



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE LETRAS DALCÍDIO JURANDIR  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

DENISE OLIVEIRA PORTELA

JEANE ALVES MONTEIRO

**ENTRE NORMAS E REALIDADE:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ALTAMIRA - PA**

Altamira, PA  
2025

DENISE OLIVEIRA PORTELA  
JEANE ALVES MONTEIRO

**ENTRE NORMAS E REALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ALTAMIRA - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Universidade Federal do  
Pará como requisito parcial para  
obtenção do título de Graduação em  
Licenciatura Plena em Letras- Língua  
Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Augusta  
Lopes Costa

Altamira, PA  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

P843e Portela, Denise Oliveira.  
ENTRE NORMAS E REALIDADE: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM  
ALTAMIRA-PA / Denise Oliveira Portela, Jeane Alves Monteiro.  
— 2025.  
43 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elisa Augusta Lopes Costa  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do  
Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Letras -  
Língua Portuguesa, Altamira, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de Professores. 3. Leis  
Brasileiras. 4. Políticas Públicas. I. Monteiro, Jeane Alves. II.  
Título.

CDD 370

---

DENISE OLIVEIRA PORTELA  
JEANE ALVES MONTEIRO

**ENTRE NORMAS E REALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ALTAMIRA - PA**

Data da aprovação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Augusta Lopes Costa  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaella Capela Leão  
Examinadora

Prof. M<sup>e</sup>. Nelivaldo Cardoso Santana  
Examinador

ALTAMIRA – PA

2025

## RESUMO

A educação inclusiva é um direito fundamental, reconhecido por normas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2006) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A pesquisa *Entre Normas e Realidade: Desafios e Perspectivas para uma Educação Inclusiva em Altamira* aborda os desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva na cidade de Altamira-Pará, destacando a discrepância entre as normas educacionais previstas por legislações brasileiras e as condições reais enfrentadas por educadores e alunos na prática. A formação continuada de professores é uma prioridade, mas a implementação ainda é um grande obstáculo. Nesse sentido, o trabalho em questão busca analisar as políticas públicas de inclusão e a adaptação do sistema educacional local para atender os alunos com deficiência, considerando fatores como infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos disponíveis. Além disso, o estudo discute as perspectivas futuras para a melhoria da inclusão escolar, enfatizando a importância de um trabalho conjunto entre governo, escolas e comunidade para superar as limitações e promover um ambiente educacional mais acessível e igualitário para todos. Autores como Mantoan (2003), Mazzotta (2011), Alves (2003) e Barbosa (2023) são alguns dos estudiosos que compõem o aporte teórico dessa pesquisa, levada a efeito por meio de estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, com coleta de dados por meio da aplicação de um formulário estruturado, composto por questões fechadas e abertas. O instrumento buscou levantar informações sobre: perfil profissional (formação, tempo de experiência, área de atuação); percepção sobre a estrutura física e recursos pedagógicos das escolas; experiências com formação continuada em educação inclusiva; principais desafios enfrentados na prática com alunos com necessidades educacionais especiais; estratégias pedagógicas utilizadas e opinião sobre a efetividade da inclusão escolar e sugestões de melhoria. As respostas foram organizadas e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), o que permitiu identificar categorias e subcategorias temáticas, tais como: infraestrutura, recursos pedagógicos, formação docente, desafios da prática inclusiva e perspectivas de melhoria. Os resultados revelam um cenário em que a consciência sobre a importância da educação inclusiva está presente, mas sua concretização ainda esbarra em limitações estruturais, formativas e organizacionais.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de Professores. Leis Brasileiras. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

Inclusive education is a fundamental right, recognized by norms such as the Universal Declaration of Human Rights (UN, 2006) and Law No. 13,146 of July 6, 2015 – the Brazilian Law for Persons with Disabilities (Brazil, 2015). The research *Between Norms and Reality: Challenges and Perspectives for Inclusive Education in Altamira* addresses the challenges faced in implementing inclusive education in the city of Altamira, Pará, highlighting the discrepancy between the educational norms established by Brazilian legislation and the actual conditions experienced by educators and students in practice. Continuous teacher training is a priority, yet its implementation remains a significant obstacle. In this context, the present study seeks to analyze public inclusion policies and the adaptation of the local educational system to serve students with disabilities, considering factors such as infrastructure, teacher training, and available pedagogical resources. Additionally, the study discusses future perspectives for improving school inclusion, emphasizing the importance of collaborative work among the government, schools, and the community to overcome limitations and promote a more accessible and equitable educational environment for all. Authors such as Mantoan (2003), Mazzotta (2011), Alves (2003) and Barbosa (2023) are some of the scholars who make up the theoretical contribution of this research, carried out through a qualitative and descriptive case study, with data collection through the application of a structured form, composed of closed and open questions. The instrument sought to gather information on: professional profile (training, experience, area of activity); perception of the physical structure and pedagogical resources of schools; experiences with continuing education in inclusive education; main challenges faced in practice with students with special educational needs; pedagogical strategies used and opinion on the effectiveness of school inclusion and suggestions for improvement. The responses were organized and analyzed using the content analysis technique (Bardin, 2011), which allowed the identification of thematic categories and subcategories, such as: infrastructure, pedagogical resources, teacher training, challenges of inclusive practice and prospects for improvement. The results reveal a scenario in which awareness of the importance of inclusive education is present, but its implementation still faces structural, formative and organizational limitations.

**Keywords:** Inclusive Education. Teacher Training. Brazilian Laws. Legislation. Public Policies.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introdução .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Capítulo I</b>  |           |
| <b>NORMATIVAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>                             | <b>8</b>  |
| <b>1.1 A Legislação Federal e a Educação Inclusiva no Brasil.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>1.2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Inclusiva: Princípios e Objetivos.....</b>            | <b>12</b> |
| <b>1.3. Planos Municipais e os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Altamira: Uma Análise Crítica.....</b> | <b>14</b> |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo II</b>   |           |
| <b>OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: REALIDADES E PERSPECTIVAS EM ALTAMIRA.....</b>                             | <b>22</b> |
| <b>2.1. Estruturas e Práticas Pedagógicas: Limites e Possibilidades....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.2. Vozes da Educação: Uma Análise das Percepções de Professores e Gestores.....</b>                           | <b>24</b> |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo III</b>  |           |
| <b>CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES E PROPOSTAS.....</b>                                   | <b>28</b> |
| <b>3.1. Formação Docente e Práticas Inclusivas: Estratégias para o Fortalecimento da Rede Municipal.....</b>       | <b>28</b> |
| <b>3.2. Gestão e Infraestrutura: Políticas Educacionais para uma Inclusão Plena.....</b>                           | <b>30</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>35</b> |
| <b>ANEXO .....</b>   | <b>38</b> |

## INTRODUÇÃO

A implantação da educação adaptada e inclusiva é uma necessidade inegável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, mas depende da legislação e da busca por estratégias eficazes e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. De acordo com os estudos de Mantoan (2006), a inclusão escolar vai além da simples matrícula de alunos com deficiência em classes regulares, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na adequação da infraestrutura escolar. Nessa perspectiva, surgiu o interesse em investigar como as diretrizes oficiais estão sendo aplicadas na cidade de Altamira (PA), além de avaliar a eficácia das políticas públicas e as condições reais de ensino. Para tanto, tornou-se necessário, além de pesquisa bibliográfica e documental, uma pesquisa de campo, que foi aplicada com abordagem qualitativa. A pesquisa visa não apenas compreender os obstáculos enfrentados pelos educadores e alunos, mas também fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e contextualmente adequadas à realidade de Altamira, contribuindo para o aprimoramento da educação inclusiva no município e potencialmente em outras regiões do Brasil. O estudo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sociais ou econômicas.

