



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



ROSITANIA CAMPOS DINIZ

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE
DEFICIÊNCIAS E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DA INCLUSÃO**

HUMAITÁ-AM

2026

ROSITANIA CAMPOS DINIZ

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE
DEFICIÊNCIAS E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Josemar Farias da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Jusiany Pereira da Cunha dos Santos

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Exatas e Naturais.

HUMAITÁ-AM

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

D585c Diniz, Rositania Campos
 Concepções de professores de Ciências sobre deficiências e
 problemas de escolarização: desafios e contradições no cotidiano
 da inclusão / Rositania Campos Diniz. - 2026.
 160 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Josemar Farias da Silva.
 Coorientador(a): Jusiany Pereira da Cunha dos Santos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
 Humanidades, Humaitá, 2026.

 1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência. 3. Medicalização. 4. Ensino
 de Ciências. I. Silva, Josemar Farias da. II. Santos, Jusiany Pereira
 da Cunha dos. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. IV.
 Título

ROSITANIA CAMPOS DINIZ

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE
DEFICIÊNCIAS E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E
CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DA INCLUSÃO**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 03 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josemar Farias da Silva
Presidente da Banca Examinadora/PPGECH-UFAM

Profa. Dra. Euricleia Gomes Coelho
Membro interno/PPGECH-UFAM

Profa. Dra. Luanna Freitas Johnson
Membro externo/PROFEI/PPGPSI/UNIR

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus (*Olorum*) por me manter firme em meu propósito e pelo dom da vida, mesmo nos dias em que desejei o contrário, pelas tantas vezes que me levantei, tendo meus orixás me ajudado a persistir.

Gratidão à minha mãe, Rosilene, que sempre foi e é meu tudo, a pessoa que jamais me deixou desacreditar de mim, que, mesmo quando seu mundo desabou, ainda segurou o choro por mim, foi forte como nunca, a minha inspiração de vida.

Agradeço à minha família, que sempre me incentivou e me ensinou que a única forma de mudar nossa realidade é através do estudo; ao meu tio/padrinho/pai adotivo dos meus filhos, Milton Cesar, por sempre ser minha inspiração e por ensinar que não existem barreiras quando se tem objetivos. Por mais que a saudade tenha maltratado, nunca me deixaram desistir e nem voltar para caminhos improdutivos.

Aos meus filhos:

Ana Sophia (18 anos), que, mesmo eu ainda sendo uma criança cuidando de outra criança, me mostrou o verdadeiro sentido do amor de mãe, a necessidade de se defender e, acima de tudo, de lutar por um filho.

Ao Natanael (14 anos), diagnosticado com TDAH, que me ensinou que a paciência é essencial, mesmo quando tudo parece tirar você do sério.

Aos pequenos Adnari Shamira (7 anos), que enfrenta o autismo e o TDAH com coragem, e Deniel Levih (3 anos), que convive com o autismo e a suspeita de epilepsia. Foram eles a minha maior inspiração e a razão que me levou a desenvolver esta pesquisa.

Ao meu companheiro Welliton, que sempre me incentivou a continuar e, mesmo quando eu duvidava de mim mesma, continuou acreditando e via que tinha capacidade de continuar, pelas tantas vezes que se calou mesmo quando poderia explodir comigo e simplesmente me abraçou, tolerando minhas crises de ansiedade; agradeço aos meus guias por esta pessoa de luz.

Agradeço aos meus colegas de curso - Fabio Geraldo, Lucilene e Fabiana - que me incentivaram muito a entrar no mestrado e aos meus colegas de graduação e mestrado - Samuel, Manuel, Sthefany, Felipe, Daniela e Kaylan - que tornaram esta caminhada mais leve e sempre sanando minhas dúvidas e me socorrendo.

Gratidão imensa ao meu orientador, que é uma pessoa incrível, por quem tenho uma admiração extrema - Professor Dr. Josemar -, que teve uma paciência imensa comigo.

À minha coorientadora e amiga - Profa. Dra. Jusiany -, que sempre foi uma professora a quem admiro e por quem tenho um extremo carinho. Desde o primeiro contato na disciplina de Libras, me ajudou demais. Agradeço por compartilhar seu conhecimento e me levar pelo caminho certo nesta pesquisa, sempre me incentivando na busca por uma pesquisa linda que poderia trazer contribuições ao ensino de Ciências voltado para Educação Inclusiva, diante das tantas exclusões das pessoas que compõem seu público-alvo.

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão aos membros da Banca Examinadora - Profa. Dra. Luanna Jonhson e Profa. Dra. Euricleia Gomes Coelho -, pela disponibilidade, dedicação e valorosas contribuições ofertadas durante este processo. A leitura atenta, os questionamentos enriquecedores e as observações foram essenciais para a ampliação da visão crítica e o aperfeiçoamento desta pesquisa. Reconheço o empenho e a generosidade de cada membro da banca em compartilhar seus conhecimentos e experiências, o que acrescentou qualidade e rigor acadêmico à pesquisa aqui apresentada.

Meus mais sinceros agradecimentos aos Docentes do PPGECH e do IEAA por acreditarem em mim, pela oportunidade de poder contribuir com esta pesquisa.

À CAPES, por financiar esta pesquisa e tornar possível a minha contribuição para o ensino de Ciência na Educação Inclusiva.

Aos profissionais da SEMED de Humaitá-AM, que me forneceram tudo que precisei para o desenvolvimento desta pesquisa e pelas grandes contribuições.

Aos profissionais das escolas onde atuei durante pesquisa, toda minha gratidão - em especial aos docentes, pedagogas e gestor -, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa e me acolher de forma tão calorosa e que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo analisa as concepções de professores de Ciências de uma escola no sul do Amazonas acerca da deficiência e dos problemas de escolarização, examinando como tais concepções influenciam as práticas pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II, desenvolvida no município de Humaitá-AM. Historicamente, a marginalização das pessoas com deficiências impôs barreiras ao seu desenvolvimento, sendo estas psicológica e/ou física, de modo que a inclusão dos mesmos no ensino regular passou a ser estabelecido por lei, sem subdivisão entre ensino especial e regular. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e delineada sob estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas em formato de roda de conversa e observações em sala de aula, que foram analisadas à luz da análise de conteúdo. Os resultados indicam que concepções biologizantes e processos de medicalização atravessam as práticas docentes, evidenciando fragilidades formativas e tensionamentos entre políticas inclusivas e realidade escolar. Conclui-se que a formação docente e a organização institucional são elementos centrais para a efetivação de práticas inclusivas no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência. Medicalização. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This study analyzes the conceptions of Science teachers from a school in southern Amazonas regarding disability and schooling challenges, examining how these conceptions influence pedagogical practices within the context of Inclusive Education in lower secondary education (Junior High School), developed in the municipality of Humaitá, Amazonas. Historically, the marginalization of people with disabilities has imposed barriers to their development—whether psychological and/or physical—leading to the establishment, by law, of their inclusion in mainstream education, without a division between special and regular education. This research adopts a qualitative approach and is designed as a case study. Data were collected through group discussion-style interviews and classroom observations, which were analyzed using content analysis. The results indicate that biologizing conceptions and processes of medicalization permeate teaching practices, highlighting gaps in teacher training and tensions between inclusive policies and school realities. It is concluded that teacher education and institutional organization are central elements for the effective implementation of inclusive practices in Science teaching.

Keywords: Inclusive Education. Disability. Medicalization. Science Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização da cidade de Humaitá.....	80
Figura 2 - Corredor da escola (saindo da sala de AEE para a porta de saída)	82
Figura 3 - Área do refeitório	83
Figura 4 - Entrada da escola (com banheiros à esquerda) e o corredor que dá acesso às salas de aula.....	83
Figura 5 - Quadra ao fundo da escola.....	84
Figura 6 - Sala de AEE.....	90
Figura 7 - Prática sobre genética.....	93
Figura 8 - Prática sobre biomas	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação Especial x Educação Inclusiva.....	26
Quadro 2 - Perfil dos participantes.....	85
Quadro 3 - Profissionais de apoio à sala de AEE.....	91
Quadro 4 – Cronograma de formações de 2023 até 2025.....	106
Quadro 5 - Falas do gestor.....	107
Quadro 6 - Falas das pedagogas.....	110
Quadro 7 - Relatos das pedagogas.....	113
Quadro 8 - Falas das professoras de AEE.....	116
Quadro 9 - Falas dos professores de Ciências.....	120
Quadro 10 - Falas dos professores sobre os sentimentos e situações relatadas	128
Quadro 11 - Relatos positivos e negativos, segundo o gestor.....	133
Quadro 12 - Observações em sala de aula com os professores de Ciências	137
Quadro 13 - Aspectos convergentes e divergentes.....	141
Quadro 14 - Impactos positivos e negativos.....	142
Quadro 15 - Cronologia da Educação Inclusiva em Humaitá-AM.....	142
Quadro 16 - Papel dos participantes e seus desafios.....	143
Quadro 17 - Entrevistados - entre frustrações e alegrias.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CTS	Ciências-Tecnologia-Sociedade
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEEI	Índice Estadual de Educação Inclusiva
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCDs	Pessoas com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Especial Individualizado
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	23
2.1. Marcos históricos da educação especial e inclusão no Brasil.....	24
2.2. Legislação e normativas contemporâneas.....	30
2.3. Tensões entre prescrição legal e práticas pedagógica	34
2.4. A inclusão no ensino de Ciências: especificidades curriculares	37
3. CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E MEDICALIZAÇÃO	52
3.1. Modelos de compreensão da deficiência.....	52
3.2. Medicalização e o papel do laudo	59
4. PASSOS METODOLÓGICOS	79
4.1. Campo de pesquisa	80
4.1.1. Localização	80
4.1.2. Características da escola.....	81
4.2. Perfil participantes da pesquisa	84
4.3. Instrumentos de produção de dados	86
4.4. Procedimentos de análises	88
5. O ESPAÇO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DESCOBERTAS	89
5.1. Estrutura escolar e inclusão.....	90
5.2. Cultura institucional e encaminhamentos	96
5.3. Entre políticas e práticas: como a inclusão é compreendida e implementada	100
5.3.1. Entre avanços e resistências: a gestão inclusiva no município.	100
5.3.2. Gestão entre improvisos e mobilizações: o olhar administrativo sobre a inclusão.	107
5.3.3. Mediações pedagógicas em disputa: entre sensibilidade e barreiras culturais.....	110
5.4. Na sala de aula: concepções docentes e desafios da prática inclusiva.....	115
5.4.1. Sala de recurso como refúgio e esperança.	115
5.4.2. Entre inseguranças e práticas adaptativas: desafios no ensino de Ciência inclusivo	119
5.4.3. Concepções de inclusão e deficiência	123

5.4.4. Laudo e diagnósticos como orientação pedagógica	125
5.4.5. Formação docente	129
5.4.6. Práticas de sala e apoios	130
5.5. Estrutura escolar e apoios: entre avanços e resistência	132
5.5.1. Observações	134
5.6. Entre frustrações e conquistas: os impactos humanos da inclusão	139
6. CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	155
1. Roteiro de entrevista sociodemográfico	155
2. Questionário sobre curso de formação	155
3. Roteiro de entrevista	155
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	158
RISCOS DA PESQUISA	160

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é o princípio essencial que busca assegurar a todos um acesso justo a uma educação de qualidade, independentemente de suas dificuldades e condições (físicas, mentais ou emocionais). No contexto educacional, a maneira como os docentes entendem a deficiência e os problemas de escolarização se reflete diretamente em suas práticas pedagógicas.

No contexto do ensino de Ciências, a Educação Inclusiva tende a desempenhar um papel fundamental na construção de um ambiente de aprendizado acessível, equitativo e enriquecedor para todos os estudantes, sendo uma área de estudo indispensável para a compreensão da vida e o desenvolvimento do pensamento crítico, partindo da ideia de observar, questionar e testar hipóteses, promovendo uma mentalidade analítica e investigativa, desafios globais, preparação para uma vida profissional que exige um conhecimento científico.

Parte-se da concepção da pesquisadora de que o professor reflexivo tende a transformar a realidade ao seu redor e dar perspectiva diversificada aos seus alunos. A mesma é nordestina, nascida e criada no interior da Baixada Maranhense e criada por seus avôs; seu pai era um agricultor que faleceu quando a mesma tinha quatro anos e sua mãe é universitária pelo PROUNI e técnica de enfermagem pelo estado do Maranhão.

Sua escolarização foi marcada por desafios e superações. No local em que cresceu, não havia oferta do Ensino Médio; estudavam apenas até o oitavo ano e, para prosseguir nos estudos, era necessário morar em casas de terceiros, longe da família. Essa realidade trouxe inúmeras dificuldades, mas também fortaleceu a sua determinação em seguir adiante.

Estudou sempre em escolas públicas. Seu Ensino Fundamental foi feito todo em escola rural. Apenas três professores se tornaram referência para esta, os quais a incentivaram a seguir em frente mesmo com formações mínimas; eram comprometidos com o aprendizado dos alunos. No Ensino Médio, apenas um acreditou que ela não seria capaz de compreender as disciplinas por ter vindo do interior com salas multisseriadas e professores sem formação. Essa experiência, longe de desmotivar, fortaleceu sua determinação. Estudou sozinha, lutou e conseguiu superar as dificuldades. Essa vivência reforçou a sua convicção de que um

professor comprometido pode modificar profundamente a trajetória de seus alunos. Foram esses professores que despertaram o interesse pela área da licenciatura.

Sua vida foi marcada por perdas familiares significativas, como a morte precoce de seu pai e, mais tarde, de seu irmão, momentos que intensificaram quadros de depressão e ansiedade. Mesmo diante dessas dificuldades, manteve-se o compromisso com os estudos, motivada pela convicção de que a Educação é capaz de transformar vidas. Essa crença nasceu de sua própria experiência: professores empenhados e dedicados modificaram a sua realidade e mostraram que, apesar das adversidades, é possível avançar. Seus avôs sempre falavam que a única esperança era estudar para poder ter um futuro melhor.

Em 2015, ingressou na primeira faculdade, no interior do Maranhão, no curso de Licenciatura em Ciências Naturais na Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Pinheiro. Contudo, devido à falta de segurança por estudar à noite, optou pela mudança para Humaitá, que conhecera naquele mesmo ano, onde cursou Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. Sua jornada acadêmica se desenvolveu em paralelo à maternidade, pois teve sua primeira filha aos 17 anos (2007) e, posteriormente, mais três filhos, um com TDAH (nascido em 2012) e os dois caçulas, ambos com deficiência — um com diagnóstico de autismo e TDAH (nascido em 2018) e o outro com autismo e suspeita de epilepsia que nasceu em 2022. Essas experiências pessoais foram decisivas para a escolha do tema desta pesquisa, pois apresentaram a importância da Educação Inclusiva e transformadora.

No decorrer da graduação, uma das maiores dificuldades foi estar longe da família e não poder compartilhar fisicamente suas conquistas. Na colação de grau, por exemplo, nenhum familiar pôde estar presente; todos acompanharam apenas de forma *online*. Apesar da dor dessa distância, seguiu acreditando que era possível. Hoje, sente orgulho em afirmar que é a primeira de sua geração a concluir o ensino superior e o mestrado, e a terceira de sua família a alcançar esse nível de formação. Essa conquista é, ao mesmo tempo, gratificante e desafiadora, e só foi possível graças a Deus e às oportunidades que sua família lhe propiciou.

Neste percurso, teve professoras que se tornaram verdadeiras referências como as Professoras Dra. Euricleia Gomes Coelho, Dra. Rúbia Darivanda da Silva Costa, Dra. Viviane Guedes de Oliveira, Dra. Viviane Vidal da Silva, Dra. Eleonora Almeida de Andrade, Dra. Paula Regina Humbelino de Melo e muitos outros. Suas práticas e dedicação marcaram profundamente sua formação. Dentro da área da

inclusão, destaca a Profa. Dra. Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, que sempre conduziu as aulas de forma leve e prazerosa, sendo uma inspiração constante para esta. Também, os professores Dr. Valmir Flores Pinto, Dr. Rudson de Jesus Holanda e Dr. José Maria Soares, além de colegas, que a incentivaram e fortaleceram sua iniciativa de seguir para o mestrado.

No mestrado, uma das maiores dificuldades foi lidar com suas crises de ansiedade e conciliar a vida materna com duas crianças autistas e o retorno à vida acadêmica. Entretanto, estar com colegas da graduação e as dinâmicas das disciplinas contribuíram muito para a evolução e o desenvolvimento do trabalho e da própria pesquisadora. No início, sentiu uma certa relutância, mas o retorno ao ambiente universitário trouxe uma nostalgia positiva. Voltar a conviver com professores como Dra. Eliane Regina Martins Batista, Dr. Douglas Marcelo Pinheiro da Silva, Dr. Renato Abreu Lima, Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, Dr. Josemar Farias da Silva e tantos outros foi sempre uma sensação muito boa, marcada por um olhar cuidadoso e acolhedor, reafirmando a importância dos professores e da Educação como agentes de transformação. Sua realidade foi modificada por docentes dedicados, com capacidade de mudar a vida de seus alunos, mesmo diante das maiores adversidades.

Enfrentou a persistência de um sistema educacional que mantém a concepção de que pessoas com deficiência representam um obstáculo para uma sociedade que valoriza pelos padrões de “normalidade moral”, onde comportamentos que fogem do estereótipo convencional geram desconforto e tendem a reforçar a visão distorcida de que esses indivíduos não têm a possibilidade de desenvolvimento adequado, seja este no aspecto psicológico ou social.

Assim, surge o seguinte questionamento: Como os professores de uma escola de Humaitá–AM compreendem as deficiências e quais os problemas de escolarização? De que forma essas concepções tendem a influenciar as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Considerou-se que a inclusão escolar é um desafio constante na Educação brasileira e, em especial, nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e que as concepções dos professores sobre a deficiência e os problemas de escolarização desempenham o papel de construção de práticas pedagógicas diversificadas na promoção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Contou-se com o suporte de teóricos referenciais que discutem a inclusão e os desafios de escolaridade: Capellini e Rodrigues (2010) apontam concepções sobre deficiências; Krasilchik (2000) problematiza reformas educacionais; Lacerda Júnior (2023) trata da integração escolar; Collares e Moyses (1996) e Patto (1990) apontam as medicalizações e rótulos que reforçam as exclusões; Teixeira (2019) trata da intencionalidade docente e Silva, Santos e Jonhson discutem as práticas inclusivas e formação docente.

A execução do presente trabalho teve o intuito de assimilar as concepções dos professores em sala de aula sobre deficiência e como as práticas pedagógicas têm sido norteadas. A metodologia desta pesquisa é qualitativa, sendo um estudo de caso, com professores de Ciências e sala de recurso, pedagogos e gestor de uma escola em Humaitá–AM. Esta foi desenvolvida por meio de entrevistas e observações em sala de aula, cujos resultados foram tratados através da análise de conteúdo.

Tendo como base o crescente número de crianças e adolescentes com diagnósticos de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, evidencia-se a necessidade de adaptações metodológicas no ensino de Ciências, visando a atender as demandas educacionais desse público de maneira eficaz e inclusiva. O último censo disponibilizado pelo IBGE (2023), que foi realizado no ano de 2022, apontou que 18,5 milhões de pessoas possuem alguma deficiência, representando um total que se aproxima de 8% de toda população, sendo o primeiro censo que inclui o autismo como deficiência, indicando 2,4 milhões de brasileiros identificados com autismo.

Neste ponto de vista, Cappellini e Rodrigues (2010) destacam que, apesar dos avanços científicos e legais, persistem concepções errôneas acerca da deficiência, o que frequentemente resulta em exclusão. No ambiente educacional, esta visão afeta negativamente o progresso e o empenho do estudante autista, intensificando as barreiras tendidas a restringir a inclusão deste grupo no processo de ensino.

O direito à Educação é assegurado pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n.º 8.069 de 1990, que ressalta a importância do pleno desenvolvimento individual, da preparação para a cidadania e da aquisição de competência para o trabalho (Brasil, 1990).

No contexto do ensino de Ciências, a Educação Inclusiva representa não somente um compromisso ético e moral, como também é uma exigência legal.

Partindo da construção de um ambiente de aprendizagem que respeite a diversidade, sejam estas de ordem cognitiva, sensorial ou social desses estudantes, é fundamental garantir o acesso equitativo ao conhecimento científico. Segundo a legislação educacional brasileira temos que:

A Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, no artigo 4º, reforça a obrigação do Estado em oferecer Educação especializada gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil,1996).

Por meio desta diretriz, entende-se que a prática pedagógica no ensino de Ciências é indispensável. Ela exige que os conteúdos, recursos e metodologias sejam adaptados visando a atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando não apenas o acesso, mas também o sucesso escolar.

Sob esta perspectiva, o ensino de Ciências Naturais para estudantes com deficiências, sejam elas físicas, mentais ou neurológicas, exige metodologias adaptativas e outros desafios que são ainda mais vigorosos. Considerando que cada deficiência tem suas particularidades, podemos citar, como exemplo, estudantes com transtornos. Alguns têm um desenvolvimento neurológico mais lento, enquanto outros tendem a ter um desenvolvimento mais acelerado. No entanto, todos possuem algumas funções diminuídas. Isso pode interferir na absorção dos conteúdos frente às demandas escolares, como as dificuldades em interações sociais, que complicam os processos de ensino e de aprendizagem em Ciências, mas também pode revelar habilidades notáveis.

No caso das deficiências físicas e motoras, que exige a necessidade de atendimentos específicos, como nos casos da cegueira e da baixa visão, há a necessidade de material específico, que tende a possibilitar seu desenvolvimento. Já nos casos de pessoas surdas, há a necessidade de intérpretes, e, para aqueles com deficiência física, necessita-se do auxílio no desenvolvimento de atividades que propiciem mobilidade, dentre tantos outros casos, de maneira que se possibilite a inclusão de todos igualmente.

Por meio dos processos de ensino e de aprendizagem, o docente desenvolve um papel essencial intermediando o conhecimento científico e a realidade vivenciada pelos estudantes. Tal atuação vai além da simples transmissão de conteúdos, exigindo dos mesmo intencionalidade, planejamento e sensibilidade em lidar com a

diversidade presente no meio escolar, sempre utilizando-se estratégias pedagógicas que visem a favorecer o engajamento dos estudantes e proporcionando um aprendizado significativo e crítico. Assim como afirma Teixeira (2019, p. 2):

Deve ser ressaltado o importante papel do professor, tendo em vista que sua intervenção deve ser intencionada e fundamentada, buscando recursos estratégicos para manter os seus alunos engajados no enfrentamento de desafios. Ensinar Ciência está relacionado a uma aprendizagem que considere o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, envolvendo-o, na não neutralidade da Ciência, na interferência de determinantes de origem política e sociocultural.

Tendo em vista o papel do professor, onde sua intervenção deve ser fundamentada por meio de recursos que estão relacionadas a algumas das breves considerações ao fazer, ensinar e falar sobre Ciência, um dos exemplos muito claro seria voltado para a solução de problemas e na tomada de decisão, com uma atuação de desmistificação das crenças e valores.

A Educação, em sua constante transformação, é alavancada por políticas governamentais que, muitas vezes, priorizam interesses diretamente ligados a interesse econômicos e produtivos em detrimento de uma formação crítica dos cidadãos.

A Educação Básica, essencialmente, tende a ser o alvo principal de reformas que refletem mudanças que, em sua totalidade, priorizam a formação rápida e a formação de mão de obra de baixo custo, sendo contrária a uma sociedade criticamente formada e preparada para enfrentar os problemas contemporâneos. Esta “deformação da educação” afeta diretamente os professores e suas práticas, e mantém cada vez mais à margem as pessoas com deficiência.

Historicamente, as políticas públicas educacionais brasileiras são marcadas por inúmeros movimentos reformistas que, em sua totalidade, refletem muitos mais aos interesses governamentais e econômicos, que propriamente as necessidades formativas da população.

Quando se trata do ensino de Ciências, essas reformas em questão impactam diretamente na estrutura curricular, na formação docente e no desenvolvimento do ensino de Ciências que se deseja proporcionar nas escolas. Assim como Krasilchik, (2000, p. 85) pontua:

Assim temos que, nas escolas onde o ensino a cada novo instante sofre com tantas mudanças, no entanto, sempre voltadas para as vontades de um governo que em sua totalidade, está mais preocupada com a mão de obra rápida e barata que na qualidade de educação de uma sociedade crítica. Nossas escolas, como sempre, refletem as principais mudanças na sociedade-política, econômica, social e culturalmente. A cada novo governo, ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básicos e médios.

Neste contexto, temos que o ensino de Ciências, ao invés de ser um instrumento de emancipação e formação cidadã do indivíduo, é, na maioria das vezes, instrumentalizado por interesses que favorecem a formação preparatória para o mercado de trabalho em detrimento do pensamento crítico e da compreensão científica.

A formação de futuros professores é um ponto chave para a Educação Inclusiva, formando professores reflexivos, com aulas que permitam a interação entre os conteúdos e os alunos

A adaptação das metodologias de ensino para atender a estudantes com diferentes necessidades é essencial, preparando-os para uma atuação reflexiva e eficaz. Durante a graduação, os estudantes experimentam diversas metodologias de ensino, preparando-os para instigar e direcionar o aprendizado. No entanto, ao enfrentar alunos com necessidades especiais, muitas vezes não há preparação adequada. É importante que a formação dos futuros professores os capacite para saber lidar com alunos com necessidades específicas e aplicar metodologias que promovam a interação e o aprendizado.

Os modelos tradicionais de ensino tendem a ser uma transmissão de conhecimento passiva que, na grande maioria dos casos, limita-se à reprodução mecânica do saber. A escola, como um espaço social, não deveria ficar limitada meramente às repetições de conteúdos, mas sim, promover dinâmicas articuladas entre os docentes e os estudantes com conteúdos, atentando-se para as diversas concepções e experiências individuais para que, desta forma, consiga-se impactar o conhecimento positivamente, reconhecendo as particularidades dos envolvidos, visando a garantir um ensino inclusivo.

Assim como destaca Lacerda Junior (2023), a escola deve integrar alunos com necessidades especiais em todas as etapas do ensino, contribuindo ativamente para o aprendizado. Porém, a realidade das escolas pode ser diferente do esperado, com

professores sobrecarregados e aulas tradicionais que não atendem às necessidades específicas.

A inclusão de alunos com deficiências em salas de aula comuns é um direito garantido por lei e normativas educacionais. No entanto, a implementação das práticas para esta inclusão requer a formulação e aplicação de práticas de ensino adaptativas, que considerem as necessidades e os potenciais desses alunos. Sob este ponto de vista, Mantoan (2003, p. 25) discute que: “A inclusão escolar não significa apenas colocar alunos com deficiência na escola comum, mas garantir-lhes condições reais de aprendizagem, respeitando suas diferenças e potencialidades.”

Deste modo, a Educação Inclusiva não trata somente de coexistência em sala de aula, mas de propiciar oportunidade efetiva de aprendizado para todos os estudantes. A falta de preparação adequada dos educadores para lidar com essas diversidades pode levar a um ensino pouco eficaz e excludente.

Para responder às perguntas norteadoras, formulou-se o objetivo geral, qual seja: Analisar as concepções de professores de Ciências de uma escola no sul do Amazonas sobre a utilização de práticas de ensino inclusivas voltadas para estudantes com deficiência, e sua relação com os problemas de escolarização no contexto da Educação Inclusiva.

Como objetivos específicos, temos: analisar as políticas públicas para a Educação Inclusiva no ensino de Ciências, buscando compreender seus fundamentos, abrangência e impactos na prática pedagógica; desvelar a concepção dos professores acerca das deficiências e das estratégias metodológicas desenvolvidas durante seu processo formativo para atuação neste contexto; e identificar as formas de estruturação e organização da instituição educacional para a promoção da Educação no contexto inclusivo.

