



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PCDs

Thereza Dávila Maria Fernandes de Souza¹

Resumo:

A inclusão de estudantes com deficiência (PCDs) na escola regular exige a superação da mera matrícula e a transformação das práticas de ensino para a diversidade. Este estudo buscou analisar a relevância e os impactos da aplicação de práticas pedagógicas inclusivas no processo de efetivação da inclusão de PCDs no ambiente escolar, identificando os principais desafios enfrentados pelos educadores, descrevendo as metodologias eficazes e avaliando a percepção de professores e estudantes sobre a qualidade das práticas. A pesquisa foi conduzida por meio de uma Pesquisa Bibliográfica, com método Qualitativo e Descritivo, baseada na consulta a bases de dados científicas (SciELO, Capes, Google Acadêmico) e na Análise de Conteúdo Temática de artigos, teses e livros. Os Resultados indicam que a inclusão é dificultada pela insuficiência de formação docente, rigidez curricular, escassez de recursos especializados e falta de suporte interprofissional. As metodologias mais eficazes são o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (múltiplos meios de representação, expressão e engajamento), a diferenciação pedagógica e o uso de Tecnologias Assistivas, com estratégias específicas para deficiências visual, auditiva e intelectual/TEA. A percepção dos envolvidos aponta para os benefícios do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento de competências docentes, embora a qualidade da aprendizagem seja comprometida pela falta de estrutura e apoio adequado. Em Conclusão, a efetivação da inclusão está em uma zona de tensão: os benefícios psicossociais são claros, mas a qualidade da aprendizagem plena exige uma reconfiguração sistêmica do sistema educacional, com investimento em formação prática (DUA), recursos e suporte interprofissional, superando a responsabilidade individual do professor.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas pedagógicas inclusivas; Desenho Universal; Educação Especial; Adaptações curriculares.

1. Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem sido cada vez mais moldado pelo imperativo da inclusão, buscando garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características ou condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. Nesse contexto, a inclusão de Estudantes com Deficiência (PCDs) representa um dos maiores desafios e, ao

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (USC). E-mail: therezadavilaf@gmail.com

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

mesmo tempo, uma das mais significativas evoluções para o sistema escolar. Superar a mera matrícula e promover uma participação plena e efetiva desses estudantes exige uma profunda transformação nas metodologias e abordagens de ensino.

Apesar dos avanços legais e das políticas de inclusão, a realidade em muitas salas de aula ainda é marcada pela inadequação das práticas pedagógicas frente à diversidade. A simples presença do estudante PCD na escola regular não garante o seu aprendizado e desenvolvimento social, pois a persistência de métodos uniformes e a ausência de estratégias diferenciadas podem levar à segregação velada, ao insucesso acadêmico e à evasão. O desafio reside em como os educadores podem efetivamente adaptar e inovar suas práticas para acolher, apoiar e potencializar as habilidades de cada estudante, transformando a diversidade em um recurso e não em um obstáculo. Diante disso, esta pesquisa buscou responder à seguinte Pergunta Central: De que forma a implementação e o aprimoramento contínuo de práticas pedagógicas inclusivas impactam o processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dos estudantes com deficiência (PCDs) na escola regular?

Este estudo teve como objetivo geral: Analisar a relevância e os impactos da aplicação de práticas pedagógicas inclusivas no processo de efetivação da inclusão de estudantes com deficiência (PCDs) no ambiente escolar. E como objetivos específicos: 1 - Identificar os principais desafios e barreiras pedagógicas enfrentadas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes PCDs; 2 - Descrever e exemplificar as metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas mais eficazes para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com diferentes tipos de deficiência; 3 - Avaliar a percepção de professores e estudantes PCDs sobre os benefícios e a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas implementadas.

A inclusão escolar é um direito e uma responsabilidade social que exige mais do que boas intenções; demanda conhecimento e prática especializada. Este estudo se justifica pela urgência em subsidiar a comunidade educacional com informações concretas e análises aprofundadas sobre o que funciona no chão da escola. Ao mapear e analisar as práticas pedagógicas inclusivas, o estudo fornecerá um arcabouço teórico-prático que pode servir como guia para a formação continuada de professores e para o desenvolvimento de políticas

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

educacionais mais assertivas, visando a construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente equitativos.