A pesquisa se justifica pela crescente necessidade de promover a inclusão educacional em uma sociedade que ainda enfrenta muitas barreiras estruturais, sociais e culturais para garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos. Embora o Brasil tenha avançado em termos de legislações que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência, como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação -PNE (Brasil, 2014), a realidade nas escolas ainda é marcada por dificuldades na implementação dessas normas, principalmente em contextos regionais como o de Altamira-Pará.

A escolha de Altamira como campo de estudo se dá pelo fato de atuarmos nas escolas da região e sempre vivenciarmos situações diversas no que tange à educação inclusiva e também pela especificidade da região, que enfrenta desafios significativos em termos de infraestrutura educacional, acesso a recursos e formação docente, o que pode agravar as dificuldades de concretização da educação inclusiva. Além disso, a cidade é um exemplo de muitos outros municípios do Brasil que lutam para cumprir as diretrizes nacionais de inclusão, e o estudo pode contribuir para uma melhor compreensão das particularidades locais, apresentando alternativas que possibilitem a solução de questões ligadas às realidades regionais.

O estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e perspectivas da implementação da educação inclusiva, considerando as normas e políticas públicas vigentes, e a realidade vivenciada nas escolas, a fim de identificar os avanços, obstáculos e possíveis caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva. Já os objetivos específicos versam sobre investigar as normativas legais e políticas públicas que orientam a educação inclusiva; identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores e pela estrutura escolar para garantir a inclusão de alunos com deficiência, incluindo questões relacionadas à formação de professores, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados e discutir as perspectivas futuras para a educação inclusiva, levando em conta os avanços tecnológicos, as mudanças na formação de professores e a necessidade de um maior engajamento de toda a sociedade para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

A metodologia dessa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva. A opção pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender a realidade em profundidade e no contexto em que ocorre, sem a pretensão de generalizar os resultados para todas as escolas do município, mas sim de produzir reflexões significativas sobre os desafios enfrentados pelos docentes na implementação da educação inclusiva. Como afirma Yin (2015), o estudo de caso é apropriado quando se busca responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem em um contexto específico.

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre a educação inclusiva, com foco nos direitos assegurados por lei, no papel das políticas públicas e nos princípios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), abordando também os desafios e a realidade da inclusão na prática pedagógica. O segundo capítulo traz a metodologia adotada na pesquisa de campo realizada com professores da rede municipal de Altamira-PA, além da análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados. Por fim, o terceiro capítulo discute os resultados da pesquisa à luz da fundamentação teórica, propondo reflexões e sugestões de intervenção a partir da formação docente, das práticas pedagógicas inclusivas, da atuação da gestão escolar e da infraestrutura necessária para garantir uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, a evolução da discussão sobre inclusão revela uma trajetória de superação de paradigmas, com destaque para a Educação Inclusiva como um direito fundamental. Os conceitos fundamentais, as divergências acadêmicas e os elementos práticos reforçam a necessidade de uma abordagem holística e dinâmica para promover a inclusão efetiva, alinhada aos princípios de equidade e respeito à diversidade.

## Capítulo I

### **NORMATIVAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A discussão sobre inclusão na Educação Infantil e no contexto educacional em geral tem evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças paradigmáticas e a busca por uma sociedade mais equitativa. Autores como Barbosa, Fialho e Machado (2017) destacam a transição histórica da predominância do modelo de Educação Especial para o surgimento da Educação Inclusiva, impulsionada por organismos internacionais e legislações nacionais. Oliveira (2023) assevera que, ao longo desse processo, foram diversos os desafios enfrentados por professores na Educação Infantil, como a falta de formação específica e a necessidade de adquirir conhecimentos para práticas inclusivas. O autor destaca a importância de desenvolver expertises para promover uma aprendizagem equilibrada e diretiva, avaliar valores no grupo atendido e posicionar-se frente às políticas de inclusão. Essa abordagem ressalta a complexidade da inclusão e a necessidade de uma postura investigativa e construtiva.

As reflexões de Oliveira (2003) abordam os conceitos fundamentais da Educação Inclusiva e Educação Especial, destacando as diferenças entre eles. Segundo o autor, enquanto a Educação Inclusiva busca garantir os direitos humanos de populações historicamente excluídas, a Educação Especial é contextualizada como o modelo de atendimento segregado. No cerne da discussão, destacam-se dois conceitos fundamentais: Educação Inclusiva e Educação especial. A Educação Inclusiva é delineada como um modelo transversal que busca garantir os direitos humanos de grupos historicamente excluídos dos espaços sociais como a escola (Barbosa; Fialho; Machado, 2017).

Em contrapartida, a Educação Especial historicamente atendeu às pessoas com deficiência de maneira segregada (Bernardes, 2010). A inclusão escolar, enquanto processo, visa garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, em um ambiente educacional que valoriza a diversidade e a diferença (Barbosa; Fialho; Machado, 2017). Para os autores, essa dicotomia reflete a transformação do

paradigma da integração para o da inclusão, enfatizando a necessidade de adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos (Barbosa; Fialho; Machado, 2017).

As divergências entre estudiosos se manifestam em diferentes perspectivas sobre a inclusão. Barbosa, Fialho e Machado (2017) destacam a variedade de opiniões, desde abordagens graduais, respeitando diferenças individuais, até abordagens radicais, promovendo transformações sociais. Contudo, há consenso quanto à complexidade do processo inclusivo, o qual demanda a participação de toda a comunidade escolar e o apoio de políticas públicas.

No Brasil, a educação inclusiva ganhou força nos anos 1990 com políticas públicas, mas desafios persistem, como a resistência à inclusão e a falta de formação adequada dos professores (Barbosa; Fialho; Machado, 2017). Nesse contexto, a discussão emergente sobre a inclusão como um imperativo ético destaca-se como fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que tange à prática educacional, Oliveira (2023) e Melero (2008) convergem na necessidade de conhecimento aprofundado sobre a vida pessoal e familiar dos alunos. A promoção da inclusão demanda um entendimento holístico das necessidades individuais, transcendendo barreiras étnicas, religiosas e culturais.

A legislação brasileira, como mencionada por Alves (2003) e Oliveira (2023), estabelece diretrizes para a inclusão escolar. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) garantem o direito à educação inclusiva e orientam a formação continuada de professores.

Contudo, as perspectivas e desafios da Educação Diferenciada se entrelaçam, uma vez que o objetivo é promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo a singularidade de cada sujeito. Os desafios são notáveis, especialmente no que se refere à falta de formação adequada dos professores, e a necessidade de acessibilidade nas escolas (Barbosa; Fialho; Machado, 2017).