Em última análise, esta dissertação se justifica pelo seu potencial para influenciar positivamente a formação de professores reflexivos, aptos a enfrentar os desafios da Educação Inclusiva com confiança e competência. Ao ampliar a conscientização sobre a importância das boas práticas educacionais inclusivas no ensino de Ciências Naturais, espera-se que esta pesquisa contribua para uma mudança significativa no cenário educacional, possibilitando uma educação reflexiva, acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Esta dissertação se desdobra em seis seções principais. Inicia-se com a introdução, que discorre o tema, a questão norteadora, a relevância, seus objetivos, tipo de pesquisa, teóricos que fundamenta e organização desta. Na segunda seção, discorre-se sobre o ensino de Ciências dentro do contexto da Educação Inclusiva, com as contradições e formação docente. Na terceira seção, elucidamos uma breve contextualização histórica da Educação Inclusiva, as políticas públicas voltadas para a inclusão social, problematizando os limites entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Na quarta seção, descrevemos os passos metodológicos, com o detalhamento da produção de dados. Na quinta seção, será trazido o chão da escola como espaço de descoberta, com entrevistas, observações e análises. Por fim, a sexta seção, onde concluímos a dissertação com as principais descobertas, a qual será seguida pelas referências bibliográficas e linkográficas pesquisadas ao longo deste estudo. Ao final, os apêndices, contendo os documentos complementares usados para esta pesquisa.

Na próxima seção, começaremos a discorrer sobre o ensino de Ciências dentro da perspectiva inclusiva, bem como as contradições e possibilidades da formação docente.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

As discussões sobre políticas públicas no contexto da Educação Inclusiva no Brasil são alicerçadas por estudos que compreendem os avanços e os desafios da escolarização de estudantes com deficiência. Dentro do ensino de Ciências, esta temática tem uma relevância a mais, de modo que a mesma não seria somente para garantir o acesso à Educação, mas de promover adaptações curriculares e metodológicas, efetivando a participação de todos os alunos com deficiência neste processo.

No decorrer das últimas décadas, diversos marcos históricos e legais surgem com o intuito de assegurar os direitos à Educação Inclusiva para todos. No entanto, ainda existe muita tensão entre as políticas públicas estipuladas em documentos oficiais e a prática em sala de aula. No que tange o ensino de Ciências, há a necessidade de analisar a organização escolar mediante a diversidade e os caminhos que se abrem para a formação de professores que estejam, de fato, comprometidos com a prática inclusiva.

O ensino de Ciências, em sua potência formativa, constitui um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos que ampliam a compreensão do mundo natural, social e tecnológico. Quando articulado aos princípios da Educação Inclusiva, este campo assume um compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade humana, reconhecendo diferentes modos de aprender, interagir e significar os fenômenos científicos.

Dentro do contexto da Educação Inclusiva, Santos (2014, p. 15) ressalta que “a inclusão percorre caminhos cheios de desafios, evidenciando como os discursos historicamente legitimaram práticas de marginalização e exclusão de grupos específicos.” Assim, a inclusão se apresenta como um projeto social e político que necessita não somente de políticas públicas concretas, mas também transformadoras, por meio da valorização das diferenças e promoção de equidade. Somente assim, a escola poderá cumprir a função democrática, formando cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Sob esta ótica, fundamentar o conhecimento atual em racismo científico se baseia em uma pseudociência que utilizou conceitos biológicos de maneira instrumental para justificar desigualdades. Simultaneamente, a ciência contemporânea tem um papel vital

na desconstrução do conceito de raça como categoria biológica, ressaltando as limitações e reforçando a percepção de que as diferenciações genéticas entre as populações são mínimas. Isso permite reinterpretar as relações étnico-raciais, propagando a ideia de diversidade humana e igualdade social. Dentro deste contexto, Silva e Angelucci (2018, p. 694) discorrem que:

Entende-se como necessária a reconfiguração das relações entre os campos da Saúde e da Educação, permitindo a construção de práticas coletivas que discutam as problemáticas escolares a partir do diálogo e não da sobredeterminação da Saúde pela Educação. Isso implica, também, esforço da Educação para produzir formas de compreender as/os estudantes e seus processos ensino-aprendizagem fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo.

A Educação parte de uma necessidade de transformação, na qual professores e estudantes possam atuar como agentes de mudanças sociais, ocasionando a quebra de paradigmas burocráticos que reprimam a participação ativa que mantém a sociedade inerte. “Nossas escolas refletem as principais mudanças na sociedade – política, econômica, social e culturalmente. A cada novo governo, ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básicos e médios.” (Krasilchik, 2000, p. 85). O ensino de Ciências deve se apresentar não a partir de delimitações impostas pela sociedade, mas como provedor de autonomia, incentivando as mudanças democráticas e sociais, além de promover as reflexões críticas.

A seguir, trazemos os principais marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil de forma breve e sucinta.

2.1. Marcos históricos da Educação Especial e inclusão no Brasil

Em um contexto histórico, a Educação Especial teve sua idealização partindo da necessidade do ensino de pessoas com deficiência, que, em suma, sempre fora visto como uma educação diferenciada que não preparava o indivíduo para uma convivência na sociedade que, por muito tempo, foi utilizada como mecanismo de exclusão de indivíduos, com deficiência e outras vezes somente como forma de marginalização de pessoas de classes inferiores e que não apresentavam o desenvolvimento essencial imposto pela sociedade.

Partindo do pressuposto de que pessoas com deficiências sempre existiram e continuarão a existir, é possível observar que, ao longo da história, elas enfrentaram e continuam enfrentando diversos desafios advindos de uma sociedade que prima, sobretudo, pelo desenvolvimento físico, motor e cognitivo como símbolo de capacidade e valor social.

Na concepção de Vygotsky (2012), a pedagogia especial apresenta uma estrutura lógica que tradicionalmente se orienta exclusivamente em torno da deficiência como centro da prática educativa, e não do desenvolvimento da criança. A Educação Especial, em sua totalidade, tende a isolar o indivíduo em um “micromundo” adaptado apenas à sua “deficiência”, reforçando a exclusão em vez de promover a emancipação. Neste contexto, o aprendizado torna-se artificial e desprovido de sentido social.

Ao propor qualquer questão relacionada ao Ensino Especial, torna-se necessária uma ruptura epistemológica, que não se limite a soluções paralelas, mas que integre os desafios da diversidade à essência da escola. O desenvolvimento educacional, portanto, deve deixar de ser um processo de mera adaptação às normativas e passar a constituir-se como um processo de construção conjunta da vida em comum.

Desde sempre, compreende-se que, para que a educação seja efetiva, os indivíduos precisam ser desafiados e estimulados à integralização de suas capacidades. Nesse sentido, Leontiev (2005) apresenta que as crianças necessitam agir sobre o mundo com a mediação do adulto — seja educador ou cuidador — e, assim, sendo internalizadas estas ações. Deve executar tarefas com objetos reais e, posteriormente, verbalizar suas ações para, então, transformá-las em operações internas, como pensar, planejar e realizar resoluções mentais.

No caso das crianças com atraso no desenvolvimento, não se trata de forçá-las a avançar para etapas seguintes, mas sim, de respeitar o caminho da construção individual, permitindo, inclusive, o retorno a etapas anteriores para reforçar as bases necessárias. O foco não deve estar apenas no conteúdo em si, mas, sobretudo, em como este aprende, valorizando o processo de aprendizagem como parte essencial do desenvolvimento.

O atendimento de pessoas com deficiência passa a ser implementado a partir do século XX. Capellini e Rodrigues (2010) afirmam que a implantação da Educação

Especial parte das implantações das escolas especiais públicas para vários graus de deficiências e que, infelizmente, houve pouca cautela no que diz respeito a conceituação e classificação da deficiência. Tendenciosamente, os critérios se baseavam, em sua totalidade, no desempenho escolar direcionado a repetência escolar. Tomando-se conhecimento dos dados em questão, encaminhava-se os indivíduos para as classes especiais e, uma vez estando lá, o retorno às salas de aula comuns de ensino não era uma opção. O Quadro 1 apresenta um comparativo que ilustra as diferenças entre a Educação Especial e Inclusiva

Quadro 1-Educação Especial x Educação inclusiva

Educação Especial	Educação Inclusiva
Atendimento separado e/ou específico	Ensino dentro da escola comum
Foco em características individuais e diagnósticos	Foco no potencial de cada estudante
Apenas professores especializados	Todos os professores são responsáveis pela inclusão
Ênfase nas diferenças e limitações	Valoriza as diferenças e diversidade como parte do aprendizado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

De acordo com o quadro acima, é possível observar as diferenças entre a Educação Especial e Inclusiva. A Educação Especial é voltada para atender diretamente, como público-alvo, alunos com deficiências ou com necessidades específicas, individualmente ou direcionado a diagnósticos. Já a Educação Inclusiva parte da integralização dos alunos de forma igualitária em uma mesma sala de aula, com adaptações de práticas e conteúdos, sob a concepção de que todos podem adquirir conhecimento com a mediação correta. Desta maneira, a Educação Especial tende a se fragmentar enquanto a Educação Inclusiva parte da ideia de transformação. A Educação Especial perpassa pela Educação Inclusiva e ambas são importantes. No entanto, a inclusão ocorre através da oportunidade de aprender juntos, respeitando-se as diferenças.

Além destas dificuldades, persistiram desigualdades sociais e uma luta pela adoção de políticas neoliberais, que, em suma, primavam somente o capital, independentemente de os países serem ricos ou pobres. Mesmo assim, percebe-se uma necessidade constante de equidade sendo reivindicada, para os direitos serem

assegurados indiscriminadamente, respeitando-se as diferenças, sejam estas culturais, sociais ou individuais.

Como um marco importante no desenvolvimento da Educação Especial, temos indicativos de que a LDB de 1961 representou um desvio no reconhecimento da Educação Especial. Mesmo que as matrículas no ensino regular tenham trazido mudanças para alunos historicamente excluídos, as influências internacionais e o contexto de lutas — tanto global quanto interno — contribuíram para a expansão destes direitos no sistema educacional.

Neste cenário, Kassar (2011) afirma que a integração da Educação Especial no sistema educacional foi ganhando espaço durante as décadas de 1970 e 1980. No entanto, o atendimento especializado ficou sob a responsabilidade de iniciativas privadas, refletindo a fragilidade das políticas públicas nesse período. Como consequência, muitos alunos enfrentaram obstáculos devido à dependência do setor privado para atendimentos de natureza mais complexa, evidenciando um sistema ainda incapaz de garantir uma inclusão eficaz. Essa realidade suscita reflexões sobre as políticas públicas e seus impactos em relação à segregação das classes especiais.

Foi somente em 1988, com a promulgação da última Constituição Federal que, em seu Art. 208, a Educação Especial passa a ser definida como um direito e que o Estado terá que assegurar o atendimento dos alunos destinados a esta modalidade de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, buscando a inclusão e igualdade no sistema educacional, reforçando o que já fora estabelecido pelo Art. 205, que apresenta a Educação como um direito de todos (Brasil, 1988).

Num primeiro momento, teve-se a Educação Especial como uma modalidade educacional especializada, que visava a diretrizes próprias a serem inseridas no ensino, propiciando ofertas de programas e currículos capazes de atender às necessidades de indivíduos com características especiais e de promover um aprendizado adequado e inclusivo.

Ao longo deste processo, a atuação do Ministério Público e da tutela jurisdicional teve como foco a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, criando mecanismos para que eventuais violações pudessem ser prontamente corrigidas. Além disso, a coordenação e a articulação das políticas instituíram a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

(CORDE), órgão voltado diretamente para a integração e o suporte adequado a esse grupo.

Estas conquistas representaram um marco na história brasileira, servindo de base para a evolução de políticas que estimulassem uma sociedade mais inclusiva e equitativa. O Brasil começou a estruturar a inserção da Educação Inclusiva de forma mais organizada, a partir do século XIX, com criações de instituições especializadas, aderindo a movimentos a favor da Educação Especial, com ações políticas culturais, sociais e pedagógicas, em prol dos direitos de todos, onde os alunos pudessem estar juntos, aprendendo e participando juntos, sem nenhum tipo de distinção.

As modificações no sistema educacional só foram possíveis a partir da assinatura da Declaração de Salamanca, firmada por mais de 80 países, incluindo o Brasil, em 1994. Segundo Capellini e Rodrigues (2010), o documento proclama as escolas comuns como inclusivas, tendo como finalidade o combate à discriminação e estipulando que as instituições devem acolher todas as crianças, sem exceções, independentemente de suas condições físicas, sociais e/ou emocionais.

Sendo um dos mais importantes documentos internacionais em prol da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca estabeleceu um compromisso com princípios fundamentais, promovendo políticas educacionais que possibilitassem o acesso igualitário ao aprendizado. Assim, crianças com deficiência passaram a ser reconhecidas como parte integrante das salas de aula comuns, reforçando a perspectiva de uma educação inclusiva e transformadora.

A Educação Inclusiva não foi inicialmente direcionada à inclusão de pessoas com deficiência, mas surgiu como uma resposta ética, política e pedagógica à segregação promovida pela Educação Especial, fundamentada nas políticas públicas que afirmavam que todos deveriam ter acesso igualitário à Educação, anteriormente limitada à socialização.

A proposta da inclusão faz com que todas as crianças aprendam juntas nas mesmas escolas e salas de aula, com os apoios e adaptações necessários para garantir uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno. Trata-se do meio mais eficaz contra a discriminação, pois naturaliza a convivência entre pessoas, independentemente de suas limitações individuais, de classe social, da cultura ou religião, promovendo uma sociedade acolhedora e respeitosa, independentemente das diferenças.

Dentro desta perspectiva, Vygotsky (2012) faz uma reflexão sobre o desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais, sugerindo que o foco da Educação não deve se limitar às condições isoladas das mesmas, mas em como tal aspecto tenderia a moldar as suas personalidades, e que, ao invés de rotulá-las pelo déficit, deveria se observar que o ser humano é capaz de se reorganizar e se transformar, tendo como objetivo o equilíbrio e a compensação, valorizando seu potencial, mais que seu diagnóstico, com uma visão humanista, integradora e sensível, centralizada no indivíduo e não meramente em seus desafios.

A perspectiva da Educação Inclusiva aponta para uma transformação profunda do ensino e da convivência escolar. O foco deixa de ser a adaptação do estudante à escola e passa a ser a adaptação do meio ao indivíduo, de modo a efetivar a inclusão, partindo do princípio de que esta é um direito universal. Assim, garante-se acesso, permanência e aprendizado de qualidade.

A Educação Inclusiva, na concepção de Capellini e Rodrigues (2010), é uma revolução silenciosa que transforma a escola em um espaço de pertencimento para todos, rompendo assim com as antigas práticas excludentes e exigindo uma reconfiguração profunda, não somente no tocante à sua estrutura, mas também à valorização de cada indivíduo dentro de sua singularidade, passando a escola a ser considerada como um lugar onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas um lugar de oportunidades de aprendizado mútuo. A inclusão tem que se sustentar em ações concretas como: adaptações curriculares, acessibilidade, formação de professores e envolvimento da comunidade.

Neste contexto, destaca-se a valorização da formação contínua dos professores, profissionalizando-os para lidar com a diversidade. A personalização do ensino, por meio de metodologias ativas e materiais adaptados, fortalece a inclusão. Um ambiente escolar acolhedor tende a promover empatia, respeito e convivência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e pluralista.

Apesar dos avanços legais e políticos, ainda persistem barreiras significativas, como a falta de recursos, o preconceito e as resistências às mudanças necessárias para a consolidação de uma educação inclusiva.

A Educação Especial está diretamente ligada à Educação Inclusiva, apesar de ainda não ter sido adaptada para um ensino complementar e suplementar, que vise a garantir o acesso destes alunos às classes comuns, mas com os suportes

indispensáveis para estes serviços especializados. A Educação Especial, em suma, não é mais vista como um sistema paralelo, passando a ser uma parte integrante da educação regular, oportunizando participação e aprendizado de todos os alunos em um mesmo ambiente efetivamente.

Para se alcançar tal objetivo, necessita-se de respeito à diversidade, o que implica reconhecer e valorizar as diferenças como parte da condição humana, tendo o objetivo de promover uma cultura escolar inclusiva e acolhedora, bem como acessibilidade, para que todos tenham as mesmas oportunidades independentemente de suas comorbidades. Tudo isso exige currículos flexíveis e adaptados para atender a todos de forma igualitária, parceria entre família e escola para um desenvolvimento palpável, avaliações e monitoramento com o intuito de estabelecer estratégias para promover melhorias efetivas contínuas, além de uma formação continuada para que a escola e os professores estejam sempre preparados para lidar com a diversidade.

2.2. Legislação e normativas contemporâneas

Muitos mecanismos foram desenvolvidos com o intuito de impulsionar ações que garantissem a participação de todos na sociedade com oportunidades iguais para a conquista de uma educação de qualidade.

Em outubro de 1989, foi criada a Lei n.º 7.853, que dispõe sobre as normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais garantindo sua efetiva integração dentro da sociedade, tendo como finalidade lutar contra a discriminação e proporcionar igualdade de oportunidade, direcionando os órgãos públicos à promoção de tratamentos prioritários e adequados (Brasil, 1989).

Dentro desta lei, destacam-se medidas para garantir o acesso facilitado a serviços essenciais, entre eles: educação, saúde, trabalho e lazer.

O governo brasileiro aderiu a estes movimentos, implementando políticas públicas que visavam a eliminar barreiras e promover a participação dos alunos de forma geral. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou este compromisso, estabelecendo parâmetros para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional.

Em 1995, foi criada a Secretaria dos Direitos de Cidadania, no âmbito do Ministério da Justiça, após intensa negociação do movimento social e, internamente, nas instâncias governamentais, a Coordenadoria Nacional para a Política de Integração da Pessoa "Portadora de

Deficiência” (Corde). Desse novo momento, enfatiza-se a aproximação do movimento das pessoas com deficiência aos demais segmentos sociais, em busca de dignidade e direitos fundamentais (Maior, 2018, p. 107).

O desenvolvimento da Secretaria dos Direitos de Cidadania marcou um avanço significativo na oferta dos direitos das pessoas com deficiência. A CORDE, que já havia sido instituída anteriormente, passou por uma transformação ao sair do âmbito da assistência social para vincular-se aos direitos humanos no Ministério da Justiça.

Estas mudanças refletiram uma nova abordagem na luta pela inclusão, enfatizando que as pessoas com deficiência não deveriam ser vistas apenas como destinatárias de políticas assistenciais, mas sim como cidadãos com direitos fundamentais estabelecidos. Este período foi fundamental para a aproximação do movimento das pessoas com deficiência com segmentos sociais diversos, fortalecendo a defesa da dignidade, da equidade e da participação plena na sociedade.

É possível que esta ação tenha resultado na implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que confirmam o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a matrícula dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino (Capellini e Rodrigues, 2010, p. 39). Esta Lei, de n.º 9.394/1996, estabelece os princípios fundamentais da Educação, incluindo a Educação Inclusiva, que garante não somente o acesso à escola, mas também a permanência no ambiente escolar para todos os alunos.

No atendimento educacional especializado, inserido na rede regular de ensino, a finalidade era garantir suporte adequado para alunos com deficiência. Já na gestão democrática, enfatiza-se a participação da comunidade escolar na construção de um ambiente inclusivo, reconhecendo a importância da adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes.

Em 1998, o MEC lança um documento contendo as adaptações curriculares que deveriam ser seguidas pelos professores de todo o país, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs (Brasil, 1998), nos quais se trata também de se colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. Já o Decreto n.º 3.298/1999 regulamenta a política nacional para a integralização da pessoa com deficiência e estabelece critérios para atendimento educacional.

Estes marcos representam avanços significativos na estrutura da Educação Inclusiva. As adaptações curriculares tinham o intuito de estabelecer estratégias pedagógicas para a educação de alunos com deficiência na rede comum de ensino, e a publicação das diretrizes tinha como meta fortalecer o compromisso com a inclusão educacional, estabelecendo diretrizes, princípios e parâmetros para um atendimento especializado no sistema educacional. Tais medidas reforçavam a necessidade de adaptações curriculares e metodologias diferenciadas para atender às necessidades individuais de alunos com alguma necessidade especial ou com deficiência.

Muitos outros movimentos mundiais surgiram, pois, mesmo com as legislações preestabelecidas, os atendimentos a pessoas com deficiência ainda era mínimo. Por último, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os participantes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos. (Capellini e Rodrigues; 2010).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, foi implementada no Brasil apenas em 2008. Este documento representa um dos marcos na defesa da inclusão e da igualdade de oportunidades. O Brasil comprometeu-se a assegurar um sistema educacional inclusivo para a promoção do desenvolvimento acadêmico e social, de forma participativa.

A expressão “pessoa com deficiência” passou a ser adotada posteriormente à Convenção da ONU (2006), consolidando-se como marco global da inclusão e da igualdade. O documento trouxe direitos fundamentais aos indivíduos com deficiência, como a participação plena na sociedade e a necessidade de remoção de barreiras — fossem elas físicas, culturais ou sociais —, assegurando aceitação sem discriminação.

Partindo do compromisso com uma educação para todos, surge o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), estabelecido pelo governo federal em parceria com os municípios e estados. Os objetivos principais deste decreto reforçam a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Básica, promovendo ações de assistência técnica e financeira, além de incentivar a participação das famílias e da comunidade no processo educacional.

Já o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), não trata apenas da Educação Especial das pessoas com deficiência, mas também contempla indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O decreto assegura que todos tenham acesso à Educação Inclusiva em todos os níveis, ofertando apoios necessários, individualizados e afetivos, priorizando-se tal inserção na rede regular de ensino, além de garantir suporte técnico e financeiro.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) (Brasil, 2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco que garante os direitos de promoção da inclusão social no Brasil. Ela estabelece princípios fundamentais para a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência em suas mais diversas áreas da sociedade, como o direito à Educação Inclusiva, assegurando a estas pessoas o acesso à escola comum com o devido suporte necessário.

A legislação também garante acessibilidade em espaços públicos, transportes, tecnologia e comunicação, além de assegurar o direito ao trabalho com inserção no mercado, autonomia e tomada de decisões, garantindo a cada indivíduo o direito sobre sua própria vida.

Esta lei representa avanços significativos na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando a inclusão como princípio essencial para uma sociedade mais justa e equitativa.

No Estado do Amazonas, algumas leis estaduais importantes estão diretamente ligadas à Educação Inclusiva e voltadas para o fortalecimento de práticas de acessibilidade e atendimento a estudantes com deficiência. A Lei n.º 4.183/2015 (Amazonas, 2015) aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas, voltado para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção da diversidade e da inclusão como princípio fundamental da política educacional do Estado.

A Lei n.º 6.362/2023 (Amazonas, 2023) institui o chamado Selo Escola Amiga da Educação Inclusiva, cujo objetivo é incentivar que as escolas, sejam públicas ou privadas, adotem medidas concretas para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Para que a instituição receba o selo, esta deve implementar ações como: formação de profissionais, adequação arquitetônica, uso de materiais acessíveis

(Braille, Libras, *softwares* de comunicação alternativa), além da presença de profissionais de apoio.

Já a Lei n.º 7.306/2025 (Amazonas, 2025) cria o Índice Estadual de Educação Inclusiva (IEEI), que avalia o grau de adaptação das escolas estaduais para o atendimento deste público específico. O índice considera critérios como acessibilidade física, capacitação de profissionais e recursos voltados ao atendimento de alunos surdos, cegos, cadeirantes, entre outros.

2.3. Tensões entre prescrição legal e práticas pedagógicas

Apesar das reformas educacionais e propostas de inovações curriculares no ensino de Ciências no Brasil, que são marcas históricas do desenvolvimento da Educação, ainda é muito limitado no contexto estrutural do currículo, pois as práticas tradicionais alicerçadas no interesse político que promove a educação tecnicista, fortalece o ensino conteudista, que não prima pela formação crítica, como destaca Dos Santos e Galletti (2023, p. 24):

É possível compreendermos que, mesmo após as inovações ocorridas no ensino de Ciência e a flexibilização curricular fomentada legalmente, o quadro da Educação em Ciências, entre 1950 e 1970, não alterou substancialmente, nem a prática do professor neste campo, nem os currículos de Ciências das escolas brasileiras, uma vez que os objetivos de ensino e de aprendizagem ficaram aquém das necessidades formativas dos estudantes brasileiros. Como exposto, muitos desses entraves se devem à implementação de políticas educacionais de caráter tecnicista e intervencionista ao longo de todo o período ditatorial, visando predominantemente ao treinamento técnico e científico dos estudantes brasileiros para o mercado de trabalho.

A escola deve partir da ideia de um espaço ativo, fundamentada na ciência e no contexto da realidade social, considerando que o conhecimento impulsiona as mudanças efetivas. No entanto, as políticas públicas partem do princípio da mercantilização, promovendo discursos de tolerância e respeito ao invés de reconhecer as desigualdades sociais. Desta maneira, reorganizam o discurso sobre diversidade, esvaziando seu potencial de transformação, como Zocoler; Sforini; (2020, p. 3) apresentam:

Para os trabalhadores, é destinada à formação de habilidades e competências, como a autonomia e a criatividade para atender às

demandas de um mercado de trabalho em acelerado processo de mudança e, ao mesmo tempo, são requeridos atitudes e valores de solidariedade, de cooperação, de harmonia e de respeito às diferenças que deixam de ser vistas como produto da desigualdade social e passam a ser tratadas como diversidade e, portanto, consideradas como algo a ser respeitado e não superado. A problemática daí decorrente é que a luta de classes por uma formação humana dilui-se em um discurso de respeito à diversidade.

É visível que a Educação está ligada diretamente ao setor comercial, com uma formação tecnicista e mecanizada, sendo justamente decorrente da divisão de classe: aqueles de classe baixa recebem formações voltadas para o mercado, enquanto aqueles de classe mais alta recebem formações críticas e políticas adequadas, os quais, em sua totalidade, são aqueles que podem pagar por uma formação diferenciada, ou tomar as vagas nas escolas públicas de níveis mais elevados, onde a Educação não parte da ideia central de uma formação voltada para o senso crítico, mas de uma necessidade exercida pelo capitalismo que tende a formar trabalhadores, desenvolvendo habilidades e adaptações voltadas para o mercado de trabalho.

As políticas educacionais que, em sua totalidade, foram e ainda são subordinadas às demandas do mercado, ocasionam um esvaziamento no papel da Educação como promotora da autonomia, justiça social e cidadania. Neste contexto, as relações entre a escola, juventude e mercado de trabalho são marcadas histórica e estruturalmente, tendo em vista que a escola não é a única responsável pelas dificuldades de inserção destes indivíduos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que não está isenta da responsabilidade a respeito de tal processo, conforme afirma Dubet (2004, p. 548):

Os vínculos entre formação e emprego são, obviamente, extremamente complexos e dependem essencialmente da situação do mercado de trabalho e da demografia; não seria possível acusar a escola de estar na origem do desemprego dos jovens. Mas isso também não significa que a escola seja totalmente “inocente” a respeito.

A partir disso, fica evidente a lógica de mercado que há muito está enraizada no aspecto social e educacional que tende a impactar negativamente a Educação. No ensino de Ciências, necessita-se que práticas pedagógicas façam rupturas na propagação da desigualdade social e provoque a formação científica efetiva. (Silva *et al*, 2021; Silva e Oliveira, 2023)

Neste contexto, Lobato e Silva (2022) afirmam que a falta de visibilidade e de investimento consistente da gestão pública tende a comprometer a consolidação de um ensino inclusivo com qualidade e equidade, sendo importante ressaltar que a responsabilidade pela Educação Inclusiva não deve recair somente sobre o professor em sala de aula, mas deve ser abraçada por toda a gestão educacional, que vai desde a formação docente, ampliação do quadro de especialistas e priorização da Educação Inclusiva nas políticas públicas locais, considerando-se que a maioria das escolas públicas enfrenta esta pressão, aliada a outras deficiências, como escassez de recursos, infraestrutura precária e desvalorização dos profissionais da Educação, o que torna cada vez mais desafiador a busca por uma formação mais aprofundada ou avançada dentro da área de atuação. Isso é resultado de um sistema que prioriza a quantidade e não a qualidade.