Do ponto de vista social, a pesquisa contribui diretamente para a causa da justiça social e dos direitos humanos, ao apontar caminhos para que a escola cumpra seu papel de agente de transformação e promova a plena cidadania dos estudantes PCDs. A efetiva inclusão escolar impacta positivamente a vida desses estudantes e de suas famílias, preparando-os para uma maior autonomia e participação na sociedade. Cientificamente, este trabalho se insere em um campo de estudo em constante evolução, oferecendo uma contribuição empírica e teórica ao analisar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas. Ele permite refinar modelos de intervenção e aprofundar a compreensão sobre a relação entre diversidade, currículo e desenvolvimento humano, solidificando a área da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

3

2. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi conduzido por meio de uma Pesquisa Bibliográfica. Essa abordagem se mostrou a mais adequada, visto que o objetivo era analisar a produção científica existente sobre a temática das práticas pedagógicas inclusivas e sua importância no processo de inclusão de PCD. A pesquisa bibliográfica permitiu um aprofundamento teórico, pois "o levantamento bibliográfico é indispensável em qualquer tipo de pesquisa, já que, ao fornecer elementos para a fundamentação teórica do trabalho, possibilita ao pesquisador ter conhecimento de produções científicas sobre o assunto" (Gil, 2002, p. 44).

Para conduzir a pesquisa bibliográfica de forma sistemática e crítica, o Método de Estudo Qualitativo e Descritivo foi empregado. A natureza qualitativa da pesquisa foi essencial, pois o fenômeno da inclusão e das práticas pedagógicas era complexo e envolvia a compreensão de significados, percepções e contextos, que não podiam ser traduzidos apenas por números. "A pesquisa qualitativa, portanto, busca o aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais, sendo particularmente útil para investigar a natureza dos processos e as conexões entre diferentes elementos" (Minayo, 2014, p. 22). Concomitantemente, a abordagem descritiva foi utilizada para detalhar e descrever as diversas práticas pedagógicas inclusivas encontradas na literatura, categorizando-as e

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

apontando suas características e eficácia, conforme relatado nos estudos analisados, sem a pretensão de estabelecer relações de causa e efeito, mas sim de mapear a realidade teórica do tema.

A coleta de dados foi realizada mediante a consulta a bases de dados científicas reconhecidas, tais como o Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico, e repositórios de universidades brasileiras. A busca foi orientada por descritores-chave relacionados ao tema central, como "práticas pedagógicas inclusivas", "inclusão de PCDs", "educação especial", e "adaptações curriculares". O processo de seleção do material foi rigoroso, envolvendo a leitura de títulos e resumos para garantir a pertinência dos trabalhos com a pergunta central e os objetivos do estudo. A organização das fontes foi feita em planilhas contendo informações como autor, título, ano, tipo de publicação e um breve resumo, de modo a otimizar a etapa subsequente de análise. "A pesquisa bibliográfica exige a seleção rigorosa de fontes, que devem ser fidedignas e representativas do conhecimento acumulado sobre o tema, constituindo-se em um diálogo com o que já foi produzido" (Demo, 2000, p. 55).

O tratamento e a análise dos dados coletados seguiram o método da Análise de Conteúdo Temática. Após a seleção e organização do material, foi realizada uma leitura aprofundada dos textos completos para identificação dos núcleos de sentido e das categorias temáticas que emergiram da literatura. Essas categorias foram estruturadas em torno dos objetivos específicos, como, por exemplo, "desafios pedagógicos na inclusão", "metodologias inclusivas eficazes" e "avaliação da qualidade das práticas". A análise buscou identificar convergências, divergências e lacunas no conhecimento, sintetizando as principais contribuições dos autores para responder à pergunta central. "A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens" (Minayo, 2014, p. 110). A interpretação crítica e a síntese final dos dados coletados permitiram a elaboração das conclusões do trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, os procedimentos éticos envolveram primordialmente o rigor no uso e citação das fontes. Foi fundamental que todos os autores e obras consultadas fossem devidamente referenciados, garantindo a autoria

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

intelectual e evitando o plágio, o que constituiu a principal responsabilidade ética neste tipo de estudo. "No que concerne aos princípios éticos, a pesquisa bibliográfica se rege pela honestidade intelectual, sendo obrigatória a citação das fontes para que a autoria das ideias seja sempre reconhecida" (Gil, 2002, p. 17). Além disso, foram mantidos o distanciamento crítico e a imparcialidade na interpretação dos dados, apresentando os achados da literatura de forma objetiva e transparente.