## **1.1 A Legislação Federal e a Educação Inclusiva no Brasil**

A legislação federal brasileira tem desempenhado um papel crucial na promoção da educação inclusiva, assegurando direitos fundamentais para as pessoas com deficiência e criando as condições legais para a adaptação do sistema educacional às suas necessidades. Destacam-se, a seguir, algumas das principais legislações que embasam a educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas normas federais que garantem acesso e igualdade no processo educacional.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um marco para a inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a educação. O artigo 208, §2º, afirma que "o ensino será ministrado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o apoio de recursos especializados", estabelecendo a obrigatoriedade de adaptação do sistema de ensino para atender os alunos com deficiência.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabelece as bases para a educação no Brasil e assegura a educação para todos. O artigo 58 desta lei especifica que o ensino de alunos com deficiência deve ser realizado, "preferencialmente, na rede regular de ensino", com adaptações adequadas ao perfil do aluno. A LDB também faz referência à necessidade de um currículo adaptado e ao apoio de recursos especializados para alunos com deficiências.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015), é um marco importante para os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no que se refere à educação inclusiva. O artigo 28 da LBI assegura que "as instituições de ensino deverão promover a educação inclusiva, adaptando suas estruturas e processos pedagógicos", garantindo a participação plena de alunos com deficiência no ambiente educacional. A LBI também detalha a necessidade de recursos pedagógicos especializados, acessibilidade física e digital, e a formação continuada dos professores para a inclusão efetiva (Brasil, 2015).

O Decreto Legislativo 186/2008 (Brasil, 2008) ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que trata da educação inclusiva como um direito fundamental. O artigo 24 da convenção enfatiza que os Estados-partes, incluindo o Brasil, devem garantir "o direito de pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, no sistema geral de ensino, em igualdade de condições com as demais". A implementação dessa convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do decreto, reforçando as normas nacionais (ONU, 2006).

O Plano Nacional de Educação - PNE, (Brasil,2014), estabelece metas para a educação no Brasil, incluindo a inclusão de pessoas com deficiência. A meta 4 do PNE, que trata da educação inclusiva, visa garantir que "os sistemas de ensino promovam a educação de qualidade, em todos os níveis, para alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". O PNE também reforça a necessidade de formação de professores e da adaptação do currículo para que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam acessar a educação de forma equitativa (Brasil, 2014).

No âmbito da legislação brasileira, o Plano Educacional Individualizado (PEI), é uma prática ligada à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que surge como uma ferramenta crucial para a Educação Diferenciada. Elaborado a partir da avaliação do aluno com necessidade educacional específica, o PEI busca garantir estratégias adequadas para promover o aprendizado no ensino regular. A Educação Diferenciada, no contexto da evolução da discussão sobre inclusão, revela-se como uma abordagem que busca equidade e personalização na educação. Os conceitos e definições refletem a busca por uma prática inclusiva, enquanto as divergências acadêmicas evidenciam o desafio de encontrar o equilíbrio entre a adaptação gradual e a transformação radical. As perspectivas indicam um caminho para uma educação mais justa, porém, os desafios destacam a necessidade contínua de superar barreiras para efetivar a inclusão na prática. Assim, ao abraçar essa abordagem integrada, a sociedade avança na direção de uma educação

que respeita a diversidade e proporciona oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Apesar do robusto arcabouço legal, a implementação da legislação ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura nas escolas e a falta de formação adequada de professores para lidar com a diversidade. Esses desafios exigem ações concretas e contínuas para garantir que as leis não sejam apenas normas formais, mas que se tornem práticas efetivas nas escolas.

A legislação federal brasileira tem sido essencial para garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, estabelecendo um marco legal, claro e abrangente. No entanto, a verdadeira inclusão no sistema educacional depende da implementação efetiva dessas leis, o que exige investimentos em infraestrutura, formação de educadores, e o apoio de políticas públicas consistentes. Somente com a efetiva aplicação das normas será possível garantir uma educação acessível, equitativa e de qualidade para todos.

## **1.2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Inclusiva: Princípios e Objetivos**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação deve “garantir que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades ao máximo, promovendo uma sociedade mais equitativa e democrática” (Brasil, 2018, p. 10). Essa diretriz evidencia que a inclusão não deve ser tratada apenas como um princípio abstrato, mas como uma prática concreta dentro das escolas. Isso significa que o ensino deve ser estruturado de forma a contemplar a diversidade dos alunos, garantindo que cada um tenha condições reais de aprendizado. A inclusão, portanto, não se resume ao acesso ao ambiente escolar, mas envolve um conjunto de ações que assegurem que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de participação e progresso na aprendizagem.

A BNCC orienta que, desde a Educação Infantil, a escola deve “propiciar experiências que favoreçam a construção da identidade e da

subjetividade das crianças, promovendo interações pautadas no respeito às diferenças” (Brasil, 2018, p. 38). Isso indica que a inclusão deve estar presente desde os primeiros anos de escolarização, assegurando que todas as crianças sejam incentivadas a se desenvolver em um ambiente acolhedor e acessível. A interação e a ludicidade são elementos centrais dessa etapa, e é fundamental que as atividades sejam planejadas de modo que todas as crianças possam participar, independentemente de suas condições individuais.

No Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p.16). Essa diretriz reforça que a escola deve adotar estratégias pedagógicas diversificadas, possibilitando diferentes formas de acesso ao conhecimento. A flexibilização curricular, o uso de recursos tecnológicos e a adaptação dos materiais didáticos são algumas das medidas que garantem que a aprendizagem ocorra de forma significativa para todos. Dessa forma, a equidade não significa oferecer o mesmo para todos, mas sim disponibilizar os meios necessários para que cada estudante alcance seu máximo potencial.

Além da equidade no ensino, a BNCC também destaca a importância da acessibilidade comunicacional, afirmando que é necessário “utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (Brasil, 2018, p. 9). Isso demonstra que a inclusão não depende apenas da adaptação dos conteúdos, mas também da criação de estratégias que possibilitem a comunicação entre todos os estudantes. O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como o uso de outras formas de comunicação alternativa, é fundamental para garantir que os alunos tenham acesso ao aprendizado de maneira igualitária.

A BNCC também estabelece que os estudantes devem ser incentivados a “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 9). Isso evidencia que a inclusão escolar não se resume apenas à

aplicação de medidas pedagógicas específicas, mas também ao desenvolvimento de valores que fortaleçam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade. O ambiente escolar deve ser um espaço onde as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, permitindo que todos os alunos tenham experiências enriquecedoras e possam aprender uns com os outros.

Além disso, a BNCC reforça que a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8). Esse princípio indica que a escola tem um papel central na construção de uma sociedade mais inclusiva, devendo atuar como um espaço onde a diversidade seja compreendida como um elemento enriquecedor e não como um obstáculo. Para que esse objetivo seja atingido, é essencial que a inclusão seja tratada não apenas como um conjunto de práticas específicas, mas como um valor que permeia toda a proposta pedagógica.

A inclusão, segundo a BNCC, deve ser um compromisso compartilhado entre todas as redes de ensino, garantindo que nenhum estudante seja privado de uma educação de qualidade. O documento destaca que “a aprendizagem deve ser assegurada para todos os alunos, respeitando suas particularidades e garantindo condições para seu desenvolvimento pleno” (Brasil, 2018, p. 15). Assim, a inclusão vai além das adaptações pedagógicas e estruturais, abrangendo também a construção de um ensino que respeite e valorize cada estudante em sua singularidade. Dessa forma, a escola cumpre sua função de proporcionar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento de todos os alunos, assegurando que a diversidade seja vista como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

### **1.3. Planos Municipais e os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Altamira: Uma Análise Crítica**

A educação no Brasil, especialmente no contexto das escolas públicas, é regida por uma série de normativas e diretrizes que visam

garantir a qualidade do ensino, a inclusão de todos os alunos e a gestão democrática.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Altamira, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, tem como uma de suas principais diretrizes a promoção da inclusão educacional, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dentro desse contexto, a Educação Especial ocupa um espaço central no currículo, com o objetivo de assegurar a participação plena de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, respeitando suas individualidades e necessidades (Altamira, 2020).

