



FACULDADE MAUÁ DE GOIÁS
Instituto de Ensino e Pesquisa do Planalto Central LTDA
Licenciatura em Pedagogia

LUANNE VITÓRIA DOS REIS ALVES

**Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: Práticas Pedagógicas e
Desafios Enfrentados pelos Professores**

ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS
2025.2



FACULDADE MAUÁ DE GOIÁS
Instituto de Ensino e Pesquisa do Planalto Central LTDA
Licenciatura em Pedagogia

LUANNE VITÓRIA DOS REIS ALVES

**Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: Práticas Pedagógicas e
Desafios Enfrentados pelos Professores**

Artigo científico entregue à Faculdade Mauá de
Goias, como requisito parcial obrigatório para
obtenção do certificado de conclusão de curso
em licenciatura em pedagogia.

Orientador: Francisco Cardoso Mendonça

ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS

2025.2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Luanne Vitória dos Reis Alves¹

Francisco Cardoso Mendonça²

RESUMO: O presente trabalho tem como tema a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: Práticas Pedagógicas e Desafios Enfrentados pelos Professores. Os objetivos deste estudo são analisar os desafios vivenciados pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, identificar os principais entraves no processo de ensinoaprendizagem de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e refletir sobre estratégias que possam favorecer o desenvolvimento desses estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, baseia-se em autores como Mantoan, Freire, Piaget, Vygotsky, Montessori, Darcy Ribeiro, Oliveira & Drago e Moreira. A análise evidencia que a efetivação da inclusão depende da formação continuada, do apoio institucional e da valorização docente, destacando a importância de práticas colaborativas e flexíveis para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos.

2084

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental. Formação docente.

ABSTRACT: This study is entitled Inclusive Education in Elementary School: Pedagogical Practices and Challenges Faced by Teachers. The objectives are to analyze the challenges faced by teachers in implementing inclusive pedagogical practices, identify the main obstacles in the teaching and learning process of students with intellectual disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD), and reflect on strategies that support their development. The research follows a qualitative and bibliographic approach, based on authors such as Mantoan, Freire, Piaget, Vygotsky, Montessori, Darcy Ribeiro, Oliveira & Drago, and Moreira. The analysis shows that successful inclusion depends on continuous training, institutional support, and teacher appreciation, emphasizing the importance of collaborative and flexible practices to ensure the right to learning for all students.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Elementary school. Teacher training.

¹ Graduanda em Licenciatura Pedagogia na Faculdade Mauá de Águas Lindas – GO.

² Professor Ms Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade MauáGO.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no ensino fundamental representa um movimento de transformação da escola em espaço de diversidade, diálogo e equidade. A cada dia, novos desafios surgem para professores que precisam adaptar práticas pedagógicas a turmas heterogêneas, compostas por estudantes com diferentes ritmos, histórias e necessidades. Quando o processo de ensino envolve alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), a rotina docente adquire uma complexidade ainda maior, pois demanda não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e criatividade para mediar aprendizagens significativas. Apesar do avanço das políticas públicas e da consolidação de marcos legais que defendem o direito de todos ao acesso, permanência e participação escolar, a realidade vivenciada nas salas de aula muitas vezes evidencia barreiras estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a efetivação desse direito. Assim, compreender de que forma os professores enfrentam tais obstáculos, permite revelar contradições entre a legislação e a prática, além de abrir caminhos para a construção de estratégias que consolidem uma escola inclusiva.