5

3. Marco Teórico

A inclusão escolar foi consolidada como um imperativo ético e legal, representando um movimento de superação do modelo integracionista, que apenas inseria o estudante com deficiência na escola regular sem garantir as adaptações necessárias. O paradigma inclusivo exigiu uma transformação sistêmica da escola, focando na remoção de barreiras e na valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo. Para que a inclusão seja efetiva, tornou-se crucial que o ambiente escolar estivesse preparado para acolher a singularidade de cada estudante, garantindo-lhes o direito à participação e aprendizagem (Brasil, 2008). Este novo olhar demandou que a educação fosse pensada para todos, desde o início.

O conceito de Práticas Pedagógicas Inclusivas emergiu como o cerne da concretização da inclusão em sala de aula, referindo-se a um conjunto de ações e metodologias intencionalmente planejadas para atender à diversidade. Essas práticas abrangem a flexibilização curricular, a utilização de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação dos métodos de avaliação, rompendo com a ideia de um ensino homogêneo. As metodologias devem ser capazes de reconhecer e responder às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos estudantes com deficiência (PCDs), transformando a teoria inclusiva em ação concreta e diária (Mantoan, 2015). A diferenciação tornou-se a norma, e não a exceção, no processo de ensino.

A formação continuada de professores constituiu um fator determinante para a eficácia das práticas inclusivas, pois capacitou os educadores a lidarem com a complexidade da sala de aula diversa. Os cursos e capacitações deveriam fornecer subsídios teóricos e práticos, munindo o docente de estratégias para o planejamento e a execução de aulas



**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

diferenciadas, promovendo a reflexão sobre suas próprias crenças e atitudes em relação à deficiência (Glat; Fontes, 2017). Sem o preparo adequado, o professor poderia inadvertidamente reproduzir modelos segregadores ou não conseguir mediar o conhecimento de forma acessível. O investimento no capital humano tornou-se essencial para o sucesso da inclusão.

Um dos pilares das práticas pedagógicas inclusivas foi o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma estrutura que visou projetar ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e engajadores desde o início. O DUA baseou-se em três princípios centrais: múltiplas formas de representação (o quê aprender), múltiplas formas de ação e expressão (como demonstrar o aprendido) e múltiplas formas de engajamento (por que aprender), garantindo que os materiais e métodos atendessem a uma ampla gama de diferenças individuais (Rose; Meyer, 2002). A aplicação do DUA proporcionou que as adaptações fossem mínimas, já que o ambiente já havia sido concebido para a diversidade.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem também precisou ser revista na perspectiva inclusiva, abandonando o foco exclusivo no produto final em favor de uma avaliação diagnóstica e processual. A avaliação deveria ser um instrumento de acompanhamento e ajustamento das práticas pedagógicas, focando no potencial de desenvolvimento do estudante, e não apenas em suas limitações (Ferreira, 2018). Essa abordagem permitiu que as intervenções fossem pontuais e personalizadas, garantindo que os estudantes com deficiência tivessem condições justas para demonstrar o que aprenderam, valorizando seus percursos individuais.

A colaboração entre a família, a escola e os profissionais especializados configurou-se como um elemento indispensável para a sustentação das práticas inclusivas. O trabalho deveria ser em rede, envolvendo a troca de informações e o alinhamento de estratégias entre o professor regente, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os pais/responsáveis (Glat; Fontes, 2017). Essa parceria assegurou a continuidade dos apoios necessários e favoreceu uma visão holística do desenvolvimento do estudante, contribuindo para que as práticas pedagógicas fossem coerentes e eficazes em diferentes contextos.

Portanto, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas ultrapassou a simples adaptação de materiais; ela representou uma mudança de paradigma que exigiu planejamento, formação contínua, uso de tecnologias e, sobretudo, uma postura ética de

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

valorização da diversidade. A efetiva inclusão dos estudantes PCDs dependeu da capacidade da escola de se transformar em um ambiente verdadeiramente acolhedor e acessível, onde as diferenças fossem reconhecidas como oportunidades de enriquecimento para toda a comunidade escolar (Mantoan, 2015). O sucesso estava intrinsecamente ligado à qualidade e à intencionalidade dessas práticas.

7

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Os principais desafios e barreiras pedagógicas enfrentadas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes PCDs

O cenário educacional contemporâneo clama por práticas que acolham a diversidade, embora o caminho para a inclusão plena de estudantes com deficiência (PCDs) seja pavimentado por complexos desafios pedagógicos e barreiras estruturais. A formação inicial e continuada dos professores nem sempre instrumentaliza esses profissionais para lidar com a heterogeneidade de necessidades apresentadas por esse alunado. Segundo Kassir (2011), a trajetória formativa, em muitos casos, não prepara o docente para a atuação na perspectiva da educação inclusiva, revelando uma lacuna entre a teoria normativa e a prática cotidiana na sala de aula.