O documento curricular de Altamira, ao abordar a Educação Especial, reafirma a importância de um ensino inclusivo que não apenas atenda aos alunos com deficiências, mas que também promova um ambiente pedagógico diversificado, adaptado e acessível a todos. A educação inclusiva, conforme prevista pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é um direito fundamental de todos os alunos. Portanto, o currículo de Altamira busca, por meio de práticas pedagógicas adaptadas, garantir que as escolas municipais ofereçam condições adequadas de aprendizagem para esse público.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Altamira contempla, em suas diretrizes, ações e estratégias específicas para a educação inclusiva, incluindo a adaptação de materiais didáticos, a formação contínua dos professores e a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis. Isso reflete um compromisso com a qualidade do ensino e a valorização da diversidade, compreendendo que cada aluno possui um ritmo e uma forma única de aprender (Altamira, 2020).

Apesar das diretrizes inclusivas presentes no currículo, a implementação efetiva da Educação Especial em Altamira enfrenta uma série de desafios, comuns em muitos municípios brasileiros. A formação continuada de professores é um desses desafios, já que muitos educadores

ainda não estão plenamente preparados para lidar com as demandas da educação inclusiva, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido a alunos com necessidades educacionais especiais. O currículo de Altamira reconhece essa necessidade e propõe estratégias de capacitação dos profissionais da educação, mas, na prática, a oferta de programas de formação contínua ainda é insuficiente, principalmente em regiões mais afastadas (Silva, 2020).

Outro desafio importante é a falta de recursos pedagógicos adequados. O currículo prevê a utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, mas a disponibilidade desses recursos nas escolas ainda é limitada. Em muitas unidades de ensino de Altamira, principalmente na zona rural, a infraestrutura escolar não é completamente adaptada para atender a alunos com deficiências físicas ou sensoriais, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas realmente inclusivas (Santos, 2018).

Além disso, a falta de apoio especializado, como psicólogos, pedagogos especializados e profissionais da área de saúde, também é um obstáculo para que a educação inclusiva se torne plenamente eficaz. Em muitas escolas, a ausência de profissionais especializados prejudica o acompanhamento de alunos com necessidades mais complexas, o que acaba restringindo as possibilidades de aprendizado dessas crianças e jovens (Oliveira, 2019).

Apesar das dificuldades, o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Altamira aponta para um horizonte promissor em relação à Educação Especial. A proposta curricular sugere que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas pode ser um caminho viável para melhorar a qualidade da educação para alunos com necessidades especiais. Algumas dessas estratégias incluem a diversificação das abordagens de ensino, o uso de metodologias ativas e a colaboração entre os educadores, para criar um ambiente mais favorável ao aprendizado de todos (Silva, 2020).

Uma das grandes potencialidades do currículo é a valorização do trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e os especializados. Ao integrar esses profissionais, é possível desenvolver planos educacionais individualizados (PEI), que atendam às especificidades de cada

aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais, criando um espaço onde todos possam aprender no seu ritmo e de acordo com suas necessidades (Altamira, 2020).

Além disso, é fundamental que o município invista mais na formação continuada de seus profissionais de educação, oferecendo cursos, palestras e formações voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas. A formação de parcerias com universidades e organizações não governamentais (ONGs) que trabalham com a educação inclusiva pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer o suporte às escolas e garantir um atendimento de qualidade (Oliveira, 2019).

Portanto, para que a educação inclusiva se torne uma realidade plena em Altamira, é fundamental que o município continue a investir em capacitação profissional, infraestrutura acessível e no fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas. Somente com uma abordagem integrada e um compromisso contínuo por parte de todos os envolvidos -governo, escolas e comunidade -será possível garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Outro documento que pode ser destacado é o Regimento Unificado das Escolas da Rede Pública Municipal de Altamira, que é um documento normativo fundamental que orienta as práticas pedagógicas e administrativas nas escolas municipais, estabelecendo diretrizes para o funcionamento das unidades de ensino e assegurando um ambiente educacional organizado e democrático para alunos, professores e toda a comunidade escolar. Esse regimento reflete a busca pela qualidade educacional, pela gestão participativa e pela inclusão, aspectos que são essenciais para o desenvolvimento da educação na cidade.

O Regimento Unificado tem como principal objetivo garantir que todas as escolas da rede pública municipal de Altamira sigam um conjunto comum de normas e procedimentos. A uniformização das regras é essencial para proporcionar uma gestão eficaz, que assegure direitos e deveres tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação. O documento também visa a organização interna das escolas, a definição clara das funções

de cada profissional, a regulamentação da avaliação do aluno, o uso de recursos pedagógicos e a estruturação das atividades extracurriculares, como programas de aulas de apoio e atividades culturais (Altamira, 2020).

Um dos pontos de destaque no Regimento Unificado das Escolas de Altamira é a ênfase na educação inclusiva. O regimento assegura que todas as escolas municipais tenham políticas e práticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O compromisso da rede pública de ensino de Altamira com a educação inclusiva está diretamente alinhado com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que estabelece que as escolas devem garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo comum, com adaptações e suporte especializado, sempre que necessário (Brasil, 2015).

O regimento também trata da adaptação das metodologias de ensino e da utilização de tecnologias assistivas, como recursos de leitura e escrita adaptados para alunos com deficiências sensoriais, ou o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender aos diversos tipos de necessidades educacionais. Dessa forma, o Regimento Unificado visa garantir a participação plena de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, respeitando suas individualidades e promovendo uma educação de qualidade.

Um dos aspectos mais positivos do Regimento Unificado é a gestão participativa. A comunidade escolar, composta por alunos, pais e professores, é chamada a contribuir ativamente para o processo de gestão escolar, colaborando na construção de um ambiente educativo mais inclusivo, democrático e eficiente. O regimento estabelece mecanismos para que pais e alunos participem das assembleias escolares e das reuniões de pais e mestres, além de incentivar o envolvimento da comunidade em eventos e atividades escolares. A gestão participativa é uma prática democrática, que visa envolver todos os atores do processo educacional, permitindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e levando em consideração as necessidades e sugestões de todos os envolvidos (Santos, 2018).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que reflete a identidade, os princípios e as propostas de ação de uma instituição educacional. Ele é elaborado coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais e outros profissionais, com o objetivo de definir as diretrizes pedagógicas e administrativas da escola. O PPP visa organizar a prática pedagógica e nortear as ações que se relacionam com o ensino e a aprendizagem, alinhando-as com os valores e a missão da instituição (Libâneo, 2013).

O PPP é, portanto, um plano de ação que tem como objetivo assegurar a qualidade do ensino e a implementação de um modelo educacional adequado às necessidades dos estudantes e à realidade da comunidade escolar. De acordo com Moran (2016), o PPP é o reflexo de um compromisso da escola com os seus objetivos educativos, considerando a formação integral do aluno e o contexto sociocultural em que ele está inserido. Em termos práticos, o PPP é um documento de planejamento que organiza a escola em termos pedagógicos, administrativos, estruturais e de gestão de pessoas. Ele é uma ferramenta que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, alinhados aos desafios do mundo contemporâneo.