O problema que orienta esta pesquisa emerge das dificuldades encontradas por docentes do ensino fundamental ao lidar com demandas específicas de alunos com TEA e deficiência intelectual. A falta de formação inicial consistente, a limitação de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de infraestrutura adequada e a fragilidade da colaboração entre profissionais criam um cenário que compromete o trabalho do professor e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem desses estudantes. Diante desse quadro, a hipótese que se levanta indica que a ausência de políticas de formação continuada articuladas às necessidades do cotidiano escolar, associada a condições institucionais insuficientes, contribui para o sentimento de despreparo dos professores e reduz a efetividade das práticas inclusivas. Esse panorama sugere que a inclusão depende menos da boa vontade individual e mais da criação de ambientes pedagógicos colaborativos, com suporte real, metodologias flexíveis e reconhecimento do papel do professor como agente central na transformação da escola.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA e deficiência intelectual, investigando de que maneira esses obstáculos impactam o processo de inclusão escolar. De forma específica, busca-se identificar os principais entraves vivenciados pelos docentes no cotidiano, avaliar como esses desafios influenciam a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, compreender a contribuição da formação continuada para o fortalecimento de práticas inclusivas e propor estratégias que favoreçam a superação dessas dificuldades no contexto escolar. A relevância deste estudo encontra-se na necessidade de discutir a inclusão não apenas como um princípio normativo, mas como prática efetiva, capaz de transformar o cotidiano da escola e ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes. Abordar esse tema torna-se fundamental, pois dá visibilidade à realidade dos professores, valoriza sua atuação e contribui para o fortalecimento de políticas públicas que ainda enfrentam lacunas na implementação.

A metodologia escolhida adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, adequada para compreender significados, percepções e práticas relacionadas à inclusão. O estudo desenvolve-se por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, com foco em legislações, políticas públicas e produções acadêmicas publicadas entre 2008 e 2025. O recorte geográfico concentra-se no Estado de São Paulo, em virtude da relevância das políticas recentes voltadas à educação inclusiva e dos avanços institucionais nesse período. A análise dos dados seguirá a técnica de análise de conteúdo, possibilitando a identificação de categorias temáticas que expressem os principais desafios enfrentados pelos professores e as estratégias que vêm sendo utilizadas nas escolas. Dessa forma, pretende-se construir um olhar crítico e fundamentado sobre a realidade da inclusão escolar, contribuindo para o debate acadêmico e para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas ao respeito à diversidade.

2086

Desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas

A consolidação da educação inclusiva no ensino fundamental representa uma conquista significativa no cenário educacional brasileiro. No entanto, transformar o princípio da inclusão em realidade prática continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. A legislação assegura o direito de todos à educação, mas o cotidiano escolar revela uma distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que efetivamente ocorre dentro das salas de aula. O professor assume papel central nesse processo, sendo responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem de alunos com diferentes perfis e necessidades.

Para Mantoan (2011), a inclusão deve ser compreendida como uma postura ética e política, não apenas como uma metodologia de ensino. Esse entendimento amplia as responsabilidades do educador, que precisa ir além da simples adaptação de atividades, buscando refletir sobre a própria função da escola. Nessa perspectiva, incluir não se limita a

inserir o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas envolve repensar o currículo, as práticas pedagógicas e o modo como a escola lida com as diferenças. Entretanto, muitos professores ainda se sentem inseguros diante dessa realidade. A ausência de formação específica, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos materiais são fatores que dificultam a concretização da inclusão. Moreira (2017) aponta que essa fragilidade estrutural e institucional gera sentimentos de frustração e impotência, pois o discurso inclusivo não se sustenta sem o suporte adequado. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva depende tanto da dedicação dos docentes quanto do compromisso do sistema educacional em oferecer condições concretas para o trabalho pedagógico.

A formação inicial também aparece como uma limitação relevante. Muitos cursos de licenciatura abordam superficialmente os temas relacionados à educação inclusiva, o que faz com que o professor entre em sala sem preparo para atender alunos com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Oliveira e Drago (2012) ressaltam que essa lacuna leva os docentes a buscarem soluções improvisadas, apoiando-se mais na intuição do que em bases teóricas. Essa falta de preparo reforça a importância da formação continuada e da troca de experiências entre profissionais da educação.

Freire (1996) lembra que ensinar é um ato de amor e coragem, e que o professor precisa reconhecer o outro como sujeito de saber. Essa visão reforça o caráter humano e ético da docência, especialmente quando se trata de contextos inclusivos. Darcy Ribeiro (1995), por sua vez, argumenta que a crise da educação brasileira não resulta da falta de competência docente, mas das condições precárias em que esses profissionais exercem seu trabalho. Mesmo diante das limitações, o professor continua sendo o principal agente na promoção de uma escola mais democrática e acessível.