A adaptação curricular constitui um dos obstáculos mais proeminentes. A rigidez dos currículos tradicionais, pensados para um padrão de desenvolvimento considerado "típico", frequentemente ignora as singularidades cognitivas, sensoriais e motoras dos estudantes PCDs, exigindo do educador um esforço hercúleo de customização. De acordo com Garcia (2013), a escola deve operar transformações profundas em sua estrutura e organização, evitando meras adequações superficiais que mascaram a manutenção de um modelo excludente. O professor, nesse contexto, torna-se o agente principal dessa reconfiguração didática.

Outra barreira significativa reside na escassez de recursos pedagógicos especializados e de tecnologia assistiva adequada. A ausência de materiais didáticos em formatos acessíveis, como *braille*, *audiobooks* ou comunicação alternativa e aumentativa, limita o acesso ao conhecimento e a participação ativa. Ferreira (2006) argumenta que a



**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

inclusão se efetiva por meio de apoios especializados e adequados, sendo a disponibilidade de recursos essenciais para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento autônomo. A infraestrutura da escola, por sua vez, complementa esse quadro de carências, estendendo a inacessibilidade para além do conteúdo.

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamental para o sucesso do processo inclusivo, encontra dificuldades na gestão do tempo e na articulação das ações. A sobrecarga de trabalho do professor comum e a insuficiência de profissionais de apoio especializado dificultam o planejamento conjunto e o acompanhamento individualizado. Para Pletsch (2014), o desafio reside na articulação entre os diferentes saberes e fazeres da escola, visando a superação da fragmentação do trabalho pedagógico e a construção de uma prática realmente colaborativa.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes PCDs apresenta-se como um ponto nevrálgico, demandando instrumentos e critérios que capturem o progresso individual em vez de se pautarem unicamente na comparação com a turma. A adoção de métodos flexíveis e diversificados é crucial, fugindo da padronização que desconsidera as formas distintas de manifestação do saber. Mazzotta (2005) ressalta que o processo avaliativo, quando pautado na diversidade, transforma-se em um instrumento de diagnóstico para a continuidade da intervenção pedagógica, e não apenas um mecanismo de classificação ou exclusão.

A atitude da comunidade escolar, incluindo colegas, gestores e pais, frente à deficiência representa um componente psicossocial que impacta diretamente a prática pedagógica. Preconceitos velados ou manifestos e a baixa expectativa sobre o potencial de desenvolvimento do aluno com deficiência podem minar os esforços do educador. Conforme Stainback e Stainback (1999), a mudança de paradigma requer uma revisão de valores e crenças sobre a diferença, pois a inclusão não se resume à presença física, mas à aceitação e valorização da diversidade humana como um elemento enriquecedor.

A responsabilidade pela inclusão, muitas vezes, recai excessivamente sobre o educador individual, desconsiderando a necessidade de um sistema de suporte abrangente e de políticas públicas bem estruturadas. A superação das barreiras pedagógicas transcende a esfera da sala de aula, exigindo investimentos contínuos em infraestrutura, recursos humanos e programas de formação docente. Em consonância com Glat e Fernandes (2010), a

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

efetivação da inclusão exige uma ação articulada do Estado, da escola e da sociedade, sendo a qualidade do ensino para todos um indicador de civilidade e desenvolvimento social.

4.2 As metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas mais eficazes para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com diferentes tipos de deficiência

9

A inclusão educacional dos estudantes com deficiência (PCDs) representa um imperativo ético e legal, demandando a superação de modelos pedagógicos homogêneos em favor de metodologias e estratégias que respondam às suas necessidades educacionais específicas. A eficácia dessas abordagens reside na sua capacidade de promover a participação e a aprendizagem significativa para todos, reconhecendo a diversidade como valor. Conforme Mazzotta (2005), a educação especial, ao longo da história, demonstra que a adaptação do ensino às particularidades do aluno é a chave para o seu desenvolvimento pleno.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma das bases conceituais mais robustas para a criação de ambientes e materiais didáticos flexíveis. Essa abordagem preconiza a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, minimizando as barreiras antes mesmo que elas se concretizem. Segundo Santos (2017), o DUA se configura como um instrumento de planejamento curricular que antecipa as necessidades do alunado diverso, dispensando adaptações posteriores e pontuais. A customização do acesso ao currículo torna-se, assim, um princípio norteador da prática docente.