Sob uma outra linha de raciocínio, Reis (2021) nos indica que a sociedade está experimentando retrocessos em diversos aspectos, como a democracia, os direitos humanos, a justiça social e o bem-estar, no âmbito da interação entre sociedade e meio ambiente. Grupos sociais enfrentam adversidades políticas em virtude de uma sociedade que não se empenha em promover o cuidado de maneira equitativa, resultando na marginalização e em condições de vida discriminatórias para os indivíduos mais vulneráveis, o que é acentuado pela carência de empatia em se colocar no lugar do próximo.

No âmbito histórico e social, a Ciência não pode ser considerada neutra por espelhar os valores sociais consolidados que persistem ao longo do tempo, mesmo diante das transformações e evoluções, mantendo preconceitos arraigados com o potencial de favorecer tanto a emancipação quanto a perpetuação da desigualdade, reconhecendo a ambiguidade que desempenha ao longo da história. A este respeito, Dos Santos (2022; p. 3) afirma que:

Considerando que o desenvolvimento científico influencia e é influenciado por valores da sociedade, é preciso entender o papel das Ciências Naturais e da Biologia Humana na produção de categorias raciais e de discursos racialistas e racistas que normalizavam práticas de extermínio, marginalização e segregação de determinados grupos humanos, constituindo a base para o que conhecemos hoje por racismo científico. Por outro lado, é necessário também se considerar as contribuições da Ciência moderna na desconstrução do conceito de raça humana em sentido biológico e as implicações desse entendimento para relações étnico-raciais positivas.

O ensino de Ciências necessita ser compreendido e transmitido, possibilitando a reflexão dos estudantes no potencial que a mesma apresenta no combate ao racismo e na promoção de relações equitativas, independente de suas características sociais, físicas ou raciais.

A transformação social apresentada por Domingui (2012) afirma que o papel da escola é essencial na preparação individual do cidadão crítico e adaptável, pois, na vivência e resolução de desafios, o professor de Ciências, se apresenta não como um mero transmissor do conhecimento, mas apontando a formação como fundamental para uma adequação do conteúdo científico de um modo complexo, se tornando mais acessível, algo que vai além de somente sua área de atuação. O mesmo necessita ter conhecimento além de suas áreas específicas para poder desenvolver aulas diversificadas.

No entanto, conforme discutido por Bachelard (1996), um dos problemas é que os professores não percebem as dificuldades que os alunos possuem. Isso ocorre quando o docente ensina apenas o conteúdo e não se preocupa em compreender os desafios dos estudantes. Este comportamento faz com que o professor não consiga auxiliar o aluno a superar tais obstáculos. Muitas vezes, os professores julgam que aquilo que ensinam é muito simples. Por isso, não se empenham para ensinar as partes que julgam “fáceis” de forma que os estudantes consigam internalizá-las.

No contexto do ensino de Ciências, os professores nem sempre estão prontos para serem questionados. Abordam, na grande maioria, o ensino de Ciências na modalidade tradicionalista e de repetição, sem considerar o conhecimento já existente, fruto das vivências individuais, conhecimentos estes que podem ser ressignificados, facilitando sua internalização.

2.4. A inclusão no ensino de Ciências: especificidades curriculares

Quando se pensa em ensino de Ciências no contexto de Educação Inclusiva, é necessária uma ressignificação dos papéis tradicionais atribuídos à escola, ao professor e até à própria Educação, tendo como intenção refletir criticamente sobre como o processo inclusivo é concebido e implementado nas práticas pedagógicas cotidianas. Sobre isso, Schinato e Strieder (2020, p. 30) afirmam o seguinte:

O ensino de Ciências na perspectiva da inclusão escolar requer a ressignificação do papel do professor, da função da escola, do papel da Educação e da práxis educativa, isto é, refletir sobre como o processo inclusivo tem sido pensando e executado. Isso inclui discutir a formação e o papel dos professores na inclusão e, como as metodologias de ensino podem ou não contribuir com o processo de aprendizagem e inclusão.

Esta compreensão reforça a necessidade de uma prática docente comprometida com a diversidade, que deduz as singularidades dos estudantes e proporciona estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e o pertencimento de todos no processo de construção do conhecimento científico.

Em uma perspectiva abrangente acerca do professor, ressalta-se a imprescindibilidade de um educador reflexivo e de abordagens diferenciadas. Nunes e Silveira (2011) enfatizam que o docente deve atuar como um agente motivado e mediador da aprendizagem. Além de transmitir conhecimentos, o educador precisa compreender a fase em que se encontra o aluno, refletir sobre suas práticas e desenvolver constantemente novas estratégias que estimulem o interesse e a participação ativa dos estudantes. A Educação Inclusiva, deveria partir da licenciatura, pois, enquanto esta realidade não existir, toda a educação de classes menos favorecidas e/ou com diagnósticos tende a ficar menosprezada.

A Educação Científica é essencial para que os professores desenvolvam o pensamento crítico e estimulem os alunos a participarem ativamente, não se concentrando somente na memorização de conteúdos, podendo enfrentar os desafios diários, considerando-se que a Ciência não é indiferente à sociedade. Sobre isso, Teixeira (2019, p. 2) considera que:

Deve ser ressaltado, portanto, o importante papel do professor, tendo em vista que sua intervenção deve ser intencionada e fundamentada, buscando recursos estratégicos para manter os seus alunos engajados no enfrentamento de desafios. Ensinar Ciência está relacionado a uma aprendizagem que considere o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, envolvendo-o, não na neutralidade da Ciência, mas na interferência de determinantes de origem política e sociocultural.

Torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para que, assim, os professores possam, dentro da vivência com os estudantes, ressignificar os conhecimentos já adquiridos, reconhecendo a Ciência como parte do desenvolvimento humano e visando sempre o estudante na construção ativa do conhecimento.

A formação do professor deixa de ser concebida como um processo meramente técnico ou reflexivo, sendo compreendida como uma atividade de aprendizagem intencional, que estimula o pensamento teórico e as capacidades cognitivas necessárias para as práticas pedagógicas. O ato de se tornar docente é uma atividade que exige mediação, a apropriação de saberes e o desenvolvimento de habilidades específicas, como afirma Libâneo (2004, p. 177):

A teoria histórico-cultural da atividade, em suas várias interpretações, também traz importantes contribuições na configuração dos elementos necessários à atividade profissional dos professores. Com base nessa teoria, o princípio dominante na formação não seria em primeiro lugar a reflexão em si, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao aplicar este princípio à formação docente, é proposto que os currículos e as práticas formativas devam estar organizados em torno de tarefas que visem ao pensamento teórico, sempre reforçando que a prática pedagógica não pode se dissociar da teoria. Neste aspecto, Saviani (2009, p.148) afirma que: “A formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” e a escola que deseja ser inclusiva, crítica e dialógica necessita associar realidade com os fundamentos que a sustentam, com práticas como pilares, para o processo formativo e transformador, não somente a reprodução de conceito e replicação que, ao invés do aprendizado, reforça a dificuldade de assimilação do conteúdo, e desvalorização do docente, sendo este o agente transformador da realidade vivenciada e incentivador do senso crítico, formador de indivíduos com um olhar desprovido de conceitos estimulados por uma sociedade excludente.

Na concepção de Abreu *et al.* (2022), uma educação profundamente comprometida com o aprendizado individual deve partir de práticas pedagógicas, fruto

de um planejamento intencional, consciente e sensível às necessidades e interesses do indivíduo em questão. O professor é concebido como agente de transformação, o que exige muito do docente e demanda investimento real na formação continuada, além de apoio institucional.

A ação educativa exige demandas de intencionalidade pedagógica, sendo uma postura consciente, planejada e comprometida com o desenvolvimento integral do aprendiz. Isso implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não se limitam à criança, mas aos contextos social, cultural e institucional que precisam ser compreendidos e transformados, conforme afirma Abreu *et al.* (2022, p.107):

Faz parte da ação de educar conhecer os processos que se desenvolvem na, ou no aprendiz, e construir uma ação pedagógica planejada, consciente e intencional para agir a partir de suas necessidades e criar outras; investindo na construção de estratégias para ajudá-lo a superar obstáculos; considerando as “dificuldades” visíveis na criança, mas que estão para além dela; elaborando sua ação docente com base em seus interesses e desenvolvendo-os. Constitui-se relevante desenvolver esforços e investimentos educacionais em favor da consolidação de processos de formação docente, na prática pedagógica e na gestão da educação, além de compreender que os desafios se tornam compromisso de toda a organização escolar e não apenas da professora, ou do professor.

Nesta perspectiva, a responsabilidade é deslocada do ensino para o coletivo escolar, reconhecendo que a superação dos desafios educacionais necessita de investimentos na formação docente, na gestão democrática e na construção de estratégias que respeitem os interesses e singularidades dos estudantes.

Em vez de atribuir a dificuldade de aprendizado exclusivamente ao aluno ou ao professor, é necessário compreender que todo o sistema educacional e social deve se responsabilizar também pelo processo de escolarização. Para isso, é necessário superar as barreiras estruturais e culturais presentes no sistema educacional, como a falta de recursos, a sobrecarga docente e a resistência a mudanças. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso compromisso político, ético e pedagógico em toda a esfera da Educação.

A análise das práticas pedagógicas necessita de múltiplas visões, especialmente quando se trata de compreender o cotidiano escolar, pois, mesmo que os cadernos dos alunos não possam ser considerados registros exatos das ações docentes, eles são vestígios que revelam aspectos da organização didática, das

estratégias de ensino e da adequação das atividades no nível de desenvolvimento dos estudantes. Como Souza (2020, p.181) aponta:

Ainda que as atividades registradas nos cadernos não possam ser consideradas documentos que revelem fielmente as práticas pedagógicas adotadas e nem os conteúdos abordados em sala de aula, podem dar indícios a respeito de como são organizadas as atividades didáticas em sala de aula. Por meio dos registros, é possível conhecer quais são as estratégias que o professor utiliza para ensinar. Serão as atividades propostas interessantes ou desinteressantes? Variadas ou repetitivas? Adequadas ou não ao nível de conhecimento do aluno? Por exemplo, são recorrentes as queixas escolares de crianças que passam a aula distraídas ou fazendo bagunça. E seus cadernos revelam a solicitação de atividades que requerem a interpretação de textos, apesar de ainda se iniciarem no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

É possível perceber a urgência de uma abordagem mais atenta e crítica na concepção de atividades escolares, uma vez que estas demonstram propostas que não estão em consonância com o estágio de aprendizado dos alunos. Isso suscita a indagação acerca da viabilidade de exigir interpretação de textos de crianças que ainda se encontram no processo de alfabetização, evidenciando lacunas na mediação pedagógica e contribuindo para o surgimento de comportamentos de desatenção ou desinteresse.

Já na visão de Vygotsky (2012), o professor teria como papel crucial buscar compreender a dinâmica interna da criança com deficiência, que vai além de seu desempenho, mas a percepção sobre si próprio. O desafio está em desenvolver crianças que, muitas vezes, não reconhecem suas reais dificuldades na visão de si mesmas, o que implica em uma atuação mais sensível do docente.

Neste contexto, o professor, como mediador do conhecimento, tende a desenvolver mecanismos que tenham como objetivo propiciar o aprendizado sem gerar frustrações, incentivando o autoconhecimento de forma respeitosa e cuidadosa. Tal cuidado se faz necessário para propiciar situações de aprendizagem sem romper este sentimento positivo que a criança tem de si. Em outras situações, tal processo geraria sentimentos de descredibilidade, levando a criança a acreditar que é incapaz de aprender, dentro da ideologia que lhe fora imposta.

A qualidade do ensino não depende exclusivamente da formação continuada do professor, mas de um conjunto de fatores estruturais, subjetivos e institucionais que afetam diretamente a sua atuação. Afirma-se continuamente sobre a necessidade

de continuar estudando, se profissionalizando, para manter-se atualizado e dominar estratégias de ensino. Embora estes sejam aspectos indispensáveis para a docência, no entanto, muitas vezes são insuficientes diante das condições precárias de trabalho enfrentadas cotidianamente pelas escolas públicas. A frustração, o desgaste emocional e a desvalorização impactam diretamente no desempenho dos docentes e na construção de aulas criativas e significativas. Souza (2020, p.257) afirma que:

Estudar, informar-se e manter-se atualizado são práticas implicadas na possibilidade de um professor ensinar com qualidade. No entanto, nosso convívio com as escolas indica o quanto é difícil sabermos que fatores determinam mais fortemente a ocorrência de aulas de conteúdos pobres e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes e atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas.

Tendemos a concordar com Souza e entender que as condições de trabalho são os fatores de maior peso na produção de aulas de baixa qualidade.

Cabe reconhecer que o compromisso do professor pode ser sabotado não por falta de competência ou comprometimento, mas pela ausência de espaços que promovam o diálogo, a troca de saberes e o cuidado institucional.

A formação profissional dos professores não pode e nem deve ser compreendida de forma isolada ou descontextualizada. Ela está entrelaçada em uma rede de determinações históricas, econômicas, sociais e políticas que moldam os objetivos e as limitações. Assim, é necessário reconhecer que a prática está diretamente relacionada as trajetórias individuais do sujeito, e as ações coletivas dos homens marcados por contradições entre o ideal formativo e as condições concretas para a realização. A este respeito, Martins *et al.* (2010, p. 14) reforçam que:

Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, nos deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para a sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõe obstáculos.

Neste sentido, a formação necessita ser pensada não somente como um processo técnico e/ou pedagógico, mas sim, como prática social que carrega os

embates entre o projeto emancipatório e a realidade excludente. A superação dos obstáculos tende a limitar a efetivação do “dever” e do “ser” e transpassa pela luta coletiva por condições mais justas, democráticas e humanizadoras, seja no ambiente escolar ou na sociedade.

Ao identificar dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, exige-se mais do que observações superficiais sobre o comportamento dos alunos. É necessário que o professor desenvolva uma escuta pedagógica sensível e uma análise criteriosa das práticas de ensino, reconhecendo que o baixo desempenho pode estar diretamente relacionado a carências pedagógicas específicas e não a fatores como comportamentais e familiares. Moretti (2009, p. 19) apresenta que:

Os professores fazem o diagnóstico daqueles alunos que aprendem e daqueles que não aprendem, porém, não conseguem identificar qual é o problema pedagógico, apontando basicamente para as questões comportamentais. Se o professor não consegue perceber a carência pedagógica do aluno, conseqüentemente, a intervenção se torna deficiente. Por mais que o professor se empenhe no auxílio ao aluno, este continuará tendo um desempenho baixo. Uma das condições determinantes no processo ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem é o fato de que o professor saiba qual é a área que o aluno mais precisa de intervenção, efetivando, portanto, ações pedagógicas que o leve paulatinamente a superar suas dificuldades.

É importante reforçar que uma intervenção pedagógica, que considere o nível de desenvolvimento do aluno, suas formas de aprender e os obstáculos que enfrentam, podem compreender com clareza e promover estratégias eficazes visando a avanços efetivos e não reforços similares.

No panorama do ensino desenvolvimental, a formação do professor deixa de ser meramente um processo técnico e ser uma atividade teórica e prática, vinculada profundamente à estrutura psicológica da aprendizagem, onde o professor não aprende somente os conteúdos, mas compreende as relações estruturais que os organizam, desenvolvendo atividades capazes de promover aprendizado significativos em seus alunos. Sobre isso, Libâneo (2004, p. 136) sugere que:

Aplicando o ensino desenvolvimental à formação de professores, a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria. Com efeito, se a atividade principal do

futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprender sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos. Além disso, sendo correto entender que a base do ensino desenvolvimental é a estrutura psicológica da atividade, com base na qual são criadas tarefas para melhor promover a aprendizagem, será importante estabelecer as características da atividade profissional do professor, de modo que isso se constitua como referência para o currículo.

A partir desta concepção, quebram-se os modelos tradicionais de formação que se limitam à reprodução de técnicas e conteúdos, e propõe que o professor aprenda ao mesmo tempo que ensina, o que se dá por meios de atividades que mobilizem o pensamento teórico para analisar os conceitos e solucionar os problemas. Com base no ensino desenvolvimental, que exige uma formação docente curricular devidamente alinhada com as características reais da prática docente, este torna-se um instrumento de transformação e não somente de preparação.

A Educação escolar, em tempos marcados pela aceleração das mudanças tecnológicas, ambientais e sociais, vai além da transmissão de saberes estáticos, considerando-se que o conhecimento é transitório. Os desafios exigem que a escola prepare o indivíduo para enfrentar os intricamentos do mundo real, desenvolvendo habilidades que possibilitem a sua atuação de forma crítica, colaborativa e criativa.

Na concepção de Moretti (2009), cabe à Educação escolar preparar os indivíduos para o enfrentamento diante de um mundo em “constantes transformações”. Mais importante que adquirir conhecimentos, posto a sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento destas. Apela-se, pois, para a formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupo e comunicar-se habilmente e que, sobretudo, estejam aptos para os domínios da “complexidade palpável”.

Na conjuntura do ensino de Ciências, Sasseron (2011) defende que é crucial preparar os estudantes para poderem interagir com o mundo de maneira crítica e consciente, o que denomina de “enculturação científica” e “letramento científico”. Estes dois conceitos não somente oferecem conhecimentos técnicos, mas também fomentam habilidades e pensamentos críticos na solução de problemas e na tomada de decisões baseadas em evidências. Ao inserir o aluno na cultura científica, tendem a ampliar a visão de mundo e a capacidade de análise de informações de maneira objetiva. Neste contexto, o letramento científico possibilita que construam

conhecimentos de maneira ativa, ao invés de somente consumir informações passivamente.

O aprendizado, para Abreu (2021) e Schinato e Strieder (2020), é compreendido como um processo em que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos e conhecimento. Trata-se de práticas pedagógicas reflexivas e científicas que vão muito além da mera memorização de conceitos e modelos. Este processo requer uma postura ativa na construção e ressignificação do conhecimento, por meio da qual o aluno passa da perspectiva espontânea e simples para formas mais elaboradas, partindo da própria compreensão da realidade. Apesar de representar um desafio tanto para o docente quanto para estudante, este movimento envolve a forma de pensar e interpretar o mundo. A mesma reforça a importância das práticas pedagógicas que se valoram pela investigação, problematização e o diálogo, pois são os saberes prévios trazidos por estes estudantes o que media o ensino de Ciências com as práticas social e cultural. Partindo desta ideia, Abreu (2021, p. 20) afirma que:

É necessário compreender que o processo de aprendizagem de conteúdos científicos requer construção e reconstrução de conhecimento. Transitar dos conceitos espontâneos para o científico não é uma tarefa fácil para professores, pois exige a passagem de uma cultura espontânea para a cultura científica, aproximando a aprendizagem de ciências das características do fazer científico.

Esta concepção está alinhada com os princípios da Base Nacional Curricular (BNCC), que valoriza o ensino por investigação, a formação do sujeito crítico e participativo, com capacidade de compreensão e intervenção de forma ética e responsável, através da alfabetização científica. Para que estas inovações ocorram é necessário que as áreas relevantes para a Ciência e para a Educação sejam incorporadas para melhor qualificação destes profissionais, tendo em vista as concepções do professor de Ciências, como ambiente, sociedade e Educação, as quais devem ser orientadas pelas metas educacionais e pela situação para realização da prática pedagógica.

O modelo tradicional de ensinar e aprender ainda tem muito espaço em nossas salas de aula. Necessidades educacionais geralmente são grandes propulsoras de elaboração de novas estratégias de ensino. Temos presenciado verdadeiras mudanças nos métodos de Ensino de Ciências (EC) em vários países, a partir de estratégias metodológicas

que sequer levam em conta tais fatores. A necessidade de desenvolvimentos se justifica ao entender o professor como responsável de propiciar ao aluno condições para que este alcance autonomia na construção do conhecimento (Souza *et al.*, 2018, p. 2.)

O ensino de Ciências necessita de práticas diferenciadas. Segundo Krasilchik (2008), as práticas didáticas dependem de fatores, como conteúdos, classe, tempo em sala de aula e seus recursos disponíveis. O conjunto de fatores favorece a escolha, no entanto, a escolha considerará a concepção de aprendizagem das Ciências difundida pelo professor. Ovigli e Bertucci (2009) afirmam que não basta, simplesmente, apresentar ao professor uma proposta nova de ensino, como se fosse uma receita, com uma aprendizagem efetiva, mesmo que esta seja realmente significativa, tendo em vista que a metodologia depende de como o professor integra a sua prática no dia a dia.

O ensino de Ciências, para ser significativo e formativo, deve ser feito através do despertar da curiosidade dos estudantes, propiciando o engajamento intelectual, por meio de propostas que estimulem a investigação, a reflexão e a conexão com cotidiano. Dentro deste contexto, é indispensável que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam estimuladas tanto pela natureza dos fenômenos explorados quanto pelas temáticas abordadas. Sasseron (2011, p. 73) afirma que:

Julgamos que o ensino de Ciências em todos os níveis escolares deva fazer uso de atividades e propostas instigantes. E com o uso do termo “instigantes”, referimo-nos tanto à resolução de problemas e à exploração de fenômenos naturais, que, por si só, atingem a curiosidade e o interesse dos alunos devido à forma fantástica e ao caráter incrível que se possa mostrar, como também às discussões instigantes devido a sua própria temática. Por sua vez, estas discussões podem despertar o interesse dos alunos por fazerem parte de situações de seu dia a dia ou por indicarem que pensar sobre as ciências, suas tecnologias e as influências permitem-nos acreditar na possibilidade de um futuro sustentável.

É visível a inerência entre conteúdo, técnicas de ensino e métodos, de maneira que qualquer modificação nesta conjuntura afeta os outros, assim como eles estão intimamente relacionadas às metas educacionais e às concepções do docente. Sendo assim, os professores-formadores devem exercer o papel de envolver os futuros professores a terem o desejo de aprender e desafiar as suas apreciações voltadas para o ensinar e o aprender, auxiliando-os a compreender seus conceitos e as perspectivas que possam inovar a aprendizagem na sala de aula.

Os desafios contemporâneos da Educação implicam a necessidade de que o ensino de Ciências propicie não somente a apropriação de conceitos, mas a compreensão de sua relevância para a vida cotidiana dos alunos, reconhecendo o conhecimento científico em uma edificação histórica, que está em contínua transformação e não como um conjunto de verdades. A este respeito, Cararo (2019, p.18) destaca que:

Diante de tantas discussões sobre o ensino e aprendizagem de Ciências, é necessário buscar propostas que alcancem, de maneira efetiva, o aprendizado dos alunos no sentido de proporcionar a compreensão e utilização desses conhecimentos em seu cotidiano. Para isso, é significativo que o aluno compreenda que o conhecimento científico não é algo pronto e acabado, que é um processo, que tem uma história e se encontra em constante construção.

Para a promoção de um ensino em Ciências, de fato, inclusivo, é necessário mais do que adaptações estruturais ou superficiais, ao invés disso, precisa-se de uma mudança profunda, na compreensão de uma escola inclusiva, do papel do professor e da educação formativa no contexto social; tal modificação passa pelo conhecimento da diversidade, sem a visão de um fator limitante, para que, assim, possa haver uma promoção de interações significativas entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para fomentar o ensino de Ciências na perspectiva inclusiva e oferecer meios para que todos os alunos tenham acesso a um ensino e educação de qualidade, é fundamental a promoção e a valorização da diversidade. Assim, reconhece-se, ainda, a necessidade da transformação da forma de perceber e conviver com o outro, além da criação de uma nova concepção de Educação Inclusiva, que contemple uma maior interação entre alunos, professores, comunidade escolar, sociedade, família e profissionais da saúde. Neste sentido, é preciso refletir sobre os caminhos já percorridos no âmbito da inclusão e principalmente sobre aqueles que ainda podem ser trilhados (Schinato; Strieder, 2020, p. 32).

A Educação Inclusiva no ensino de Ciências vai além de meras intenções, requer adaptações tangíveis dos recursos, reformulação das práticas de ensino e o empenho no crescimento dos alunos. A BNCC reconhece a diversidade como um dos alicerces da Educação, garantindo a equidade, a participação e o aprendizado relevante.

A Educação Inclusiva pretende oferecer um ensino comum a todos, portanto, é fundamental que neste tipo de oferta educacional sejam

realizadas adequações e a busca permanente pela melhoria na práxis pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento de todos os educandos. Nesta perspectiva, torna-se ainda mais claro a pertinência dos recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Inclusiva (Schinato; Strieder, 2020, p. 32).

De acordo com Ropoli *et al.* (2010), a escola tradicional se torna inclusiva ao reconhecer as diferenças entre os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, alterando suas metodologias e implementando novas práticas pedagógicas visando a promover a participação e o avanço de todos. Estas alterações não são bruscas e instantâneas, pois não se limitam à implementação de novas práticas. Estas alterações ultrapassam a sala de aula, exigindo a atualização e o desenvolvimento de novos conceitos, além da reformulação de práticas pedagógicas adequadas para uma educação inclusiva.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma profunda resignificação da prática pedagógica, especialmente no ensino de Ciências, onde o desafio de tornar o conhecimento acessível a todos os estudantes se entrelaça com a necessidade de promover o pensamento crítico e a compreensão do mundo natural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a diversidade como um princípio estruturante da educação e propõe que o ensino de Ciências seja orientado por práticas que valorizem a equidade, a participação e a aprendizagem significativa para todos os estudantes (Brasil, 2018).

Conforme aponta Sodré (2022), um dos principais desafios enfrentados na implementação da Educação Inclusiva reside na formação dos profissionais da Educação, sendo que, de maneira geral, poucos se capacitam adequadamente para essa modalidade de ensino. Esta situação é atribuída à recente adoção da Educação Inclusiva no Brasil, a qual foi estabelecida somente em 2008. Diante disso, a obtenção de resultados satisfatórios na inclusão escolar deve ser fundamentada na prática dos educadores e na maneira como a inclusão é aplicada no contexto escolar.

A Educação Inclusiva depende diretamente da formação inicial e continuada dos professores, visando a prepará-los para lidar com a diversidade de seus alunos de forma sensível, crítica e propositiva, assim, a inclusão não se resume à presença física de estudantes com deficiência em sala de aula, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada indivíduo.

Em consequência, não é de se surpreender que ainda não tenha havido uma efetiva integração e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa, muito mais do que no passado, ser capacitado para lidar com as diferenças, com as singularidades e a diversidade de todas as crianças, e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (Lippe; Camargo, 2009, p. 135).

Em uma visão ampla sobre o professor, sempre se afirma a necessidade de profissional reflexivo e práticas diferenciadas. Neste sentido, Nunes e Silveira (2011) discutem que o papel do professor deve ser o de um agente motivado e mediador do aprendizado. Além de transmitir o conhecimento, o educador precisa compreender o momento vivido pelo aluno, refletir sobre suas práticas e criar estratégias que despertem o interesse e a participação ativa. No campo da Educação Inclusiva, este processo deveria iniciar já na licenciatura; enquanto esta realidade não se concretizar, toda educação de pessoas com deficiência tende a ser menosprezada.

O ensino de ciência, assim como toda a Educação, é moldado por interesse de classe que exercem a dominância em detrimento de uma formação significativa e emancipatória. Na Educação Inclusiva, o ensino de Ciências necessita passar por uma reorganização do ensino e valorização da formação continuada, partindo de uma complementação da sua formação para que o mesmo consiga desenvolver um aprendizado significativo. Dentro deste contexto, Ziesmann e Nicoli (2023, p.107) afirmam que:

O ensino de Ciências e suas práticas têm se esforçado cada vez mais para promover a inclusão de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade presente nas salas de aula. Neste contexto, é essencial adotar abordagens pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo. Isso implica o uso de estratégias diferenciadas, recursos didáticos adaptados, apoio individualizado e o incentivo à participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Além disso, a promoção de atividades práticas e experimentais, de forma adaptada e acessível, contribui para uma compreensão mais significativa e envolvente do conhecimento científico por parte de todos os estudantes.