2087

Os fundamentos de Piaget (1970) e Vygotsky (1993) ajudam a compreender esse papel. Piaget defende que o conhecimento se constrói pela interação entre sujeito e ambiente, o que exige metodologias que estimulem a autonomia e a ação. Vygotsky, por outro lado, enfatiza que o aprendizado ocorre nas relações sociais e mediadas. Dessa forma, o educador precisa criar oportunidades de colaboração entre os alunos, favorecendo um ambiente de respeito e cooperação.

Em síntese, os desafios enfrentados pelos professores ultrapassam a dimensão técnica e revelam a necessidade de uma transformação cultural dentro das escolas. Mantoan (2011) reforça que a inclusão é um processo em constante construção, e cada instituição deve elaborar

suas próprias estratégias, respeitando o contexto em que está inserida. Reconhecer o papel do professor como protagonista desse processo é fundamental para que o ideal da inclusão se torne realidade e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e participativa.

Entraves cotidianos e impactos na aprendizagem dos alunos

O cotidiano das escolas públicas brasileiras evidência que o discurso da inclusão, embora legítimo, ainda enfrenta obstáculos significativos para se concretizar. Professores do ensino fundamental lidam diariamente com limitações estruturais, pedagógicas e emocionais que dificultam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Entre os entraves mais recorrentes estão o número elevado de alunos por turma, a falta de recursos pedagógicos adaptados, a ausência de profissionais de apoio e a escassez de tempo para planejar intervenções personalizadas. Esses fatores comprometem o acompanhamento individual e fragilizam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Oliveira e Drago (2012) apontam que a sobrecarga docente e a precariedade das condições de trabalho dificultam a implementação de estratégias diversificadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A falta de materiais acessíveis e o uso de metodologias tradicionais, centradas na memorização e na homogeneização das turmas, acabam por excluir, de forma sutil, aqueles que aprendem em ritmos diferentes. Esse tipo de exclusão, muitas vezes velada, ocorre não por negligência do professor, mas pela ausência de suporte técnico e institucional.

2088

Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço de tensões. De um lado, há a exigência de cumprir metas curriculares e avaliações padronizadas; de outro, a necessidade de respeitar o tempo e o modo de aprendizagem de cada estudante. Vygotsky (1993) destaca que a aprendizagem se dá por meio da interação social e da mediação, o que pressupõe um ambiente favorável à troca, ao diálogo e à colaboração. No entanto, quando o professor é sobrecarregado e não dispõe de condições adequadas, torna-se difícil exercer esse papel de mediador de forma plena.

A carência de infraestrutura e a falta de formação específica também impactam diretamente o desenvolvimento dos alunos. Moreira (2017) enfatiza que as desigualdades entre o que as políticas públicas propõem e o que as escolas conseguem realizar geram descompassos que afetam a inclusão. Alunos que precisam de atenção diferenciada acabam ficando à margem

das atividades coletivas, o que reforça sentimentos de incapacidade e desmotivação. Assim, o processo de inclusão perde seu caráter transformador e passa a ser visto como uma obrigação formal.

Freire (1996) lembra que a educação deve libertar e não aprisionar. Quando o ensino se restringe à repetição de conteúdos e à padronização de resultados, ele deixa de cumprir sua função emancipadora. Para o educador, o ato de ensinar exige sensibilidade para reconhecer que cada aluno possui uma trajetória única de aprendizagem. Nesse sentido, a ausência de práticas pedagógicas flexíveis e dialógicas compromete não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social do estudante.

Os impactos desses entraves são visíveis no cotidiano escolar: baixa autoestima, evasão, dificuldade de interação e baixo rendimento são reflexos de uma escola que ainda não se estruturou para atender à diversidade. Montessori (1965) defende que o ambiente educativo deve ser preparado para favorecer a autonomia e o protagonismo do aluno, permitindo que cada um avance conforme suas potencialidades. Essa visão dialoga diretamente com o princípio da inclusão, que valoriza o respeito às diferenças e a criação de oportunidades equitativas. Portanto, superar os entraves cotidianos exige mais do que recursos materiais; requer compromisso ético e político com uma educação humanizadora. Como afirma Darcy Ribeiro (1995), a escola pública só cumprirá seu papel social quando deixar de reproduzir as desigualdades e passar a atuar como espaço de transformação. Isso implica rever práticas, reorganizar tempos e repensar o modo como o ensino é conduzido, de modo que todos os alunos, independentemente de suas condições, sintam-se pertencentes e capazes de aprender.

