



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS ARAGUATINS
CURSO SUPERIOR LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

FABIOLA MADYELLE DA SILVA RAMOS

**Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II na Escola Municipal
Professor João Paulo Carneiro Rodrigues em São Bento do
Tocantins: Desafios e Avanços**

**ARAGUATINS-TO
2025**

FABIOLA MADYELLE DA SILVA RAMOS

**Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II na Escola Municipal
Professor João Paulo Carneiro Rodrigues em São Bento do
Tocantins: Desafios e Avanços**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, *Campus* Araguatins, como
parte das exigências para a conclusão do
Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jeane Cristina de
Oliveira

ARAGUATINS-TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

R175e Ramos, Fabiola Madyelle da Silva
Educação inclusiva no Ensino Fundamental II na Escola
Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues em São Bento do
Tocantins: desafios e avanços / Fabiola Madyelle da Silva Ramos. –
Araguatins, TO, 2025.
35 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências
Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, Campus Araguaatins, Araguaatins, TO, 2025.

Orientadora: Jeane Cristina de Oliveira

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Alunos com
deficiência. I. Oliveira, Jeane Cristina de. II. Título.

CDD 570

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).**



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Campus Araguatins

ANEXO XIII

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO PAULO CARNEIRO RODRIGUES EM SÃO BENTO DO TOCANTINS: DESAFIOS E AVANÇOS”

AUTORA: Fabiola Madyelle da Silva Ramos

ORIENTADORA: Profª Drª Jeane Cristina de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus Araguatins*, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em 19 de novembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jeane Cristina de Oliveira, Servidora**, em 19/11/2025, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Katia Paulino de Sousa, Servidora**, em 19/11/2025, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago de Loiola Araujo e Silva, Servidor**, em 19/11/2025, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.iftto.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2952661** e o código CRC **FD09005C**.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar percepções, práticas e desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, em São Bento do Tocantins. A pesquisa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado direcionado a docentes, gestores e profissionais de apoio, visando compreender como a escola tem implementado políticas e práticas voltadas ao público-alvo da educação especial. A análise dos dados revelou avanços significativos no comprometimento docente e na presença de profissionais de apoio, embora persistam limitações estruturais e formativas que dificultam a plena inclusão. Constatou-se que a maioria dos professores ainda carece de formação específica na área, o que impacta diretamente a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, observou-se insuficiência em recursos de acessibilidade física e pedagógica, bem como necessidade de maior articulação entre gestão escolar e políticas públicas. Os resultados reforçam a importância da formação continuada, do suporte institucional e da construção coletiva de estratégias que promovam equidade no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende da integração entre políticas educacionais, infraestrutura adequada e práticas pedagógicas humanizadas, voltadas à valorização das diferenças e à garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino fundamental. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aimed to identify perceptions, practices, and challenges related to the implementation of inclusive education in Elementary School II at the Municipal School Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, located in São Bento do Tocantins, Brazil. The research, applied in nature and qualitative in approach, used a semi-structured questionnaire administered to teachers, managers, and support professionals to understand how the institution has developed actions and policies for students with special educational needs. Data analysis revealed significant progress in teachers' commitment and in the presence of support professionals; however, there are still structural and training limitations that hinder full inclusion. Most teachers lack specific training in inclusive education, directly affecting the effectiveness of inclusive pedagogical practices. Moreover, the results indicate insufficient physical and pedagogical accessibility resources and the need for stronger coordination between school management and public policies. The findings highlight the importance of continuous teacher training, institutional support, and collective strategies that promote equity in teaching and learning. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends on the integration of educational policies, adequate infrastructure, and humanized pedagogical practices that value diversity and ensure the right to quality education for all.

Keywords: Inclusive education. Elementary school. Educational policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1 Políticas públicas e marcos legais da Educação Inclusiva.....	3
2.2 Desafios da implementação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II	6
2.3 Práticas pedagógicas e estratégias de ensino.....	10
3 METODOLOGIA	13
3.1 Local da pesquisa	16
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS	17
4.1 Análise da percepção dos docentes da Escola Municipal Prof. João Paulo Carneiro Rodrigues.....	17
4.2 Análise dos profissionais de apoio.....	21
4.3 Análise da percepção dos alunos com deficiência do Ensino Fundamental II	24
5 CONCLUSÃO	27
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA O PROFESSOR.....	33
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA OS PROFISSIONAIS DE APOIO.....	35
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA OS ALUNOS.....	37

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um marco na luta por uma escola democrática, que reconhece e valoriza as diferenças como potencial educativo. No Brasil, sua consolidação foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tais normativas instituíram o princípio da equidade, estimulando práticas pedagógicas capazes de garantir o direito à aprendizagem de todos, conforme observam Almeida (2022) e Lopes (2024).

Além disso, estudiosos como Ferreira e Carneiro (2016) destacam que a inclusão não se restringe à matrícula em classes regulares, mas envolve reestruturações curriculares, metodológicas e atitudinais. Assim, a escola torna-se espaço de convivência justa, fortalecendo o pertencimento social e reduzindo barreiras que comprometem a aprendizagem. Contudo, conforme Riboli e Pertuzzatti (2025) analisam, o avanço das políticas inclusivas ainda é desigual, sobretudo em municípios de pequeno porte, onde limitações estruturais e carência de formação docente dificultam a consolidação dos direitos educacionais.

Nesse cenário, compreender a realidade da inclusão nas redes públicas torna-se essencial para avaliar o alcance das políticas educacionais, pois em São Bento do Tocantins, localizado na microrregião do Bico do Papagaio, o último censo registrou 5.654 habitantes (IBGE, 2022). Entretanto, apenas uma pequena parcela de pessoas com deficiência conclui o ensino básico, o que revela desigualdades persistentes e reforça a necessidade de fortalecer ações voltadas à equidade escolar. Diante disso, a análise da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues representa uma oportunidade de examinar, de forma localizada, como a inclusão é vivenciada nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com Fonsêca e Matos (2023), o estado do Tocantins tem avançado na formulação de políticas específicas, como a Resolução nº 019/2024, que orienta o atendimento educacional especializado e a permanência dos estudantes com deficiência. Ainda assim, Galvão e Pinho (2024) evidenciam que as políticas nem sempre se traduzem em práticas consistentes, uma vez que barreiras atitudinais e pedagógicas continuam presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, o estudo propõe-se a investigar quais são os principais desafios e avanços na implementação

da educação inclusiva no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, considerando as diretrizes nacionais e estaduais vigentes.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar os desafios e os avanços da educação inclusiva presentes no ensino fundamental II, na Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, no Município de São Bento do Tocantins, com o intuito de entender as práticas pedagógicas utilizadas e sugerir estratégias que possam auxiliar para a permanência e o progresso dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Como objetivos específicos buscou-se: a) identificar como os professores e os profissionais de apoio agem com os alunos com deficiências dentro das salas de aulas regulares do Ensino Fundamental II; b) Identificar as principais dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência no processo de inclusão; c) analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para a melhorar a inclusão e a permanência desses alunos na visão de docentes e servidores; Esses propósitos dialogam com autores como Siqueira (2021) e Santos e Magalhães (2024), que defendem a importância de compreender as dinâmicas inclusivas a partir da realidade das escolas públicas municipais.

Nesse sentido, a relevância social da pesquisa reside no fortalecimento do direito à educação, uma vez que a exclusão de alunos público-alvo da educação especial ainda persiste, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Como ressaltam Silva e Elias (2022), a ausência de suporte pedagógico e a insuficiência de recursos adaptados comprometem a permanência escolar. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para suprir a lacuna identificada por Teixeira *et al.* (2023), segundo os quais há escassez de investigações voltadas à inclusão no Ensino Fundamental II. Assim, o trabalho amplia a compreensão sobre a realidade de escolas municipais, articulando os marcos legais e as práticas pedagógicas concretas.

Sob a perspectiva científica, a pesquisa propôs uma articulação entre a análise macro das políticas públicas e a observação micro das práticas escolares, conforme defendem Inocêncio (2023) e Franco e Gomes (2020). Dessa forma, contribui para consolidar evidências empíricas sobre as condições da inclusão em escolas do interior tocantinense, fornecendo subsídios para futuras ações de formação docente e planejamento institucional. Além disso, segue as recomendações do relatório *Educação Já* (Todos pela Educação; Instituto Rodrigo Mendes, 2022), que aponta a urgência de pesquisas aplicadas à gestão local da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas públicas e marcos legais da Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva como princípio norteador das políticas públicas educacionais no Brasil está intimamente relacionada ao movimento internacional em defesa dos direitos humanos e à valorização da diversidade. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, os países signatários assumiram o compromisso de promover sistemas educacionais capazes de atender a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Esse documento representou um divisor de águas, ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, adaptando-se às suas necessidades e assegurando igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, o Brasil aderiu aos princípios de Salamanca e passou a reformular suas políticas educacionais à luz da inclusão. Conforme observam Almeida (2022) e Ferreira e Carneiro (2016), a repercussão do documento foi significativa na formulação de diretrizes nacionais voltadas à educação especial, impulsionando a ideia de que a diferença é um valor constitutivo do processo educativo e não um obstáculo à aprendizagem. Além disso, os fundamentos trazidos pela UNESCO (1994) fortaleceram a compreensão de que a inclusão deve ser uma responsabilidade coletiva, exigindo não apenas adaptações pedagógicas, mas uma mudança de paradigma institucional e social.