Esta prática tem como finalidade proporcionar a inclusão dos alunos, respeitando e valorizando suas necessidades e seus desafios. Para isso, deve-se recorrer a métodos diversificados, com apoio individualizado e adaptações de

materiais, possibilitando a participação ativa e a aprendizagem significativa em atividades práticas e experimentais.

É relevante a reflexão de como professores de Ciências devem integrar o Ensino de Ciências frente à Educação Inclusiva, e quais são os métodos e recursos didáticos pedagógicos que estes podem aproveitar para consolidar os processos de ensino e de aprendizagem com um grupo de alunos heterogêneos. A inclusão é um fator importante para a transformação social da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais, assim como de toda comunidade em que está inserida. O grande desafio está em preparar educadores qualificados para elaborar estratégias e métodos de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos com necessidades especiais, mas sim, promover a inclusão com todos e para todos os alunos. (Trentini, 2020, p.35)

O professor deve sempre buscar adaptar suas aulas, métodos e recursos, visando a atender a diversidade de seus estudantes e proporcionar um ensino acessível e inclusivo, tendo em vista que a inclusão escolar não é apenas importante para os alunos com deficiência, mas para toda a sociedade, promovendo a transformação social. No entanto, um grande impasse é a formação dos professores que não são preparados para desenvolver estratégias capazes de alcançar todos os estudantes. Em vez de segregar, é necessário integrar os alunos, considerando que ensinar Ciências no contexto da Educação Inclusiva exige criatividade e compromisso, valorizando as peculiaridades de cada indivíduo e promovendo o aprendizado de forma equitativa.

Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. O professor que realmente ensina reconhece que sua tarefa exige criatividade, compromisso e respeito às diferenças dos educandos.

O trabalho em conjunto dos professores é necessário para que eles possam desenvolver metodologias adaptadas, com atividades diferenciadas e avaliações do desenvolvimento equitativo dos alunos, visando ao aprendizado do ensino de Ciências de forma efetiva e significativa, propiciando assim a alfabetização científica.

Além disso, por meio do trabalho colaborativo, é possível desenvolver metodologias, atividades adaptadas com acessibilidade curricular, estratégias para as aulas e formas diferenciadas para a avaliação dos alunos com deficiência. Isso significa pensar em maneiras de se trabalhar com o educando para então acontecer a intervenção pelos dois profissionais envolvidos no processo. Essa parceria seria

interessante para favorecer processos de aprendizagem dos conceitos e as abstrações do ensino de Ciências da Natureza a fim de possibilitar uma alfabetização científica inclusiva (Ribeiro, Lisboa; 2022, p. 6).

Na concepção de Abreu (2021), a alfabetização científica parte da apropriação do conhecimento como mecanismos de validação, resolução de problemas fora do ambiente escolar, por meio da Ciência, o despertar da concepção crítica, de avaliação, organização e legitimação deste conhecimento. A Ciência, em si, tem suas peculiaridades, que vai desde sua linguagem até seus conceitos, o que, sem uma mediação adequada e colaborativa e a atenção a essas peculiaridades, pode comprometer a alfabetização científica de estudantes com deficiência.

A preocupação com a qualidade da “escola para todos” incluiu um novo componente no vocabulário e nas preocupações dos educadores, “a alfabetização científica”. A relação Ciência e sociedade provocou a intensificação de estudos da história e filosofia da Ciência, componentes sempre presentes nos programas com maior ou menor intensidade servindo em fases diferentes a objetivos diversos. O crescimento da influência construtivista como geradora de diretrizes para o ensino levou à maior inclusão de tópicos de história e filosofia da Ciência nos programas, principalmente para comparar linhas de raciocínio historicamente desenvolvidas pelos cientistas e as concepções dos alunos. (Krasilchik; 2000, p.89)

A busca por uma alfabetização científica visa sempre a propiciar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento científico significativo, o qual parte da ideia de cooperação entre os profissionais da Educação de forma indissociável. No ensino de Ciências, isso se torna ainda mais necessário por possuir linguagens técnicas e conceitos que, em sua grande maioria, é alheia à percepção dos alunos. Sem práticas adaptadas para incluir em sua totalidade, tais conteúdos tendem a excluir os estudantes com deficiência.

Por este motivo, é relevante abordagens que considerem todas as possibilidades de aprender, visando à associação do conhecimento com a vivência dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que o saber científico se desenvolve com o tempo e com os mais diversos contextos, favorecendo, assim, a inclusão, partindo dos estímulos para pensar criticamente e pensamentos reflexivos, levando sempre em consideração que os estudantes possuem conhecimentos partindo do seu dia a dia.

3. CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E MEDICALIZAÇÃO

A Educação Inclusiva, mesmo sendo assegurada por políticas públicas e marcos legais, ainda é marcada por muitas contradições onde alunos são inseridos em sala de aula comum, sem adaptações para estes, por obrigatoriedade do sistema educacional, sem ter aprendizagem significativa, colocando as diferenças como obstáculos e potenciais a serem desenvolvidas, resultando em práticas excludentes e deterministas. A inclusão não se limita apenas ao acesso físico, mas à transformação estrutural e conceitual, considerando a transformação da concepção do potencial desenvolvimental humano e diversidade.

Ao longo da história, foram desenvolvidas diversas modalidades de mediação educacional; no entanto, a escola se revela como o único meio mais eficaz na garantia deste processo. Assim, a constituição de um sistema público de ensino amplo e qualificado torna-se fundamental para a promoção da inclusão e do desenvolvimento social.

Nesta sessão, serão debatidos modelos de compreensão da deficiência que apresentam a transitoriedade da visão biologizante para a perspectiva histórico-cultural e social, além da medicalização e o papel do laudo, que tendem a transformar dificuldades pedagógicas em diagnósticos clínicos com frequência, de maneira a desresponsabilizar a escola e culpabilizar o indivíduo e/ou a família. A partir destas reflexões, compreende-se como a diferença é convertida em deficiência e a medicalização tende a reforçar as práticas excludentes, ao invés de promover inclusão efetiva.

3.1. Modelos de compreensão da deficiência

No contexto do ensino voltado para pessoas com deficientes, fala-se da necessidade de uma educação unitária, onde a Educação Especial e a educação comum deixem de ser paralelas, partindo da ideia que tanto a Educação Especial quanto o ensino comum é um ensino regular; no entanto, ao se falar de uma educação especializada, tende-se a adotar uma visão determinista de que tal aluno (público-alvo desta modalidade de ensino) tenha limitações, o qual somente poderia desenvolver uma convivência em sociedade, no máximo.

Dentro desta concepção, Vygotsky (2022) propõe uma ruptura entre o que era, naquela época, a pedagogia especial e a pedagogia “normal”, tendo como base que ambas teriam os mesmos fins: educar para a vida em sociedade. A deficiência não deveria ser compreendida sob uma perspectiva biologizante ou médica, com a necessidade de criação de sistemas paralelos ou excludentes, mas sim, a partir da reformulação da escola, acolhendo a diversidade humana em toda a sua dimensão. Isso implica na elaboração de métodos, estruturas e práticas que sejam inclusivos desde a origem, desenvolvendo um sistema educativo unificado, enraizado nos princípios da educação social.

Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca da deficiência que determinam como são tratados e garantidos os direitos das pessoas que a possuem. É, ainda, senso comum, uma visão benevolente da pessoa com deficiência, que deve ser tratada com amor e carinho, o que pode acobertar conceitos de menos valia e, conseqüentemente, pouca consideração aos seus direitos e à escassez de oportunidades de desenvolvimento.

É somente na idade moderna que a deficiência finalmente foi, de fato, associada a problemas médicos e passíveis de tratamentos e compreensão; no entanto, como todo processo é demorado, a sociedade ainda demora a assimilar a deficiência como enfermidade, tendo os atos religiosos prevalentes. Na idade contemporânea, a deficiência é associada à hereditariedade e, a partir dessa ideia, justifica a esterilização de adultos. Já no século XIX, foi marcado pelo estudo de vários autores e que parte daí o primeiro programa sistemático de Educação Especial, em que, para uns, a deficiência se daria pela insuficiência cultural e, para outros, seria biológico. (Carpellini e Rodrigues, 2010. p. 14)

Na perspectiva de Vygotsky (2022), a deficiência não deve ser vista somente pelo viés biológico, mas especialmente pelas barreiras impostas a estes indivíduos pela sociedade. O maior desafio não são suas limitações sensoriais, mas sim, os deslocamentos que estas provocam em suas interações sociais, comunicação e atuação com o mundo ao redor, tendo em vista que o papel do educador não estaria somente ligado ao ato de transmitir o conhecimento, mas propiciar construções de pontes sociais, para que estes sejam integrados de maneira plena na vivência cotidiana social, desenvolvendo suas potencialidades, mesmo que por caminhos diferentes.

Conforme exposto acima, Leontiev (2005) apresenta uma crítica sobre o uso indiscriminado dos testes psicológicos e dos critérios rígidos que eram desenvolvidos com o intuito de classificar as potencialidades intelectuais das crianças. Ele destaca que o atraso no desenvolvimento não deveria ser encarado como uma sentença, mas como uma condição a ser transformada, mediante métodos pedagógicos e ambientes acolhedores e estimulantes, de modo que, ao introduzir o indivíduo em um ambiente que atende às suas necessidades e práticas apropriadas, este tende a superar obstáculos que pareciam intransponíveis.

No entanto, o perigo está no sistema educacional, que tende, por meio de testes, a rotular precocemente esses indivíduos, negando-lhes a chance de um desenvolvimento pleno. Na visão histórica, Patto (2008) aponta que a desigualdade se justifica pela ausência de recursos nos países subdesenvolvidos, responsabilizando grupos marginalizados e suas limitações a fatores econômicos e institucionais. Esta enfatiza a “promoção social” com o intuito de desenvolver mecanismos de inclusão, tendo como escopo a inserção e estabilidade destes sem que o ponto de partida sejam as raízes de uma desigualdade estrutural. Esses grupos foram determinados como portadores de limitações no direito à cidadania, resultado da escassez de recursos nos países subdesenvolvidos, o que acabou por impedir sua plena integração.

O discurso da exclusão, quando utilizado inadequadamente, pode levar ao fatalismo e à superficialidade, evidenciando a necessidade de um olhar crítico sobre as ações das classes dominantes e suas práticas, que tendem a acentuar a desigualdade sob o pretexto da inclusão. No entanto, a Educação Popular, inspirada nos conceitos de Adorno, deve ser compreendida como um espaço emancipatório e reflexivo, em vez de servir apenas como instrumento para a manutenção da falsa promessa de igualdade.

Nesse contexto, Kassir (2011) apresenta uma análise histórica da exclusão educacional no Brasil, destacando que, no passado, as pessoas consideradas “anormais” eram segregadas do ensino comum. Nesse período, houve a implantação de serviços de higiene que classificavam essas crianças e a implementação de salas homogêneas, transparecendo a ideia de que a Educação deveria ser restrita a grupos específicos, reforçando a desigualdade estrutural.

Além disso, a taxa de analfabetismo no país decorre de fatores econômicos e sociais: a ausência de demandas por trabalhadores alfabetizados no Brasil colonial e

imperial, a predominância da economia rural e a própria realidade educacional de Portugal no século XIX, onde grande parte da população também não possuía acesso à instrução. Mesmo com a previsão de Educação para todos na Constituição de 1824, a exclusão continuava, já que a grande maioria da população era composta por pessoas escravizadas.

Fica evidente, portanto, que a restrição educacional não foi um fator isolado, mas um dos fundamentos que deram base à história do Brasil, perpetuando desigualdades que ainda impactam o sistema educacional nos dias de hoje.

Ao se fundamentar em experiências individuais, a Educação confronta as contradições do sistema de produção, tornando-se um processo formativo genuíno e humanizador. Neste sentido, o modelo opõe-se ao autoritarismo pedagógico, promovendo o esclarecimento e a autonomia. Muitas abordagens educacionais ainda perpetuam a desigualdade estrutural, negligenciando a importância da escola inclusiva. Assim, parte-se da necessidade de uma educação verdadeiramente transformadora, que permita o questionamento e a compreensão das condições sociais que moldam a vida dos indivíduos, instigando mudanças concretas em direção à equidade.

No modelo educacional de Vygotsky (2022), este afirma que o papel da escola burguesa em lidar com a diversidade de desenvolvimento entre crianças, ao invés de acolher e adaptar-se as diferenças, institucionalizam as barreiras de inserção, utilizando muitas vezes as deficiências e/ou argumentos como falta de motivações, como critérios de exclusão, onde a escola tende a não compreender as dificuldades e, desse modo, retirá-la do sistema comum, propagando a segregação em virtude de uma dita eficiência e homogeneidade, sendo este um dos marcadores da lógica marginalizante e excludente.

Em um panorama histórico, Patto (2008) apresenta que a forma com que a exclusão é debatida serve como discurso, que desvia a atenção do verdadeiro problema: práticas de inclusão marginalizadas e insuficientes, que reforçam as desigualdades ao invés de combatê-las. Ao focar somente na ideia da exclusão, impede-se a análise aprofundada sobre a qualidade da inclusão ofertada que, em suma, é feita de forma precária e sem impactos realmente significativos. Isso perpassa pelas políticas públicas, onde a inclusão social geralmente não passa de uma adaptação meramente superficial que não transforma verdadeiramente o sistema educacional.

No modelo médico estabelecido sobre deficiência, Silva (2022) aponta que este focaliza o problema individualmente, sem considerar as barreiras, discriminações e impedimentos sociais. Dentro deste modelo, temos segregações, agressões e exclusões, que historicamente afetam as pessoas com deficiência, e isso acaba por embasar uma condição individual e biológica, sem possibilidade de questionar o social e cultural.

No contexto da aceitação do discurso médico no que se refere à deficiência, este representa uma postura ousada e inovadora, ao evidenciar contradições antes consideradas naturais ou benevolentes, onde a exclusão e/ou segregação enfrentadas por essas pessoas com deficiência não são processos naturais, mas, sim, produtos sociais por relações que reforçam desigualdades e desqualificam aqueles que não se enquadram no ideal moderno de eficiência e produtividade. Já no modelo social que vai contra a culpabilização individual em virtude de sua condição físico-cognitivo, tal modelo se justifica pelo recorte social destes em razão da discriminação e responsabiliza as barreiras impostas pela sociedade.

No modelo social, Piccolo e Mendes (2022) apresentam a perspectiva sobre deficiência que se desloca do corpo para a sociedade do indivíduo, para o coletivo, ao ser interpretada de maneira relacional, evidenciando a interação muitas vezes desarmoniosa entre ter uma lesão e conviver em uma sociedade que não foi pensada para acolher estes. Mesmo não se negando a importância da prática médica no desenvolvimento das potencialidades deste grupo, a compreensão sobre a sua condição deixa de estar restrita à Medicina e passa a se materializar nas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. O verdadeiro desafio está na ampliação das oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

O modelo social é abordagem que surgiu, nos anos 1960, no Reino Unido, e provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos deficientes, e devolvê-la à sociedade. É uma corrente teórica e política contraposta ao modelo médico dominante. O modelo social é discussão extensa sobre políticas de bem-estar e de justiça social para as pessoas com deficiência. Os primeiros estudiosos do modelo eram deficientes, na sua maioria homens, institucionalizados devido a lesões físicas e que estavam inconformados com a situação de opressão na qual viviam. (Bampi; Guilhem; Alves 2010. p. 6)

A chegada do modelo social marca uma transformação de larga proporção na compreensão com relação à terminologia *deficiência*, retirando o foco do indivíduo para o meio em que está inserido, que é a sociedade, dando abertura para interpelações estruturais, institucionais e normativas que perpetuavam desigualdades. A partir deste, impulsionam-se movimentos em defesa de direitos que contribuíssem para mudanças nas políticas públicas, propiciando a inclusão como responsabilidade social e não individual. É interessante ressaltar que o movimento surge a partir de experiências e indignações de pessoas que experimentavam a opressão, vindo de uma perspectiva que parte de dentro para fora, tornando-se modelo ainda mais forte, apresentando vozes históricas silenciadas.

Ressalta-se que, desde o início, havia a relutância em um termo que identificasse a terminologia “deficiente” para os indivíduos que eram afetados, onde remete não tão somente a evolução social e política, no que se reflete à relação entre identidade e inclusão, demonstrando um esforço em equilibrar o respeito, empatia e representatividade, que, ao se retratar “deficiente” somente identifica um indivíduo que tem uma incapacidade, antes mesmo de ser um ser humano, e que no presente momento, tem a terminologia de pessoa deficiente ou pessoa com deficiência, que traz a pessoa antes da deficiência, de modo a apresentar o indivíduo e não a deficiência que possui, de modo a não causar estigma. No entanto, temos aqueles que ainda preferem o termo deficiente como uma forma de resgate de sua identidade. A definição de deficiência não está relacionada à falta de um membro, nem à redução da visão ou da audição. O que a caracteriza são as dificuldades que as pessoas com alguma alteração física ou mental encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade. A deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população. (Bampi; Guilhem; Alves 2010. p. 5)

A análise reforça o poder da transformação deste modelo social ao se tratar a deficiência como resultante das barreiras impostas pela própria sociedade, contrapondo com as características individuais, ressaltando-se que a inclusão exige mudanças na mentalidade coletiva com ações concretas, como a criação de espaços com acessibilidade, reformulação de critérios de inteligências e promoção da inclusão da diversidade em todos os âmbitos, promovendo equidade e acessibilidade.

Vygotsky (2012) aponta que a deficiência não é, e nem deve ser tomada, como uma tragédia pessoal, mas como um deslocamento no meio em que o indivíduo se conecta com o mundo e com os outros. Neste sentido, a escola tem como função

reinventar suas relações, ao invés de tentar corrigir o indivíduo, abrindo caminhos e canais de participação, permitindo o seu desenvolvimento e valorizando a diversidade. Parte-se do pressuposto de que toda criança é educável, desde que haja transformação no meio no qual ela se encontra.

É necessário se considerar que a Educação Especial e a Educação comum sejam uma só parte da idealização do desenvolvimento humano e da apropriação do conhecimento e do papel dos instrumentos culturais. Dentro desta perspectiva, Leontiev (2005) afirma que a virada de chave está em compreender que a mediação social e os instrumentos culturais são indispensáveis para o desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento mental do indivíduo não ocorre em um vazio biológico, mas em um mundo humanizado, permeado por culturas, histórias e significados sociais. Os objetos não são neutros e, dentro das práticas humanizadas, todo indivíduo precisa assimilar e tornar-se sujeito dentro do contexto histórico.

Desde a infância, este processo de apropriação já se molda e vai muito além de simplesmente repetir ações, como aprender a alimentar-se, desenvolver habilidades motoras ou utilizar determinados objetos. Esse processo é internalizado como práticas sociais, que partem da interação com outros indivíduos. Estas relações com o mundo têm origem nas relações com as pessoas. Tendo em vista que toda aprendizagem significativa é propiciada pela interação social, o desenvolvimento individual decorre da convivência e da troca com os outros em seu meio social.

Esta crítica se alinha com a proposta de Vygotsky (2022), que compreende o desenvolvimento humano como resultado de mediação social e cultural, e não como um processo homogêneo e linear. A ideia de que há uma única forma “correta” de aprender ignora os múltiplos caminhos que os sujeitos percorrem, e transforma a diferença em deficiência. A inclusão de conceitos sobre inclusão é o ponto de partida de uma modificação substancial, sobre a deficiência e a importância de matricular indivíduo com deficiências em escolas de ensino regular, bem como a promoção do envolvimento dos pais nos processos de ensino e de aprendizagem.

As mudanças propostas na Educação Especial previam uma redefinição do papel da Educação que seria suplementar ou complementar à escolaridade regular; no entanto, somente em 2003, a ideia de sistema inclusivo ganha força, cuja finalidade seria integrar todas as crianças no ensino regular com suportes especializados complementares. Estas findaram por gerar diversas reações sociais, como

preocupações com relação à precariedade de tal sistema, e a possibilidade de fechamento das escolas especializadas para tal público.

3.2. Medicalização e o papel do laudo

A prática da patologização e da medicalização, em sua totalidade, não busca incluir ou se adequar aos alunos, mas sim individualizar os problemas de escolarização. Desta forma, comportamentos são frequentemente interpretados como desvios de conduta ou de personalidade, associados a problemas psicológicos, ignorando o contexto afetivo e social do indivíduo.

Embora muitas propostas visassem à inclusão, segundo Carpelline e Rodrigues (2010), na prática, muitos professores passaram a definir a possibilidade de sucesso dos estudantes com a implantação da Educação Inclusiva. Os alunos com os quais os professores não conseguiam obter um resultado positivo, eram rotulados como incapazes de atingir os propósitos escolares e encaminhados para acompanhamento médico, o que, em sua totalidade, justificava as preocupações do docente. Como resultado desse parecer médico, os alunos eram direcionados para salas especiais de ensino, e uma vez dentro dessas salas, o retorno às aulas “regulares” tornava-se impossível, contrapondo-se com os princípios da inclusão e consolidando a prática de discriminação.

Além da instauração da biologização e patologização afetar diretamente os sujeitos dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, encobrem os fatores políticos e pedagógicos que contribuem para o fracasso escolar; é mais vantajoso atribuir a “culpa” pelo fracasso do ensino e/ou aprendizado especificamente a um aluno do que admitir que existem falhas profundas em todo um sistema, o que acaba por isentar de responsabilidades tanto o sistema social em vigor quanto a instituição escolar que nele se insere.

Moysés e Collares (1992) levantaram uma questão sobre o distúrbio de aprendizado, que, como sugere a própria terminologia, foca exclusivamente no indivíduo que aprende, marginalizando os fatores políticos, sociais e pedagógicos que tendem a moldar o âmbito do ensino-aprendizado. Simplifica abordagens complexas e mascara falhas no sistema educacional, como a prática pedagógica inadequada, falta de recurso ou desigualdade estruturais. Rotula o aluno como alguém com distúrbios,

retirando o olhar crítico do sistema e direcionando-o para o indivíduo, reforçando uma ideia patologizante ao invés de buscar soluções que considerem o todo.

O fato de uma criança apresentar determinada dificuldade ou condição por um curto período reforça a importância de repensar os critérios para encaminhamento a diagnósticos. É necessário fortalecer práticas pedagógicas que reduzam a patologização de dificuldades que poderiam ser minimizadas ou superadas de forma eficaz por meio de mudanças no ambiente escolar.

A Psicologia desenvolve um papel ambíguo no contexto educacional, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento humano, e, por outro lado, acaba funcionando como um mecanismo de normatização e controle, quando se aproxima da lógica médica, que é onde se favorece a transformação do social e pedagógico em problemas individuais; assim sendo, o processo de psicologização favorece a culpabilização do aluno por seu próprio fracasso e não como resultado de práticas escolares excludentes e desigualdades estruturais.

Ciência como uma ciência que muito se utiliza da lógica médica, a Psicologia tem também esta tendência em fazer coincidir seu espaço com todo o espaço social, procurando atravessá-lo e ocupá-lo de forma plena. Todas as relações dos homens passam a ser tomadas por objeto próprio à Psicologia. Seguindo este raciocínio, nos competiria tratar de praticamente todos os assuntos: se eles partem de um corpo subjetivo, psicológico, serão também olhados como algo psicológico (e abstrato, genérico). Nesse processo de psicologização da vida, da mesma forma que o processo de medicalização, questões coletivas são transformadas em questões individuais e questões sociais são transformadas em questões biológicas (Souza, 2020, p. 72).

O desenvolvimento da criança rotulada como portadora de “distúrbios” tende a ser marcado por formas diferentes de aprendizagem. Essa rotulação, muitas vezes, funciona como uma forma de culpabilização, fruto de um sistema educacional que parte de uma visão tradicionalista e marginalizante da sociedade, atribuindo a tais indivíduos uma imagem de insucesso.

Vygotsky (2012) apresenta que o desenvolvimento de indivíduos com “atraso mental” carrega um caráter criativo e ativo, tendo em vista que cada conquista exige superação, reconstrução e esforço contínuo. Os processos de desenvolvimento são essencialmente os mesmos para todos, e o ambiente em que a criança se insere pode tanto ser um fator de promoção deste desenvolvimento quanto um agravante das

dificuldades. Estas dificuldades, portanto, podem ser ampliadas devido às barreiras impostas pelo meio em que o indivíduo se encontra.

O fracasso escolar é uma ocorrência que não pode ser e não é atribuída somente aos estudantes ou suas famílias, pois, como uma luta onde a subserviência sempre é culpabilizada, a mesma emerge de uma rede de fatores estruturais, pedagógicos e subjetivos que atravessam o cotidiano escolar. Entre os afetados por este processo de culpabilizar os professores, na sua maioria, tendem a internalizar o insucesso dos alunos como reflexo de sua própria incompetência, mesmo quando enfrentam condições de trabalho precário, desvalorização profissional e ausência de apoio institucional.

O fracasso escolar das crianças e dos adolescentes faz delas uma fonte de frustração para seus educadores. Tal situação tende a produzir uma relação entre os professores e seus alunos destrutiva para todos. Os professores, embora não costumem admiti-lo abertamente ou mesmo percebê-lo, tendem a ver no fracasso de seus alunos, seu próprio fracasso, profissional e pessoal. Sabem, e queixam-se bastante, das dificuldades de suas condições de trabalho, as quais, muitas vezes, operam no sentido de sabotar a boa utilização de sua capacidade profissional. Ainda assim, tendem a sentir que a culpa do fracasso de seus alunos é sua. Esta autorresponsabilização ataca sua segurança profissional e pessoal e gera sofrimento. Defendem-se culpando as famílias e as próprias crianças. (Souza, 2020, p. 161)

Este processo de culpa silenciosa contribui para o adoecimento docente e para o desgaste das relações pedagógicas. O fracasso escolar é frequentemente naturalizado por discursos científicos e institucionais que ignoram as desigualdades sociais e as limitações estruturais da escola pública.

Para Patto (2022) e Souza (2020), o insucesso escolar, principalmente no contexto do aluno com deficiência, não deve ser legitimado a fatores individuais, mas a um conjunto de elementos que se articulam no contexto intraescolar e extraescolar.

No contexto intraescolar (dentro da escola), que vai desde a estrutura da instituição até as práticas pedagógicas, observa-se a predominância de currículos minuciosamente inflexíveis e normatizados, que não atendem às singularidades e realidades dos alunos. Soma-se a isso a ausência de formação continuada dos professores ou, em alguns casos, formações inadequadas para a inclusão destes estudantes e de sua diversidade, o que compromete a efetividade da inclusão.

O ambiente escolar, em grande parte, reforça práticas de exclusão e estigmas, além de avaliar os estudantes com foco específico nos resultados, desconsiderando o processo de aprendizado efetivo.

No contexto extraescolar, embora se trate do ambiente fora da escola, estes fatores precisam ser considerados, pois impactam diretamente o desempenho dos estudantes. A condição socioeconômica, por exemplo, pode limitar ou até extinguir o acesso a recursos e apoios educacionais.

O meio social e familiar também exerce influência, podendo estar associado aos estímulos recebidos pelo estudante em seu desenvolvimento escolar. Muitas vezes, expectativas reduzidas são consequência da exclusão social, relacionada a questões de raça ou deficiência, afetando diretamente a motivação. Além disso, as políticas públicas frequentemente não se comprometem com a permanência destes alunos, tampouco com a garantia de seu aprendizado, revelando um cenário em que o governo se volta mais para jogos de barganha entre interesses próprios do que para a efetiva inclusão educacional.

Neste contexto, a escola tende a promover as desigualdades e exclusão ao invés de suprimir. A inclusão escolar parte da transformação estrutural e não apenas de adaptações; assim, ressalta-se que o aluno com deficiência é constantemente responsabilizado pelo fracasso escolar, quando, na verdade, é apenas uma vítima de um sistema que não lhe prioriza.