O PPP não é um documento estático, ele precisa ser atualizado periodicamente para refletir as mudanças nas necessidades dos alunos, nos avanços educacionais e nas transformações sociais. Dessa forma, deve ser revisto anualmente ou sempre que houver mudanças significativas na realidade escolar. Na Escola Municipal de Ensino de Ensino Fundamental Carlos Leocárpio Soares, o PPP ainda não foi atualizado para o ano de 2025, e o que se pode destacar nesse momento são alguns dos elementos que compõem esse documento, como por exemplo, equipe técnica administrativa e de apoio da escola; diagnóstico de indicadores educacionais; matrículas na escola; fundamentação teórica e bases legais; missão, visão e valores; campanhas a serem executadas durante o semestre; organização da prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais, entre outros (Altamira, 2024).

Com relação a organização da prática pedagógica do AEE na sala de recursos multifuncionais, parte com maior relevância para esse estudo, pode-se destacar que a Sala de Recurso Multifuncional da E.M.E.F. Carlos Leocarpio Soares foi implantada no ano de 2019, devido à quantidade de crianças com deficiência matriculadas na escola e nas escolas do entorno, e por ter uma sala disponível para a criação do espaço. Nem todas as escolas possuem esse atendimento na própria sede. Nestes casos, os alunos são encaminhados para a escola mais próxima para receber esse atendimento.

A prática pedagógica da Sala de Recurso Multifuncional é baseada nas principais dificuldades dos alunos atendidos, mediante a anamnese realizada com a família, os relatos e encaminhamentos dos professores em relação aos alunos. A prática das professoras do AEE na escola envolve ações de: organizar a rotina semanal dos atendimentos aos estudantes e docentes em horários pré-estabelecidos; fazer a articulação entre a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala regular em prol do desenvolvimento biopsicossocial dos alunos; proporcionar momentos de orientação e troca de experiências pedagógicas entre os docentes; promover a interação entre professores e estudantes; elaborar, em conjunto com os demais docentes, jogos e materiais adaptados a serem trabalhados com os estudantes com deficiência; planejar as atividades da Sala de Recursos Multifuncionais que devem ser trabalhadas com o estudante, considerando suas necessidades específicas, a partir dos instrumentos de avaliação e intervenção pedagógica (Altamira, 2024).

Cabe ao professor da sala do AEE promover a comunicação com os alunos e sua família, de forma a garantir os atendimentos, lembrando-os do dia e horário marcados; garantir que os estudantes atendidos na Educação Especial tenham acesso às atividades disponibilizando os apoios necessários para que o atendimento escolar e o Atendimento Educacional Especializado ocorram de acordo com as especificidades de cada estudante.

Quando necessário, também se promove formação continuada para os professores da sala comum, bem como para a comunidade escolar em geral. Realiza-se a visita e o acompanhamento às escolas adjacentes; é realizada uma orientação aos professores auxiliares quanto à elaboração de

atividades adaptadas, juntamente com o professor de sala regular, considerando as habilidades individuais dos estudantes; elaboram-se atividades próprias de sala de recursos para os alunos regularmente matriculados e sua aplicação por meio do atendimento semanal, com horários pré-definidos, bem como é realizado o registro das habilidades e propostas desenvolvidas no decorrer de todo o processo (Altamira, 2024).

Diante dessas abordagens, é importante pontuar que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples planejamento; ele representa o compromisso da escola com a construção de um ambiente educacional que respeite as especificidades dos seus alunos e da comunidade em que está inserida. Segundo Freire (1996), o PPP é uma ferramenta de transformação social, pois possibilita uma educação voltada para o desenvolvimento crítico e a cidadania.

## Capítulo II

### **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: REALIDADES E PERSPECTIVAS EM ALTAMIRA**

A educação inclusiva tem como princípio central garantir o direito de todos à educação, respeitando as diferenças e promovendo a equidade. Em Altamira, município localizado no sudoeste do Pará e um dos maiores em extensão territorial do mundo, esse processo enfrenta desafios significativos que envolvem infraestrutura, formação docente, diversidade cultural e limitações geográficas.

A cidade abriga uma população diversa composta por comunidades urbanas, indígenas, ribeirinhas e rurais. Essa pluralidade sociocultural exige abordagens educacionais sensíveis às particularidades locais. No entanto, a realidade demonstra que muitas escolas ainda carecem de acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos adaptados e profissionais capacitados para atender alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas (IBGE, 2022).

Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2022), o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns aumentou em todo o Brasil, mas a oferta de serviços de apoio especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda é insuficiente em muitas regiões da Amazônia Legal, incluindo Altamira. A distância entre comunidades e unidades escolares torna o acesso físico um grande obstáculo, especialmente para alunos que dependem de transporte adaptado. Além disso, como observa Mantoan (2006), a inclusão requer não apenas a presença física do aluno na escola regular, mas também sua participação efetiva nas atividades escolares. Isso só é possível quando há uma mudança na cultura escolar, com valorização das diferenças e estratégias pedagógicas flexíveis, centradas no aluno.

Altamira também enfrenta carência de professores com formação específica em educação inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva do Ministério da Educação (Brasil, 2008), a formação

docente é um pilar fundamental para a implementação da inclusão. Iniciativas como programas de formação continuada e parcerias com universidades são essenciais para preparar os educadores a atuar em contextos diversos e desafiadores como os da região amazônica.

Apesar dos obstáculos, existem perspectivas promissoras. Projetos de extensão universitária, ações de movimentos sociais e políticas públicas locais têm buscado promover a inclusão e o fortalecimento do AEE. A criação de ambientes escolares mais acolhedores e adaptados à realidade local depende do comprometimento do poder público, da formação de redes de apoio intersetoriais (educação, saúde e assistência social) e da participação ativa da comunidade.

Portanto, a educação inclusiva em Altamira exige uma abordagem ampla, que vá além da sala de aula. É necessário reconhecer as especificidades do território e transformar as escolas em espaços de acolhimento, escuta e valorização das diferenças. Somente assim será possível garantir, de fato, o direito à educação para todos.

## **2.1. Estruturas e Práticas Pedagógicas: Limites e Possibilidades**

A efetivação da inclusão escolar de alunos da Educação Especial na rede de ensino de Altamira exige mais do que o cumprimento da legislação vigente. Ela demanda reorganização estrutural, investimento em formação docente e práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos sujeitos. Conforme discutido no primeiro capítulo, o paradigma da educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, em um mesmo espaço escolar, com as devidas condições para seu desenvolvimento integral (Brasil, 2008).

A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, especialmente aqueles que envolvem experiências, significados e práticas relacionadas à inclusão. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 12), nesse tipo de pesquisa, “os dados obtidos não podem ser quantificados, mas sim compreendidos a partir do contexto em que

ocorrem”. Essa abordagem permite investigar as estruturas que existem nas escolas e as práticas pedagógicas adotadas, revelando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais e o papel dos profissionais de apoio escolar (PAE) são elementos fundamentais a serem analisados. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “a escola deve organizar-se para atender à diversidade dos educandos” (Brasil, 2008, p. 15).

No entanto, como aponta Mantoan (2003, p. 25), “a inclusão não é um favor, é um direito que deve ser assegurado com responsabilidade e compromisso”. Ainda existem barreiras significativas, como a ausência de formação adequada dos professores, a resistência institucional e a falta de recursos materiais. Diante disso, é necessário considerar não apenas os limites impostos pelas condições objetivas da escola, mas também as possibilidades que emergem da dedicação e do compromisso de seus profissionais.