A partir do ano de 1990, o país avançou na institucionalização de marcos legais voltados à democratização do acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) marcou um ponto de inflexão ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Essa diretriz rompeu com o modelo segregador que predominava até então e inaugurou a perspectiva da convivência em ambientes escolares comuns. Contudo, conforme ressaltam Riboli e Pertuzzatti (2025), a simples garantia legal de matrícula não assegura a efetiva participação dos estudantes, pois ainda persistem desafios relacionados à formação docente e à adequação de espaços e metodologias.

Dessa forma, observa-se que o avanço normativo da LDB representou um passo importante, embora insuficiente diante da complexidade da inclusão escolar. Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que consolidou uma nova concepção de atendimento às pessoas com deficiência, pois essa política propôs a reestruturação do sistema educacional para garantir a transversalidade da educação especial, reforçando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais como instrumentos de apoio à escolarização em classes comuns.

Autores como Correia e Baptista (2018) e Magnabosco e Souza (2018) observam que a política de 2008 foi fundamental para redefinir a função da escola regular, ao substituir o modelo assistencialista por uma concepção de direito. No entanto, a efetivação de suas diretrizes esbarra na carência de políticas de acompanhamento e de formação continuada para os professores, o que gera uma distância entre a norma e a realidade prática. Paralelamente, Teixeira (2020) argumenta que a inclusão requer uma cultura institucional que ultrapasse a dimensão técnica e alcance o compromisso ético com a diversidade humana, o que depende de processos formativos permanentes e da gestão democrática das escolas.

Além disso, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirmou a educação inclusiva como direito fundamental. Essa lei incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), consolidando a ideia de que o Estado, a família e a comunidade compartilham a responsabilidade pela inclusão.

Como analisam Franco e Gomes (2020), a legislação de 2015 ampliou a concepção de acessibilidade, integrando dimensões físicas, comunicacionais e atitudinais. Entretanto, os mesmos autores observam que, embora o arcabouço legal seja robusto, a implementação nas redes públicas ainda é desigual, revelando contradições entre o discurso da inclusão e as condições concretas de ensino.

Nesse sentido, o conjunto normativo brasileiro representa um avanço inegável, mas as lacunas entre legislação e prática escolar evidenciam a necessidade de políticas de acompanhamento e de financiamento contínuo. Segundo Galvão e Pinho (2024), muitas escolas carecem de estrutura física acessível e de materiais pedagógicos adaptados, o que limita a efetividade das leis inclusivas. Além disso, Siqueira (2021) destaca que os anos finais do ensino fundamental constituem uma etapa particularmente desafiadora, em razão da fragmentação curricular e da

presença de múltiplos docentes, fatores que dificultam a personalização das práticas pedagógicas e a continuidade do atendimento especializado.

No âmbito estadual, o Tocantins tem buscado adaptar as políticas nacionais à sua realidade educacional. A Resolução nº 019/2024 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins define normas complementares para o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na rede estadual de ensino, estabelecendo diretrizes para o funcionamento das salas de recursos, a atuação dos profissionais de apoio e a formação continuada dos docentes (TOCANTINS, 2024). Essa resolução reforça a necessidade de integração entre as secretarias municipais e estaduais para garantir a efetividade das políticas, reconhecendo que a inclusão só se concretiza por meio da articulação interinstitucional.

Conforme analisam Fonsêca e Matos (2023), o Tocantins apresenta avanços normativos, mas ainda enfrenta obstáculos estruturais, como a escassez de recursos materiais e a ausência de equipes multiprofissionais permanentes nas escolas do interior. A pesquisa das autoras revela que a interiorização das políticas inclusivas ocorre de forma desigual, refletindo as disparidades socioeconômicas entre os municípios. De modo convergente, Inocêncio (2023) identifica que, nas redes municipais, as ações inclusivas ainda se concentram na oferta do AEE, sem o devido acompanhamento pedagógico e avaliativo que assegure o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, a consolidação de políticas estaduais e municipais representa um avanço no sentido da descentralização da gestão educacional. Florêncio, Paixão e Santos (2019) argumentam que a efetividade da inclusão depende da capacidade dos entes federativos de traduzirem as diretrizes nacionais em ações concretas, especialmente por meio da formação docente e da adequação das condições de trabalho. Essa perspectiva reforça o que Tavares, Santos e Freitas (2016) denominam de corresponsabilidade educacional, ou seja, a necessidade de que a inclusão não seja delegada apenas ao professor de apoio, mas compartilhada por toda a comunidade escolar.

Ao relacionar o panorama estadual e nacional à realidade local, observa-se que municípios de pequeno porte, como São Bento do Tocantins, enfrentam desafios adicionais na implementação das políticas inclusivas. A Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, inserida em um contexto socioeconômico limitado,

vivencia dificuldades relacionadas à infraestrutura e à carência de profissionais especializados. Conforme discutem Riboli e Pertuzzatti (2025), tais condições tendem a restringir o alcance das políticas, ainda que a legislação ofereça respaldo legal consistente. Entretanto, experiências relatadas por Ferreira e Carneiro (2016) demonstram que, mesmo em contextos de escassez, é possível desenvolver práticas pedagógicas inclusivas por meio da colaboração entre docentes, da flexibilização curricular e do engajamento comunitário.

Diante disso, torna-se evidente que a consolidação da educação inclusiva exige um esforço contínuo de articulação entre os diferentes níveis de governo e as escolas. Lopes (2024) observa que políticas públicas eficazes precisam integrar formação, gestão e acompanhamento pedagógico, a fim de transformar as normas em práticas efetivas. Assim, compreender a trajetória das políticas inclusivas no Brasil e no Tocantins é fundamental para analisar o contexto específico da escola estudada, uma vez que suas ações refletem as conquistas e limitações das políticas que as antecedem.

Dessa forma, a análise crítica das políticas públicas permite compreender que a inclusão não se resume a um ideal normativo, mas constitui um desafio permanente de transformação das práticas escolares. No caso da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, a materialização desses princípios depende da capacidade da comunidade escolar de reinterpretar as políticas em ações pedagógicas concretas, consolidando, assim, uma educação inclusiva verdadeiramente democrática e equitativa.

2.2 Desafios da implementação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II

A efetivação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II envolve desafios complexos que extrapolam o campo legal e incidem sobre as práticas pedagógicas cotidianas, nas quais a diversidade se manifesta de forma intensa. Essa etapa, marcada pela transição entre a infância e a adolescência e pela presença de múltiplos professores, exige abordagens curriculares integradas e estratégias coletivas que garantam continuidade e pertencimento, conforme discutem Siqueira (2021) e Santos e Magalhães (2024).

Nessa perspectiva, a formação docente desponta como uma das principais barreiras à inclusão, uma vez que muitos educadores, embora sensíveis à temática,

não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade. Segundo Tavares, Santos e Freitas (2016), a ausência de políticas formativas consistentes e contínuas compromete o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão, de modo que a prática escolar permanece marcada por improvisações. Assim, a formação inicial e continuada ainda se distancia das demandas reais das salas de aula inclusivas.

Além disso, Teixeira *et al.* (2023) apontam que o modelo disciplinar do Ensino Fundamental II, baseado em múltiplos professores e conteúdos fragmentados, dificulta a articulação entre as práticas pedagógicas. Desse modo, a ausência de diálogo entre os docentes reduz as possibilidades de planejamento conjunto, o que limita a adaptação curricular e o uso de metodologias diversificadas. Ferreira e Carneiro (2016) complementam que, sem apoio institucional e assessoramento técnico, muitos professores acabam reproduzindo métodos tradicionais, pouco sensíveis à heterogeneidade das turmas.

No mesmo sentido, Magnabosco e Souza (2018) observam que a falta de formação leva à manutenção de concepções assistencialistas, nas quais o aluno público-alvo da educação especial é percebido como responsabilidade exclusiva do profissional de apoio. Essa visão, ainda enraizada em muitas escolas, reforça a fragmentação do trabalho pedagógico e compromete a corresponsabilidade coletiva, tornando o processo de inclusão dependente de figuras isoladas. Assim, o desafio ultrapassa o campo técnico e alcança dimensões culturais e institucionais.

Outro obstáculo relevante refere-se à infraestrutura escolar, pois muitas instituições públicas não dispõem de acessibilidade arquitetônica, mobiliário adaptado ou materiais didáticos específicos. Galvão e Pinho (2024) argumentam que, embora tenha havido ampliação das salas de recursos multifuncionais, ainda há desigualdade significativa entre redes urbanas e rurais. Dessa forma, as escolas de pequeno porte, como as localizadas em São Bento do Tocantins, enfrentam carência de equipamentos e dependem de improvisações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência.