Na grande maioria, os problemas tidos como problemas de escolarização não estão somente nas dificuldades individuais ligadas diretamente ao aluno, mas à uma estrutura escolar que tende a reproduzir desigualdades e que, ao invés de se adaptar às diversidades, naturaliza o fracasso escolar, rotulando estudantes, por não se encaixarem nos padrões hegemônicos, reforçado pela lógica medicalizante. Assim afirmam Collares e Moyses (1996, p. 27):

A escola, ao invés de se constituir como espaço de acolhimento e promoção da aprendizagem, transforma-se em local de exclusão, onde o fracasso é produzido e legitimado por práticas que desconsideram a diversidade dos alunos e culpabilizam os que não se ajustam ao modelo dominante.

Neste contexto, Collares e Moyses (1996), o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010) e Patto (1990) afirmam que a medicalização da vida escolar

transforma questões sociais e pedagógicas em problemas individualizados deslocando a responsabilidade da escola e sociedade para o aluno e sua família. O fracasso escolar é individualizado, onde os diagnósticos são um poderoso elemento na legitimação do fracasso escolar e o mecanismo eficiente na ocultação das raízes sociais e escolares no contexto do fracasso escolar.

Atribui-se à escola as funções de reprodução cultural e social, na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes e a própria divisão social de classes, através da perpetuação de um sistema de ensino dualista: uma escola para as classes dominantes e outra escola para os setores populares. Deve-se destacar que estes processos sempre se deram de forma aparentemente neutra e, frequentemente, camuflada. Hoje, este processo de reprodução social ocorre, por exemplo, através de mecanismos de exclusão, extra e intraescolares, onde, de forma aparentemente natural, a escola promove os que se mostram mais aptos; a exclusão, geralmente, é explicada através de fatores intrínsecos ao próprio aluno, como falta de habilidades, de capacidades, de interesse ou, como mais recentemente citados, problemas da família e da própria pobreza (Souza, 2020, p. 286).

O fracasso escolar revela uma crítica sobre como a escola lida com as dificuldades de aprendizagem entre alunos de classes populares, além do deslocamento da responsabilidade institucional para explicações centradas nas crianças e na família. Este processo contribui para a naturalização do fracasso escolar e para a não responsabilização das instituições pelas práticas escolares excludentes. Como afirmam Collares e Moyses (1996, p. 66):

Chamar atenção nos profissionais o desconhecimento da dimensão do problema do fracasso escolar em termos globais seja em um âmbito máximo referente a dados no país ou mesmo no estado, seja em âmbito municipal e até mesmo na própria escola, os professores desconhecem os índices de aproveitamento escolar até mesmo os da escola em que trabalham. Sua atenção e preocupação restringem-se à sua sala de aula. Já aqui, apenas com este dado, pode-se questionar a concepção de escola como sistema educacional que elas possuem. Sua sala de aula parece isolada, sem conexões nem mesmo com a sala ao lado, que dirá com a sociedade.

Um dos problemas da escolarização é a falta de uma visão crítica e sistemática por parte dos profissionais da Educação. A escola, em vez de se reconhecer como parte ativa na produção das dificuldades de aprendizagem, tende a focar a responsabilidade no aluno e em sua origem social. Muitas vezes, recorre-se à

biologização e à psicologização, sendo um processo denominado como medicalização do fracasso escolar.

Para enfrentar o fracasso escolar, é necessário romper com o preconceito social disfarçado de diagnóstico técnico e assumir posturas pedagógicas críticas, reconhecendo a escola como espaço de disputa e de possibilidades de mudança. Por meio de uma abordagem crítica e dialógica, é possível compreender e intervir nas queixas escolares sem individualizar o problema nas crianças e jovens. O ideal seria reconstruí-lo coletivamente, envolvendo a família em parceria com a escola, visando a solucionar as dificuldades de forma integrada. Desta forma, Souza (2020, p. 355) nos apresenta que:

O que se pode fazer é, a partir da queixa sobre a criança ou o jovem, conhecer as versões dela/dele e de sua família sobre o que está acontecendo para, então, propor-se à escola que participe do processo de reconstrução da história deste problema de escolarização. [...] Os caminhos percorridos nos atendimentos que serão aqui apresentados visam a conhecer essas diferentes versões e, principalmente, propor o diálogo entre elas para que outra compreensão, desta vez mais alargada, possa surgir. Alargamento construído por cada um dos participantes, e não apenas pelo psicólogo.

Esta perspectiva quebra a lógica tradicional, medicalizante e da culpabilização individual, e apresenta a visão complexa do fracasso escolar produzido nas relações entre as instituições e os indivíduos, através da participação da reconstrução da história da queixa. É um gesto político e pedagógico, possibilitando espaços para diálogos, escutas ativas e construção coletiva de sentidos. Ao propor o alargamento da compreensão do problema, defende-se que o psicólogo escolar não deve ser o intérprete da situação, mais um mediador entre as mais diferentes vozes, como os alunos, professores e família, que juntos podem construir novas possibilidades de ação e de desenvolvimento.

Aliado à unanimidade ao responsabilizar a criança e sua família pelo fracasso escolar, coaduna-se com a análise feita anteriormente sobre a hipótese construída pelas professoras acerca da aprendizagem se a aprendizagem não constituir um processo intimamente relacionado ao ensino, transformando ambos em um outro processo muito mais complexo e indissociável, o que é visto, porém, como algo isolado que ocorre internamente ao aluno dependente de estalos. Ao existirem falhas, coerentemente, elas só podem se localizar em quem aprende (Collares e Moyses, 1996, p. 67).

A naturalização do fracasso escolar como responsabilidade exclusiva do estudante não leva em consideração o contexto geral escolar e social. Ao tratar a aprendizagem como fenômeno interno, quase espontâneo, e desvinculado do ensino, a escola se exime de sua responsabilidade no processo educativo. Esta fundamentação sustenta as práticas de exclusão e reforça preconceitos, especialmente contra indivíduos das classes populares, que frequentemente são incapacitadas pelo sistema ou julgadas como desinteressadas. Ao invés de investigar as condições de ensino, a formação docente, práticas educacionais, opta pela culpabilização de terceiros.

A naturalização do fracasso escolar leva estas crianças, em sua totalidade, a serem frequentemente rotuladas e excluídas de práticas pedagógicas significativas, considerando-se que o desenvolvimento cognitivo é mediado socialmente e que a linguagem e interações são ferramentais indispensáveis para a superação das limitações funcionais.

Outras vezes, alunos mais difíceis de serem colocados em uma “forma padrão” a que todos precisam se adequar para que assim viva em sociedade, na maioria das instituições, onde não se busca modificar seu sistema educacional, ao invés disso, recorrem à família para poderem buscar um laudo e medicamento para que os mesmos se tornem maleáveis e suscetíveis à culpabilização, não como mecanismo de inclusão, mas para que consigam transformá-los nos padrões impostos por uma sociedade excludente e atribuidora de rótulos.

Portanto, a exclusão na escola parece ter relação com um processo enraizado no panorama da sociedade brasileira, somado a fragilidades nos processos de formação docente, especialmente sob o aspecto que buscamos analisar no presente texto: a fragilidade no conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento. Parece que vivemos em uma coletividade desconectada das diferenças não como constituintes da sociedade, mas como excludentes. Neste sentido, a escola aparenta repetir o movimento que se dá na sociedade. Tem-se a ideia de que todos aprendem de forma hegemônica; que quem não aprende da maneira “correta”, não aprendeu, ou “possui dificuldades de aprendizagem”, como se isso fosse um defeito (Abreu *et al.*, 2022, p. 177).

Esta exclusão escolar não pode ser compreendida de forma isolada, restrita às práticas pedagógicas, ao desempenho dos alunos. Está profundamente enraizada nas estruturas sociais que moldam a Educação brasileira, reproduzindo desigualdades históricas e culturais. A escola, longe de ser um espaço neutro, muitas

vezes atua como espelho da sociedade, reforçando padrões normativos que desconsideram a diversidade dos sujeitos e seu aprendizado.

Tendo em vista que as potencialidades de todas as crianças não se revelam de forma automática, mas podem se revelar se houver mediação e condições favoráveis, rompendo com a visão biologizante de deficiência ao afirmar que o desenvolvimento humano, mesmo diante de limitações orgânicas, pode se superar através da Educação social, por meio de mediações e interações com outros. Vygotsky (2022, p. 327) afirma que:

A educação social da criança com atraso mental profundo é a única via científica fundamentada de sua educação. Ao mesmo tempo, é somente a única capaz de restabelecer as funções que faltam, onde elas não existem devido a uma deficiência biológica da criança. Apenas a educação social pode vencer a solidão da idiotice e do atraso mental profundo e levar a criança com atraso mental profundo ao processo de formação humana, pois, segundo uma maravilhosa expressão de Feuerbach, a qual pode ser tomada como epígrafe da teoria sobre o desenvolvimento da criança anormal, o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Acrescentaremos: o que é impossível no plano do desenvolvimento individual chega a ser possível no plano do desenvolvimento social.

Deste modo, desloca-se o foco do problema individual para o contexto social e cultural, defendendo que, no desenvolvimento individual, as escolas têm um papel central na promoção da inclusão e formação humana. Ao investigar o funcionamento cognitivo dessas crianças com deficiência intelectual, sempre se destaca a tendência dos educadores em interpretar suas limitações como insuperáveis, sem sequer considerar os aspectos pedagógicos e sociais.

Nesta perspectiva, ao se priorizar a dimensão biologizante do ensino e aprendizado, desconsidera-se a complexidade educacional e social existente na realidade de cada indivíduo e, deste modo, negligencia-se as influências de práticas pedagógicas inadequadas, escassez de recursos e desigualdades, impactando diretamente as práticas de intervenção que, ao invés de focar no todo, fica direcionado ao indivíduo. Esta conduta tende a excluí-los.

Fonseca e Maldonado (2020) relatam que aceitar interpretações biologizantes e médicas como verdades tende a revelar um problema mais amplo, pois não abre espaço para uma análise crítica ou interdisciplinar, isso porque a ausência de reflexão crítica pode limitar a compreensão das dificuldades de aprendizado como um

fenômeno multifatorial, assim, reforçando uma abordagem simplista que, ao se fixar somente na origem genética, negligencia aspectos pedagógicos, sociais e culturais que influenciam o desempenho escolar.

O crescente número de diagnósticos cada vez mais precoce tende a medicalizar cada vez mais cedo, diagnósticos estes que, em sua grade maioria, vêm descolado do contexto social, afetivo e educacional no qual a criança está inserida. Tal prática tende a reduzir a complexidade das dificuldades infantis à categoria clínica, desconsiderando suas singularidades e o contexto em que estão inseridos, que atravessa suas experiências. Portanto, a medicalização atua como um mecanismo de silenciamento das diferenças e de desresponsabilização das instituições escolares e meio social, transferindo para a criança a origem do problema que, na maioria das vezes, é social e pedagógico.

Levando em conta as crianças, tem se produzido, atualmente, uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância. O que reconhecemos como resultados deste tipo de prática é que um número cada vez maior de crianças e em idade cada vez mais precoce é medicado de forma a tentar sanar sintomas das crianças, sem considerar o contexto na qual se apresentam; não levando em conta, também as complexas manifestações singulares de cada sujeito. (CRP-SP; GIQE, 2010, p. 29)

A necessidade de um olhar atento e crítico aos diagnósticos direcionados pelas escolas torna-se cada vez mais evidente. Na realidade destes indivíduos, as necessidades apresentadas muitas vezes são imperceptíveis em seu contexto familiar, estando diretamente ligadas às demandas do ambiente escolar. A identificação da “doença” ou das dificuldades acaba por seguir um padrão de caracterização individual, que facilmente poderia ser reconhecido como variações normais do desenvolvimento, mas que infelizmente são interpretadas como patologias dentro do sistema educacional.

Esta visão a respeito do distúrbio, muitas vezes, tende a se tratar de uma rotulação, tendo em vista que os mesmos possuem sintomas singulares com déficit de aprendizado e o fato de associar somente alguns sintomas para um diagnóstico, sem ter como diferenciar daqueles que apenas não possuíam os agentes biológicos, mas mesmo assim apresentavam sintomas semelhantes. Mesmo sem saber a realidade do indivíduo em questão, as dificuldades aparentes com a aprendizagem

levam os mesmos a diagnósticos equivocados. As normas do desenvolvimento social que eram impostas traziam a dúvida quanto à “normalidade” do indivíduo, transparecendo a necessidade de intervenção médica.

A Psicologia Escolar avança a partir da década de 1980, refletindo uma mudança significativa na compreensão do papel do psicólogo no ambiente educacional. Em vez de limitar-se ao atendimento clínico e individualizado, a atuação passa a considerar aspectos institucionais e pedagógicos, que tendem a influenciar o desempenho e o bem-estar dos alunos. A Psicologia Escolar assume uma postura crítica e propositiva, direcionada à transformação das práticas escolares, as quais contribuem para a exclusão e o fracasso escolar. De acordo com Souza (2020, p. 98):

Os desenvolvimentos teórico-práticos da Psicologia Escolar, notadamente a partir da década de 1980, apontam claramente a importância de se investir no sentido de contribuir para a melhoria da rede escolar. Os psicólogos vêm ampliando e aperfeiçoando intervenções junto às escolas, com o intuito de problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimento psicológico no sistema de saúde mental, clínicas-escola e outros espaços e instituições externos à escola.

É evidente que o compromisso da Psicologia Escolar com a construção de uma escola mais inclusiva, que reconheça suas próprias responsabilidades na produção de dificuldades de aprendizagem, que, ao invés de patologizar o aluno com a medicalização do ensino, busque compreender os processos institucionais que tendem a gerar exclusão.

A medicalização, neste contexto, retira da escola a responsabilidade de refletir sobre suas práticas de acolhimento e ensino, transferindo-a para terapias contínuas, com a expectativa de enquadrar tais indivíduos em uma sociedade autoritária e preconceituosa. Ressalta-se, ainda, a imposição da saúde sobre a Educação, o que evidencia a necessidade de que a escola assuma um papel reflexivo, compreendendo o estudante em seus processos de ensino e de aprendizagem. Este processo deve reconhecer a diversidade como princípio fundamental, valorizando o ser humano em sua singularidade e não como alguém “fora da normalidade”.

De acordo com Vygotsky (2012), ao ver o “atraso” ou deficiência sob uma perspectiva médica e de reabilitação, tende a negligenciar completamente o desenvolvimento humano, emocional e social, e fornece uma metáfora: “a pedagogia

farmacológica”, que elucida a visão de que tratar uma criança como se fosse paciente a ser compensado biologicamente é tentadora para um sistema excludente. Afinal de contas, uma criança com deficiência, antes de tudo, é uma criança. A deficiência jamais deve ofuscar a subjetividade, os desejos, as capacidades e o potencial que elas carregam.

A deficiência é vivenciada em uma sociedade que ainda se organiza a partir de um modelo normativo e excludente de ser humano. Sob a ótica histórico-cultural, destaca-se que o desenvolvimento humano é sempre mediado pelo social e pela cultura. Diante disso, a deficiência não é uma limitação em si, mas uma condição que se torna limitadora quando o meio não oferece os recursos necessários para a inserção do indivíduo. Diante do exposto, Abreu *et al.* (2022, p. 50) afirma que:

A deficiência, por si, já causa uma série de infortúnios, pois o mundo se organiza para um perfil típico de ser humano idealizado. O acesso aos bens culturais e aos elementos semióticos que compõem a esfera das criações humanas são limitados quando o desenvolvimento é marcado pela deficiência. É no embate alteritário, na contradição entre o que se considera como diferente e normal, que se materializa um tipo hegemônico de encontro interpessoal prenhe de preconceitos, que tende a aniquilar potências desenvolvimentais.

O preconceito contra as pessoas com deficiência ou rotuladas como diferentes não se trata somente de uma questão de ignorância ou estigma individual, mas de um preconceito enraizado na estrutura social que define quem é o “normal” e quem é o “outro”. A teoria enfatiza que a mediação simbólica e a importância dada ao meio social no desenvolvimento proporcionam uma teórica potente para repensar práticas pedagógicas e políticas para a promoção da inclusão real. A escola não é uma instituição neutra ou descolada da sociedade e, dentro do contexto social, a mesma é marcada por desigualdades históricas que se refletem diretamente em sua prática cotidiana. Sobre isso, Souza (2020, p. 38) afirma que:

Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as

pesquisas vêm mostrando é que grande parte destas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como esta criança é tratada.

Em sua totalidade, o fracasso escolar é de responsabilidade das instituições escolares e suas práticas, e o preconceito social parte da manifestado de estigma, sobre locais de residências e origem, escolas com acesso e/ou condições socioeconômicas, atuando como definidores de expectativas, oportunidades e formas de tratamento. Tudo isso é definido, a partir do medidor aplicado pela sociedade, onde apenas alguns têm potencial, enquanto os alunos pobres são menosprezados, pelo simples fato de ser pobre ou fazer parte de uma região específica.

Dentro desta perspectiva, tem-se um público que apresenta dificuldade, que tende a ser mercantilizado pelas instituições, para que assim possam ser medicalizados, não para serem inseridos, mas para serem controlados e tenham comportamentos “normais” impostos por uma sociedade excludente, trazendo diagnósticos para condições que vêm desde a necessidade de condições de vida saudáveis até aquelas influenciadas por sua realidade, implantando diagnósticos.

Dentro deste contexto, Meira (2012) afirma que a crescente ampliação de diagnósticos como consequência da medicalização da vida cotidiana, torna-se práticas comuns (insônia e tristeza), sob condições médicas. Sendo assim, há que se fazer uma reflexão sobre o discurso que tende a associar as dificuldades escolares com possíveis “disfunções ou transtornos” neurológicos. Esta concepção tem sido cada vez mais discutida no contexto escolar e da saúde, colocando em destaque as interferências que tais condições neurológicas podem apresentar no desenvolvimento individual no aspecto do aprendizado, como atenção, linguagem, habilidades motoras e sociais, entre outras.

O determinismo biológico é um dos pontos centrais para a compreensão de como os preconceitos sociais se perpetuam por baixo da aparência de neutralidade científica, atuando como explicações mecanicistas e fatalísticas em relação à deficiência, o que tende a reforçar a desigualdade ao invés de promover inclusão e desenvolvimento.

Os preconceitos sociais enraizados pelo determinismo biológico são os que explicam de forma mecânica, preconceituosa e fatal as consequências secundárias do desenvolvimento humano (deficiências), e não por apresentar algum tipo de déficit biológico, que são, pelo explicado, compensáveis, que definitivamente são as práticas de uma educação e uma cultura insuficientes que não permitem o possível desenvolvimento destas pessoas por meio dos

processos de correção e compensação, que devem incluir a educação social de qualidade que encontre e gere os aprendizados e desenvolvimento correspondentes (Abreu *et al.*, 2022, p. 311).

Conforme exposto, o problema não estaria na deficiência em si, mas na forma com que a sociedade e a escola, em particular, respondem à deficiência. Assim, o determinismo biológico, ao naturalizar a desigualdade, impede que se reconheça o papel das práticas sociais e educativas na promoção ou não do desenvolvimento humano. A teoria defende que todo sujeito tem o potencial de desenvolvimento, desde que inserido em um contexto de mediação cultural e interação social, ambas significativas. O preconceito exige que se rompa com as visões reducionistas e se invista em uma educação que reconheça a diversidade como potência. Isso implica políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada sujeito e criem condições reais de aprendizagem e participação.

O preconceito não surge somente da ignorância, mas também da passividade, perante o pensamento de terceiros e, quando não se exercita o pensamento crítico e se tende a repetir ideias prontas, arrisca-se a propagar visões distorcidas e excludentes de mundo. Desta maneira, o julgamento parte não somente da autonomia, como também da responsabilidade. O diálogo se faz necessário a partir de outra perspectiva que confronte nossas próprias convicções e, a partir daí, considere a experiência do outro.

Seria uma ideologia impressa na sociedade como um aprisionamento de nossas expectativas e experiências, no físico e de cognição, onde se passa a rotular a pessoa como um indivíduo com deficiência, ignorando o resto da perspectiva, como se a mesma não fosse um ser com a possibilidade de conhecimentos, interações, sensibilidades e necessidades como qualquer outro ser humano intitulado de normal, pois a sociedade, em sua totalidade, busca sempre a expressão do seu ser no outro.

Considera-se o indivíduo em questão como se este fosse tão somente um erro que necessitaria de conserto, procurando se ver no outro, pois somente o normal é convidativo e puro. Desta forma, tem-se a percepção não de uma educação que seja, de fato inclusiva, mas um mecanismo de transformação do outro, na vivência social possível, porque, de fato, é algo que conforta o meio social e o diferente é algo a ser tratado, medicalizado. Tal ideologia elucida a visão limitante e excludente na diversidade humana, onde o diferente necessita ser ajustado ou moldado para poder

se encaixar nos padrões sociais, que ultrapassa os limites das relações interpessoais e chega até as práticas institucionais no âmbito educacional.

A sistematização de políticas públicas trouxe consigo uma abertura para a entrada e a permanência da lógica medicalizante no cenário escolar, como forma de explicar a não aprendizagem das crianças na escola. Essa explicação é marcada pelo processo de despolitização, tanto da escola quanto da sociedade em geral, fazendo com que os problemas que surgem na escola sejam atribuídos exclusivamente aos indivíduos, mais especificamente ao aparato e funcionamento cerebral das/dos estudantes. Deslocamento perfeito para a penetração do ideário neoliberal. (Silva & Angelucci, 2018; p. 688)

A constatação e análise crítica do aumento crescente do processo de medicalização da Educação, bem como a identificação de suas manifestações contemporâneas, são fundamentais, porém ainda insuficientes. É preciso ir além compreender a que demandas sociais ela vem atender, desvelando tanto o processo de produção dos fenômenos do não aprender e não se comportar na escola, quanto os fatores que determinam sua identificação por profissionais da saúde e da Educação como sintomas de doenças e transtornos.

As teorias ambientalistas do desenvolvimento humano, que embora pareçam valorizar o papel ambientalista do desenvolvimento humano na formação do sujeito, em inúmeras vezes, se dão de forma acrítica e preconceituosa. Como afirma Patto (2022, p. 100):

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reserva-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores*

participam, de fazer do pobre—visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado—o depositário de todos os defeitos.

Sob o discurso de neutralidade científica, muitas destas teorias acabam por reforçar estereótipos dentro da sala de aula, tratando os valores das classes populares como deficitários ou patológicos. Em vez de compreender o meio em sua complexidade histórica, social e cultural, ele é reduzido a estímulos físicos ou a um ideal normativo de cultura, geralmente vinculado à classe dominante.

Estas teorias tendem a naturalizar as desigualdades escolares, atribuindo o fracasso escolar a uma suposta deficiência cultural ou a comportamentos das famílias pobres, em vez de questionar as estruturas excludentes. A partir dessa lógica, políticas públicas e práticas pedagógicas passam a se orientar pela correção do “desvio” e não pela transformação das condições sociais e institucionais que continuam a produzir exclusão.

Ao averiguar o desenvolvimento cognitivo da criança, torna-se indispensável, assimilar o papel que a vivência cotidiana social executa na construção do pensamento, a partir da abordagem sociocultural proposta por Vygotsky. Também deve-se destacar que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira isolada, longe disso, a mesma está profundamente atrelada às relações interpessoais, à linguagem e às práticas culturais compartilhadas.

O raciocínio prático da criança apresenta alguns pontos semelhantes com o pensamento adulto, diferindo em outros, além de enfatizarem o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano. De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Eles sugerem que as ações, quando repetidas, acumulam-se, umas sobre as outras, sobrepondo-se como numa fotografia de exposição múltipla; os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas. O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definido de atividade. A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (Vygotsky, 1984, p. 19)

Através do exposto, fica evidente como o desenvolvimento intelectual não é somente questão interna ou biológica, mas um resultado do processo ativo de

assimilação que somente é possível partindo das práticas sociais, sob as quais o indivíduo compõe sua compreensão de mundo por meio da repetição e da observação do meio em que se encontra. Deste modo, tende a acumular experiências que se modificam e se transformam em ferramentas mentais para a interpretação e interação com a realidade.

Estas práticas são referendadas, muitas vezes, a partir de testes que se apoiam em métricas hegemônicas amparadas em alguns marcadores que compõem o desenvolvimento humano, tais como cognitivo, linguístico, afetivo, motor etc. Tais ações incitam uma visão quantificadora do humano que permitem escalonar, hierarquizar, medir vidas e, em última instância, qualificá-las como superior ou inferior, desejável ou descartável. Por esta conjuntura, se instituem expectativas de comportamento e desempenho humano que, quando frustrados, engendram exclusões, desigualdades e restrições nas mais diversas esferas da vida social (Abreu *et al.*, 2022, p. 42).

Sob esta perspectiva, compreende-se o desenvolvimento humano a partir de um processo socialmente mediado, sendo plural e dinâmico, não baseado em um conjunto de habilidades que sejam mensuráveis e comparáveis. No ato de transformar diferenças em déficit, tal prática tende a reforçar os preconceitos de classe, deficiências e raça, legitimando as políticas educacionais que tendem a excluir, em vez de incluir. Além de atribuir valores baseados no desempenho, estas medidas favorecem a construção de sujeito “normal” em detrimento da diversidade humana, impactando diretamente as escolas. Nestas instituições, alunos que não se encaixam nestes padrões são, em sua totalidade, rotulados, medicalizados e/ou marginalizados.

A maneira com que se compreende a deficiência ultrapassa os limites impostos pela Medicina e seus laudos individuais, tratando-se de uma construção social que espelha os valores, normas e ideologias determinada pela cultura, tendo em vista que muitas sociedades, especialmente as modernas, onde o corpo e o comportamento são constantemente avaliados partindo de padrões de normalidade que definem quem é digno de ocupar plenamente o espaço público e de usufruir dos direitos básicos. Assim, o conceito de deficiência precisa ser revisto à luz dos mecanismos sociais que produzem exclusão e marginalização. Segundo Abreu (2022, p. 42):

A deficiência, portanto, se manifesta em um contexto social e histórico específico, fortemente marcado pela cultura da normalidade e por ideologias excludentes, em que cada organização social vai estabelecendo padrões em relação ao desenvolvimento humano

considerado típico, saudável e desejável. Mas, vincula-se a um projeto de sociedade pautado na eliminação de todos que não correspondem ao perfil idealizado de sujeito-branco, heterossexual, homem, cisgênero, cristão e sem deficiência. Por meio de agendas reacionárias e eugênicas, chanceladas muitas vezes pelo conhecimento científico e pelo Estado, determinados grupos sociais são exterminados e/ou vulnerabilizados devido ao acesso precário às políticas públicas que garantam seu direito de viver e se desenvolver.

Neste contexto, fica explícito a necessidade de pensar a deficiência de forma crítica e justa, ao invés de colocá-la como um problema individual, e que, mais que somente repensar e reconhecer a política pública, é preciso modificar radicalmente os valores que dão suporte aos projetos de sociedade, para que todos, em sua mais ampla diversidade, sejam reconhecidos e legitimados, onde a deficiência não se resume à ausência de funcionalidade, mas que deva também considerar a marginalização do ser quanto às suas peculiaridades e o incapacitismo imposto pela sociedade.

Dentro do campo da Psicologia Educacional, os enfrentamentos são diversos e com muitos desafios conceituais, em particular, quando se trata de compreender o funcionamento entre o aprendizado e o desenvolvimento. Mesmo com tantas pesquisas sendo desenvolvidas, esta relação continua sendo uma questão central, e ainda absurdamente complexa e contraditória, nas teorias aplicadas ao ensino. Por sua vez, Vygotsky, problematiza esta questão ao afirmar que:

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais. É desnecessário dizer que esta falta de clareza teórica não significa que o assunto esteja completamente à margem dos esforços correntes de pesquisa em aprendizado; nenhum dos estudos pode evitar esta questão teórica central. No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema desta relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagas, não avaliadas criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórias: disso resultou, obviamente, uma série de erros (Vygotsky, 1984, p. 53).