2089

A formação continuada como suporte à prática inclusiva

Entre os muitos fatores que influenciam a consolidação da educação inclusiva, a formação docente ocupa posição de destaque. A inclusão exige do professor um olhar atento às singularidades dos alunos, bem como a capacidade de adaptar metodologias, conteúdos e estratégias para que todos aprendam com significado. Contudo, essa preparação nem sempre é garantida durante a formação inicial. Em grande parte das licenciaturas, o tema da inclusão aparece de forma pontual, sem a profundidade necessária para lidar com as demandas reais da sala de aula.

Piaget (1970) afirma que o conhecimento se constrói pela ação do sujeito sobre o

meio, e esse princípio exige do professor a compreensão de que cada aluno aprende de maneira diferente. Para que essa visão se concretize, é indispensável investir em programas de formação continuada, que possibilitem ao educador ampliar seus repertórios e desenvolver práticas mais flexíveis e contextualizadas. A formação permanente representa, portanto, um caminho de reconstrução profissional que vai além da mera atualização técnica; trata-se de um processo reflexivo e transformador.

Vygotsky (1993) complementa essa perspectiva ao ressaltar o papel da mediação nas interações sociais. Segundo ele, o professor atua como um elo entre o conhecimento e o estudante, favorecendo o desenvolvimento por meio de experiências significativas. Essa mediação, entretanto, depende de preparo teórico e sensibilidade para lidar com a diversidade. Quando o docente não recebe apoio institucional, seu papel como mediador se fragiliza, limitando a aprendizagem dos alunos e a efetividade das práticas inclusivas.

A formação continuada precisa ocorrer de modo articulado à realidade das escolas. Mantoan (2011) defende que a construção de uma educação inclusiva não se dá por meio de cursos isolados, mas pela vivência e reflexão coletiva entre os profissionais da educação. A escola deve ser um espaço de estudo, troca de experiências e pesquisa, onde o professor possa compartilhar dúvidas, desafios e conquistas. Essa dimensão colaborativa favorece a criação de uma cultura de aprendizado constante, na qual o saber pedagógico é construído de forma conjunta.

2090

Moreira (2017) enfatiza que a formação do educador deve integrar teoria e prática, para que as propostas de inclusão não fiquem restritas ao discurso. A troca entre colegas e o acompanhamento pedagógico contínuo permitem que o professor reflita sobre sua ação e desenvolva estratégias ajustadas às necessidades reais de seus alunos. Dessa forma, a formação deixa de ser um evento pontual e se torna um movimento permanente de aperfeiçoamento profissional.

Freire (1996) também reforça a importância desse processo ao afirmar que ninguém educa sozinho e que o saber se constrói na partilha. A formação continuada deve, portanto, promover espaços de diálogo que estimulem a escuta, a criatividade e o comprometimento com a transformação social. O professor que reflete sobre sua prática e busca novos caminhos torna-se um agente de mudança, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço mais humano e participativo. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como uma exigência burocrática, mas como um instrumento de valorização e fortalecimento do trabalho docente.

Darcy Ribeiro (1995) já alertava que o fracasso da educação brasileira está relacionado à desvalorização de seus profissionais e à ausência de políticas consistentes de apoio e formação. Assim, investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação e no futuro da escola pública.

Em síntese, a formação continuada representa um pilar essencial da educação inclusiva. Ela permite que o professor amplie sua visão pedagógica, desenvolva práticas mais sensíveis e construa um ambiente de aprendizagem em que todos possam se desenvolver plenamente. Quando o educador se reconhece como sujeito em constante formação, a inclusão deixa de ser um desafio isolado e passa a ser uma prática coletiva de compromisso com a igualdade e a justiça social.