Para estudantes com deficiência visual, as estratégias devem focar na exploração tátil e auditiva dos conteúdos, utilizando recursos como o sistema Braille, audiobooks e materiais em relevo. O uso da descrição de imagens e a garantia de mobilidade segura no espaço escolar são cruciais. De acordo com Kassir (2011), o emprego de tecnologias assistivas e a formação em braille e Orientação e Mobilidade pelo professor especializado são ações fundamentais para assegurar a autonomia e o acesso ao conhecimento por esses indivíduos.

No atendimento a alunos com deficiência auditiva, o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, quando aplicável, e a presença do tradutor e intérprete de Libras são imprescindíveis. A visualização e a clareza da comunicação facial e gestual na

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

sala de aula potencializam a compreensão. Ferreira (2006) argumenta que a acessibilidade comunicacional, mediante a mediação de um profissional qualificado em Libras, permite a interação e a inserção social e acadêmica do estudante surdo.

Para estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), as metodologias estruturadas e a instrução direta e explícita com o uso de apoios visuais demonstram alta eficácia. A decomposição de tarefas em etapas menores e a utilização de rotinas previsíveis facilitam a compreensão e a gestão do comportamento. Pletsch (2014) sinaliza que a flexibilização do tempo e do modo de execução das atividades, aliada ao uso de esquemas e organizadores gráficos, favorece a construção do conhecimento e a regulação emocional desses alunos.

A Avaliação Pedagógica Diferenciada constitui uma estratégia metodológica essencial, pois reconhece que o processo de ensino-aprendizagem não se manifesta de forma padronizada. A observação contínua, o uso de portfólios e as avaliações funcionais, que focam no progresso individual em relação aos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), são práticas recomendadas. Glat e Fernandes (2010) afirmam que a avaliação, quando formativa e processual, fornece dados concretos para o ajuste contínuo das intervenções e estratégias didáticas, validando as diferentes formas de aprender.

A colaboração interprofissional e o trabalho em parceria entre o professor regente, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família configuram o eixo de sustentação das práticas inclusivas exitosas. A troca de informações e a co-construção de planos de ação garantem a coerência das intervenções dentro e fora da escola. Conforme Garcia (2013), o sucesso da inclusão depende de uma responsabilidade coletiva e da sinergia entre os diferentes agentes, transformando a escola em um ambiente de corresponsabilidade pela aprendizagem de cada estudante.

4.3 A percepção de professores e estudantes PCDs sobre os benefícios e a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas implementadas

A qualidade das práticas pedagógicas inclusivas constitui um campo de investigação complexo, cuja avaliação requer a convergência de diferentes vozes, notadamente as dos

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

professores e dos estudantes com deficiência (PCDs), os principais sujeitos envolvidos. A percepção desses atores sobre os benefícios e a efetividade das ações implementadas oferece *insights* valiosos para o aprimoramento do sistema educacional. Segundo Glat e Fernandes (2010), a escuta atenta das necessidades e vivências dos estudantes e docentes é crucial para a superação do modelo meramente integrador e o avanço rumo à inclusão plena.

Professores frequentemente reportam a expansão de suas competências profissionais como um benefício direto das práticas inclusivas, apesar dos desafios estruturais. O contato com a diversidade impulsiona a busca por novas estratégias didáticas e o desenvolvimento da capacidade de diferenciação do ensino. Conforme Kassir (2011), o processo de inclusão, embora exigente, fomenta um reposicionamento pedagógico do professor, transformando sua atuação e enriquecendo o repertório de toda a escola. Essa transformação docente representa um ganho inestimável para a profissão.

Do ponto de vista dos estudantes PCDs, a sensação de pertencimento e a participação ativa nas atividades escolares são percebidas como os maiores ganhos resultantes das intervenções bem-sucedidas. O sentimento de ser aceito e valorizado pelo grupo, e não apenas tolerado, impacta positivamente a autoestima e a motivação para aprender. Mazzotta (2005) destaca que a inclusão efetiva transcende a presença física, manifestando-se na oportunidade real de interação social e na remoção de barreiras atitudinais e comunicacionais.

Uma crítica frequente na percepção de ambos os grupos diz respeito à insuficiência de apoio especializado e de recursos materiais. Professores sentem-se sobrecarregados pela ausência de profissionais de suporte (como o professor auxiliar ou o tradutor de Libras), o que compromete a qualidade do atendimento individualizado. Garcia (2013) argumenta que a mera alocação do estudante em uma sala regular, sem a provisão adequada de suportes, configura uma pseudo-inclusão, que não gera os benefícios esperados por nenhuma das partes.