Em paralelo, Fonsêca e Matos (2023) identificam que a distribuição desigual de recursos no Tocantins reflete disparidades regionais profundas, visto que escolas com melhor estrutura física nem sempre contam com profissionais qualificados. Essa assimetria revela que o êxito da inclusão não depende apenas da infraestrutura, mas da integração entre fatores humanos, pedagógicos e administrativos. Nesse contexto,

a ausência de equipes multiprofissionais e de acompanhamento pedagógico contínuo agrava as dificuldades do processo inclusivo.

Além das barreiras materiais, persistem barreiras atitudinais, que comprometem a aceitação da diversidade e a valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência. Segundo Franco e Gomes (2020), a resistência de parte dos docentes e gestores manifesta-se em práticas sutis de exclusão, como expectativas reduzidas ou pouca autonomia concedida aos alunos. Silva e Carvalho (2017) acrescentam que essas atitudes derivam da falta de cultura inclusiva e da ausência de espaços coletivos de reflexão, de modo que a transformação exige mudanças éticas e relacionais.

Dessa forma, a inclusão no Ensino Fundamental II não se limita ao acesso, mas requer a construção de uma cultura escolar democrática, fundamentada na colaboração e na responsabilidade compartilhada. Almeida (2022) sustenta que as políticas públicas precisam ultrapassar a retórica e investir na consolidação de práticas sustentáveis, que promovam o diálogo entre teoria e realidade. Nesse sentido, Correia e Baptista (2018) reforçam que a gestão escolar deve assumir papel estratégico, articulando os níveis macro e micro da política educacional para transformar diretrizes em ações pedagógicas concretas.

No entanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda opera de forma paralela ao currículo comum, o que reduz seu potencial de apoio à aprendizagem. Riboli e Pertuzzatti (2025) afirmam que, em muitas redes municipais, o AEE permanece desvinculado das práticas docentes regulares, funcionando como reforço isolado. Para Lopes (2024), o atendimento especializado deveria ser parte integrante do planejamento escolar, promovendo integração curricular, flexibilização de conteúdos e articulação entre professores, gestores e famílias.

A avaliação da aprendizagem também representa um desafio significativo, pois, conforme observa Teixeira (2020), as escolas ainda utilizam instrumentos padronizados que desconsideram as particularidades dos alunos com deficiência. Florêncio, Paixão e Santos (2019) defendem que a avaliação precisa ser processual e formativa, acompanhando o progresso individual e reconhecendo diferentes modos de aprender. Dessa maneira, a reformulação das práticas avaliativas torna-se essencial para romper com a lógica excludente e consolidar uma escola que valorize o desenvolvimento global do estudante.

No que tange à gestão educacional, Inocêncio (2023) destaca que, nas escolas municipais tocantinenses, a sobrecarga de funções e a falta de apoio técnico comprometem o acompanhamento das ações inclusivas. Essa sobreposição de responsabilidades reduz o tempo para o planejamento coletivo e a observação pedagógica, tornando o trabalho da coordenação reativo em vez de formativo. Assim, o acompanhamento contínuo das práticas inclusivas requer políticas de gestão que priorizem o apoio pedagógico e a formação integrada das equipes escolares.

Além disso, as condições socioeconômicas do território influenciam diretamente o sucesso da inclusão. Conforme apontam Fonsêca e Matos (2023), a vulnerabilidade social, o transporte precário e a falta de articulação com as áreas de saúde e assistência social dificultam a frequência e o rendimento dos alunos com deficiência. Riboli e Pertuzzatti (2025) complementam que a ausência de políticas intersetoriais reduz a abrangência das ações educacionais, uma vez que a inclusão depende do equilíbrio entre suporte pedagógico, infraestrutura e proteção social.

Em municípios de pequeno porte, como São Bento do Tocantins, as limitações estruturais e formativas tornam o processo ainda mais desafiador. Ferreira e Carneiro (2016) destacam que a carência de recursos exige criatividade e colaboração entre os docentes, os quais desenvolvem práticas adaptativas com base na realidade local. Assim, a Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues espelha um cenário comum às redes públicas do interior, no qual o comprometimento institucional se sobrepõe às dificuldades materiais, revelando o potencial transformador do engajamento coletivo.

Entretanto, Galvão e Pinho (2024) observam que experiências positivas têm emergido de redes colaborativas entre escolas, universidades e secretarias municipais, o que possibilita o compartilhamento de saberes e a disseminação de práticas inovadoras. Santos e Magalhães (2024) afirmam que a valorização dessas experiências constitui um elemento essencial para o fortalecimento da cultura inclusiva, na medida em que demonstra que a inclusão é viável quando há compromisso ético e articulação interinstitucional.

Dessa forma, conforme Franco e Gomes (2020), os desafios da inclusão devem ser interpretados não como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas. Assim, a análise do Ensino Fundamental II permite compreender que a efetividade da inclusão depende da integração entre formação docente, planejamento curricular, gestão democrática e

suporte intersetorial. Desse modo, a superação desses desafios fortalece o caminho para uma escola mais justa e participativa.

Em síntese, os desafios da implementação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II revelam a distância entre o prescrito e o praticado, mas também evidenciam avanços que resultam do esforço coletivo de professores, gestores e comunidades. À medida que as escolas investem em formação continuada, avaliação processual e metodologias colaborativas, aproximam-se da concretização dos princípios inclusivos. Assim, cria-se o cenário para o próximo tópico, que examinará as práticas pedagógicas e os avanços na inclusão escolar, relacionando as estratégias de ensino e gestão com os fundamentos das políticas públicas analisadas.

2.3 Práticas pedagógicas e estratégias de ensino

A consolidação da educação inclusiva depende da transformação das práticas pedagógicas, uma vez que as legislações, por si só, não garantem mudanças concretas no cotidiano escolar. Assim, a prática docente torna-se o espaço onde a inclusão se materializa, exigindo criatividade, planejamento colaborativo e compromisso ético. Conforme afirmam Ferreira e Carneiro (2016), o desafio central consiste em converter as diretrizes legais em ações pedagógicas efetivas, que respeitem as singularidades dos alunos e promovam o aprendizado coletivo.

Nessa perspectiva, a adoção de metodologias diversificadas surge como eixo fundamental do ensino inclusivo. Segundo Franco e Gomes (2020), práticas centradas na participação ativa dos estudantes favorecem o protagonismo e o sentimento de pertencimento. Dessa forma, o uso de estratégias como a aprendizagem cooperativa, os projetos interdisciplinares e as atividades adaptadas contribui para o engajamento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, fortalecendo o convívio democrático.

Além disso, Galvão e Pinho (2024) argumentam que a inovação pedagógica deve partir de uma compreensão profunda das necessidades individuais, de modo que o planejamento considere os múltiplos modos de aprender. Assim, o professor atua como mediador do conhecimento, articulando recursos tecnológicos, instrumentos avaliativos e práticas colaborativas. Essa postura demanda formação reflexiva e abertura ao diálogo, de forma que a inclusão seja vivenciada como prática compartilhada.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estruturante nesse processo, pois funciona como elo entre o ensino regular e as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Conforme explicam Riboli e Pertuzzatti (2025), o AEE não deve ser espaço paralelo, mas parte integrante do currículo, articulando-se com as disciplinas para eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais. Assim, a colaboração entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE torna-se indispensável à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Lopes (2024) reforça que essa articulação curricular requer diálogo constante entre todos os agentes escolares. Quando o AEE se integra ao planejamento coletivo, possibilita que as adaptações curriculares não se restrinjam ao aluno com deficiência, mas favoreçam o conjunto da turma. Desse modo, a flexibilização pedagógica amplia o alcance das aprendizagens e fortalece o princípio da equidade, sem comprometer a qualidade do ensino.

Outro elemento essencial está no uso das tecnologias assistivas, as quais, segundo Santos e Magalhães (2024), têm ampliado as possibilidades de inclusão, sobretudo quando utilizadas de forma pedagógica e contextualizada. Ferramentas digitais, softwares de leitura, recursos táteis e audiovisuais transformam-se em mediadores da aprendizagem e promovem autonomia aos estudantes. Entretanto, os autores ressaltam que o uso das tecnologias deve vir acompanhado de acompanhamento docente e de formação continuada, para que sua aplicação não se restrinja ao caráter instrumental.

Além das tecnologias, a formação continuada dos professores é um dos pilares dos avanços recentes. Teixeira et al. (2023) afirmam que o desenvolvimento de competências inclusivas demanda espaços coletivos de estudo, reflexão e partilha de experiências. Nesse sentido, programas institucionais, cursos de extensão e parcerias com universidades têm contribuído para ressignificar o papel docente. Assim, a formação deixa de ser evento pontual e torna-se prática permanente de reconstrução pedagógica.