Estratégias para superação dos desafios no contexto escolar

A consolidação da educação inclusiva no ensino fundamental exige mais do que reconhecer os desafios enfrentados pelos professores; requer o desenvolvimento de estratégias que tornem possível transformar o discurso em prática. Mantoan (2011) explica que a inclusão não se resume à inserção física do aluno com deficiência na sala de aula, mas implica uma mudança de paradigma, na qual a escola precisa repensar sua estrutura, sua cultura e seus modos de ensinar. Essa transformação passa por uma reorganização coletiva que envolva professores, equipe gestora, famílias e toda a comunidade escolar.

2091

uma das estratégias mais eficazes para promover a inclusão é o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. A parceria entre professores da sala regular, especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe gestora favorece o planejamento conjunto e a troca de experiências. Moreira (2017) ressalta que o trabalho coletivo amplia a capacidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e fortalece a busca por soluções criativas e contextualizadas. Quando o planejamento é compartilhado, o professor deixa de atuar isoladamente e passa a fazer parte de uma rede de apoio, o que torna o processo de ensino mais eficiente e acolhedor.

Outra estratégia essencial é a flexibilização do currículo, que deve ser entendido como um conjunto dinâmico e adaptável de experiências, e não como uma sequência rígida de conteúdos. Piaget (1970) defende que o aprendizado se constrói por meio da ação e da interação do aluno com o meio. Assim, o professor precisa ajustar atividades, linguagem e recursos de acordo com as potencialidades e limitações de cada estudante. As adaptações curriculares,

portanto, não significam reduzir a qualidade do ensino, mas garantir que todos tenham acesso ao conhecimento de forma significativa.

O uso de metodologias ativas também contribui para a inclusão. Montessori (1965) propõe uma educação baseada na autonomia, na experimentação e no respeito ao ritmo individual. Essa abordagem dialoga com as necessidades da escola inclusiva, pois estimula a participação dos alunos e valoriza diferentes formas de aprender. Jogos educativos, projetos interdisciplinares, recursos tecnológicos e atividades práticas são exemplos de estratégias que favorecem o engajamento e o protagonismo de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência intelectual e TEA.

Além do aspecto pedagógico, é indispensável garantir apoio institucional e políticas públicas efetivas. Darcy Ribeiro (1995) já advertia que a crise da educação brasileira é fruto de uma estrutura social que não valoriza o professor nem oferece as condições necessárias para que ele exerça seu trabalho com dignidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução SEDuC nº 21/2023 reforçam a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. No entanto, para que essas diretrizes saiam do papel, as escolas precisam de recursos financeiros, formação continuada e acompanhamento técnico.

2092

A gestão escolar democrática também tem papel decisivo nesse processo. Mantoan (2011) destaca que o gestor é o principal articulador da inclusão, devendo promover o diálogo, o trabalho coletivo e o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de orientação para toda a comunidade escolar. Quando há participação ativa dos professores e das famílias nas decisões, o sentimento de pertencimento cresce, e o compromisso com a inclusão se torna mais efetivo.

Vygotsky (1993) e Freire (1996) convergem ao afirmar que a aprendizagem é um processo social e dialógico. Por isso, a parceria entre escola e família é indispensável. A aproximação com os responsáveis favorece o conhecimento das particularidades dos alunos e contribui para a continuidade das aprendizagens fora da escola. Essa relação de confiança reforça o princípio da inclusão como prática compartilhada e não como responsabilidade isolada do professor.

Por fim, Moreira (2017) defende que a construção de uma cultura inclusiva depende de tempo, comprometimento e mudança de atitudes. A escola precisa reconhecer a diversidade como valor e não como obstáculo. Promover o respeito, a solidariedade e a empatia no ambiente

escolar é fundamental para que todos se sintam acolhidos. Quando professores e alunos aprendem a conviver com as diferenças, o processo educativo se torna mais humano e democrático.

