticas inclusivas com segurança e qualidade.

Esse dado dialoga com Glat e Pletsch (2010), que destacam que a inclusão escolar não se consolida apenas pela ação individual do professor, mas depende de uma cultura institucional que valorize a diversidade e assuma a responsabilidade coletiva pelo processo educativo. Nessa perspectiva, o papel da gestão é estratégico, pois cabe a ela mobilizar recursos, promover formação continuada e fortalecer o trabalho colaborativo entre docentes, coordenação pedagógica, salas de recursos e famílias. Quando esse apoio se limita a orientações genéricas ou ao envio do aluno para o AEE, a inclusão se mantém como uma ação isolada, sustentada pela boa vontade de alguns, e não como parte do projeto pedagógico da escola.

No contexto goiano, autores como Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) afirmam que ainda persiste a responsabilização exclusiva do professor regente ou do professor do AEE pela inclusão, o que sobrecarrega esses profissionais e dificulta a construção de práticas realmente colaborativas. Para esses autores, a inclusão só ganha força quando há coerência entre o discurso institucional, as políticas públicas e as ações escolares cotidianas. Essa perspectiva está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025), que atribuem à escola o dever de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento do aluno PAEE, o que requer apoio pedagógico contínuo e planejamento institucional.

Os dados revelam que grande parte dos professores afirma realizar adaptações pedagógicas para atender alunos PAEE, ainda que essas adaptações ocorram de forma heterogênea e, muitas vezes, sem respaldo institucional ou orientação técnica. Entre as práticas mencionadas estão a simplificação de conteúdos, atividades adaptadas, uso de recursos visuais, avaliações diferenciadas, flexibilização do tempo e apoio de professores do AEE ou de

apoio pedagógico. Essas ações demonstram esforço docente em garantir o acesso ao currículo, ainda que muitas vezes de maneira intuitiva e individualizada, o que evidencia a ausência de um plano pedagógico institucional para inclusão.

A literatura aponta que essa responsabilização individual do professor é recorrente e problemática. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão não se sustenta apenas em esforços isolados, e sim em reorganizações coletivas do ensino, do currículo e das práticas escolares. Conforme ressaltam autores da área da educação inclusiva (Mendes, Benite, Vilaronga, Zerbato e outros também citados neste trabalho), adaptar não significa simplificar ou reduzir o conteúdo, mas propor estratégias metodológicas que respeitem os diferentes modos de aprender dos estudantes, garantindo sua participação ativa no processo educativo. Quando as adaptações se limitam apenas à diminuição de conteúdos ou à entrega de atividades mais fáceis, corre-se o risco de instaurar uma exclusão velada — o aluno permanece fisicamente na sala de aula, mas não vivencia aprendizagens significativas (QUALHATO, BENITE e NUNES, 2024).

Nesse sentido, Mendes (2019) destaca que uma inclusão efetiva exige o que a autora denomina de currículo para todos, que não é um currículo paralelo ou simplificado, mas uma organização pedagógica que considera diferentes ritmos, linguagens e modos de aprender. Isso exige planejamento coletivo, trabalho articulado com o AEE, uso de tecnologias assistivas, recursos visuais, além da formação continuada dos docentes. A pesquisa, entretanto, mostra que muitos professores adaptam suas aulas “com o que têm”, sem apoio técnico, o que confirma o que Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) chamam de “inclusão improvisada”, marcada mais pela boa vontade que pela formação e estrutura.

Outro ponto importante observado é que alguns professores relatam não diferenciar o tratamento dado ao aluno PAEE, afirmando que “tratam todos iguais”. Embora essa postura possa parecer justa, autores como Vilaronga e Mendes (2017) alertam que igualdade não significa uniformidade. Tratar todos igualmente, desconsiderando suas especificidades, pode reforçar desigualdades, pois desconsidera que equidade implica oferecer condições

diferenciadas para garantir direitos iguais. Portanto, reconhecer as diferenças e planejar a partir delas não significa privilegiar alguns alunos, mas garantir que todos possam aprender.

Como já discutido anteriormente, a presença da Sala de Recursos Multifuncionais e do AEE nas escolas não garante, por si só, uma inclusão efetiva. Sem planejamento conjunto entre professores da sala regular e do atendimento especializado, o AEE tende a funcionar de forma paralela ao currículo, reforçando práticas fragmentadas em vez de promover uma ação pedagógica integrada (Mendes, 2019; Miranda, 2015; Vilaronga; Mendes, 2017).

Quanto à avaliação do desempenho acadêmico dos alunos PAEE, a maioria dos docentes classificou esse desempenho como “regular”, enquanto um número menor o avaliou como “bom”. Nenhum participante indicou desempenho “excelente”, o que revela uma percepção de que, embora exista algum progresso, ainda há dificuldades significativas na aprendizagem desses estudantes. Mendes (2019) ressalta que essa percepção está diretamente ligada à forma como a escola comprehende o aprender: se baseada em um modelo meritocrático e competitivo, tende a avaliar os alunos PAEE a partir de padrões homogêneos, desconsiderando ritmos e processos diversos. Já Nunes e colaboradores (2021) argumentam que reconhecer o desempenho como “regular” também pode refletir uma visão mais humanizada, que considera pequenas conquistas como parte de um processo gradual de desenvolvimento, e não como fracasso.