A compreensão tradicional sobre o desenvolvimento humano, muitas vezes centradas somente nos fatores biológicos, tem sido progressivamente questionada

por suas abordagens que reconhecem a profundidade da psique humana como produto de múltiplas dimensões culturais, históricas e sociais mediadas por valores e práticas coletivas. Assim, Abreu *et al.* (2022, p.62) ressaltam que:

O desenvolvimento humano não está relacionado apenas aos fatores biológicos dele participante, antes, que os aspectos cultural, histórico e social da psique humana é que o efetiva, a deficiência deixa de ser a identificação direta de algo relativo à falta ou limitante do organismo do indivíduo. Uma vez associada a elementos psíquicos, passa a ser percebida como uma produção social. Neste sentido, as diferenças observadas na forma de desenvolvimento “típico” ou “atípico” não estão relacionadas ao defeito em si, mas à mediação dos elementos culturais presentes no ambiente social do qual o sujeito participa.

Assim, temos que a deficiência não deve ser pensada como ausência, mas como diversidade, sendo uma expressão legítima da condição humana que é produzida e reconhecida na interação com o meio social, mostrando que as barreiras no desenvolvimento não partem do corpo, mas da estrutura social que tende a determinar padrões a serem seguidos, reproduzidos ou desejados.

Ao se tratar do método de ensino e aprendizado, é imprescindível compreender como o desenvolvimento humano se articula. Existem diversas concepções teóricas que influenciam na prática pedagógica e a formulação e/ou reformulação de políticas educacionais. Vygotsky (1984, p. 54) apresenta duas posições marcantes:

A abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir esta posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado. A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. Esta identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. Uma destas teorias se baseia no conceito de reflexo, uma noção essencialmente velha que, recentemente, tem sido extensivamente revivida. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Esta noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento.

Estas concepções mostram impasses teóricos que envolvem a aplicação das teorias do desenvolvimento no contexto escolar, as quais, por um lado, sugere a ideia de que o ensino só acontece depois do amadurecimento de determinadas capacidades cognitivas, já, por outro ponto de vista, o aprendizado se funde ao desenvolvimento, tratando-o como processo que ocorre de forma simultânea e interdependente. Para Vygotsky, há uma terceira via, que é quando o aprendizado pode antecipar e provocar o desenvolvimento, dando origem ao que foi chamado de zona de desenvolvimento proximal. Abreu *et al.* (2022, p. 107) pontuam que:

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço em que, por excelência, a professora ou o professor deve trabalhar na intenção de, enxergando a aluna, ou o aluno em suas possibilidades e entraves, instrumentalizar intencionalmente este processo para que a, ou o aprendiz, avance em seu desenvolvimento. A mediação então é realizada pelo papel do signo na formação da função psíquica superior. Esclarecemos que, para Vygotsky, mediação é a aquisição de conhecimentos realizada entre o ser humano e o ambiente. Em sua concepção, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos — representações mentais que substituem objetos do mundo real.

O papel do educador no processo de aprendizagem consiste não apenas em ensinar, mas em interagir com o aluno dentro de um espaço de possibilidades denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este espaço corresponde ao intervalo entre aquilo que o estudante já domina e aquilo que ainda necessita de auxílio. A mediação consistente do professor se torna, pois, o meio de promover o avanço do desenvolvimento.

Esta concepção desloca o objetivo do ensino para o diálogo ativo entre os sujeitos e a cultura, utilizando signos como linguagem, símbolos e imagens como ferramentas fundamentais neste processo. Assim, a Educação passa a ser compreendida como uma prática transformadora, na qual a aprendizagem atua como mecanismo de desenvolvimento das funções superiores, como a memória, o pensamento abstrato e a atenção voluntária.

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento infantil não é visto como uma sequência de etapas lineares, prontas, mas como um processo dinâmico, os quais são a interação entre o sujeito e o ambiente social. O conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal surge como resposta à limitação do método tradicional de avaliação, que consiste somente em que a criança pode e consegue fazer sozinha,

propondo observar até onde a criança pode realizar uma tarefa sem auxílio, para revelar seu real potencial. Assim, Vygotsky (1984, p. 58) afirma que:

A Zona de Desenvolvimento Proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando este método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. As duas crianças em nosso exemplo apresentavam a mesma idade mental do ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento já completados, mas as dinâmicas de desenvolvimento das duas eram completamente diferentes. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Portanto, a ZDP permite que os professores identifiquem não somente o que a criança já domina, mas também o que ela está pronta para aprender com mediação adequada. A ZDP delinea o futuro imediato da criança, revelando seu estado dinâmico, se desenvolvendo e direcionando práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

Segundo Amaral (2013), entendendo que o Ensino Fundamental é a fase escolar na qual o diagnóstico das crianças com transtorno é mais significativo, apresentando uma necessidade de aprendizados mais desenvolvidos, visando a postura do professor, e como trabalhar a inclusão na sala de aula do ensino regular, tendo em vista a necessidade dos professores pela busca da formação adequada para o atendimento das inclusões com a atuação adequada no ambiente escolar, além da necessidade de formação continuada.

Em relação à Educação Inclusiva, Lacerda Junior (2023) ressalta que identificar as necessidades específicas de cada aluno deve ser uma das principais preocupações dos educadores, a fim de que possam definir metodologias capazes de promover a inclusão e a aprendizagem do estudante em questão.

No entanto, lamentavelmente, as metodologias inclusivas no contexto escolar são, em sua maioria, observadas apenas entre os professores que realmente se

dedicam à Educação Inclusiva, notadamente os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), comumente referidos como professores de reforço.

Assim, os alunos que requerem atendimento especial nas escolas — como aqueles com deficiência intelectual, surdez, cegueira e autismo — têm acesso a aulas diferenciadas e metodologias inclusivas que visam a propiciar um aprendizado verdadeiramente significativo e mensurável.

4. PASSOS METODOLÓGICOS

A presente dissertação constituiu uma pesquisa com abordagem qualitativa, devido à necessidade de analisar o contexto social e avaliar experiências individuais e coletivas relacionadas às práticas cotidianas profissionais. A abordagem qualitativa favoreceu a compreensão da realidade em sua complexidade.

Sob essa perspectiva, Minayo (2009) afirma que a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim, a interpretação profunda dos fenômenos sociais a partir da experiência humana. Esta escolha metodológica mostrou-se indispensável para estudos que envolvem processos educativos, inclusão, práticas pedagógicas e contexto escolar.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único e instrumental. Segundo Yin (2015, p. 17), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.” No caso desta dissertação, o fenômeno investigado é direcionado a concepções de professores de Ciências sobre deficiência e problemas de escolarização em uma escola específica da cidade de Humaitá, no Estado do Amazonas.

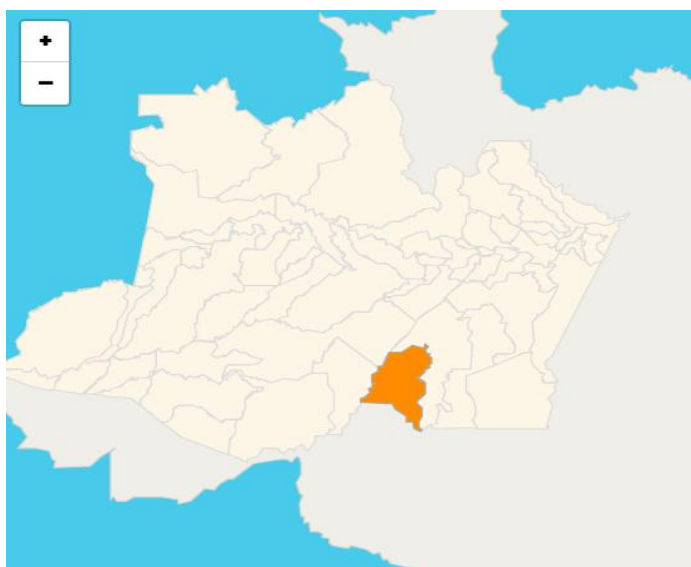
Trata-se de um estudo de caso instrumental que, de acordo com Yin (2015, p. 54) “pode ser utilizado de forma instrumental, quando o caso em si não seria de interesse primário, mas fornece embasamento para um tema mais amplo ou como refinamento de uma teoria” que, neste caso, foi utilizado como meio de compreensão dos desafios e contradições da inclusão nas escolas no ensino de Ciências.

4.1. Campo de pesquisa

4.1.1. Localização

Este estudo foi realizado no município de Humaitá, que fica no interior do estado do Amazonas. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Humaitá está localizado na parte sul do Amazonas, às margens do rio Madeira, e possui uma área de aproximadamente 33.129 quilômetros quadrados. A região tem um bioma típico da Floresta Amazônica e apresenta características geográficas, sociais e econômicas bastante marcantes. A economia local é principalmente baseada na agropecuária e no extrativismo vegetal, atividades relacionadas à Floresta Amazônica. A população estimada de Humaitá é de cerca de 62 mil habitantes. O município fica na planície amazônica, sendo cortado pelas rodovias BR-319 e BR-320. Ele está a aproximadamente 205 quilômetros ao norte de Porto Velho, capital de Rondônia, e a cerca de 680 quilômetros de Manaus, o qual é a capital do Amazonas.

Figura 1 - Mapa da localização da cidade de Humaitá



Fonte: IBGE - Humaitá (AM) | Cidades e Estados | IBGE
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>

A origem do nome “Humaitá” é indígena, sendo interpretado como: Hu (negro), ma (agora) e itá (pedra), resultando na expressão “a pedra agora negra”. A história de Humaitá é rica e antiga, marcada pela presença de diversas etnias que habitavam a região antes da colonização.

O processo de colonização teve início com a chegada de José Francisco Monteiro, em 1869, acompanhado de outros colonos que buscavam riquezas na região. Estes colonizadores enfrentaram diversos conflitos com os povos originários e, devido aos ataques constantes às suas sedes, transferiram-se para o local onde hoje fica a cidade de Humaitá. Inicialmente, a localidade passou a ser denominada Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá, refletindo a transição histórica e cultural vivida naquele período.

A conexão com a língua indígena ressalta a importância das raízes culturais que persistem na região. Marcada por um contexto rico e diversificado, Humaitá reflete as diferentes influências de distintos períodos históricos e as especificidades da Amazônia.

A Educação em Humaitá parte da colonização e a fundação da Missão de São Francisco no ano de 1693, criada pelos jesuítas. Durante o ciclo da borracha, no final do século XIX, houve um impulso no desenvolvimento institucional de ensino. Com o crescimento populacional, o município foi emancipado e a Educação começa a ser organizada, a qual somente surgiu para a qualificação de mão de obra.

4.1.2. Características da escola

O município possui 13 escolas na área urbana. Destas, apenas 3 são de Ensino Fundamental II. Entre elas, uma não teve interesse em participar desta pesquisa, a outra tinha um quantitativo mínimo de alunos atendidos pela sala de AEE. Assim sendo, apenas uma escola foi alvo desta pesquisa, com um quantitativo de três professores de Ciências, sendo que um deles trabalhava nos dois turnos.

A escola também conta com duas pedagogas e um gestor formado e atuante em outra escola como professor de Ciências, somando-se um quantitativo de oito profissionais participantes desta pesquisa. Assim, definiu-se como campo da pesquisa a Escola Municipal Mangaba.

O trabalho foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) antes da produção dos dados na Escola.

A escola na qual a presente pesquisa se desenrolou tem se destacado na educação da comunidade, atendendo os anos finais do Ensino Fundamental, com oferta de aulas diurnas, para garantir a qualidade de ensino e a inclusão de alunos. A escola é equipada com infraestrutura visando ao conforto e comodidade, com

bibliotecas incentivando a leitura e o aprendizado, acesso a laboratórios de informática, sala multimídias e de AEE bem equipada e ampla, ambientes que atendem às necessidades individuais.

Posteriormente, realizou-se a visita à escola selecionada, com o objetivo de confirmar se a instituição ofertava o Ensino Fundamental II, se havia alunos com deficiência matriculados e se contava com professor responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após a confirmação destes dados, a unidade educacional foi escolhida e solicitou-se a autorização da instituição para participação na pesquisa, bem como o acompanhamento na sala de AEE. Este acompanhamento ocorreu em conjunto com a docente responsável, permitindo auxiliar e observar os desdobramentos das práticas dos professores de Ciências em articulação com a professora da Sala de Recursos.

No primeiro contato com a escola, houve uma recepção bem acolhedora. O gestor da escola é um professor de Ciências que se dispôs a participar da pesquisa mesmo sem saber do que, de fato, se trataria. Apresentou a pesquisadora à professora de AEE, que apresentou certa resistência na aceitação inicial. Graças à valorização de sua presença e seu trabalho, apesar de seu posicionamento inicial, foram firmadas novas parcerias com os professores do ensino regular.

Figura 2 - Corredor da escola (saindo da sala de AEE para porta de saída)



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2025

A escola apresenta um ambiente acolhedor e confortável relatado por seus funcionários e alguns alunos em comentários informais. As limpezas externas são às

vezes executadas pelo gestor e os estudantes, como incentivo ao cuidado do ambiente, normas de convivência em um meio social, tendo a presença efetiva do corpo docente neste quesito.

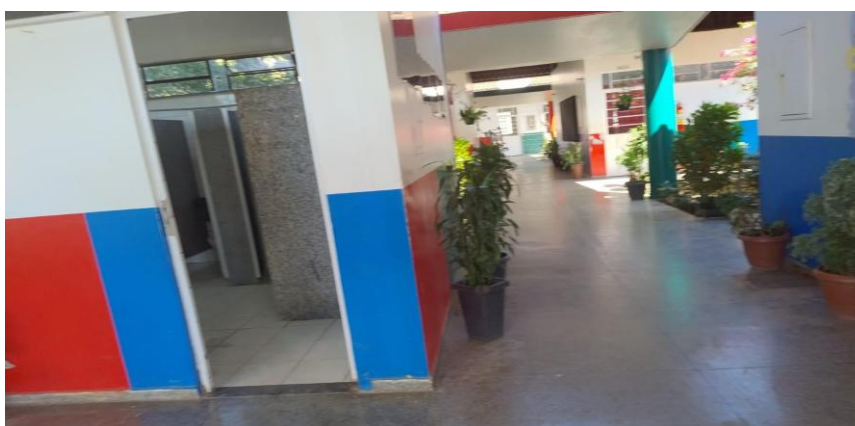
Figura 3 - Área do refeitório



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2025

A escola, em sua infraestrutura, possui acessibilidade para alunos cadeirantes, sem dificuldade para o acesso às suas dependências. Ao adentrar a escola, tem-se uma área de jardim bem em frente ao prédio da instituição. À esquerda, tem a área de refeitório e banheiros femininos e masculinos. Em seguida, vem as salas de coordenação pedagógica, secretaria, sala do gestor, sala dos professores e biblioteca. Em frente à sala da coordenação, há 3 salas de aula e, em frente a área do refeitório, há mais 3 salas de aula. Entre estas salas, há uma área aberta com jardins ao centro. Há também a sala de AEE e sala de informática, que possui 11 computadores.

Figura 4 - Entrada da escola (com banheiros à esquerda) e o corredor que dá acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2025

Todas as salas da instituição são climatizadas. Cada sala de aula tem capacidade para abrigar uma média 30 alunos. Ao fundo do terreno, há uma quadra com uma área sombreada por árvores de grande porte.

Figura 5 - Quadra ao fundo da escola



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2025.

A parte externa da escola não possui acessibilidade para alunos cadeirantes, possuindo apenas uma rampa que dá acesso ao interior da escola e sua quadra. A escola está em desenvolvimento, no entanto, depende sempre de uma gestão comprometida com a inclusão.

4.2. Perfil dos participantes da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa foram os professores de Ciências da rede municipal de Humaitá-AM, além dos professores de AEE, para visualizar como de fato está o nível de interação e desenvolvimento da escola com a Educação Inclusiva e a gestão pedagógica. Inicialmente, solicitou-se autorização à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de termo de anuência. Após a autorização, foram analisadas as escolas que ofertavam o Ensino de Ciências.

A seleção dos participantes foi intencional, focando nos professores de Ciências do Ensino Fundamental II da referida escola municipal. Foram realizadas rodas de conversas com questionamentos semiestruturados para captar suas percepções e experiências. Também foram realizados diálogos com professores de AEE para compreender as dificuldades dos estudantes com deficiência e verificar como os professores de Ciências se manifestavam nas práticas educacionais.

Quadro 2 - Perfil dos participantes

Cargo	Idade	Formação	Atuação	Profissional	Carga horária	Turno
Prof. AEE-1	50	Pedagogia	Sala de AEE	concurso	40h	diurno
Prof. AEE-2	48	Licenciatura em Matemática, licenciatura em Química	Sala de AEE	concurso	40h	diurno
Gestor	52	Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Ciências Biológicas	Gestão da escola	concurso	40h	diurno
Prof. C1	30	Licenciatura em Ciências: Biologia e Química	Professora de Ciências e ensino religioso.	concurso	40h	vespertino
Prof. C2	34	Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Artes	Professor de Ciências	concurso	60h	matutino e vespertino
Prof. C3	34	Licenciatura em Ciências: Biologia e Química	Professora de ciências	seletivo	35h	matutino
Pedagoga P1	54	Pedagogia	Pedagoga	seletivo	40h	diurno
Pedagoga P2	44	Pedagogia	Pedagoga	concurso	40h	diurno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025

A professora de AEE-1 é graduada em Pedagogia desde o ano de 2019. Também é Bacharel em Letras/Libras desde o ano de 2021, técnica em Letras/Libras, com pós-graduação em Psicopedagogia, Libras e Inclusão, Docência em Libras e curso de extensão em AEE, recém-concursada.

A professora de AEE-2 é graduada em Licenciatura em Matemática desde 2005, com graduação em Química desde 2010 e pós-graduação em Salas de Recursos, concursada há 13 anos.

O gestor é formado em Ciências Naturais desde o ano de 2000 e em Ciências Biológicas desde 2010, com atuação no ensino de Ciências desde 1997 na rede municipal de ensino. Assumiu o cargo de gestor em 2024.

A Professora C1 é graduada em Licenciatura em Ciências: Biologia e Química em 2018, com atuação no ensino de ciências desde o ano de 2020, recém-concursada na rede municipal e atuante na rede estadual.

A Professora C2 é graduado em Ciências: Biologia e Química. Também é graduado em Física e em Artes. Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química. Especialista em Ciências da Religião. Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes. Mestre em Ciências Ambientais, Área de Concentração: Ambiente e Sociobiodiversidade. Doutor em Ciências com Área de Concentração em Química Analítica. É concursado há 8 anos.

A Professora C3 graduada em Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, com pós-graduação com habilitações em Biologia e Química, atuante no ensino de Ciências há 2 anos.

4.3. Instrumentos de produção de dados

A coleta de dados se deu, inicialmente, através de conversas informais com os professores de Ciências, de AEE, pedagogas e gestor, com a apresentação do trabalho de pesquisa e seus objetivos, com sua relevância e a possibilidade de participação dos mesmos, buscando compreender suas concepções acerca da deficiência, problema de escolarização e como esta visão influencia suas práticas pedagógicas, como as modalidades inclusivas são trabalhadas, a fim de compreender a necessidade desta modalidade.

Foi realizada uma observação detalhada do ambiente escolar e de sua infraestrutura, quando se pode ter uma visão mais ampla da escola. Na sala dos professores, foram mantidas conversas com outros professores e a forma como as pedagogas e gestores trabalham em prol da Educação Inclusiva naquela escola e até sobre os posicionamentos do próprio corpo docente, de forma ampla.

As entrevistas iniciais se deram de forma breve, visando unicamente a conhecer os três professores de Ciências e as duas de AEE, as duas pedagogas e o gestor da escola, totalizando oito participantes.

O primeiro momento de cada entrevista se deu em vinte minutos, com perguntas sobre os participantes, idade, tempo de formação, cursos, tipos de vínculo e tempo de atuação, e conversamos um pouco sobre a pesquisa e suas vivências.

No segundo momento, foi feito o acompanhamento na sala de AEE por quase dois meses, conhecendo os alunos (público-alvo) e também fazendo contatos com os professores e colhendo os relatos da professora da Sala de Recursos. Em seguida, foi feito o acompanhamento com os professores de Ciências, tendo esta etapa se dado em quase duas semanas, observando as práticas de ensino, contato com os alunos e parceria entre Sala de Recursos e sala comum. As observações aconteceram também dentro da sala dos professores, onde se tinha contato com todos os professores. Também se acompanhou as ações das pedagogas e do gestor.

No terceiro momento, se deram as entrevistas, que ocorreram na forma de roda de conversa. Cada entrevista levou em média uma hora e meia, o que foi feito inicialmente com os professores de Ciências de forma individual. Devido à falta de disponibilidade dos mesmos, os encontros ocorreram durante a semana em seus dias de folga (intitulado como “dia branco”). Todas as entrevistas giraram em torno de conversas bem leve, descontraídas, através de relatos e vivências entre os entrevistados e a pesquisadora.

As rodas de conversa ocorreram de forma simultânea com as professoras de AEE. As duas concordaram em responder de forma intercalada. Com as pedagogas, ocorreu da mesma forma: as duas quiseram fazer a roda de conversa simultânea. No entanto, com o gestor, assim como com os professores de Ciências, as entrevistas se deram de forma individual.

Roda de conversa, para Oliveira (2024, p. 10), “proporciona voz e vez, espaço e tempo, reconhecendo a importância do momento de fala e escuta... de apontamentos e reflexões sobre as nossas vivências e sobre o processo cotidiano da Orientação Pedagógica”.

A roda de conversa parte do ideal de troca de experiências e momento de conversas com o público-alvo desta pesquisa. Os roteiros das entrevistas incluíram perguntas abertas e flexíveis para captar as narrativas dos participantes.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, dependendo da disponibilidade e localização dos participantes. Cada entrevista foi gravada (com consentimento) e transcrita para análise.

A coleta dos dados na escola começou no mês de agosto e foi até o mês de dezembro de 2025. A mesma se deu inicialmente com observação na sala de AEE, que aconteceu durante entre os meses de agosto e setembro do mesmo ano e, posteriormente, a observação continuou nas salas de aula comuns, acompanhando os professores de Ciências, o que aconteceu durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2025.

As entrevistas se iniciaram na terceira semana de novembro com os professores de Ciências. Como foram perguntas abertas, cada entrevista ocorreu em média uma hora. Por se tratar de diálogos e trocas de informações e histórias, todas as entrevistas se deram por meio de uma conversa extrovertida. Em seguida, nas entrevistas com os professores de AEE, as mesmas se mostraram um pouco emocionadas durante o relato do que foi vivenciado.

A entrevista com o gestor se deu no dia seguinte ao das pedagogas.

Todas as entrevistas dependiam da disponibilidade de participação dos indivíduos, das pedagogas e das professoras de AEE, mas foi possível fazer ao mesmo tempo, cada uma com seu tempo de fala, de forma intercalada. Portanto, foi possível ter a conversação entre as mesmas, com perspectivas semelhantes.

A gestão escolar ressalta sua preocupação com a Educação Inclusiva e atende as necessidades da Psicopedagoga, apontando o compromisso para com estes. A escola conta com três professores de Ciências. A escola também possui um quadro de suporte da sala de AEE com auxiliares e cuidadores, que atuam juntamente com a professora da sala comum, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento dos atendidos pela sala de AEE. A observação das atividades ajudou a atender as necessidades dos alunos assistidos pelos mesmos.

4.4. Procedimentos de análises

Para analisar as “Concepções de professores de Ciências sobre deficiências e problemas de escolarização”, esta pesquisa exigiu um estudo das experiências e práticas destes profissionais em seu cotidiano docente. Para a obtenção dos dados, optou-se pela entrevista em formato de roda de conversa, com o intuito de compreender como os professores percebiam e trabalhavam com estudantes públicos da Educação Inclusiva em salas de aula comuns. Esta escolha metodológica permitiu captar informações sobre o contexto social, neste caso, a própria sala de aula.

Para a discussão dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo aplicada ao material obtido por meio de entrevistas realizadas com professores de Ciências e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede municipal de Humaitá, no interior do Amazonas.

A escolha do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) se justificou pelo fato de que, segundo Valle e Ferreira (2025), essa técnica permitiu que os participantes expressassem suas reflexões sobre inclusão, desafios pedagógicos e impactos na escolarização de alunos com deficiência. Através desta análise de conteúdo, as falas foram agrupadas em categorias como: concepções de deficiência; práticas pedagógicas; formação docente e impactos emocionais e profissionais

Foi feito um cruzamento de dados seguindo a concepção de Marcondes e Brisola (2014, p. 202) a este respeito. Para eles, a triangulação de métodos em pesquisas qualitativas “permitem que diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno sejam integradas, aumentando a confiabilidade e a profundidade da análise”. Dentro deste contexto, foi possível comparar e analisar os dados de diversos ângulos, tais como: entrevistas, observações e questionários, o que permitiu analisar diferentes perspectivas (gestor, pedagogas, professores de AEE e professores de Ciências) tanto quanto algumas divergências (como tensões entre laudos médicos e práticas), o que tende a reforçar a complexidade da inclusão escolar.

Por conseguinte, encerramos a parte metodológica que sustentou esta pesquisa. Em seguida, daremos início aos resultados da mesma obtidos por meio das análises de seus conteúdos, os quais englobam temas como caracterização da escola (infraestrutura), práticas pedagógicas, perspectivas dos participantes e suas considerações sobre a Educação Inclusiva.

5. O ESPAÇO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE DESCOBERTAS

Neste capítulo, inicia-se a apresentação dos dados fornecidos pela escola, em que descreveremos as características e sujeitos desta investigação. A escola possui 45 alunos atendidos pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A mesma obteve a nota 4,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mostrando o compromisso dos profissionais com a qualidade de ensino.

Seu corpo docente é formado por três professores de Ciências: uma concursada atuante no turno vespertino, outra professora proveniente de seletivo no

turno matutino, e o terceiro professor, que também é concursado, atua em ambos os turnos. Destaca-se ainda que a gestão da escola é exercida por um profissional com formação em Ciências e com experiência de 28 anos na rede municipal, também incluído nesta pesquisa.

No contexto do município de Humaitá, a Educação Inclusiva resume-se à adesão de salas de recursos na grande maioria das escolas da rede de ensino municipal, com professores capacitados, mesmo que o atendimento, na maioria dos casos, seja precarizado, dada a falta de recursos para as mesmas e, às vezes, pelo uso de salas improvisadas, conforme relatado por alguns professores das salas de recurso do município em conversas informais.

5.1. Estrutura escolar e inclusão

Dentro do contexto de sala de AEE, a escola possui uma sala bem equipada, com todos os suportes que os profissionais da área necessitam. A mesma é composta por uma professora atuante na área há cinco anos, com formação em Pedagogia e Letras/Libras, que é responsável por três auxiliares e quatro cuidadores atuantes nas salas comuns. Além disso, temos uma professora de Matemática e Química com pós-graduação em sala de AEE que integra a equipe, fortalecendo o atendimento na sala de AEE.