A gestão escolar também desempenha papel determinante na promoção da inclusão. De acordo com Correia e Baptista (2018), cabe à direção e à coordenação pedagógica criar condições para o trabalho colaborativo, assegurando tempo, estrutura e apoio técnico aos professores. Desse modo, a liderança participativa torna-

se um fator de coesão e motivação, promovendo a cultura do pertencimento e o fortalecimento das práticas democráticas dentro da escola.

Por outro lado, a inclusão efetiva depende da colaboração entre família e escola, uma vez que o processo educativo se estende além dos muros institucionais. Silva e Elias (2022) destacam que a comunicação com os familiares é decisiva para o acompanhamento das aprendizagens e para o enfrentamento das dificuldades. Assim, a relação entre ambos deve basear-se na confiança e na corresponsabilidade, criando uma rede de apoio capaz de sustentar o desenvolvimento integral do aluno.

No âmbito institucional, experiências descritas por Florêncio, Paixão e Santos (2019) demonstram que escolas que promovem práticas interdisciplinares e espaços de escuta ampliam a participação estudantil e a integração entre docentes. Essas ações, ao fortalecerem a cooperação, reduzem o isolamento do trabalho pedagógico e possibilitam respostas mais adequadas às diferenças. Dessa forma, a inclusão passa a ser vivida como prática cotidiana e não como intervenção excepcional.

Em municípios de pequeno porte, como São Bento do Tocantins, o avanço da inclusão está diretamente vinculado ao engajamento das equipes escolares. Inocêncio (2023) observa que, mesmo diante de limitações estruturais, muitas escolas desenvolvem estratégias criativas, como a reorganização dos horários do AEE, o uso de projetos integradores e o acompanhamento individualizado. Esses mecanismos demonstram que a efetividade das políticas públicas depende, em grande medida, da iniciativa local e do comprometimento dos profissionais.

Fonsêca e Matos (2023) complementam que a inclusão avança quando há políticas de apoio técnico e pedagógico articuladas entre estado e municípios. Assim, a integração entre secretarias de educação, universidades e comunidades fortalece a rede de suporte e potencializa as práticas inclusivas. Essa articulação interinstitucional garante que as orientações normativas se convertam em ações sustentáveis e contextualizadas, adequadas às realidades regionais.

Ferreira e Carneiro (2016) ressaltam que o fortalecimento da inclusão requer também o reconhecimento dos avanços pedagógicos já conquistados, uma vez que a valorização das boas práticas estimula o compromisso e o aprimoramento contínuo. Experiências colaborativas, oficinas de sensibilização e adaptações curriculares compartilhadas geram efeitos multiplicadores e transformam a cultura escolar. Assim, o progresso da inclusão está diretamente ligado à capacidade de disseminar práticas bem-sucedidas.

Por outro lado, Almeida (2022) pondera que o avanço das práticas inclusivas não se dá de forma linear, pois depende de condições estruturais e de políticas de continuidade. Quando há interrupção de programas formativos ou descontinuidade de investimentos, observa-se retrocesso nas conquistas obtidas. Nesse sentido, a manutenção das políticas públicas e o monitoramento constante das ações tornam-se fundamentais para assegurar a consolidação da inclusão no longo prazo.

Riboli e Pertuzzatti (2025) acrescentam que, ao longo dos últimos anos, o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência na rede pública indica progresso quantitativo, embora persistam lacunas qualitativas. Assim, torna-se essencial que o foco das políticas se desloque da ampliação do acesso para a melhoria das condições de aprendizagem. Lopes (2024) reforça que essa mudança de eixo representa o amadurecimento da inclusão, transformando o discurso da acessibilidade em compromisso efetivo com o sucesso escolar.

Por fim, a experiência da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, em São Bento do Tocantins, ilustra a convergência entre desafios e avanços no contexto municipal. Apesar das limitações de estrutura e recursos, a escola evidencia práticas de cooperação entre docentes e busca constante por aperfeiçoamento, o que reflete a força das políticas de inclusão quando aliadas à vontade institucional. Assim, conforme argumentam Franco e Gomes (2020), a verdadeira inclusão não se resume ao cumprimento de normas, mas à construção cotidiana de uma cultura escolar que reconheça cada aluno como sujeito de direitos e potencialidades.

Dessa maneira, os avanços observados nas práticas pedagógicas revelam que a educação inclusiva, embora ainda em processo de consolidação, vem se afirmando como caminho possível para uma escola democrática. Logo, a análise dessas experiências demonstra que o compromisso coletivo, a formação contínua e o diálogo entre políticas e práticas constituem os pilares de uma inclusão sustentável. Assim, a partir dessas reflexões, o próximo capítulo apresentará a metodologia empregada na pesquisa, que possibilitará compreender como esses princípios se concretizam no cotidiano da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, cujo propósito foi analisar os desafios e avanços da implementação da

educação inclusiva no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, localizada no município de São Bento do Tocantins (TO). Segundo Gil (2002), a pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos voltados à solução de problemas concretos, contribuindo para a transformação de realidades específicas. Assim, pretende-se compreender como as políticas públicas de educação inclusiva se materializam no cotidiano escolar, identificando fatores que favorecem ou dificultam sua efetivação. Essa análise será feita a partir das respostas obtidas nos questionários, que trazem informações sobre as condições de trabalho, as práticas realizadas, o apoio disponível e as percepções de cada participante sobre a inclusão.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa qualitativa privilegia a interpretação dos significados, permitindo compreender fenômenos complexos em seu contexto natural. Nessa perspectiva, optou-se por um estudo que privilegia a escuta dos sujeitos e a análise das práticas pedagógicas e institucionais, de modo que os dados obtidos reflitam percepções, experiências e estratégias desenvolvidas pela comunidade escolar. Assim, a investigação não busca mensurar variáveis, mas interpretar vivências e compreender processos.

Quanto aos objetivos, o estudo assume caráter descritivo e exploratório, uma vez que busca caracterizar as condições da inclusão escolar e aprofundar a compreensão de suas dinâmicas. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva permite delinear as características de determinado fenômeno, enquanto a exploratória favorece a identificação de novos enfoques e hipóteses. Dessa forma, pretende-se descrever as ações e percepções da equipe docente e gestora em relação à inclusão, explorando também os avanços e limitações da prática inclusiva na escola analisada.

No que tange ao procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso, pois investiga uma unidade específica a Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues com o intuito de compreender suas particularidades no contexto da política de educação inclusiva. De acordo com Gil (2002), o estudo de caso permite examinar um fenômeno de forma aprofundada, considerando as interações entre os diversos elementos que o constituem. Assim, essa escolha metodológica possibilita uma análise densa da realidade institucional, revelando como as diretrizes nacionais e estaduais se concretizam no cotidiano escolar.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado, aplicado aos profissionais que atuam na escola, incluindo professores, alunos e equipe de apoio pedagógico.

Para os professores, o instrumento contou com 14 perguntas, sendo 5 questões relacionadas à caracterização profissional (como tempo de atuação, área de formação, maior titulação e possível formações complementares) e 2 questões de múltiplas escolhas que buscou entender como a escola fornece o apoios necessários para os profissionais e os alunos (como se a escola oferece suporte pedagógico para o trabalho com esses alunos e se a escola conta com a presença de profissionais de apoio como psicólogo, terapeuta, fonoaudiólogo, etc.) e 6 questões abertas, que buscaram compreender suas percepções sobre as praticas inclusivas desenvolvidas na escola, os desafios enfrentados e sugestões de melhorias.

O questionário destinado aos profissionais de apoio foi composto por 7 questões, as quais 2 eram de múltiplas escolhas e tinha o objetivo de identificar aspetos básicos do perfil desses profissionais. As outras 5 questões eram abertas com objetivo de levantar informações sobre suas experiencias no acompanhamento dos alunos, as atividades que realizam no dia a dia e as dificuldades encontradas durante o atendimento.

Já para os estudantes, foi elaborado um questionário com 5 perguntas. Apenas uma delas era fechada, buscando verificar se o aluno contava ou não com o apoio de um profissional dentro da sala de aula. As demais eram perguntas abertas, voltadas a compreender a forma como percebem a acessibilidade, a participação nas atividades escolares e suas vivencias no ambiente escolar.

O instrumento foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e contemplou questões relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas, acessibilidade, recursos de apoio e percepções sobre a efetividade da inclusão escolar. Logo, a opção por questões abertas permitiu aos participantes expressar livremente suas opiniões, o que enriquece a compreensão das experiências vividas no contexto da inclusão.