As respostas sobre como os professores reagem quando os alunos PAEE não acompanham os conteúdos reforçam essa compreensão. A maioria afirma buscar adaptações, diversificar estratégias, resumir conteúdos, inserir elementos visuais ou recorrer à ajuda de profissionais de apoio. Contudo, algumas respostas evidenciam sentimentos de frustração ou impotência diante das limitações de tempo, elevado número de alunos por turma e ausência de apoio institucional. Esse cenário evidencia a dupla exigência enfrentada pelos professores, que são convocados a promover inclusão sem contar com condições reais de trabalho (MANTOAN, 2003).

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) acrescenta que a avaliação na perspectiva inclusiva deve ser processual e voltada para o desenvolvimento, e não para comparação entre alunos. No entanto, os dados mostram que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em romper com modelos avaliativos tradicionais, pautados na uniformidade e no cumprimento de conteúdos. Isso se evidencia nas respostas como “regular”, “bom” ou no uso de provas simplificadas, o que indica adaptação, mas nem sempre transformação pedagógica. Mendes (2019) reforça que a avaliação inclusiva exige uma mudança epistemológica: avaliar para compreender o aluno e planejar intervenções, e não apenas para medir e classificar.

As percepções dos docentes sobre os colegas revelam um quadro heterogêneo: convivem relatos de atuação “tranquila” e “profissional” com menções a “falta de preparo” e “processo de aceitação”. Esse mosaico indica que a inclusão, embora reconhecida como direito e princípio pedagógico, ainda não se consolidou como prática institucional compartilhada, permanecendo com frequência ancorada na iniciativa individual do professor (Mendes, 2019). Quando esse compromisso não é estruturado em políticas e rotinas coletivas, emergem obstáculos recorrentes — apoio pedagógico irregular da gestão, oferta insuficiente de formação continuada e ausência de ações articuladas entre professores da sala comum, AEE e equipe pedagógica —, o que fragiliza as práticas e acentua a sensação de sobrecarga (Qualhato; Benite; Nunes, 2024). Nesse contexto, resistências não decorrem necessariamente de falta de empatia, mas de lacunas formativas e organizacionais que mantêm modelos avaliativos e didáticos pouco responsivos às singularidades dos estudantes, dificultando a passagem de adaptações pontuais para processos avaliativos formativos e responsivos (Zerbato, 2021). Em síntese, os dados sugerem avanços relacionais quando há mediação e projetos colaborativos, mas evidenciam que a cultura inclusiva ainda depende de condições institucionais estáveis e de formação crítica e continuada para se efetivar no cotidiano escolar (Mendes, 2019; Qualhato; Benite; Nunes, 2024; Zerbato, 2021).

Por fim, nas considerações finais, alguns professores destacaram que “todos têm direito à aprendizagem”, pediram por inclusão com respeito, individualização e protagonismo dos alunos PAEE, e defenderam que a escola

não pode responsabilizar apenas o professor regente. Uma resposta simbólica afirma: “A inclusão deve ir além do acesso; é preciso amor, conhecimento e dedicação.” Essa frase resume a tensão central da educação inclusiva: ela é ao mesmo tempo legal, pedagógica, ética e humana. Concordando com Mendes (2019), a inclusão não é uma técnica, mas uma postura ética que exige corresponsabilidade entre escola, família, Estado e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação, realizada com 18 docentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de duas escolas estaduais da cidade de Jaraguá no estado de Goiás, evidenciam a permanência de um descompasso entre o arcabouço legal da educação inclusiva e as condições concretas de sua implementação no cotidiano escolar. Embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure acesso, permanência e aprendizagem, a efetividade desse direito depende de apoios pedagógicos e institucionais que nem sempre estão disponíveis ou articulados. Na percepção dos professores, a inclusão comparece como princípio desejável e prática possível, porém desigualmente realizada e, por vezes, individualizada no esforço do docente.

No plano formativo, observou-se que a formação inicial carece de componentes específicos e integrados sobre inclusão, enquanto a formação continuada tende a ocorrer de modo episódico e pouco vinculado à prática, reproduzindo a sensação de insegurança profissional diante de classes heterogêneas. Em consequência, o professor ativa repertórios individuais, improvisa adaptações e assume, de forma isolada, responsabilidades que deveriam ser institucionais e coletivas.