Como destaca Mantoan (2006, p. 31), “a escola que se transforma em nome da inclusão beneficia a todos os alunos, e não apenas os que apresentam necessidades especiais”. Assim, este tópico tem como objetivo investigar quais estruturas estão efetivamente disponíveis nas escolas da rede pública de Altamira, como elas funcionam e de que forma contribuem ou dificultam a consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, a investigação foi realizada por meio de consulta aos professores, cujos resultados estão descritos no item seguinte.

## **2.2. Vozes da Educação: Uma Análise das Percepções de Professores e Gestores**

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais pilares para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, garantindo o direito de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Entretanto, de acordo com Mantoan (2006, p. 39), “a inclusão precisa ser

vivida no cotidiano da escola, não apenas defendida em discursos”, o que implicapropiciar o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação docente. Para tanto, é necessário verificar como os profissionais da educação percebem e vivenciam esse processo no ambiente escolar, buscando compreender as formas como eles se apropriam dos princípios inclusivos na prática, enfrentando realidades diversas e, muitas vezes, desafiadoras.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar como os docentes percebem a inclusão escolar em suas realidades institucionais, especialmente no que se refere às condições estruturais, formativas e pedagógicas.

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, cujo objetivo foi compreender a percepção dos professores sobre os desafios e perspectivas da educação inclusiva no município de Altamira – Pará. O estudo de caso foi escolhido como técnica por possibilitar uma análise aprofundada da realidade de duas escolas específicas, permitindo observar como as políticas públicas de inclusão se efetivam no cotidiano escolar (YIN, 2015).

A investigação foi realizada por meio da aplicação de um formulário impresso com dez professores da educação básica, sendo cinco docentes da Escola 1 (identificados como Professores de 1 a 5) e cinco docentes da Escola 2 (Professores de 6 a 10). Por decisão ética, optou-se por não divulgar os nomes dos participantes nem das instituições, de modo a preservar o anonimato e evitar qualquer desconforto. Os participantes atuam em diferentes etapas de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O instrumento de coleta abordou dados sobre o perfil profissional, estrutura escolar, recursos pedagógicos, formação em educação inclusiva, desafios enfrentados e sugestões de melhoria.

Em relação ao perfil dos entrevistados percebeu-se que a maioria dos professores se encontra na faixa etária entre 31 e 45 anos, com experiência docente de 11 a 20 anos. Todos possuem formação em Pedagogia ou áreas afins, com especializações variadas, especialmente em Educação Especial, Séries Iniciais e Metodologias Específicas. Todos os participantes relataram

que atuam com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE), como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), deficiências sensoriais, físicas, intelectuais e altas habilidades.

A estrutura física das escolas foi avaliada por todos como “regular”, com adaptações existentes, porém insuficientes para atender às demandas dos alunos com NEE. Quanto à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, a Escola 1 apresenta um cenário limitado: os recursos estão disponíveis apenas para alguns casos. Já na Escola 2, embora haja maior frequência na oferta, ela ainda não é universal, e alguns professores relataram a ausência completa de materiais específicos.

Sobre a formação docente ou capacitação, a totalidade dos professores informou que já participou de algum tipo de formação sobre educação inclusiva, com diferenças quanto à frequência e profundidade. Enquanto alguns relataram capacitação frequente, outros afirmaram que a formação ocorre de maneira pontual e insuficiente. A falta de formação específica foi um dos desafios apontados principalmente pelos docentes da Escola 2.

Entre os principais desafios destacados pelos docentes de ambas as escolas, figuram: a falta de recursos materiais; turmas numerosas; dificuldade de adaptação curricular; resistência da equipe escolar e a falta de formação específica. Esses elementos evidenciam obstáculos significativos à implementação efetiva da inclusão, indicando que, embora exista boa vontade e esforço individual, as condições institucionais são limitantes.

No que diz respeito às Práticas Pedagógicas Inclusivas, todos os participantes relataram o uso de estratégias diversificadas de ensino, como atividades diferenciadas, uso de recursos visuais e, em alguns casos, apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso reflete uma prática pedagógica sensível às demandas da inclusão, ainda que muitas vezes realizada com poucos recursos.

Quanto à efetividade da Inclusão Escolar a percepção predominante entre os docentes é de que a inclusão ocorre de forma parcial, com avanços importantes, mas ainda distante da efetividade desejada. Apenas um

professor (da Escola 2) mencionou que há um trabalho coletivo e planejado na escola, o que aponta para a importância da articulação entre os profissionais da educação.

As propostas mais recorrentes para melhorar a educação inclusiva nas escolas foram: mais formação continuada para os professores; redução no número de alunos por turma; contratação de profissionais especializados; maior envolvimento da família e comunidade escolar. Essas sugestões reforçam a necessidade de ações sistêmicas que envolvam políticas públicas eficazes, gestão escolar participativa e apoio técnico especializado.

A análise das respostas dos docentes das duas escolas revela um cenário em que a consciência sobre a importância da educação inclusiva está presente, mas que esbarra em limitações estruturais, formativas e organizacionais. As estratégias pedagógicas adotadas refletem o comprometimento dos professores com a inclusão, mas é evidente a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos pedagógicos, infraestrutura e equipe de apoio especializada.

O êxito da inclusão escolar depende não apenas do esforço individual dos docentes, mas de uma política educacional robusta e integradora, que compreenda a complexidade do processo inclusivo e promova as condições necessárias para sua plena realização.

### **Capítulo III**

## **CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES E PROPOSTAS**

Como apresentado no capítulo anterior, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma das bases para a efetivação da inclusão (Brasil, 2008). Nesse sentido, a investigação sobre as percepções dos docentes quanto ao preparo recebido, o suporte institucional e os desafios enfrentados no trabalho com alunos da Educação Especial tornou-se instrumento fundamental para construir uma análise crítica sobre a realidade local. “A gestão escolar deve assegurar o desenvolvimento de ações que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 18).

A escuta das vozes desses profissionais, por meio dos questionários aplicados, permitiu uma análise fundamentada nas vivências e percepções de quem atua diretamente na implementação da política de inclusão. Essa abordagem favorece o reconhecimento das boas práticas e também das dificuldades enfrentadas, colaborando para o aperfeiçoamento das ações educativas, conforme a colocação de Pletsch (2009, p. 370), “a escola inclusiva pressupõe uma nova lógica de organização pedagógica, centrada no respeito às diferenças”.

### **3.1. Formação Docente e Práticas Inclusivas: Estratégias para o Fortalecimento da Rede Municipal**

A efetivação da educação inclusiva nas redes públicas de ensino, especialmente no contexto municipal, depende diretamente da formação continuada dos professores e da adoção de práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, investir na formação docente é uma estratégia essencial para o fortalecimento da rede municipal e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Segundo Mantoan (2003), uma educação inclusiva não se limita à matrícula de alunos com deficiência na escola regular, mas exige mudanças estruturais, curriculares e, sobretudo, na prática pedagógica. Para tanto, os professores precisam ser formados para compreender a diversidade como parte do processo educativo, e não como um desafio isolado. A formação deve contemplar não apenas os fundamentos teóricos da inclusão, mas também proporcionar vivências e reflexões sobre o cotidiano escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza que o professor da sala comum deve ser capacitado para atender a todos os alunos, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para que essa política se concretize, é necessário que as redes municipais de ensino promovam ações de formação continuada, assessoria pedagógica e articulação entre os profissionais da escola.