O procedimento de coleta foi estruturado em três etapas: (1) Planejamento e elaboração do instrumento, a partir dos eixos teóricos do estudo (políticas públicas, práticas pedagógicas e desafios da inclusão); (2) Aplicação dos questionários, com consentimento dos participantes e garantia de anonimato; (3) Organização dos dados em categorias temáticas, de modo a possibilitar a análise interpretativa posterior.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme orientam Marconi e Lakatos (2017), seguindo as etapas de leitura, categorização, interpretação e síntese. Essa técnica permite identificar significados recorrentes, padrões de discurso e relações entre as respostas obtidas, possibilitando a construção de inferências sobre os sentidos atribuídos pelos participantes à prática da educação inclusiva. Dessa forma, buscou-se interpretar as falas de maneira contextualizada, relacionando-as com o referencial teórico e as políticas públicas analisadas.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade e consentimento livre e esclarecido, pois os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e sua participação foi voluntária, assegurando-se a preservação de suas identidades. Por fim, a presente investigação é definida como uma pesquisa aplicada, qualitativa, descritiva e exploratória, orientada pela análise crítica e interpretativa das percepções dos profissionais da educação. Além disso, o método adotado garante coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e o referencial teórico, permitindo compreender a realidade da inclusão escolar sob uma perspectiva prática e contextual. Assim, os resultados obtidos visam subsidiar a formulação de estratégias pedagógicas e institucionais que fortaleçam a efetividade das políticas de educação inclusiva no município de São Bento do Tocantins.

A pesquisa contou com a participação de 20 participantes, sendo 11 professores, 5 profissionais de apoio e 4 alunos do Ensino Fundamental II da escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues. Os participantes responderam ao formulário de coletas de dados de forma voluntária.

3.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, no município de São Bento do Tocantins. Uma instituição nova, com um ano e meio de funcionamento, atendendo cerca de 472 alunos no Ensino Fundamental I e II.

A escola conta com nove alunos com deficiência, contemplando diferentes tipos, como transtorno do espectro Autista (em vários graus), paralisia cerebral, déficit de aprendizagem e baixa visão; sendo somente quatro deles frequentes. O ambiente escolar é bem estruturado, tendo salas de aula climatizadas, sala de computação,

onde também acontecem os atendimentos especializados, pátio coberto e um espaço adequado para atividades práticas como jogos pedagógicos, atividades recreativas e dinâmicas de socializações, além de uma equipe pedagógica e profissionais de apoio comprometidos com a inclusão escolar.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

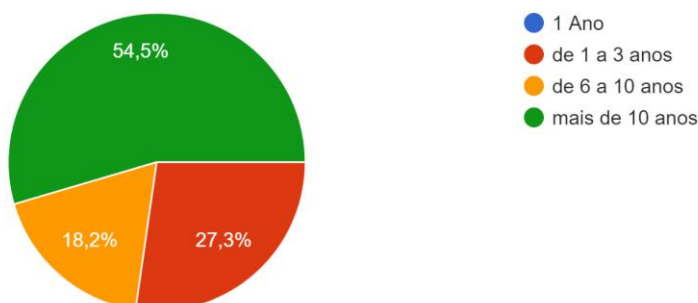
Ao todo, participaram 20 indivíduos, sendo 11 docentes, 5 profissionais de apoio e 4 estudantes. No total, a instituição conta com 14 professores, 5 profissionais de apoio e 7 integrantes da equipe diretiva, composta por diretora, coordenadores e assistente social, totalizando 26 profissionais. O objetivo consistiu em compreender percepções, práticas e desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva, observando como as políticas públicas se concretizam no cotidiano escolar.

4.1 Análise da percepção dos docentes da Escola Municipal Prof. João Paulo Carneiro Rodrigues

Inicialmente, observou-se que a maioria dos participantes possui mais de dez anos de experiência docente (54,5%), enquanto 27,3% lecionam entre um e três anos e 18,2% entre seis e dez anos, conforme apresentado no gráfico 1 abaixo. Essa predominância de profissionais experientes sugere um corpo docente consolidado, capaz de reconhecer as demandas da inclusão e suas limitações estruturais.

Gráfico 1 - Tempo de atuação docente

Tempo de atuação docente:
11 respostas



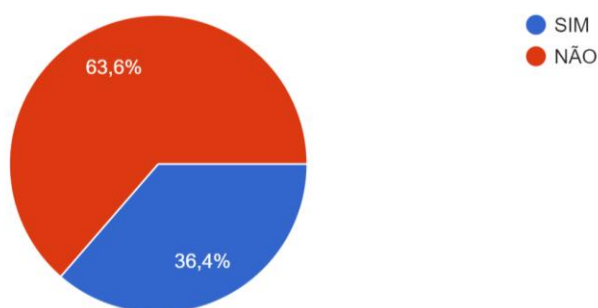
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Após a análise do tempo de atuação, também foram identificadas a área de formação e a maior titulação dos professores que responderam o questionário. Entre eles 3 tem formação em pedagogia, e os demais são formados em Matemática, Biologia, Letras, Artes, Geografia, Normal Superior e uma docente possui dupla formação em Letras e Pedagogia. Sobre a maior titulação, três possuem apenas a Licenciatura, enquanto os demais têm formações adicionais, como Normal Superior, pós-graduação em Metodologia da Educação Infantil. Esses dados mostram os níveis de formação de cada participante, sem ampliar ou interpretar além do que foi informado.

Entretanto, à medida que se analisa a formação específica para lidar com a diversidade, constata-se que compreender o grau de preparo dos professores para lidar com as diversidades e as necessidades específicas dos alunos são essenciais, logo o gráfico 2, a seguir, demonstra o percentual de docentes com e sem formação na área.

Gráfico 2 - Formação docente em educação inclusiva

Você possui alguma formação complementar em educação inclusiva?
11 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se que 63,6% dos docentes não possuem formação complementar na área de educação inclusiva, enquanto 36,4% afirmaram ter realizado algum tipo de curso ou capacitação. Desse modo, o gráfico mostra quantos docentes possuem formação específica em educação inclusiva e quantos não possuem, conforme as respostas obtidas no questionário, a maioria ainda carece de preparo técnico para atender adequadamente às demandas dos alunos com deficiência. Esse cenário reforça a análise de Ferreira e Carneiro (2016), que destacam a necessidade de

formação continuada como pilar para a efetivação da inclusão escolar. Assim, percebe-se que o comprometimento individual dos docentes não substitui o suporte institucional sistematizado, sendo imprescindível a implementação de políticas de capacitação permanentes.

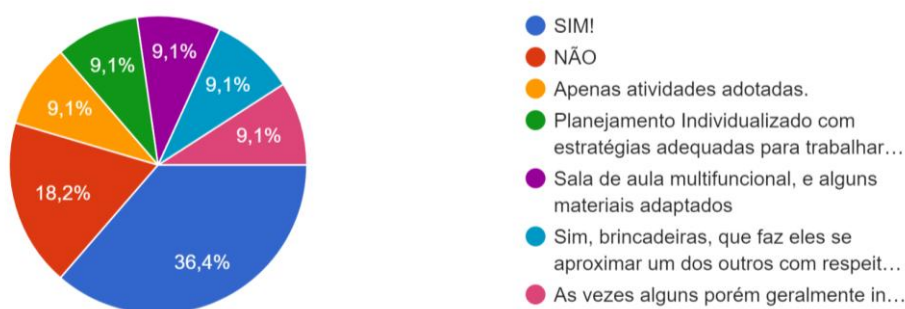
Entre os professores que disseram ter formação complementar em educação inclusiva, o tempo de realização desse curso varia. Um deles informou que fez há 1 ano; outro respondeu que já tem essa formação há alguns anos; um terceiro disse que realizou há 4 anos; e outro indicou 3 anos. Esses tempos diferentes mostram apenas quanto tempo faz que cada um teve contato com alguma formação complementar na área inclusiva.

A síntese a seguir apresenta o gráfico 3 sobre a percepção dos professores em relação ao suporte pedagógico disponível na escola, revelando o quanto as condições materiais e institucionais interferem na concretização da inclusão.

Gráfico 3 - Suporte pedagógico oferecido pela escola

4. A escola oferece suporte pedagógico para o trabalho com esses alunos? Se sim, quais são esses suportes?

11 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Também foram discutidas três questões abertas que os docentes responderam no questionário. As perguntas foram as seguintes:

(1) Em sua perspectiva, como a instituição de ensino poderia contribuir para aprimorar a inclusão de alunos com deficiência?

(2) Já teve, em sua classe, alunos com alguma dificuldade de aprendizagem? Qual?

(3) Quais são os principais obstáculos enfrentados no processo de inclusão para a escola, para o educador e para o próprio estudante?

No geral, as respostas dadas pelos educadores ressaltaram o desejo maior em recursos, incentivo e formação adequada para trabalhar com estes alunos. Muitos relataram que já tiveram estudantes com diversas dificuldades, como autismo, TDAH, baixa visão, problemas de leitura, microcefalia e outras situações que demandam algum tipo de adaptação. Também foi frequentemente mencionada a ideia de que a escola ainda precisa de infraestrutura necessária, o que pesa tanto o trabalho do professor quanto o aprendizado do aluno. Alguns comentaram que o aluno até progride na escola, mas perde o ritmo em casa, o que torna o processo mais longo e difícil. No total, esses relatos contribuem para uma compreensão mais aprofundada de como cada educador vivencia a inclusão no cotidiano e o que ainda precisa ser aprimorado para que esse trabalho seja realmente efetivado.