Figura 6 - Sala de AEE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025

Com o apoio mais efetivo de uma secretaria voltada para a assistência da Educação Inclusiva que anteriormente era somente feita através de muita burocracia, todas as escolas municipais contam com a atuação de profissionais voltados para auxiliar e prestar os cuidados aos alunos atendidos pela sala de AEE. A escola conta

com 7 destes profissionais, sendo 4 cuidadores e 3 auxiliares que dão assistência na Sala de Recursos e na sala de aula comum, conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Profissionais de apoio à sala de AEE

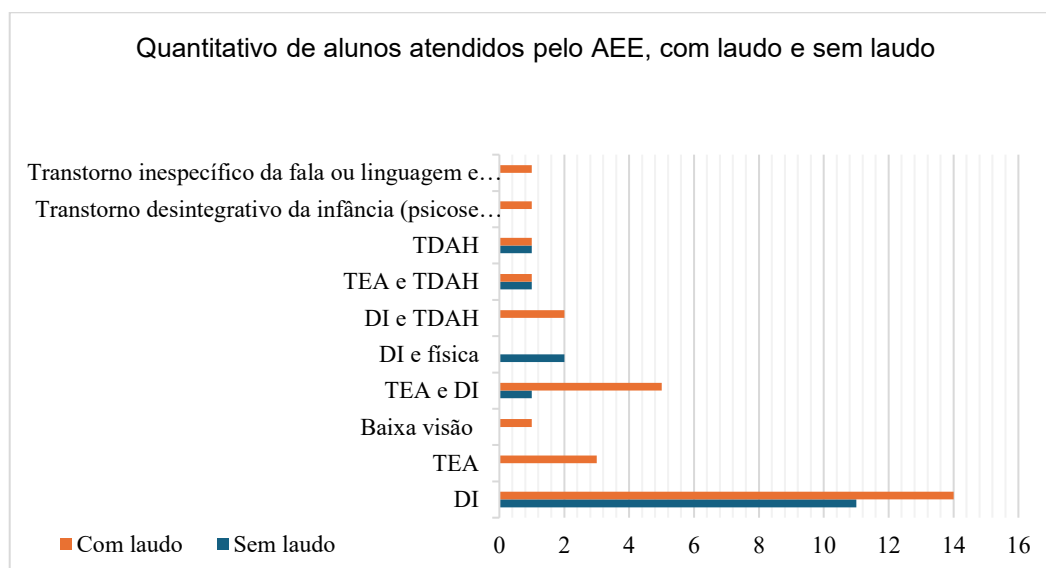
PROFISSIONAL	INÍCIO	IDADE	VÍNCULO
Cuidador	fevereiro	19	seletivo
Cuidadora	março	20	seletivo
Cuidadora	abril	32	seletivo
Cuidadora	maio	22	seletivo
Auxiliar	março	23	seletivo
Auxiliar	abril	25	seletivo
Auxiliar	maio	32	seletivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025

No início, houve uma resistência dos professores de áreas específicas destes profissionais em suas aulas, e a falta de compreensão de suas funções.

Uma das professoras relatou, em conversas informais, a dificuldade já enfrentada em outras instituições e que se repetia ali, o que ela apresenta como “falta de compreensão” sobre o que, de fato, representa a Sala de Recursos. Muitos ainda têm a visão de que se trata de uma sala de reforço para alguns. O primeiro encontro com os docentes foi um pouco caloroso, pois apresentaram suas dificuldades como se fosse função das professoras do AEE saná-las. Ao esclarecer sua função, alguns chegaram a julgá-la desnecessária. As professoras do AEE disponibilizaram o quantitativo de estudantes atendidos pela Sala de Recursos, incluindo aqueles com laudos e os que ainda estavam em investigação.

A Professora do AEE-1 ressaltou que, por mais que tenha um quantitativo elevado de estudantes atendimentos, conta com a ajuda até dos próprios alunos que ajudam seus colegas, propiciando um desenvolvimento mútuo, além de ter uma equipe que lhe dá suporte dentro da Sala de Recursos e na sala de aula comum. O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de alunos atendidos pela Sala de Recursos, com laudo e sob investigação.

Gráfico 1 – Alunos atendidos pela Sala de Recursos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025

O gráfico acima chama atenção para o quantitativo elevado de alunos com deficiência intelectual, sendo esta individual ou associada, totalizando 35, destes, 21 com laudo e 14 ainda em investigação. Cabe aqui questionar se, de alguma forma, a história não estaria se repetindo: estes alunos realmente possuem tal deficiência ou seria apenas uma medicalização do ensino? A Educação Especial anteriormente era desenvolvida visando apenas ao desenvolvimento individual, como Capellini e Rodrigues (2010, p. 33) destacam:

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado por meio da institucionalização da implantação de escolas especiais. Havia pouco cuidado com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim, que resultava em inúmeras repetências, até o encaminhamento para as classes especiais.

Partindo do pressuposto de que cada pessoa tem seu próprio desenvolvimento de aprendizado e a dificuldade de desassociar que alguns alunos já chegam no Ensino Fundamental II com algumas limitações em seu desenvolvimento, sejam estes cognitivos ou motores, que pode ser resultante da falta de assistência nas etapas anteriores dos processos de ensino e de aprendizagem. Na maioria das vezes, práticas que envolvam o aluno dentro de sua realidade tendem a ser minimizadas.

A Professora de AEE-1, recém-empossada por meio de concurso municipal, iniciou suas atividades na escola no mês de abril de 2025. A mesma vem de outra cidade do interior do Amazonas e relatou a dificuldade de chegar até a cidade. No momento de sua apresentação, foi questionada sobre suas funções e de sua capacitação para o exercício da função. A mesma relatou que alguns professores questionaram a necessidade de repasse dos conteúdos para serem ministradas na Sala de Recursos e se poderiam retirar os alunos de suas aulas para atendimento pelo AEE. Esta explicitou suas funções e como poderia colaborar com os docentes do ensino comum.

Passado este primeiro momento, a Professora C1 buscou conversar com a Professora de AEE e fecha uma parceria para ter as atividades desenvolvidas à parte, buscando métodos de avaliações diferenciadas e com obtenção de nota. A professora afirma que essa parceria foi muito importante para um melhor desenvolvimento do professor na sala comum, onde se desenvolve uma prática com os alunos “típicos” enquanto os alunos com deficiências desenvolvem outra prática desenvolvida em comunhão dos professores.

A professora que desenvolveu a prática relatou uma certa dificuldade, pois não atentou muito para a parte das ligações dos pares e, como se vê na primeira imagem abaixo, montou-se a cadeia genética toda colorida sem seguir um padrão, embora nas atividades seguintes ficaram mais atentas e seguiram o padrão requerido e expressado pelo docente do ensino de Ciências, como podemos ver na imagem à direita.

Figura 7 - Prática sobre genética



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Figura 8 -Prática sobre Biomas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

A professora também relatou que, na maioria das vezes, *“as práticas desenvolvidas pela mesma são muito mais complexas que aquelas desenvolvidas na sala comum”* e os alunos, com o auxílio dela, conseguem desenvolver de forma satisfatória. A mesma também relata que os alunos, quando retirados da sala comum para as práticas na sala de AEE, se sentem excluídos.

O desenvolvimento das práticas com auxílio sob a perspectiva de Vygotsky (2012) aponta que toda criança, ao ser incentivada e ajudada, mostra o seu real potencial ao internalizar os conteúdos, tendo em vista que todos têm potencial de desenvolvimento intelectual, desde que se veja o mesmo sem a lente da deficiência como limitação.

Através de conversas informais com a Professora C2, esta afirma que a *“parte dos atendimentos voltados para os estudantes atendidos pela sala de AEE é desenvolvido de forma única pelas professoras, que repassam o conteúdo a elas e, posteriormente, as mesmas buscam as melhores práticas para aplicá-los. E ela apenas concorda ou discorda das práticas. Com isso, tem-se um ensino de forma segregada, tendo em vista que os mesmos são retirados da sala comum e levados às dependências da sala de AEE.”*

Ainda durante uma entrevista inicial, quando ainda se visava a conhecer os professores (público-alvo desta pesquisa), a Professora C3 afirmou *“não acreditar na inclusão, tendo em vista que não é possível desenvolver práticas com alunos com manuseio de práticas experimentais que envolvem matérias cortantes ou perigosos. Ela afirmou também que, algumas vezes, tais alunos têm sensibilidade a barulhos e*

não tem como manter um quantitativo de alunos em silêncio, o que ocasiona, algumas vezes, no descontrole destes e eventuais crises, perturbando a aula”.

Ao conversar com a Professora C1, temos um discurso totalmente oposto, em que a mesma afirma sempre *“buscar desenvolver aulas em que todos participem igualmente e apresenta que, nas práticas desenvolvidas, mesmos os alunos com deficiência acabam por interagir com os outros e até mesmo disputando com a sala, que algumas vezes finalizam as atividade antes do restante da turma”.* Ela também disse que busca tal prática, acreditando que os mesmos não se sentem excluídos ou mesmo rotulados como incapazes, e que sempre que se coloca no lugar de seus estudantes nestes casos. Desta forma, ela aplica a inclusão em sala de aula.

Todas as afirmações exposta pelos professores foram reafirmadas pela Professora de AEE, o que foi corroborado pela visão total dos auxiliares e cuidadores que estão direto nas salas de aula. A professora em questão afirma que *“alguns alunos têm aversões a certos professores, por nunca trazerem atividades voltadas para eles, o que faz com que façam de tudo para estar na Sala de Recursos. Nestes tempos de aula, as auxiliares e os cuidadores buscam constantemente solucionar tais problemas juntamente com a coordenação pedagógica institucional.”*

Neste primeiro contato, já ficaram evidentes alguns pontos, como a existência de práticas segregadoras mantidas por alguns docentes, frente a alguns poucos que buscam a inclusão efetiva e profissionais da Sala de Recursos desempenhando papéis fundamentais na mediação ao mesmo tempo que enfrentam desafios diante da ausência de adaptações pedagógicas, tendo em vista que estes se tornam muito próximos aos seus assistidos.

No primeiro contato com a escola, a gestão escolar mostrou-se muito empolgada com a presença da mestranda e teve contato, desde o primeiro momento, com a psicopedagoga da sala de AEE. A professora, efetiva e recém-concursada, mas com muita experiência, relatou estar satisfeita com a estrutura escolar e com a sala de atendimento, que dispõe de múltiplos jogos e materiais para o desenvolvimento de suas práticas. Dentro do contexto de gestão, a coordenação inclusiva da SEMED apresenta relatos de resistências. Também destacou a realização de formações entre os anos de 2023 e 2025, com temas abordados como o PEI, acomodação sensorial, primeiros socorros, papel do cuidador, e estratégias de inclusão. E mesmo com tantos

relatos dos avanços e esforços, ainda evidenciam muitas fragilidades na formação docente, resistência cultural e práticas excludentes.

Além disso, evidenciaram-se violências simbólicas embasadas em Bordieu (1998) e preconceitos estruturais e a medicalização embasados em Collares e Moyses (1996), além de trazer uma concepção equivocada e disseminada entre alguns professores e coordenação pedagógica de que a Educação Inclusiva seria destinada apenas a alunos PCDs. No entanto, esta destina-se a grupos em situação de vulnerabilidade, sejam estas sociais ou mesmo de aprendizagem.

A gestão escolar aponta resistência docente bem evidente, acessibilidade algumas vezes limitada ou em processo de adaptações, tendo em vista que, no contexto de Educação Inclusiva, deve haver adaptações do ambiente para acolher o estudante, onde, apesar das dificuldades e tensões, a inclusão é destacada como em processo de implementação e desenvolvimento no município.

5.2. Cultura institucional e encaminhamentos

5.2.1. Uso do laudo como instrumento administrativo

Dentro do contexto da Educação Inclusiva, tanto a coordenação da SEMED quanto o gestor e as pedagogas, reconhecem que o laudo não é apenas visto como um instrumento médico e/ou burocrático, mas como norteador de práticas diferenciadas que visam a alcançar tal público, o que tende a apresentar uma ambiguidade cultural, ao expressar uma necessidade de encaminhamentos e busca por laudos, que ora é utilizado como orientação pedagógica de intervenção e outras vezes como justificativa, para marginalizar tal público.

A coordenação de Educação Inclusiva da SEMED fala que:

“Há a não aceitação dos laudos por parte de professores e a necessidade de recorrer judicialmente para solicitar cuidadores ou auxiliares para os filhos”

Esta afirmação revela um cenário de desinformação sobre a função do laudo, bem como uma dependência desproporcional do mesmo para reconhecer a necessidade de práticas diferenciadas e possíveis adaptações. O problema da aceitação do laudo exposta transparece a dificuldade do professor em reconhecer em seu aluno a complexidade de assimilar o conteúdo, o que favorece a marginalização destes, mantendo os alunos em sala de aula, no entanto, sem desenvolverem

nenhuma atividade de disciplinas específicas. Sob este ponto de vista, Freire (1996, p. 30) nos recorda que o ato de ensinar também exige respeitar os saberes dos educandos.

O gestor destacou que:

“Os alunos com laudos sempre colocam na cabeça que precisam de um atendimento mais do que especial... inclusive, usam o laudo para justificar certas deficiências”.

O gestor, em sua fala, apresenta que muitos alunos são capazes de desenvolver atividades e, às vezes, se destacam, mas se escondem atrás do laudo como forma de vitimização, quando internalizam a dificuldade e capacidade de desenvolvimento. Diálogos como o de Santos (2017, p. 27), nos lembram que “as pessoas com deficiência estiveram tanto tempo afastados do convívio social” sendo excluídos e incapacitados por tanto tempo e que isso está tão enraizado em nossa sociedade que favorece a visão de incapacitação deste, porque a visão de necessitar de adaptações reforça a necessidade de dependência e fragilidade.

Esta fala revela uma visão biologizante/medicalizante onde o laudo é utilizado como parâmetro para o desenvolvimento escolar. Esta vai de encontro com a fala de Angelucci e Silva (2018, p. 684), que destacam que a permanência da “lógica medicalizante” nos documentos escolares fortalece essa vitimização, definindo o aluno por sua deficiência e não pelo processo de escolarização

Pedagogas apresentaram:

P1 “A frustração é quando a gente não consegue fazer com que a família colabore.”

P2 “Somente depois de 4 anos veio o laudo... ele podia estar alfabetizado já.”

Estas falas apresentam uma visão com dimensões singulares e importantes, em que uma apresenta a fragilidade da mútua colaboração entre a escola e a família, que tende a comprometer o processo de inclusão, enquanto a outra aponta uma dependência do laudo que é utilizado com legitimação pedagógica, demonstrando quando este demora a chegar, o que tende a afetar as intervenções.

Estas falas dialogam diretamente com Souza (2020, p. 46), que apresenta que “as consequências da utilização deste instrumento na escola são as mais diversas, mas, em geral, todas elas parecem contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola”, reafirmando

aqui que, ao invés de auxiliar na aprendizagem, tende a fortalecer a exclusão e a vitimização.

Santos (2014, p. 63) ressalta que a inclusão depende não somente da escola, mas da colaboração da família, o que vai de encontro com a fala da pedagoga que relata frustração com a ausência familiar.

As falas acima constataam que a utilização do laudo, longe de promover práticas inclusivas e fortalecer o aprendizado, tende a reforçar estigmas e dependências institucionais do laudo, permanecendo a lógica medicalizante que tende a deslocar problemas pedagógicos para a lógica médica individualizada, que utiliza o laudo como instrumento administrativo, colaborando para o fortalecimento da cultura institucional de vitimização, que reforça barreiras no desenvolvimento dos estudantes.

5.2.2. Distribuição das responsabilidades

A dificuldade de implementação da Educação Inclusiva não se restringe a aspectos técnicos ou estruturais, mas está enraizada em uma dimensão social e cultural que atravessa a escola. As falas dos sujeitos entrevistados revelam uma tendência à desresponsabilização, em que a coordenação, gestão e pedagogos deslocam a responsabilidade da inclusão para outros. Esta lógica se sustenta em visões biologizantes, medicalização e inatismo, o que reforça a ideia de incapacidade e justifica a fragmentação das responsabilidades.

Coordenação da SEMED:

“Um dos grandes problemas das nossas escolas hoje, em Humaitá, é a falta de gestão”.

A fala da coordenação da SEMED aponta a falta de gestão como impedimento central na inclusão, além de uma ineficiência da gestão de forma histórica, conforme afirma Souza (2020, p. 301):

Não se pode aceitar que este quadro de deterioração da educação se deva basicamente à falta de recursos, mas certamente relaciona-se com a ineficiência de sua gestão, situação, aliás, histórica e persistente na realidade político-educacional em nosso país

Deste modo, estas falas revelam que a distribuição da responsabilidade para a inclusão é fragilizada, quando a gestão não assume seu papel organizacional e liderança pedagógica.

Gestor:

“Nossos professores ainda resistem muito, reclamam que não são preparados para lidar com essa situação, com essa nova demanda”.

A fala retrata que ainda persiste a ideia da falta de preparação do docente ou a sua incapacidade de lidar com a diversidade, ligada diretamente à visão inatista e biologizante descrita por Patto (1990, p. 172), que reforça que:

A aceitação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas em que se encontrava o Brasil nos anos 1970 é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços.

Esta lógica é explícita na fala do gestor, quando o docente tende a apresentar-se incapaz de promover o desenvolvimento dos alunos, se desresponsabilizando e o direcionando para fatores externos como: estrutura, laudos e cuidadores.

“A escola não está preparada, tanto fisicamente como no currículo, né? Ainda existe uma lacuna”.

A fala do gestor deixa explícito que a estrutura física e curricular de uma escola infelizmente ainda não sustenta a inclusão plenamente, tendo em vista que o processo de aprendizagem não parte de forma unilateral de um indivíduo do corpo docente, mas de toda a comunidade escolar e da infraestrutura desta. Ao serem apontadas lacunas físicas e curriculares, esta dialoga diretamente com Souza (2020, p. 90) que reforça que:

Considerarmos que o processo de aprendizagem e de formação de um aluno também se apoia nos mais diversos e diferentes aspectos do universo escolar: desde as faxineiras à diretora, no lugar da Educação na cultura familiar e na comunidade e sociedade onde está inserido. Aqui cabe assinalar o papel que desempenha a estrutura física da instituição e isso deve ser levado em consideração.

Esta dimensão é essencial e a mesma não pode ser negligenciada, por impactar diretamente na formação e a estrutura institucional tende a afetar e deve ser levada em consideração

Pedagogas:

P2 “Os professores precisam de mais formação, mas quando falo de formação, é prática, porque teórica já tivemos muita”.

P1 “Os auxiliares e cuidadores são pessoas que nunca trabalharam com isso, não têm experiência alguma”.

As falas das pedagogas vão de encontro com a necessidade de formação para o desenvolvimento de práticas, de forma intencional, reforçando a formação teórica excessiva e ausência de práticas. Assim, Jonhson (2020, p. 203) apresenta que: “uma formação que promovesse a consciência acerca dos determinantes dos processos de alienação, o seu trabalho educativo resultaria na humanização e emancipação dos sujeitos.”

A partir destas falas, fica claro que a responsabilidade pela inclusão está em constante deslocamento para fatores externos e internos, como infraestrutura, gestão, cuidadores e formações, reforçando a fala de Collares e Moyses (1996), quando afirma que a escola tende a se desresponsabilizar e reforçar práticas excludentes.

5.3. Entre políticas e práticas: como a inclusão é compreendida e implementada

Nesta seção, buscou-se saber como as políticas públicas e a Educação Inclusiva é compreendida e implementada no contexto municipal.

5.3.1. Entre avanços e resistências: a gestão inclusiva no município

Na busca por saber como a Educação Inclusiva tem se desenvolvido no contexto educacional de Humaitá–AM, procurou-se a SEMED para interação a respeito de formações e as possíveis evoluções no âmbito da Educação Inclusiva. Dentro deste contexto, a coordenação da Educação Inclusiva se propôs a dar uma entrevista.

Em entrevista, a coordenadora inicia apresentando um cenário complexo do município, marcado por muitos avanços, assim como muitos conflitos, resistências, conflitos de papéis e uma visível fragilidade institucional, onde se pode observar uma tensão entre as práticas docentes e as políticas públicas. Neste cenário, Mantoan (2003, p. 25) defende que a Educação Inclusiva deve partir de modificações estruturais e culturais no âmbito escolar, o que necessita rever práticas, valores e formações. Dentro deste contexto, Prais, Aguiar e Johnson (2023, p. 52) afirmam que:

Garantir as condições imprescindíveis para promover aprendizagem expõe que a matrícula na escola, por si só, não garante a satisfação das necessidades de aprendizagem de todos os alunos, em especial, dos alunos com deficiência. Os autores afirmam ainda que a escola não fora pensada para esta finalidade, no caso: a inclusão, e que a convivência com as diferenças é o pontapé inicial para o reconhecimento das necessidades de cada indivíduo.

A coordenação ressalta que a Educação Inclusiva não se refere apenas a crianças com laudos médicos, mas à inclusão de modo geral, abrangendo aquelas em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem e, naturalmente, os alunos com deficiência.

Entretanto, afirma-se que este entendimento não é compartilhado pela maioria dos docentes, que tendem a associar a inclusão exclusivamente a estudantes com deficiência, revelando uma visão restritiva do corpo docente. Além disso, observa-se uma segregação entre os discursos institucionais e a prática cotidiana, bem como a fragilidade da formação inicial da maioria dos professores, que não os prepara adequadamente para lidar com a diversidade.

Esta lacuna resulta em práticas excludentes, marcadas pela ausência de adaptações pedagógicas e pela responsabilização individual do aluno pela não aprendizagem, reforçando desigualdades e dificultando a efetivação da inclusão escolar. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 7):

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Os dados evidenciaram que existe resistência por parte de alguns professores com maior tempo de atuação, os quais, em sua maioria, recusam-se a modificar suas práticas e não assumem responsabilidade pela inclusão. Esta postura se torna visível durante as formações, manifestando-se em hostilidades explícitas, recusas em adaptar atividades, desvalorização do trabalho dos profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conflitos com estes.

Em algumas falas da coordenação, observa-se um clima de tensão e de violência simbólica, que tende a dificultar avanços voltados para a Educação Inclusiva.

Santos (2014, p. 63) afirma que há a necessidade de preparação docente ao apresentar que esta visa a qualidade na inclusão dos educandos com deficiência nas redes regulares de ensino, o que torna imperativa a contratação de professores preparados e capacitados para atuar nesta nova modalidade.

No entanto, dentro da entrevista, houve momentos em que foram relatados casos preocupantes de violência simbólica. Segundo Bourdieu (1998, p. 7), a violência simbólica é caracterizada como uma violência suave, invisível e muitas vezes imperceptível, exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, resistências, desrespeito às práticas inclusivas e a quem as defendem. A seguir, destacam-se algumas falas que chamam atenção e retratam bem estas questões.

- Profissionais da Educação Inclusiva: desrespeito e intimidação por parte da gestão escolar, deslegitimação da Educação Inclusiva.

“Eu, ano passado, quase apanhei para finalizar as aulas aqui, fui lá conversar com ele, porque os professores tinham que fazer um relatório. E ele começou a bater no peito dizendo que era o gestor, que a escola era dele, naquela hora eu quis chorar, ele gritando em cima de mim”.

Nesta fala, é possível observar a violência simbólica em forma de abuso de poder e intimidação, por parte da gestão escolar, como uma forma de silenciar o trabalho da coordenação em prol da Educação Inclusiva.

“Algumas escolas afirmam que depois que entraram os auxiliares e cuidadores parece que a Educação ficou pior, mas não é isso, é por que eles estão lutando pelos direitos dos alunos e aí o professor não quer”.

Nesta fala, conseguimos observar a violência simbólica, quando compreendem a luta por direitos dos alunos PCDs como algo negativo, atribuindo culpa e invisibilizando os profissionais de apoio, deixando explícita a existência das barreiras culturais contra a Educação Inclusiva.

- Alunos com deficiência: desvalorização dos alunos PCDs e trabalhos desenvolvidos por estes

“A professora de AEE desenvolveu um trabalho com uma aluna em parceria com a família. Fizeram uma maquete e foram apresentar. Estavam super empolgadas na sala dos professores para apresentar para o professor de Ciências e todos os professores que se encontravam na sala, mas os outros professores nem notaram o

trabalho da aluna; ela entrou e era mesmo que nada. A professora de AEE afirmou que não aguentou aquilo, por que não houve apoio do corpo docente.”

Aqui, observamos a invisibilização da aluna PCD por parte dos professores, que ignoraram seus esforços, transparecendo o sistema de exclusão existente no sistema educacional, a falta de reconhecimento e do capacitismo.

“Se tem um aluno no sexto ano que não foi alfabetizado, tais professores acreditam que não seja problema seu, que deveria ter vindo alfabetizado, e continua seu conteúdo normal sem nenhuma adaptação”.

A partir desta fala, conseguimos observar a negação do direito do aluno ao negligenciá-lo, ao manter seu conteúdo normal sem as adaptações garantidas por lei, responsabilizando este por suas dificuldades.

- Políticas e práticas inclusivas: resistência às mudanças e formações, descaracterização do profissional de apoio

A coordenação disse haver muita resistência dos professores sobre a Educação Inclusiva e os cursos de formações, sendo necessário fazer a implementação dos cursos de formações no âmbito escolar para se poder, de fato, efetivar os cursos. A resistência aos cursos de formações tende a favorecer as práticas excludentes.

Esta também relata a falta de compreensão da função do profissional de apoio, que acreditavam que estes vinham com formações e os mesmos poderiam estar lhe substituindo no âmbito da sala de aula, e que, posteriormente aos esclarecimentos, deixaram de ver tais profissionais como inimigos, quando estes exigiam adaptações para os alunos com deficiência.

As falas em destaque implicam que as escolas ainda trabalham dentro da lógica excludente e hierárquica. Outros termos se apresentam, como a desresponsabilização do docente diante da inclusão, além dos conflitos que tendem a dificultar a efetivação das políticas públicas. Desta forma, Sassaki (1997, p. 41) afirma que “incluir significa transformar a sociedade para que todas as pessoas possam participar plenamente de todas as oportunidades”, o que infelizmente ainda não é algo concreto no município.

A coordenação aponta uma fragilidade na gestão escolar como um dos principais obstáculos na evolução da Educação Inclusiva. Libâneo (2004, p. 89) ressalta que a instituição escolar necessita se preparar em todos os aspectos para

que todas as pessoas, sem distinção, tenham a garantia de aprendizagem em condições que atendam as diferenças.

Em algumas escolas, os gestores não possuem conhecimento de seus alunos, a não compreendem o papel da sala de AEE e a transforma em depósito. Constatam-se agressividades frente às orientações técnicas, falta de interlocução entre os conflitos internos da instituição em que atuam, como professores e auxiliares, gerando um ambiente em que cada profissional trabalha segundo sua própria percepção e crenças, com a intensificação de conflitos, ficando a inclusão dependente da disposição individual. Santos (2014, p. 38) apresenta que:

A Educação Inclusiva tornou-se um movimento universal e, por meio dos seminários internacionais e convênios firmados entre os países, mobilizou ações políticas, sociais e pedagógicas no intuito de contemplar indiscriminadamente todos os alunos, para que todos venham a participar e aprender, compreendendo que cabe aos gestores e profissionais da Educação visualizarem as diferenças e especificidades de cada aluno, garantindo não só a inclusão destes no ensino regular, mas também a sua permanência na escola, com qualidade.

A entrada de cuidadores e auxiliares que se deu crescentemente nas buscas das famílias e algumas vezes por ordens judiciais trouxe, como qualquer outra mudança, situações ambíguas com pontos positivos e negativos. No aspecto positivo, temos os direitos dos alunos sendo assegurados, onde muitos dos profissionais que estão atuando nesta área são professores formados, com uma compreensão sobre os direitos dos alunos e deveres dos professores, possibilitando a cobranças de práticas inclusivas e adaptações, bem como a exposição de práticas excludentes em sala de aula anteriormente naturalizadas.

Já no aspecto negativo, temos a noção errônea de que os auxiliares e cuidadores pudessem trabalhar como “substitutos” ou “ajudantes” do professor em sala de aula. As denúncias de ausência de práticas diferenciadas e exclusão dos alunos acabaram por gerar muitos conflitos, além de os docentes buscarem se desresponsabilizar pelos estudantes, deixando-os a cargo dos auxiliares e cuidadores (tendo em vista que nem todos possuem formação, já que o seletivo não exigia).