Com base nesse cenário, propõe-se um conjunto de ações de intervenção possíveis no âmbito da rede municipal, com foco na garantia de uma educação inclusiva de qualidade. No campo da formação docente, é necessário que o município estruture um plano contínuo de capacitação voltado ao atendimento de estudantes com deficiência, com ênfase nos aspectos práticos do trabalho pedagógico. Oficinas e grupos de estudos com professores da sala comum e do AEE podem criar um espaço de troca de experiências e práticas bem-sucedidas. Autores como Mantoan (2003) já indicam que a inclusão se efetiva quando há colaboração entre os profissionais, com partilhas que respeitem os contextos reais da escola pública. De acordo com Oliveira e Prieto (2011), práticas inclusivas bem-sucedidas envolvem planejamento colaborativo, flexibilização curricular, uso de recursos de acessibilidade e acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Além disso, o apoio institucional e a gestão escolar comprometida são fatores determinantes para o sucesso da inclusão.

Assim, fortalecer a rede municipal por meio da formação docente e da adoção de práticas inclusivas eficazes implica reconhecer o papel central do professor como agente de transformação. Isso demanda políticas públicas consistentes, investimento em formação e uma cultura escolar voltada para

a equidade, o respeito às diferenças e a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Essa realidade aponta para a necessidade de propor caminhos concretos para que a educação inclusiva aconteça de maneira efetiva no cotidiano escolar. Um desses caminhos é o uso de recursos pedagógicos adaptados de baixo custo, conforme demonstram os materiais elaborados por pesquisadores da área da Educação Especial (Jacob, 2020; Jacob et al., 2020). Esses recursos podem ser incorporados na prática diária dos professores de forma simples, sem depender de tecnologias sofisticadas, favorecendo a aprendizagem dos estudantes com deficiência. No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, o uso de jogos adaptados, fichas com letras táteis e atividades com suporte visual ou auditivo pode ampliar significativamente a participação de estudantes com dificuldades no processo de leitura e escrita.

Dessa forma, e considerando o exposto, é fundamental assegurar que as escolas tenham espaços acessíveis, materiais didáticos adaptados e recursos assistivos. Recursos simples, como letras móveis com velcro, cartazes táteis e materiais recicláveis, podem ser confeccionados com baixo custo e grande valor pedagógico, conforme sugerem Jacob et al. (2020). Tais recursos podem, inclusive, ser integrados às aulas por meio da leitura sensorial de palavras, jogos fonêmicos adaptados e estratégias multissensoriais de alfabetização, favorecendo a aprendizagem significativa para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências visuais, intelectuais ou do espectro autista.

### **3.2. Gestão e Infraestrutura: Políticas Educacionais para uma Inclusão Plena**

A consolidação de uma educação inclusiva no Brasil depende diretamente da atuação integrada entre as políticas públicas, a gestão educacional e os investimentos em infraestrutura. A inclusão plena não ocorre de forma isolada ou pontual, mas como resultado de um sistema educacional comprometido com a garantia de direitos, com foco em equidade

e justiça social. Para tanto, é fundamental que os sistemas de ensino, em especial os municipais, desenvolvam ações planejadas, contínuas e articuladas entre formação docente, suporte pedagógico, acessibilidade física e tecnológica. A gestão escolar inclusiva deve se caracterizar por uma liderança participativa e democrática, que articula ações entre professores, profissionais de apoio, famílias e a comunidade. Para Mantoan (2006), o gestor escolar precisa assumir o papel de mobilizador de mudanças, superando a visão tradicional de administração para atuar como um agente de transformação das práticas escolares. Isso envolve não apenas o planejamento pedagógico, mas também a mediação de conflitos, a escuta ativa e a promoção de uma cultura de acolhimento e pertencimento.

No que diz respeito à infraestrutura, as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas ainda são grandes desafios para a efetivação da educação inclusiva. Embora a legislação brasileira, como o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/201), determine critérios de acessibilidade, muitas escolas públicas, especialmente nas redes municipais, ainda carecem de rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e equipamentos de tecnologia assistiva.

De acordo com dados do Censo Escolar do INEP (Brasil, 2022), embora tenha aumentado o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, grande parte das escolas ainda não dispõe de recursos de acessibilidade completos. Esse dado evidencia a urgência de ações integradas entre a gestão pedagógica e a gestão de infraestrutura física. Além disso, políticas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) especialmente em sua vertente “Acessibilidade” e a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, embora positivas, exigem acompanhamento técnico e formação adequada para seu uso efetivo. Como destacam Glat e Blanco (2007), não basta a presença física de equipamentos ou espaços adaptados: é necessário garantir a funcionalidade pedagógica desses recursos, de modo que sirvam ao processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva.

Outro aspecto relevante é o papel das Secretarias Municipais de Educação, que devem assumir o protagonismo no planejamento e

implementação de políticas inclusivas. Isso implica organizar diagnósticos da rede, buscar financiamento, formar equipes multidisciplinares e estabelecer diretrizes claras nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. O fortalecimento das instâncias colegiadas (como conselhos escolares e fóruns municipais de educação) também contribui para uma gestão mais democrática e alinhada aos princípios da inclusão.

No caso de Altamira (PA), os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais expressam, em seus princípios, o compromisso com uma educação democrática e inclusiva. Entretanto, ainda são evidentes as fragilidades no que se refere à infraestrutura adequada e à oferta de formações continuadas, especialmente para equipes gestoras. Embora o Plano Municipal de Educação defenda metas voltadas à valorização da diversidade e ao atendimento especializado, a execução prática ainda é limitada por fatores orçamentários e logísticos.

O atendimento às necessidades educacionais específicas exige condições objetivas: espaços acessíveis, recursos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e suporte ao AEE. Como destaca Jacob (2020), o uso de recursos de baixo custo e adaptados à realidade local representa uma alternativa viável e eficaz para ampliar a acessibilidade nas redes municipais.

A ausência de um planejamento integrado entre políticas públicas, ações gestoras e infraestrutura escolar compromete a efetividade das práticas inclusivas. Assim, torna-se imprescindível que o poder público municipal assuma a corresponsabilidade por essa pauta, garantindo que cada escola tenha as condições necessárias para acolher e ensinar todos os estudantes com dignidade e equidade. Em síntese, a inclusão plena exige mais do que boas intenções ou ações pontuais: requer políticas estruturantes, formação continuada, financiamento adequado e monitoramento constante. A gestão e a infraestrutura, quando pensadas de forma articulada e inclusiva, tornam-se alicerces fundamentais para garantir uma escola pública de qualidade para todos e todas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a educação inclusiva em Altamira - PA revelou que, apesar do avanço das normas e políticas públicas que garantem o direito à inclusão escolar, a realidade encontrada nas escolas municipais ainda apresenta desafios significativos para a sua plena efetivação. A percepção dos professores aponta para a necessidade urgente de formação continuada que prepare os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas inclusivas efetivas.

Além disso, a gestão escolar e a infraestrutura das unidades de ensino em Altamira mostram-se insuficientes para atender plenamente as demandas da educação inclusiva, evidenciando lacunas na adaptação física das escolas e na disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Tais limitações comprometem não apenas a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, mas também a qualidade do processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, é imprescindível que as políticas públicas municipais sejam fortalecidas e articuladas de forma integrada, promovendo investimentos em formação docente, infraestrutura acessível e suporte técnico. A construção de uma cultura escolar inclusiva em Altamira depende do comprometimento conjunto de gestores, professores, famílias e comunidade, que devem atuar de forma colaborativa para transformar as normas em práticas reais e efetivas.