Os resultados apontam que 36,4% consideram receber suporte efetivo, por outro lado, 18,2% afirmam não ter apoio algum, e o restante descreve ações esporádicas, como o uso de sala multifuncional ou adaptações pontuais de atividades.

Essa disparidade evidencia, como apontado por Inocêncio (2023), a ausência de políticas internas de acompanhamento contínuo, o que fragiliza o processo de inclusão e sobrecarrega o professor. Desse modo, a prática inclusiva depende fortemente da iniciativa individual dos docentes, o que reforça a importância de uma gestão pedagógica comprometida com a formação permanente e a ampliação dos recursos didáticos e tecnológicos.

As respostas discursivas evidenciaram que a infraestrutura da escola ainda constitui um obstáculo expressivo para a efetivação da inclusão, pois diversos docentes apontam a falta de estrutura física adequada, falta de materiais e espaços acessíveis, o que restringe a autonomia dos alunos com deficiência física. Essa constatação converge com a análise de Inocêncio (2023), segundo a qual a inclusão requer não apenas mudança pedagógica, mas também adequações estruturais que garantam condições mínimas de permanência e acessibilidade.

Além dos aspectos físicos, destacou-se a carência de recursos pedagógicos adaptados, como materiais em braille, jogos táteis e tecnologias assistivas que são fundamentais para assegurar o princípio da equidade. Embora os professores demonstrem empenho em adaptar suas práticas, eles relataram limitações na formação técnica e na disponibilidade de ferramentas, o que confirma a visão de Ferreira e Carneiro (2016) de que a inclusão efetiva depende da articulação entre preparo docente e suporte material.

Os docentes também destacaram desafios relacionados à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo para planejar atividades específicas para alunos com deficiência. Esse relato reflete a tensão entre a teoria e a prática inclusiva, uma vez que, conforme Mantoan (2015), a inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno na sala regular, mas pela reorganização curricular e metodológica. Assim, a ausência de tempo e apoio institucional acaba comprometendo a individualização do ensino e gerando frustração profissional.

Adicionalmente, observou-se que muitos professores expressaram sentimentos de insegurança e despreparo frente à diversidade de deficiências presentes na escola, o que demonstra a necessidade de formação continuada mais sistemática. À medida que os relatos apontam para essa lacuna, confirma-se o argumento de Sassaki (2011) de que a inclusão requer “mudança cultural e pedagógica coletiva”, superando a ideia de que o docente deve, isoladamente, dar conta de todas as demandas.

Apesar das dificuldades apontadas, parte dos professores reconheceu avanços significativos no acolhimento e na convivência entre alunos com e sem deficiência. Foram mencionadas melhorias na sensibilização da comunidade escolar, redução de atitudes preconceituosas e maior aceitação da diversidade em sala de aula. Esse aspecto reflete o impacto positivo das ações de conscientização e da colaboração entre docentes e profissionais de apoio, conforme evidenciam os estudos de Tavares, Santos e Freitas (2016), que ressaltam a importância das práticas colaborativas para a construção de ambientes mais inclusivos.

Dessa forma, nota-se que o processo de inclusão avança gradualmente, impulsionado pelo comprometimento dos professores e pelo diálogo pedagógico entre pares. Entretanto, para que tais avanços se consolidem, torna-se essencial que o poder público invista na infraestrutura escolar, na formação docente continuada e na disponibilização de recursos humanos especializados, garantindo que a inclusão ultrapasse o nível discursivo e se materialize como prática cotidiana.

4.2 Análise dos profissionais de apoio

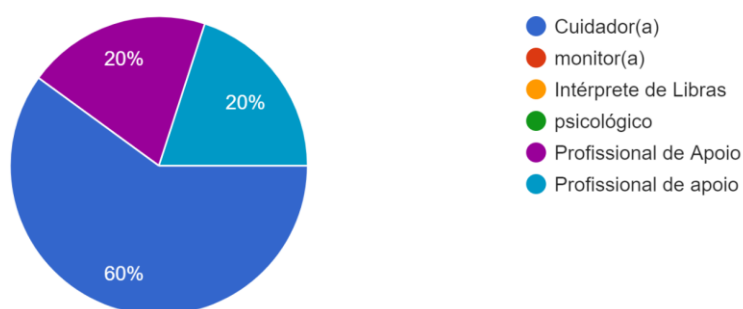
O levantamento das respostas dos profissionais de apoio complementa a análise docente, oferecendo uma visão mais ampla sobre a operacionalização da inclusão escolar. Foi observado que essa categoria exerce papel essencial no suporte direto aos estudantes com deficiência, atuando na mediação das relações, nas

adaptações pedagógicas e na promoção da autonomia dos alunos, conforme defendem Sassaki (2011) e Carvalho (2020). Nesse sentido, o gráfico 4 a seguir apresenta a função exercida pelos participantes, permitindo compreender a composição da equipe de apoio.

Gráfico 4 - Cargo ou função na escola

1. Qual o seu cargo ou função na escola?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

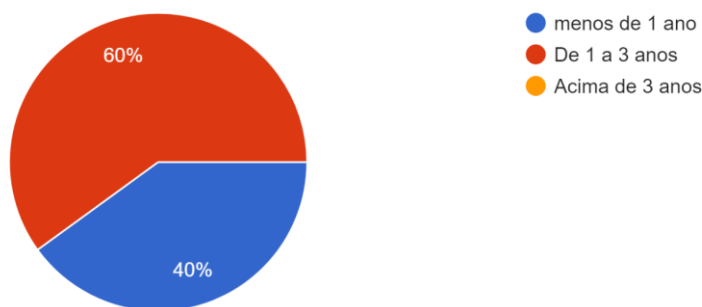
Além da função que cada profissional exerce na escola, também foi perguntado qual é a formação deles. As respostas mostraram que a maioria tem formação em pedagogia, seja licenciatura completa ou não, e somente ser somente profissional de apoio sem citar nenhuma área de formação.

Observa-se que 60% dos respondentes atuam como cuidadores(as), oferecendo apoio nas necessidades básicas do aluno, enquanto 20% identificam-se como profissionais de apoio e 20% exercem funções correlatas, como monitoria ou assistência pedagógica. Tendo em vista que esses dados, percebe-se a predominância de funções voltadas ao cuidado e suporte direto, o que reforça a perspectiva de Ferreira e Carneiro (2016) de que o trabalho inclusivo ultrapassa o âmbito pedagógico, abrangendo também dimensões afetivas e de acolhimento. Dessa forma, constata-se que o perfil desses profissionais é fundamental para garantir o bem-estar e a integração dos alunos com deficiência no cotidiano escolar. Nesse viés, a seguir, como representado pelo gráfico 5, o tempo de experiência dos profissionais de apoio é um aspecto relevante para compreender o nível de consolidação de suas práticas no ambiente escolar.

Gráfico 5 - Tempo de atuação dos profissionais de apoio

2. Há quanto tempo você atua como profissional de apoio nesta escola?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme o gráfico, 60% dos participantes atuam entre um e três anos, enquanto 40% estão há menos de um ano na função. Essa predominância de profissionais com pouco tempo de experiência indica uma equipe em processo de formação e consolidação. De acordo com Mantoan (2015), a continuidade das relações e o acúmulo de experiências práticas são determinantes para o amadurecimento das estratégias inclusivas, de modo que a alta rotatividade pode comprometer a estabilidade do atendimento.

Durante as falas, alguns participantes afirmaram que já passaram por alguma formação específica na área da educação inclusiva, Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas ainda sentem a necessidade de mais preparos e aprofundamentos contínuos. Destacam-se comentários sobre a necessidade de formação continuada e mais aprofundamento, especialmente em metodologias acessíveis e uso de recursos adaptados. A análise das respostas abertas revelou que todos os profissionais possuem formação em Pedagogia. Esse cenário dialoga com a tese de Carvalho (2020), que enfatiza a importância de investir na qualificação permanente para transformar o papel do profissional de apoio de mero executor para agente mediador da aprendizagem.

Em vista disso, observa-se que, embora existam esforços individuais, as capacitações ainda ocorrem de forma fragmentada, muitas vezes sem articulação com o projeto pedagógico da escola. Essa lacuna formativa reforça a análise de Sassaki

(2011) sobre a necessidade de ações coletivas e políticas institucionais para consolidar práticas inclusivas consistentes. As respostas demonstram que os profissionais utilizam estratégias diversas, como adaptação de conteúdos, apoio na locomoção e alimentação dos alunos, e intermediação das interações sociais. Portanto, essa multiplicidade de funções reflete o papel híbrido do profissional de apoio, que, segundo Ferreira e Carneiro (2016), transita entre o pedagógico, o emocional e o assistencial, sendo essencial para o desenvolvimento integral do estudante.

Além disso, constatou-se que a maioria dos respondentes afirmou existir colaboração entre professores, coordenação e equipe gestora, embora alguns relatem a necessidade de maior reconhecimento e inclusão nos processos de decisão pedagógica. Essa constatação converge com Mantoan (2015), que argumenta que a inclusão só se consolida quando a escola reconhece todos os atores como corresponsáveis pelo processo educativo.