Em síntese, superar os desafios da inclusão escolar exige um conjunto de ações integradas que envolvem políticas públicas, gestão participativa, formação continuada e metodologias ativas. A inclusão não se faz de forma isolada, mas na colaboração e na esperança, como ensina Freire (1996), ao lembrar que educar é um ato de transformação e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada a partir da pesquisa bibliográfica e da interpretação das obras selecionadas revela que a efetivação da educação inclusiva no ensino fundamental depende de um conjunto de fatores que vão além da simples inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar. Os estudos mostram que, embora existam avanços significativos nas políticas públicas e nos discursos educacionais, a prática cotidiana ainda apresenta lacunas que dificultam a concretização desse direito. Os professores permanecem no centro desse processo, sendo os principais responsáveis por transformar as diretrizes legais em experiências de aprendizagem significativas. Contudo, os resultados apontam que a falta de apoio institucional e de condições adequadas de trabalho torna esse desafio ainda mais complexo.

2093

É possível observar que a formação docente se apresenta como um dos pilares fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas. Muitos professores, ao lidarem com alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), sentem-se inseguros por não possuírem preparo teórico e metodológico suficiente. Essa limitação reflete uma carência estrutural que não é recente, mas que continua impactando o processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor não dispõe de formação específica, ele tende a adotar estratégias baseadas na tentativa e erro, o que, embora demonstre esforço e dedicação, evidencia a ausência de políticas eficazes de capacitação continuada. Essa constatação reforça o que Mantoan (2011) e Moreira (2017) defendem: que a inclusão só se fortalece quando há investimento real na valorização do professor e na sua formação constante. Outro aspecto que emergiu da análise é a necessidade de repensar a organização da escola e do currículo. A rigidez curricular, somada à padronização das práticas de ensino, constitui uma das maiores barreiras à inclusão. A flexibilização do ensino, conforme proposto por Piaget (1970) e Vygotsky (1993),

permite que o aluno aprenda a partir de suas próprias experiências, em um processo de interação e construção ativa do conhecimento. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável que o professor tenha autonomia para adaptar conteúdos e metodologias. As práticas inclusivas demandam tempo, planejamento e diálogo entre os profissionais da escola, entretanto, esses elementos nem sempre são garantidos nas rotinas institucionais.

Os resultados também indicam que o trabalho colaborativo entre docentes, equipe de apoio e família é um fator determinante para o êxito da inclusão. Quando a responsabilidade é compartilhada, o processo educativo torna-se mais participativo e acolhedor. Essa ideia dialoga com os princípios de Freire (1996), que compreende a educação como prática de liberdade e construção coletiva. A cooperação entre os envolvidos promove não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos, o desenvolvimento da empatia e a valorização da diversidade. A escola passa, assim, a se configurar como espaço de convivência democrática e de respeito às diferenças.

A pesquisa também evidencia que, mesmo diante das dificuldades estruturais, muitos professores constroem práticas inovadoras baseadas na sensibilidade e na observação de seus alunos. Estratégias como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, metodologias ativas e adaptações curriculares demonstram que a inclusão é possível quando há comprometimento e criatividade. Essa postura dialoga com a concepção de Montessori (1965), que defende a autonomia do estudante como elemento essencial do processo educativo. O professor, ao permitir que o aluno explore, descubra e aprenda conforme suas possibilidades, contribui para o desenvolvimento de um ensino mais humanizado e significativo.

2094

Apesar das boas práticas identificadas, a ausência de suporte institucional continua sendo um dos maiores entraves à consolidação da educação inclusiva. Conforme já alertava Darcy Ribeiro (1995), a crise da educação brasileira está ligada à falta de investimento e à negligência histórica com a valorização dos profissionais da área. O cenário atual mostra que, embora existam políticas voltadas à inclusão, muitas delas não se traduzem em ações concretas dentro das escolas. Isso gera um descompasso entre a teoria e a prática, perpetuando a exclusão e limitando o alcance das transformações desejadas.

De modo geral, os resultados e discussões apontam que a inclusão escolar ainda é um processo em construção, que depende de esforços coletivos e contínuos. A formação continuada, o apoio pedagógico, a gestão democrática e o diálogo com as famílias surgem como elementos centrais para que a escola se torne, de fato, um espaço de equidade e pertencimento.