Diante do exposto, reafirma-se que a inclusão escolar vai muito além da adaptação curricular e da boa vontade dos docentes: ela exige ações articuladas entre formação pedagógica, gestão democrática, infraestrutura adequada e políticas públicas coerentes com os princípios da equidade.

Com base na pesquisa de campo e nas discussões teóricas, observou-se que a atuação das Secretarias Municipais de Educação é determinante para a efetivação das políticas inclusivas, especialmente no que diz respeito à garantia de materiais adaptados, formação das equipes escolares e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado. Como apontam os documentos oficiais e autores consultados, a inclusão é uma política

pública que depende de vontade política, planejamento institucional e suporte técnico-pedagógico (Brasil, 2018; Jacob, 2020).

Nesse sentido, compreende-se que os desafios enfrentados pelas escolas da rede municipal não anulam os avanços já conquistados, mas sinalizam a urgência de uma atuação mais estruturada, integrada e contínua. Assim, a escola pode, de fato, tornar-se um espaço em que cada sujeito é reconhecido, escutado e respeitado em sua singularidade — não por políticas isoladas, mas por uma prática educativa que sustente, cotidianamente, o direito à diferença.

Por fim, este trabalho reforça a importância de continuar investigando e acompanhando os processos inclusivos na rede municipal de Altamira, buscando superar os desafios e ampliar as perspectivas para uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e assegure o direito de todos à educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. Projeto Político Pedagógico, **EMEF Carlos Leocárpio Soares**, 2024.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Altamira**. Altamira, 2020.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação de Altamira. **Regimento Unificado das Escolas da Rede Pública Municipal de Altamira**. Altamira, 2020.

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

BARBOSA, Daniela de Sousa, Fialho, Lia Machado Fiuza e Machado, Charliton José dos Santo. **Educação inclusiva**: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022024/html/> - Acessado em 06/11/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma> - Acessado em 06/09/2023.

BLANCO, Rosa; GLAT, Rosana. A escola e a educação inclusiva: uma perspectiva colaborativa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 147-163, jan./abr. 2007.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 13 fev. 2025.

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

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Altamira (PA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama>. Acesso em: 18abr. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

JACOB, Celita et al. **Técnicas e recursos pedagógicos adaptados**. São Paulo: CEFAl, 2020. (Projeto: Reorganização dos CEFAls). Disponível em: <https://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

JACOB, Camila Meurer. **Recursos pedagógicos para atendimento educacional especializado: versão baixo custo**. Florianópolis: FCEE, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Escola e a Construção do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Desafios para a educação inclusiva no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Maria Isabel. **A formação de professores para a educação inclusiva: uma proposta de intervenção**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELERO, Miguel López. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**,

Marília, v. 14, n° 1, p. 3-20, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5BhZPsPrdvKNPt4MLx3bHBx/?lang=es>. Acesso e tradução em: 20/10/2023.

MORAN, J. **Os Novos Paradigmas da Educação: A construção do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2016.

MOREIRA, Joana da Rocha, DAMASCENO, Alan Rocha, SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de. **Políticas públicas de inclusão em educação e o transtorno do espectro autista: reflexões no Brasil contemporâneo**. Disponível em: [https://www.chatpdf.com/c/Ap7Wqbyudmq493p0Ru2ce#:~:text=POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20DE,\(UFRRJ%2C%20Brasil\)](https://www.chatpdf.com/c/Ap7Wqbyudmq493p0Ru2ce#:~:text=POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20DE,(UFRRJ%2C%20Brasil)). Acessado em 06/11/2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindovalde. Desafios e perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n° 30, 8 de agosto de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/30/desafios-e-perspectivas-da-inclusao-escolar-na-educacao-infantil>.

OLIVEIRA, João Carlos. **Desafios da educação inclusiva no Brasil**. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

OLIVEIRA, Rosita Edler de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: construindo uma educação para todos. In: GLAT, R.; BLANCO, R. (Org.). **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Rio de Janeiro: MEC/SEESP, 2009. p. 367–384.

SANTOS, Maria Clara. A educação no interior: desafios e perspectivas para os municípios do Norte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, p. 50-65, 2018.

SANTOS, Maria Clara. **Gestão escolar democrática: a participação da comunidade na administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2018.

SILVA, Felipe Gomes. **A educação pública em Altamira: limites e possibilidades**. Belém: Editora da UFPA, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**ANEXO****QUESTIONÁRIO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REALIDADE ESCOLAR****ESCOLA:****PROFESSOR(A):**

Objetivo:

- ✓ Compreender a percepção dos professores sobre o cumprimento da educação inclusiva em sua escola.

**Dados Demográficos (Opcional)**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

3. Área de formação: \_\_\_\_\_

4. Especialização: \_\_\_\_\_

5. Nível de ensino em que atua:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- EJA (Educação de Jovens e Adultos)
- Outro: \_\_\_\_\_

**Sobre a Educação Inclusiva na Escola**

6. Na sua escola, há alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial) ou outras necessidades educacionais especiais (TEA, TDAH, altas habilidades, etc.)?

- Sim
- Não
- Não sei informar

7. Como você avalia a estrutura física da escola para atender alunos com deficiência?

- Excelente (possui rampas, banheiros adaptados, salas acessíveis, etc.)
- Regular (tem algumas adaptações, mas não são suficientes)
- Precária (não há adequação)
- Não sei opinar

8. A escola oferece recursos pedagógicos adaptados (materiais em Braille, softwares de acessibilidade, jogos educativos inclusivos, etc.)?

- Sim, para todos os alunos que precisam
- Sim, mas apenas para alguns casos
- Não
- Não sei

9. Você já recebeu capacitação ou formação continuada sobre educação inclusiva?

- Sim, frequentemente
- Sim, mas apenas ocasionalmente
- Não
- Gostaria de receber

### **Desafios e Práticas Pedagógicas**

10. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com necessidades especiais? (Marque quantas opções desejar)

- Falta de recursos materiais
- Turmas muito numerosas
- Dificuldade em adaptar o currículo
- Falta de formação específica
- Resistência da equipe escolar
- Falta de apoio especializado (profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, etc.)

( ) Outro: \_\_\_\_\_

11. Como você costuma adaptar suas aulas para atender alunos com necessidades especiais?

( ) Uso estratégias diversificadas (atividades diferenciadas, recursos visuais, etc.)

( ) Recebo apoio do AEE (Atendimento Educacional Especializado)

( ) Tenho dificuldade e gostaria de mais orientação

( ) Não realizo adaptações

( ) Outro: \_\_\_\_\_

12. Na sua opinião, a escola onde você trabalha promove a inclusão de forma efetiva?

( ) Sim, há um trabalho coletivo e planejado

( ) Parcialmente, mas ainda há muito a melhorar

( ) Não, a inclusão é apenas "formal" (existe no papel, mas não na prática)

### **Sugestões e Considerações Finais**

13. O que poderia melhorar a educação inclusiva na sua escola?

( ) Mais formação para os professores

( ) Contratação de profissionais especializados

( ) Redução do número de alunos por turma

( ) Maior envolvimento da família e da comunidade

( ) Outro: \_\_\_\_\_

14. Deixe aqui um comentário ou sugestão sobre inclusão na sua escola:

---

---