Nas respostas finais, os profissionais destacaram propostas concretas para o fortalecimento da inclusão, como oferecimento de mais capacitações, encontros bimestrais com famílias de alunos com deficiência e ampliação dos recursos humanos especializados. Essas sugestões evidenciam uma compreensão crítica do próprio papel e reforçam a ideia de Inocêncio (2023) de que a inclusão depende da continuidade formativa e da integração entre escola, família e comunidade.

Em síntese, a análise dos profissionais de apoio revela um grupo engajado e consciente de sua relevância, mas que ainda enfrenta desafios ligados à formação, estabilidade e valorização institucional, portanto, quando esses elementos forem aprimorados, a inclusão tenderá a se tornar mais efetiva, humanizada e integrada à rotina pedagógica da escola.

4.3 Análise da percepção dos alunos com deficiência do Ensino Fundamental II

A última etapa da coleta de dados concentrou-se nos estudantes público-alvo da educação especial, buscando compreender suas percepções sobre o apoio recebido, o ambiente escolar e as dificuldades enfrentadas. Essa escuta é essencial, pois, conforme defendem Mantoan (2015) e Sassaki (2011), a inclusão verdadeira

ocorre quando o sujeito deixa de ser apenas objeto de intervenção e passa a ser voz ativa na construção do processo educativo.

O gráfico 6 abaixo sintetiza a presença de profissionais de apoio nas salas de aula regulares, evidenciando a distribuição dessa assistência entre os alunos participantes.

Gráfico 6 - Presença de profissionais de apoio na sala de aula

1. Você possui uma acompanhante (profissional de apoio) dentro da sala de aula?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Observa-se que 50% dos alunos afirmaram contar com a presença de um profissional de apoio, enquanto os outros 50% declararam não ter esse acompanhamento. Esse resultado reflete uma situação de atendimento parcial, o que, segundo Carvalho (2020), compromete a continuidade das adaptações pedagógicas e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de maior regularidade no suporte especializado, uma vez que a ausência de acompanhamento em determinados momentos pode agravar as desigualdades de aprendizagem.

Nas respostas abertas, os alunos que possuem acompanhantes relataram que esses profissionais os auxiliam na realização das atividades e na compreensão dos conteúdos, destacando o apoio afetivo e a paciência como aspectos fundamentais. Em contraste, os estudantes que não contam com acompanhamento constante mencionaram dificuldade em entender explicações e copiar as tarefas, demonstrando que a presença do apoio influencia diretamente o engajamento e a autoconfiança.

Além disso, todos os participantes afirmaram sentir-se bem e seguros na escola, atribuindo essa sensação à receptividade dos professores e à convivência positiva com colegas. Essa percepção dialoga com a análise de Ferreira e Carneiro (2016), que enfatizam o papel das interações sociais no fortalecimento da autoestima e na construção de vínculos afetivos, elementos que sustentam a inclusão emocional no espaço escolar.

Quanto às dificuldades enfrentadas, as respostas indicaram que os maiores desafios concentram-se nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, sobretudo em conteúdos que exigem leitura, escrita e raciocínio lógico. Essa dificuldade reforça o que Inocêncio (2023) observa sobre a necessidade de metodologias diversificadas e práticas lúdicas para atender à heterogeneidade dos alunos com deficiência.

Ao serem questionados sobre o que poderia melhorar na escola, os alunos sugeriram mais tempo para realizar as atividades, uso de jogos educativos, explicações mais detalhadas e brincadeiras no pátio. Tais apontamentos revelam a consciência dos próprios estudantes sobre suas necessidades e o desejo por um aprendizado mais interativo e acessível. De modo semelhante, Sassaki (2011) defende que a escuta ativa do aluno é essencial para ajustar as estratégias pedagógicas às suas singularidades, consolidando a pedagogia da diferença.

De modo geral, os resultados apontam que, embora exista um ambiente escolar acolhedor e relações afetivas positivas, a distribuição desigual de apoio profissional e a persistência de dificuldades em conteúdos básicos ainda configuram desafios para a efetivação plena da inclusão. Tendo em vista que essas vozes são incorporadas ao planejamento pedagógico, a escola se aproxima do ideal defendido por Mantoan (2015), uma educação que não apenas acolhe, mas transforma a diversidade em princípio estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como propósito analisar os desafios e avanços da educação inclusiva no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues, localizada em São Bento do Tocantins, considerando as percepções de professores, profissionais de apoio e alunos público-alvo da educação especial. A partir dessa investigação, buscou-se compreender de que forma a escola tem concretizado as práticas inclusivas e quais são as barreiras ainda existentes no cotidiano pedagógico. Destarte, a pesquisa, desenvolvida por meio de questionários aplicados aos diferentes segmentos, permitiu construir uma visão abrangente sobre a efetividade das políticas de inclusão, articulando teoria e prática sob a ótica da realidade institucional.

Ao retomar a questão norteadora como ocorre a efetivação da educação inclusiva na escola municipal pesquisada e quais os principais entraves e avanços percebidos pelos sujeitos envolvidos, foi possível constatar que, embora existam esforços significativos em prol da inclusão, ainda persistem fragilidades estruturais e formativas que dificultam sua plena consolidação. Assim, o processo inclusivo é marcado por avanços pontuais, mas limitado por falta de recursos, formação e estrutura física.

Os resultados obtidos junto ao corpo docente revelaram que a maioria dos professores não possui formação específica em educação inclusiva, ainda que demonstre disposição e sensibilidade para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão escolar não depende unicamente de recursos materiais, mas sobretudo da atitude e do compromisso dos profissionais. No entanto, a ausência de capacitação sistemática e o suporte técnico restrito indicam a urgência de políticas de formação continuada que subsidiem os docentes na construção de estratégias pedagógicas acessíveis e eficazes.

Em relação aos profissionais de apoio, verificou-se que grande parte possui pouco tempo de atuação na função, o que evidencia uma equipe em processo de consolidação. Apesar disso, as respostas apontam elevado engajamento e reconhecimento da importância de seu papel no cotidiano escolar. Esses profissionais, muitas vezes responsáveis pelo cuidado direto e pela mediação das interações, demonstram comprometimento em promover autonomia e pertencimento aos estudantes. Entretanto, o estudo revelou também carência de capacitação

específica, falta de reconhecimento institucional e ausência de integração mais efetiva entre as equipes pedagógicas, aspectos que comprometem a continuidade das ações inclusivas.

Já os dados provenientes dos alunos público-alvo da educação especial trouxeram uma perspectiva singular e reveladora, em que metade dos participantes afirmou contar com acompanhamento de profissional de apoio dentro da sala de aula, enquanto a outra metade não dispõe desse suporte de forma constante. Mesmo assim, a maioria relatou sentir-se acolhida pela escola e pelos colegas, o que demonstra avanços significativos no campo das relações interpessoais. Contudo, as dificuldades de aprendizagem persistem, especialmente nas disciplinas de maior complexidade, evidenciando que a inclusão emocional ainda não se traduz plenamente em inclusão pedagógica.

A análise conjunta dos três grupos evidencia que a escola apresenta uma base humana sólida e comprometida, mas ainda carece de condições estruturais, recursos materiais e políticas de capacitação continuada que sustentem a prática inclusiva de maneira consistente. Dessa forma, os objetivos específicos do estudo foram alcançados, pois foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais e alunos, compreender as estratégias utilizadas na prática pedagógica e avaliar a efetividade das ações inclusivas em curso. Em consequência, o objetivo geral também foi atingido ao demonstrar que, embora a instituição avance gradualmente na construção de uma cultura de inclusão, há a necessidade de ampliar investimentos em formação e estrutura física para que o processo se consolide de forma efetiva e sustentável.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se a ampliação da compreensão sobre a realidade da inclusão escolar em um contexto público municipal, oferecendo subsídios práticos para gestores, professores e formuladores de políticas educacionais. O trabalho também se propõe a estimular reflexões sobre a importância da escuta dos sujeitos diretamente envolvidos professores, profissionais de apoio e alunos como estratégia de aprimoramento das ações pedagógicas.

Como limitações, destaca-se o número reduzido de participantes, que restringe a generalização dos resultados, e o fato de a coleta ter ocorrido em uma única instituição, o que impede comparações mais amplas com outras realidades. Além disso, as respostas obtidas, especialmente nas questões abertas, refletem percepções subjetivas, o que exige cautela na interpretação dos dados. Ainda assim,

o conjunto das informações revela tendências consistentes e coerentes com o contexto analisado.