Mais do que adaptar o ensino, é necessário transformar o olhar sobre o aluno, reconhecendo-o como sujeito capaz de aprender e contribuir com o grupo. Quando a escola se organiza para acolher e valorizar as diferenças, a inclusão deixa de ser um desafio e passa a representar uma conquista social e educativa. Assim, os resultados obtidos reforçam que a educação inclusiva não se resume à presença física do aluno com deficiência, mas à garantia de sua participação efetiva em todas as dimensões da vida escolar. A verdadeira inclusão se consolida quando o ensino se torna acessível, o

conhecimento ganha novos significados e a aprendizagem passa a ser vista como direito de todos. Esse movimento, sustentado por uma prática pedagógica reflexiva e humana, aproxima a escola do ideal freireano de educação libertadora e reafirma o compromisso com uma sociedade mais justa, solidária e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados analisados e das reflexões construídas a partir dos autores estudados, torna-se possível compreender que a educação inclusiva se desenvolve por meio de processos contínuos e interligados. As discussões apresentadas permitem reconhecer que os avanços observados coexistem com desafios ainda não superados, especialmente no que diz respeito à formação docente, às condições estruturais das escolas e à valorização do trabalho pedagógico. O desenvolvimento deste trabalho permitiu compreender que a educação inclusiva no ensino fundamental depende de uma articulação contínua entre práticas pedagógicas, políticas educacionais e condições concretas de funcionamento das escolas. Ao analisar os desafios enfrentados pelos professores, observou-se que a falta de formação específica, a carência de recursos e a sobrecarga de responsabilidades dificultam a efetivação das ações inclusivas previstas nos documentos oficiais. Essa realidade revela que, apesar da inclusão estar consolidada como princípio legal, sua materialização exige esforços que ultrapassam a boa vontade individual dos docentes.

2095

Os autores estudados contribuíram para ampliar essa compreensão. As

perspectivas de Piaget e Vygotsky reforçaram a importância de práticas que valorizam a

autonomia, a interação e a construção coletiva do conhecimento. Freire trouxe a dimensão ética e humanizada do processo educativo, lembrando que a inclusão se sustenta no respeito, no diálogo e na valorização da diversidade. Já Mantoan e Moreira mostraram que a inclusão escolar só será efetiva quando houver reorganização institucional e apoio consistente ao professor, enquanto as contribuições de Montessori e Darcy Ribeiro evidenciaram a relevância de ambientes que favoreçam a participação, a autonomia e o reconhecimento das desigualdades históricas.

A partir da análise realizada, é possível constatar que a formação continuada representa uma das principais vias para fortalecer o trabalho docente. Quando o professor tem acesso a estudo, reflexão e troca de experiências, sente-se mais seguro para adaptar estratégias, flexibilizar o currículo e criar condições de aprendizagem para todos os estudantes. Entretanto, a formação por si só não resolve o problema; é necessário que ela venha acompanhada de políticas públicas que garantam estrutura, recursos e valorização profissional.

As estratégias identificadas ao longo do estudo, como o trabalho colaborativo, o planejamento conjunto, o acolhimento das famílias e o uso de metodologias ativas, mostraram que a inclusão se torna possível quando a escola se organiza coletivamente. A convivência entre diferentes modos de aprender e estar no mundo amplia não apenas o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também a formação humana de toda a comunidade escolar. Assim, a inclusão deixa de ser um desafio isolado e passa a representar uma oportunidade de transformação social.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva não é um ponto de chegada, mas um caminho que se constrói diariamente. Ela exige sensibilidade, compromisso ético e investimento contínuo. Ao reconhecer que cada aluno possui singularidades que enriquecem o ambiente escolar, a escola se aproxima de um ensino mais humano, democrático e emancipador. Sustentar esse movimento é reafirmar a educação como direito, como prática de liberdade e como compromisso com uma sociedade mais justa e plural.

2096

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da união, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da união, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2011.

MONTESSORI, Maria. Educação e paz. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

MOREIRA, Laélia Portela. Educação inclusiva: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Rogério. Educação Inclusiva: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2012. PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo:

Companhia das Letras, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução Seduc nº 21, de 2023. Dispõe sobre diretrizes para a educação especial no estado de São Paulo. São Paulo: SEDuC, 2023.