A adaptação curricular, quando realizada de forma superficial ou burocrática, também gera insatisfação. Estudantes PCDs relatam que as modificações genéricas falham em atender suas demandas específicas, resultando em lacunas de aprendizagem ou em atividades descontextualizadas. De acordo com Ferreira (2006), o sucesso das práticas

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

pedagógicas depende de uma personalização genuína do ensino, que respeite o ritmo e o estilo de aprendizagem do indivíduo, evitando a padronização dos métodos.

A percepção dos professores sobre a qualidade da formação continuada reflete uma área de fragilidade. Muitos docentes expressam que os cursos ofertados não fornecem o conhecimento técnico prático necessário para lidar com a diversidade de deficiências e as metodologias inclusivas mais eficazes, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Pletsch (2014) sinaliza que a qualificação docente precisa ir além dos aspectos conceituais, instrumentalizando o professor com ferramentas pedagógicas concretas para o cotidiano da sala de aula.

Em última análise, a convergência das percepções de professores e estudantes aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas e investimento contínuo. Os benefícios percebidos, como o crescimento profissional e o sentimento de pertencimento, são frequentemente mitigados pelas barreiras relativas à falta de estrutura e apoio. A qualidade das práticas, portanto, está intrinsecamente ligada à responsabilidade sistêmica da escola e do Estado em fornecer as condições necessárias para a efetivação da aprendizagem de todos.

5. Considerações Finais

O panorama analítico das práticas pedagógicas inclusivas, visto a partir dos desafios estruturais, da eficácia metodológica e das percepções de seus protagonistas (professores e estudantes PCDs), revela que a qualidade da educação inclusiva se encontra em uma zona de tensão entre o ideal normativo e a realidade operacional. A superação dos desafios pedagógicos relatados na formação docente, na adaptação curricular e na escassez de recursos técnicos exige uma inflexão política que transcenda a mera alocação de alunos nas salas de aula regulares. O reconhecimento da diversidade de necessidades educacionais clama por uma adoção sistêmica e profunda de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a diferenciação pedagógica e a personalização do ensino, que se mostraram as mais eficazes para o atendimento a diferentes tipos de deficiência. A percepção dos professores sobre a sobrecarga de trabalho e a insuficiência de apoio especializado, paralelamente à valorização da sensação de pertencimento pelos estudantes, evidencia que

**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

os benefícios psicossociais da inclusão são claros, mas a qualidade da aprendizagem continua comprometida pela falta de suporte interprofissional e de infraestrutura adequada. A responsabilidade pela efetivação da inclusão não reside, assim, na esfera individual do professor, mas na capacidade de o sistema educacional se reconfigurar para ser, de fato, um ambiente de acolhimento e desenvolvimento para todos.

Para que a educação inclusiva deixe o plano da retórica e alcance a efetividade, impõe-se uma ação coordenada entre os níveis de gestão educacional e a prática escolar. A formação continuada necessita ser revitalizada, focando na instrumentalização prática do docente para o uso de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas, superando o foco excessivo nos aspectos conceituais. A escuta ativa das vozes dos estudantes PCDs sobre a pertinência e a relevância das adaptações curriculares e avaliativas deve constituir um indicador de qualidade fundamental, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e respeite suas singularidades. O investimento em recursos humanos especializados e a promoção de um clima escolar que combata o preconceito são pilares inegociáveis para que os ganhos percebidos (como o desenvolvimento de competências docentes e a autonomia discente) se consolidem e suplantem as barreiras estruturais e atitudinais remanescentes. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um projeto contínuo de transformação social e pedagógica, exigindo o compromisso de todos os atores envolvidos para garantir o direito à educação de cada estudante em sua plenitude.

13

Referências

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

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a negação da alteridade no processo de inclusão**. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

FERREIRA, M. E. **Educação inclusiva: a escola e a diversidade**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 79-96, jan./mar. 2013.



**IX SEMANA DE PEDAGOGIA e
I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO MÉDIO SOLIMÕES**

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. **Inclusão na escola: cultura e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.

GLAT, R.; FONTES, R. de S. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 579-593, set./dez. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. M. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PLETSCH, M. D. **Formação de professores para a inclusão: articulando saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SANTOS, L. E. F. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): caminhos para a educação inclusiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