Por fim, como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se ampliar o universo de investigação, contemplando outras escolas do município ou da região, bem como adotar métodos mistos que integrem observação direta e entrevistas em profundidade. Também se sugere explorar o impacto da formação continuada de professores e profissionais de apoio sobre a melhoria das práticas inclusivas, além de estudos que analisem o papel da gestão escolar na promoção de políticas efetivas de acessibilidade e equidade.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva na Escola Municipal Professor João Paulo Carneiro Rodrigues apresenta avanços significativos no âmbito das relações humanas e da consciência pedagógica, mas ainda enfrenta desafios estruturais e formativos que demandam continuidade de esforços institucionais. O caminho para a inclusão plena exige compromisso coletivo, políticas públicas sustentáveis e, sobretudo, a crença de que toda pessoa é capaz de aprender quando lhe são garantidas as condições e os meios adequados para isso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. 2022.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em Acesso em 26 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996).** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. 1, p. 79-98, 2018. Disponível em DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905 Acesso em 24 out. 2025.

FERREIRA, José Adelson de Oliveira; CARNEIRO, Ruth Urrutigaray Cella. **Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum.** Disponível em: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 2, p. 969–985, 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985> Acesso em 26 out. 2025.

FLORENCIO, Roberto Remígio; PAIXÃO, Martins Dantas; SANTOS, Carlos Alberto Batista. **Reflexões sobre a educação inclusiva no sistema público municipal de Curaçá-BA.** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, v. 11, n. 2, p. 73–90, 2019. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2997/2653> Acesso em 29 out. 2025.

FONSÊCA, Francinete Ribeiro; MATOS, Elisângela Inocência. **Panorama da inclusão na educação básica do Tocantins.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), v. 9, n. 4, p. 194–209, 2023. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985> Acesso em 27 out. 2025.

FRANCO, Regina Maria Simões; GOMES, Cláudia Araújo. **Educação inclusiva para além da educação especial: democratização de oportunidades escolares.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 25, e49568, 2020. Disponível em: DOI: 10.5935/0103-8486.20200018 Acesso em 26 out. 2025.

GALVÃO, Gleide Lene de Souza; PINHO, Alexandra Moreno. **Os desafios e perspectivas da atuação na educação inclusiva**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), v. 10, n. 8, p. 1–15, ago. 2024. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v10i8.15260 Acesso em 26 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: características gerais da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

INOCÊNCIO, Bruna Heloisa. **Educação inclusiva na rede pública municipal de ensino no município de Cascavel/PR**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023.

LOPES, Laio. **Políticas e práticas curriculares para a inclusão escolar de estudantes do ensino fundamental II**. Campo Grande: Editora Inovar, 2024.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. **Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 1, p. 111–119, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012631> Acesso em 27 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 3. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBOLI, César; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. **Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0156, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0156> Acesso em 28 out. 2025.

SANTOS, Márcia Dias Bezerra dos; MAGALHÃES, Nádia Rodrigues. **Desafios da educação inclusiva no ensino fundamental II: uma revisão integrativa da literatura**. Educationis, v. 12, n. 2, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0156> Acesso em 26 out. 2025.

SILVA, Elizabete Ferreira da; ELIAS, Luciana Carla da Silva. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e26627, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826627> Acesso em 29 out. 2025.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma**

revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 1, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010> Acesso em 29 out. 2025.

SIQUEIRA, Renata Silva. **Os invisíveis: inclusão nos anos finais do ensino fundamental.** InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campo Grande, v. 27, n. 53, p. 180–199, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/8044/9303/> Acesso em 27 out. 2025.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005> Acesso em 26 out. 2025.

TEIXEIRA, Tatiane Vanessa Machado. **Educação inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola justa.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584538/2/Uel%20-%20TATIANE%20V.%20M.%20TEIXEIRA%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 27 out. 2025.

TEIXEIRA, Aline Martins et al. **A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: estratégias, ações e conteúdos para a formação de professores.** Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43073> Acesso em 27 out. 2025.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 019, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece normas complementares para o acesso e permanência de estudantes da educação especial no sistema estadual de ensino. Palmas: CEE/TO, 2024. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/369682> Acesso em 28 out. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva: recomendações de políticas para governos estaduais e federal (Educação Já 2022).** São Paulo: Todos pela Educação; Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA O PROFESSOR

OBSERVAÇÃO ÉTICA:

ESTA PESQUISA SERÁ CONDUZIDA EM CONFORMIDADE COM OS PRINCÍPIOS ÉTICOS ESTABELECIDOS PELA RESOLUÇÃO Nº 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, QUE REGULAMENTA AS PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, E TODAS AS INFORMAÇÕES FORNECIDAS SERÃO TRATADAS COM CONFIDENCIALIDADE E UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ACADÊMICOS.

DADOS GERAIS (PREENCHIMENTO OPCIONAL):

- TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE:
☐ 1 ANO ☐ DE 1 A 3 ANOS ☐ DE 6 A 10 ANOS ☐ MAIS DE 10 ANOS
- ÁREA DE FORMAÇÃO: _____
- MAIOR TITULAÇÃO: _____
- VOCÊ POSSUI ALGUMA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
☐ SIM ☐ NÃO
- CASO TENHA RESPONDIDO “SIM” NA PERGUNTA ANTERIOR, HÁ QUANTO TEMPO POSSUI ESSA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR?

PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO:

1. NA SUA OPINIÃO COMO A ESCOLA PODERIA COLABORAR PARA MELHORAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA?
 JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

2. JÁ TEVE, EM SUA TURMA, ALUNOS COM ALGUMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM. QUAL?

3. QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO PARA A ESCOLA? PARA O PROFESSOR? PARA O PRÓPRIO ESTUDANTE?

4. A ESCOLA OFERECE SUPORTE PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO COM ESSES ALUNOS?
() SIM () PARCIALMENTE () NÃO
SE SIM, QUAIS SÃO ESSES SUPORTES?

5. NA SUA OPINIÃO, QUAIS FORMAÇÕES OU CAPACITAÇÕES SERIAM IMPORTANTES PARA MELHORAR SUA PRÁTICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

6. A ESCOLA CONTA COM A PRESENÇA DE PROFISSIONAIS DE APOIO (PSICÓLOGO, TERAPEUTA, FONOAUDIÓLOGO, ETC.)?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES

- **COMENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DESSES PROFISSIONAIS:**

7. QUAIS ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZA PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA SALA DE AULA?

8. DE QUE FORMA A INCLUSÃO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS ALUNOS?

9. O QUE VOCÊ SUGERIRIA PARA MELHORAR A INCLUSÃO ESCOLAR NA SUA ESCOLA?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA OS PROFISSIONAIS DE APOIO****OBSERVAÇÃO ÉTICA:**

ESTA PESQUISA SERÁ CONDUZIDA EM CONFORMIDADE COM OS PRINCÍPIOS ÉTICOS ESTABELECIDOS PELA RESOLUÇÃO Nº 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, QUE REGULAMENTA AS PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, E TODAS AS INFORMAÇÕES FORNECIDAS SERÃO TRATADAS COM CONFIDENCIALIDADE E UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ACADÊMICOS.

DADOS GERAIS: (PREENCHIMENTO OPCIONAL)

FORMAÇÃO: _____

1. QUAL O SEU CARGO OU FUNÇÃO NA ESCOLA?
() CUIDADOR(A) () MONITOR(A) () INTÉRPRETE DE LIBRAS
() PSICÓLOGO(A)
() OUTRO: _____
2. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFISSIONAL DE APOIO NESTA ESCOLA?
() MENOS DE 1 ANO () DE 1 A 3 ANOS () ACIMA DE 3 ANOS
3. QUAL SUA FORMAÇÃO? _____
4. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?
SE SIM, QUAL? _____
5. QUAIS ESTRATÉGIAS OU RECURSOS VOCÊ UTILIZA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO?

-
- 6. VOCÊ SENTE QUE HÁ APOIO E COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA (PROFESSORES, COORDENAÇÃO, DIREÇÃO)?**

COMENTE: _____

- 7. O QUE VOCÊ ACREDITA QUE PODERIA SER FEITO PARA MELHORAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO?**

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO VOLTADO PARA OS ALUNOS

OBSERVAÇÃO ÉTICA:

ESTA PESQUISA SERÁ CONDUZIDA EM CONFORMIDADE COM OS PRINCÍPIOS ÉTICOS ESTABELECIDOS PELA RESOLUÇÃO Nº 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, QUE REGULAMENTA AS PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, E TODAS AS INFORMAÇÕES FORNECIDAS SERÃO TRATADAS COM CONFIDENCIALIDADE E UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ACADÊMICOS.

1. VOCÊ POSSUI UMA ACOMPANHANTE (PROFISSIONAL DE APOIO) DENTRO DA SALA DE AULA?

() SIM () NÃO ()

2. SE SIM, ELA AJUDA VOCÊ? COMO? _____

VOCÊ SE SENTE BEM E SEGURO(A) DENTRO DA ESCOLA? POR QUE? _____

3. VOCÊ TEM DIFICULDADES EM APRENDER ALGUM CONTEÚDO NA SALA DE AULA? SE SIM, QUAL? _____

4. O QUE VOCÊ ACHA QUE PODERIA MUDAR NA ESCOLA PARA MELHORAR SUA APRENDIZAGEM? _____

5. O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA VOCÊ SE SENTIR MELHOR E MAIS FELIZ?
-