Nas práticas pedagógicas, há esforço recorrente de adaptação (ajustes de materiais, flexibilização avaliativa, uso de recursos visuais, estratégias cooperativas), o que revela compromisso com a aprendizagem dos estudantes PAEE. Contudo, tais ações nem sempre se articulam a um planejamento curricular integrado ou a um acompanhamento sistemático com o AEE, favorecendo soluções pontuais e, por vezes, compensatórias. A presença da

Sala de Recursos Multifuncionais, embora importante, mostra-se insuficiente sem fluxos institucionais de co-planejamento e corresponsabilidade entre sala comum e atendimento especializado.

Quanto às interações e ao clima escolar, prevalece a percepção de boa convivência entre estudantes PAEE e seus pares, coexistindo, contudo, relatos de interação limitada. Isso indica que a participação social exige mediação docente intencional, práticas dialógicas e projetos de convivência que construam pertencimento, e não se limitem à presença física. Na avaliação das aprendizagens, a classificação predominantemente “regular” sinaliza tanto avanços graduais quanto barreiras persistentes para o alcance dos objetivos curriculares, reforçando a necessidade de modelos avaliativos formativos, sensíveis a ritmos e trajetórias singulares.

Do ponto de vista propositivo, os achados sustentam uma agenda mínima para redes e escolas: (i) formação continuada processual, com acompanhamento em serviço e foco na prática; (ii) tempos institucionais para co-planejamento entre professor regente, AEE e equipe pedagógica; (iii) protocolos de adaptação pedagógica e avaliação formativa que evitem reducionismos curriculares; (iv) gestão de apoio com monitoramento de casos, oferta de recursos e corresponsabilização coletiva; (v) fortalecimento do vínculo escola–família, com comunicação contínua e orientação sobre processos de aprendizagem e participação. Em conjunto, tais diretrizes convertem a inclusão em política, prática e cultura escolar coerentes.

Como contribuição, o estudo sistematiza percepções docentes em um recorte municipal, ilumina tensões centrais (formação, apoio, planejamento, avaliação) e traduz em evidências locais um problema recorrente: sem condições de trabalho e arranjos colaborativos, a inclusão tende a depender de boas vontades individuais, com alcance limitado e efeitos desiguais. Como implicação, recomenda-se tratar a inclusão não como programa periférico, mas como eixo organizador do projeto pedagógico, com metas, recursos, acompanhamento e indicadores de processo e resultado.

Entre as limitações, destacam-se a amostra intencional e restrita (18 docentes, duas escolas), o instrumento de coleta predominantemente fechado e

o recorte temporal específico (julho a setembro de 2025), fatores que limitam a generalização e a profundidade interpretativa. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo para outras redes e etapas, adotar métodos mistos (entrevistas, observações, análise documental), incluir vozes de estudantes e famílias e avaliar intervenções formativas com acompanhamento longitudinal. Também se sugerem estudos que operacionalizam e validem protocolos de adaptação curricular e matrizes avaliativas formativas aplicadas à Educação Básica, em articulação com o AEE.

Em síntese, inclusão escolar efetiva supõe condições, saberes e corresponsabilidade. Lei e presença são pontos de partida, não de chegada. O desafio — ético, pedagógico e político — é transformar a cultura escolar para que a diferença seja o princípio organizador do ensino. Com formação sólida, apoio institucional consistente e planejamento colaborativo, a escola pode converter a heterogeneidade em potência educativa, aproximando-se do ideal de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 38, 2010.

BENITE, C. R. M. Formação do professor e docência em Química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo. 2011. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; VILELA-RIBEIRO, E. B. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 51, p. 83–92,

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o AEE e o ensino comum. *Revista Cocar*, Belém, n. esp., p. 81–100,

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para o coensino. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 19–34, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação (UNISINOS)*, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 22, 2019.

MASCARO, C. A. A. O plano educacional individualizado e o estudante com deficiência intelectual. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p. 12–22, 2020.

NUNES, D. R. P. et al. Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas. Marília: ABPEE, 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, 2021.

ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. Garantia da formação para a educação especial: o professor formador. *Poiesis Pedagógica*, v. 19, ed. contínua, 2022.

GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; PRIETO, R. G. Educação integral e inclusiva: potencialidades do AEE colaborativo. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 40, 2024.

QUALHATO, T. F.; BENITE, C. R. M.; NUNES, P. G. Itinerância do laboratório de anatomia na licenciatura: ações inclusivas para surdos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 17, n. 51, p. 266–284,

FONSECA, V. S.; PORTELA, C. P. A percepção de professores sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 38, n. 1, 2025.

FERREIRA, R. M.; FUMES, N. L. F. Significações da coordenação de curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 38, n. 1, 2025.

GOMES-SILVA, A. S.; MENDES, E. G. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. *Educação em Revista*, v. 41, e49296, 2025.

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. Avaliação de alunos com autismo na educação inclusiva: estado da arte. *Revista Educação Especial*, v. 38, n. 1, 2025.

SANTOS, L. R. et al. A importância da formação continuada para professores. *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 46, p. 1630–1643, 2025.