Collares e Moyses (1996, p. 23) afirmam que, muitas vezes, a problemática da medicalização transforma problemas pedagógicos e sociais em individuais, levando algumas escolas a se desresponsabilizarem. Tal cenário expressa uma falta de

compreensão dos papéis e a necessidade urgente de formações específicas. A própria entrevistada afirma a necessidade de oficinas para estes profissionais, que estão sendo planejadas para o ano de 2026.

A mesma enfatiza que, desde 2023, as formações foram se consolidando efetivamente, sendo bem recebidas, mas que, no entanto, existe uma demanda por oficinas que em áreas específicas, para que assim os professores com formações fora da Pedagogia possam ter acesso a práticas voltadas para suas áreas específicas.

As formações continuadas foram desenvolvidas no âmbito escolar visando a englobar todos os profissionais que trabalham nas escolas, desde o agente de portaria até a gestão da escola, além das escutas ativas que visassem a compreender as frustrações e receios de todos os envolvidos, visando a minimizar as inseguranças, principalmente as dos docentes.

No entanto, ainda são muitos os limites e preconceitos estruturais, mencionados anteriormente a resistência de alguns docentes, a descontinuidade dos trabalhos no âmbito das formações, onde a mesma mencionou que as oficinas já foram planejadas, mas devido à saída da idealizadora das oficinas (devido à chamada do concurso), que ocorreria no ano de 2025, ficou sendo mais bem planejadas e compreendidas por aqueles que vieram para substituir a mesma. Há também a falta de tempo pedagógico e uso inadequado do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico). A formação surge como ponto central, no entanto, ainda se mantém insuficiente diante da resistência proveniente da cultura escolar, cheia de preconceitos estruturais.

Nos direitos e deveres sociais relacionados a pessoas com deficiências e diante de tantos laudos dentro do município de Humaitá, a entrevistada relata uma preocupação: a agilidade nos diagnósticos sem critérios de análise, em que alguns, já na primeira consulta, recebem laudos. Além disso, observa-se um quantitativo exorbitante de CID (Classificação Internacional de Doenças) em um único documento.

Foi citado pela coordenação um trabalho de uma aluna que foi menosprezado durante uma apresentação por outros professores, o qual foi apresentado dentro da sala de professores, quando alguns dos professores sequer deram qualquer atenção e nem pararam para ver o desenvolvimento deste trabalho, causando desconforto à Professora de AEE. Diante do exposto, é possível observar que a inclusão ainda é muito mais normativa do que prática, o que mantém muitos destes alunos que precisam da inclusão às margens do processo educativo.

Mesmo com tantas dificuldades relatadas, a coordenação ressalta os avanços, dando como exemplo o aumento expressivo de profissionais de apoio à sala de AEE, que são os auxiliares e cuidadores. Houve uma mudança gradual na recepção da coordenação da Educação Inclusiva pelas escolas, bem como a parceria entre a secretaria, escola e família, fortalecendo as melhorias das salas de AEE. Mantoan (2003, p. 32), dentro da perspectiva de inclusão, nos afirma que não se trata somente de inserir os alunos com deficiência nas escolas comuns, mais sim, de transformá-las para que estas instituições sejam de todos.

A partir destas informações, é possível constatar que a Educação Inclusiva está em processo de evolução mesmo que gradual e conflituoso, mas continua ganhando espaço e conseguindo a empatia do corpo docente das escolas. Então, com todas estas informações, é visível a transição típica de um sistema educacional, onde a inclusão ainda disputa espaço com práticas excludentes que estão enraizadas historicamente.

Foi solicitado novamente o cronograma das formações citadas durante a entrevista, ofertadas pela coordenação da Educação Inclusiva da SEMED entre os anos em que a atual coordenação tem atuado, que é do ano de 2023 até o ano de 2025. Os dados foram fornecidos durante a entrevista e refletem a dedicação incessante em ampliar e compreender as práticas de inclusão nas escolas da rede municipal. Tais formações abordam temas diversos e com público-alvo amplo, buscando sempre envolver todos os segmentos da comunidade escolar.

Quadro 4 – Cronograma de formações de 2023 até 2025

Ano	Tema	Público-alvo	Participantes	Carga Horária
2023	PEI (Plano especial individualizado)	professores	todas as escolas da rede municipal	não informada
2024	Acomodação sensorial de pessoas TEA no ambiente escolar.	Gestores, pedagogos e professores de AEE	todas as escolas da rede municipal	4hs
2024	Primeiros socorros (capacitação com os bombeiros)	Gestores, pedagogos e professores de AEE	todas as escolas da rede municipal	não informada
2025	A importância do cuidador na inclusão escolar e não ao capacitismo	cuidadores	224	4hs
2025	Estratégia de inclusão para alunos de AEE	todos os profissionais das escolas	todas as escolas da rede municipal	4hs

2025	Avaliação pedagógica instrumentos avaliadores para alunos do AEE	Professores, gestores e pedagogos.	78	4hs
2025	Formação para a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial	Gestores, pedagogos e professores de AEE	todas as escolas da rede municipal	4hs
2025	Curso de formação continuada em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede profissional e tecnológica	professores, cuidadores, auxiliares e pedagogos	70	180hs – ofertado pelo IFAM

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

O presente quadro apresenta uma movimentação consistente e crescente da coordenação de Educação Inclusiva, tendo como objetivo a efetivação de práticas inclusivas, em atendimento tanto às demandas emergentes quanto às políticas públicas direcionadas à Educação Inclusiva, além da preocupação em ter como público-alvo todos os funcionários da escola. Estas ações são provocadas pela necessidade de tentar minimizar os preconceitos e barreiras estruturais. Mesmos sendo muitos os desafios, são visíveis o comprometimento e preocupação da SEMED para com a Educação Inclusiva, além de ter uma coordenação inclusiva dentro da área de Educação Inclusiva bastante comprometida.

5.3.2. Gestão entre improvisos e mobilizações: o olhar administrativo sobre a inclusão

Por meio das entrevistas, buscou-se compreender a percepção voltada para a Educação Inclusiva, com o gestor da Escola Mangaba de Humaitá–AM. A partir de suas falas, foi possível observar tanto a perspectiva administrativa quanto sua experiência prática como professor, considerando que o mesmo atuava também como Professor de ciências. Esta dupla dimensão propiciou elementos importantes para compreender os desafios da inclusão, conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 - Falas do gestor

Tópicos	Falas do gestor
Concepção de inclusão	“A escola não está integralmente preparada... professores resistem e reclamam que não são preparados.”
Formações	“Não há formação para isso... professores não sabem o que fazer, se sentem despreparados.”
Laudo e diagnósticos	“Laudos são usados como justificativa para não realizar atividades”

Sentimentos	“Momentos de impotência diante da discriminação relatada pelas famílias.” “satisfação ao ver avanços concretos na Sala de Recursos”
Políticas Públicas e Recursos	“Os banheiros não são adaptados... agora que estão fazendo algumas adaptações, mas ainda parciais.” “Todos os materiais da Sala de Recursos foram comprados com dinheiro da quadra que alugamos, vaquinhas e doações.”
Práticas pedagógicas	“Coloquei a cadeira do aluno autista perto de mim... foi um sucesso, ele não corria mais pela sala.” “Com a presença do cuidador, já vemos alunos produzindo... antes eram ignorados.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

No quadro acima, nas falas do gestor, percebe-se uma compreensão de Educação Inclusiva direcionada a uma dependência de recursos externos e apoio especializado. Em sua fala, fica evidente o reconhecimento da importância do AEE, e dos profissionais de apoio; no entanto, esta ideia tende a reforçar que os alunos com deficiência são de responsabilidade de setores específicos dentro do âmbito escolar e não parte integrante e indispensável da sala comum.

Este ainda ressalta que a escola ainda não está integralmente preparada para receber os estudantes com deficiência, além de uma resistência dos docentes que relatam a falta de preparação dos mesmos para lidar com estes alunos PCDs. Dentro deste contexto, Mantoan (2018, p.8) afirma que “é a escola que deve mudar para inserir o aluno, e não o aluno para terem direitos a ela.” Deste modo, as transformações precisam ser institucionais e não individuais.

A Educação Especial ainda é muito insuficiente, por uma falta de sensibilidade, de não se colocar no lugar do outro e na exclusão destes alunos pelo sistema. Ele relata a falta de acessibilidade ainda prevalente nas instituições, que as adequações são recentes e provenientes de cobranças por parte da gestão institucional. Seu depoimento dialoga diretamente com Silva e Angelucci (20218, p. 684), quando afirmam que “observa-se que a permanência da lógica medicalizante nos documentos analisados dá-se, sobretudo, em relação às terminologias emprestadas do campo da saúde, sendo inadequadas para definir aspectos relativos ao processo de escolarização.” Isso é resultante de políticas públicas frágeis, pouco e/ou nada estruturada, o que acaba reforçando desigualdades.

Além disso, ele afirma que a sala de AEE existe na escola, mas sua estrutura ainda é muito insuficiente para a acessibilidade desejada. Afirma que, apesar da procura pela Sala de Recursos pelos professores ainda ser pequena, já representa

um avanço significativo, tendo em vista que estes poucos professores buscam esta parceria visando a modificações em suas práticas em sala de aula, visando ao desenvolvimento de seus alunos.

O mesmo relata o seu apoio, enquanto gestão, por meio de mobilizações para a busca do desenvolvimento da inclusão destes alunos, relatando que a escola não teria acessibilidade para quadra não fossem as mobilizações, assim como o uso de recursos próprios e doações da comunidade para garantir condições de trabalho e equipar a Sala de Recursos.

O gestor ressalta que a presença de auxiliares e cuidadores representa uma evolução concreta, tendo em vista que anteriormente os alunos, muitas das vezes, eram ignorados. Perante este novo cenário, com estes profissionais em sala de aula e ter os alunos desenvolvendo seus trabalhos significa uma grande evolução. Durante a entrevista, ele compartilhou uma experiência que viveu com um aluno autista. Nesse momento, como professor, fez uma autoavaliação e percebeu que sua formação não havia o preparado totalmente para lidar com algumas situações. No entanto, ele buscou estudar mais sobre o tema e conseguiu superar os desafios, alcançando resultados positivos. Ele também destacou que a inclusão exige mudanças no currículo, e que o professor precisa se aproximar do aluno na sala de aula. Foi exatamente isso que tanto o gestor quanto ele, como Professor de Ciências, fizeram.

Por meio desta experiência, o gestor destaca a importância de incluir disciplinas específicas nas licenciaturas e de oferecer uma formação mais prática, voltada para a realidade atual das escolas. Ele também observa o interesse dos professores em serem cada vez mais reflexivos e em encontrar maneiras de aproximar os alunos, sejam eles PCDs ou não, ao invés de rotulá-los ou excluí-los. Isso mostra uma preocupação com o bem-estar e o futuro desses estudantes, especialmente na fase adulta.

O mesmo chegou a relatar momentos em que se sentira impotente diante da possibilidade de discriminação de seus alunos PCDs, como já havia sido percebido e relatado por familiares. Patto (1990, p. 23) aponta que “o fracasso escolar é produzido por uma rede de fatores sociais, econômicos e políticos, e não pode ser explicado apenas pela falta de capacidade dos alunos.” Desta forma, a exclusão não é responsabilidade individual, mas resultado de barreiras estruturais e culturais, quando o professor fica perdido sem saber o que fazer e/ou como fazer para que seus colegas

tenham atitudes discriminatórias. Claro que também relatou momentos de grande satisfação ao ver os avanços concretos de alunos diante de trabalhos desenvolvidos e apresentados na Sala de Recursos.

O gestor afirma que benefícios como o BPC (Benefício de Prestação Continuada) incentivam as famílias a buscarem o laudo médico, realidade que se torna mais efetiva com a facilidade de acesso a especialistas. Contudo, pondera que, embora a obtenção deste documento seja necessária, muitos estudantes tendem a atribuir suas dificuldades escolares exclusivamente à deficiência, em detrimento do empenho pessoal. Ressalta ainda que muitos docentes também tendem a utilizar o laudo como “desculpas”, o que reforça o preconceito e acaba por fragilizar o processo pedagógico.

Confirmando que a inclusão ainda é uma conquista recente que requer muita atenção, afirma que sem modificações, as ações se mantêm como iniciativas pontuais, onde a responsabilidade recai somente sobre os especialistas e/ou pedagogos, permitindo que professores de áreas específicas continuem negligenciando e delegando o atendimento e estes profissionais.

5.3.3. Mediações pedagógicas em disputa: entre sensibilidade e barreiras culturais

Durante a entrevista que objetivava saber a percepção e mudanças nas práticas voltadas para a Educação Inclusiva com as pedagogas da escola em que a pesquisa foi realizada, por meio de suas falas, foi possível perceber tantos avanços quantos desafios no cotidiano delas, tanto no contexto institucional, quanto no contexto social, que vai desde a inserção destes alunos com deficiências em sala de ensino comum, função dos profissionais de apoio, até a gestão pedagógica. O Quadro 6 apresenta algumas das falas com relação a pontos importantes que se destacaram durante suas falas, marcadas por preocupações, questionamentos, avanços e fragilidades.

Quadro 6 - Falas das pedagogas

Tópicos	P1	P2
Concepção de inclusão	“Eu acredito que eles devem estar inseridos... hoje eles já são vistos... ainda se precisa de mais preparo.”	“Nesses últimos anos, evoluímos muito..., mas ainda temos que evoluir muito... em alguns casos, a inclusão não abrange as necessidades da criança.”

Sala de AEE e apoio pedagógico	“Aqui na nossa escola, temos a sorte de ter sala de AEE... esse apoio é maravilhoso.”	“antes não tinha nada... agora os professores estão começando a buscar ajuda e fazer parceria.”
Formações	“Os auxiliares e cuidadores não têm experiências... não conseguem dar suporte à criança e nem ao professor.”	“Precisam de mais formação prática... não é só teoria.”
Laudo e diagnósticos	“A frustração é quando a gente não consegue fazer com que a família colabore.”	“Somente depois de 4 anos veio o laudo... ele podia estar alfabetizado já.”
Sentimentos	“frustrante é quando a família não colabora... nada, nada e morre na praia.”	“Alegria é ver a criança evoluir... tendo autonomia, ele fica feliz, a família feliz.”
Diagnósticos e medicalização	“O laudo é maravilhoso..., mas às vezes colocam um monte de coisas em uma única consulta”	“Hoje em dia todo mundo tem TDAH, todo mundo tem autismo... isso precisa ser investigado.”
Políticas públicas e recursos	“Com as novas leis, vieram cuidadores e auxiliares... hoje já são vistos.”	“Antes não tinha nada... agora começaram a investir mais, mas ainda é pouco.”
Práticas pedagógicas	“no começo do ano todo mundo fica desesperado com o laudo... depois a criança fica bem, com autonomia.”	“Uma aluna evoluiu de forma incrível porque veio uma profissional que sabia lidar com ela.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

Dentro destas falas, é possível observar que a inclusão é reconhecida pelas pedagogas como importantes, mesmo sabendo que ainda existem muitas lacunas nas formações, ou aquelas de ordem estrutural e pedagógica. Mantoan (2003, p.16) elucida que “a Educação Inclusiva questiona não somente as políticas de organização do ensino inclusivo e ensino comum, mas o próprio conceito de integração, sendo esta incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.

É senso comum que seja essencial a Sala de Recursos, equipada e com profissionais da área, comprometidos, sempre ressaltando que ainda existem muitas barreiras na articulação entre os professores do ensino comum e o especializado. Dentro deste contexto, Johnson (2020, p. 220) apresenta que “a prática pedagógica inclusiva deve ser coletiva, lúdica e adaptativa, não isolando o aluno, mas que promova sua participação junto aos colegas”. A formação é criticada pelas mesmas dada a falta de prática de docentes e profissionais de apoio dos alunos PCDs. Elas também relatam uma ausência de parceria por parte da família de alguns alunos, e/ou demora no atendimento destes alunos, resultando em diagnósticos tardios que comprometem o desenvolvimento destes alunos. Ao mesmo tempo que

compreendem e ressaltam a importância do laudo, criticam a superficialidade e o aumento acelerado de tais diagnósticos, o que faz os docentes levantarem questionamentos. Collares e Moysés (2020, p. 34) alertam que “a patologização é primordial na desconstrução de direitos, uma violência contra a pessoa capturada em sua teia.”

Estas relatam a importância da formação continuada, ao mesmo tempo que sentem uma ausência do apoio institucional, demonstrando uma contradição, ao reconhecer a necessidade e relevância da formação contra a falta de suporte sistemático, o que explicita que a Educação Inclusiva não parte do anseio e esforços individuais, mas sim de políticas estruturadas.

No decorrer das entrevistas, as pedagogas apresentaram um panorama da Educação Inclusiva entre os anos 2011 e 2025. Elas destacaram uma evolução contínua e significativa, que abrange desde o fortalecimento das políticas públicas até as práticas pedagógicas, evidenciada pelo maior engajamento das Salas de Recursos multifuncional e pela presença consolidada de auxiliares e cuidadores. Deste modo, Silva e Angelucci (2018, p. 685) recordam que “é necessário produzir formas de compreender estudantes e seus processos de aprendizagem fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim de trabalho educativo.”

Ambas reconhecem a importância da inclusão de estudantes com deficiência, tendo em vista que os mesmos precisam ser inseridos no âmbito escolar, pois tal inserção favorece a socialização, autonomia e os desenvolvimentos. Mesmo com a evolução da inclusão, ainda há algumas restrições no contexto de parcerias e diálogos entre os professores da Sala de Recursos e professores da sala comum, tendo em vista que essas mudanças ocorrem gradualmente.

Existe um consenso das pedagogas no contexto de formações insuficientes no sentido de que estas formações sejam dadas de forma inicial ou continuada, oferecendo mais tempo de práticas. Neste sentido, Johnson (2020, p. 178) lembra que “a formação docente para a inclusão ainda carece de práticas efetivas; prevalece uma abordagem teórica que não prepara o professor para os desafios reais da sala de aula.” Ressalta-se que cuidadores e auxiliares tendem a ser contratados sem, de fato, possuírem experiência ou formação específica. Assim, a atuação destes profissionais é limitada, ocasionando conflitos com professores de sala comum que, em sua

totalidade, podem não conseguir compreender a especificidade de tais alunos, tendendo a dificultar o processo de inclusão.

Outros relatos dão conta de que o que dificulta ainda mais a inclusão é o fato de turmas numerosas com uma quantidade de 30 ou mais alunos impossibilitam a atenção individualizada. A sobrecarga docente gera muitas frustrações. Sobre isso, Patto (1990, p.88) aponta que “ao invés de incentivar e promover as mudanças dentro do meio institucional e transformações para acolher a diversidade, insiste-se em práticas que segregam e reforçam a prática da exclusão.”

Ocorrem, às vezes, um grande número de estudantes com laudos em uma mesma sala de aula, causando uma sobrecarga docente. A coordenação pedagógica tende a ser ponte entre famílias, buscando sempre dar o melhor suporte, que nem sempre é correspondido adequadamente. Isso faz com que, às vezes, as famílias desistam de buscar ajuda pela demora na resposta do sistema de saúde do município, que não consegue atender a demanda. Outras vezes, apelam para o sistema privado e já saem da primeira consulta com laudo, tendendo a trazer documentos superficiais e gerar dúvidas e questionamentos quanto a intervenções adequadas e a compreensão real das necessidades de tais estudantes.

A presença deste público em sala de aula, em suma, necessita de uma reconfiguração da prática e postura docente, com adaptações curriculares e práticas metodológicas. Vygotsky (2005, p. 16) afirma que “a única boa docência é a que procede o desenvolvimento.” No entanto, a ausência ou insuficiência de formações práticas tende a limitar a efetividade da inclusão. O corpo pontual pedagógico da escola atua constantemente na mediação entre professores, familiares e profissionais de apoio. Esta equipe enfatiza a necessidade da inclusão e do engajamento dos alunos em sala de aula, oferecendo suporte a docentes e discentes. Além disso, reforça a importância de práticas articuladas, parcerias com sala de AEE e um olhar sensível no ambiente escolar, garantindo que tais estudantes se sintam integrados e pertencentes ao sistema educacional, deixando evidente o caráter emocional e humano da prática inclusiva.

Quadro 7- Relatos das pedagogas

Tópicos	P1	P2
Responsabilidade docente	“Muitos professores ainda têm afirmativas como: ‘eu não fui treinado	“O professor fala: ‘não tenho formação, não é minha

	para isso, eu não sei..., mas ele tem um pouco de razão, porque se ele tem 30 alunos é difícil”	obrigação’... existe essa barreira que precisamos quebrar.”
Atuação dos auxiliares/cuidadores	“São pessoas que nunca trabalharam com isso, não tem experiência alguma... não consegue dar suporte para a criança e nem para o professor.”	“Eles ajudaram muito, com certeza, mas precisam entender mais do assunto... deveriam ter formação específica.”
Percepção sobre diagnósticos	“O laudo é maravilhoso, porque facilita o olhar do professor.”	“Os laudos muitas vezes não correspondem à realidade... às vezes são feitos em uma única consulta.”
Impactos da inclusão na sala de aula	“Graças a Deus temos a sala de AEE, o professor consegue trabalhar o conteúdo junto com o aluno.”	“Já aconteceu de ter 5 meninos com laudo na mesma sala... que inclusão é essa? As salas cheias atrapalham muito.”
Visão sobre evolução da escola	“A escola tem se destacado bastante nessa parte de Educação Inclusiva... já melhorou muito.”	“Ainda temos muito que melhorar para falar que está sendo inclusivo mesmo... em alguns casos não conseguimos abranger as necessidades.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

Através do quadro acima, é possível observar contradições relevantes que são bastante preocupantes, porque tendem a revelar alguns pontos como divergências entre o papel e a responsabilidade do docente, visões opostas no contexto dos diagnósticos e a confiabilidade dos mesmos. Percepções divergentes sobre a inclusão efetivamente e a dificuldade com salas superlotadas, além de percepções contrárias sobre a evolução escolar (dadas as evidências) possuem limitações e fragilidade, tornando um diálogo controverso, que dá margens para muitos questionamentos.

Nas falas das pedagogas, observa-se sentimento de impotência, diante da falta de recursos e sobrecarga, o que sugere que a inclusão sem o apoio adequado tende a gerar desgastes tanto profissional quando emocional, comprometendo não somente as práticas pedagógicas, mas reforçando a necessidade de políticas de trabalho efetiva, tendo em vista que a inclusão necessita de suporte tanto institucional quanto humano.

O cenário evidencia que o processo está em construção em alguns quesitos e em desenvolvimento em outros, tornando comuns os desafios enfrentados. A relutância de certos professores é compreensível, pois mudanças assustam e geram desconfortos naqueles que permaneçam inertes por muito tempo, ao mesmo tempo em que a categoria demanda por mais formações práticas, um investimento mais

efetivo em recursos humanos e maior articulação entre a escola, as políticas públicas e as famílias.

Assim, de acordo com as falas dos entrevistados, fica explícito um cenário de tensão entre as políticas públicas e as práticas escolares com o reconhecimento da importância da Educação Inclusiva, mas revela ao mesmo tempo uma tensão entre o discurso institucional e as práticas cotidianas, como a resistência expressada pelos docentes e uma fragilidade nas formações iniciais.

No contexto das políticas públicas como a LDB (1996), o ECA (1990) e a Política Nacional de Educação Especial (2008), o direito à Educação Inclusiva é assegurado e exige adaptações curriculares e metodológicas, mas as falas evidenciam que a inclusão ainda não está sendo concreta, de modo que é vista como responsabilidade apenas da Sala de Recursos, professores de AEE e profissionais de apoio, ao invés de práticas da sala comum. Assim, esta análise infere que, embora haja políticas e formações em andamento, a Educação Inclusiva enfrenta inúmeras barreiras culturais e estruturais.

5.4. Na sala de aula: concepções docentes e desafios da prática inclusiva

Nesta seção, temos como foco a percepção e vivência dos professores relacionadas à inclusão, revelando suas resistências, inseguranças e práticas.

5.4.1. Sala de Recursos como refúgio e esperança

As entrevistas realizadas com os professores de AEE da Escola Mangaba no município de Humaitá–AM apresentam percepções complementares e, ao mesmo tempo, distintas, com relação aos desafios e avanços da Educação Inclusiva. Através de suas falas, é possível compreender como o desenvolvimento estudantil e o cotidiano da Sala de Recursos se articula com questões formativas, emocionais e estruturais, revisitando tanto conquistas quanto limitações. Para uma melhor visualização dos principais pontos, apresentamos um quadro em que são destacados relatos significativos, que serão minuciosamente esmiuçados, evidenciando como os professores interpretam e vivenciam o processo de inclusão.

Quadro 8 - Falas das professoras de AEE

Tópico	Professora AEE1	Professora AEE2
Concepção de Inclusão	“A sala de recurso é um bom começo... já vimos que deu certo.”	“Gostei muito da forma como a Professora AEE1 conduziu... aprendi muito.”
Sentimentos Docentes	“Alegria é ver a criança evoluir... autônoma, feliz, família feliz.” “A saída dos cuidadores foi desnecessária, falta de se colocar no lugar do outro, picuinhas, além de desnecessário, trouxe sérios danos aos profissionais que saíram.”	“No encerramento, famílias deram testemunhos de como aquilo que mudou a vida das crianças.” “Achei totalmente desnecessária a saída dos cuidadores... abalou as crianças.”
Laudos e Diagnósticos	“O laudo é maravilhoso, facilita o olhar do professor.”	“A menina cadeirante é totalmente dependente dos pais... apresenta resistência.”
Formação Docente	“Na licenciatura não há preparo... falta prática.”	“Na pós-graduação de AEE se estuda muita teoria e não tem prática.”
Políticas públicas e recursos	“Com as novas leis vieram cuidadores e auxiliares... hoje já são vistos.”	“A gestão foi parceira sempre, tudo que a gente precisou, se mostrou disponível.”
Práticas Pedagógicas	“Chegou sem saber escrever o nome, hoje já produz.” “Na Sala de Recursos, eles são atendidos e produzem, só faltam os professores ter mais empatia e práticas adaptativas.”	“O maior desafio foi conquistar a confiança deles... acredito que consegui.” “O rapaz tem potencial, mas não quer fazer, não quer interagir.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

As professoras da Sala de Recursos percebem a inclusão como necessária, de maneira que este espaço já é um grande passo. Mantoan (2003, p.8) afirma que:

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela. O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Sob esta lógica, é a escola que precisa se modificar para receber a todos indiscriminadamente. No entanto, outras escolas ainda não dispõem dos mesmos recursos já conquistados pela Escola Mangaba. Johnson (2020, p. 112) afirma que “a inclusão escolar não pode ser confundida com mera integração; exige mudanças estruturais e pedagógicas que devam garantir a participação de todos os alunos em igualdade de condições.”

Tal estrutura é indispensável para práticas adaptativas e lúdicas, mas sabemos que a Sala de Recursos é apenas um ponto inicial. Como se trata de alunos do Ensino Fundamental II, que geralmente não querem se sentir diferentes, a eficácia do processo depende de práticas desenvolvidas com toda a sala, já que a maioria demonstra resistência em ir especificamente até a sala de AEE. Santos (2017, p. 27) aponta que “a inclusão escolar não é apenas uma prática escolar pedagógica, parte de uma ruptura histórica com séculos de exclusão”. Hoje, estamos presenciando uma crescente dos profissionais e familiares a favor da Educação Inclusiva.

As professoras da Sala de Recursos compartilham sentimentos positivos quanto a evolução dos estudantes. Elas relatam que cada aluno possui um modo de comunicação particular e que cabe aos professores especializados identificarem e traçar métodos de adaptações, e afirmar que o laudo facilita o olhar do professor. Collares e Moyses (2020, p. 31) alertam que “diagnósticos e laudos têm sido duplamente instrumentos de violência, seja violência que provocam ao abstrair o sujeito e retira a vida de cena, seja por escamotear situações de violência vividas por crianças e adolescentes.”

Johnson (2020, p. 163) sugere que “o laudo pode orientar, mas não deve ser visto como determinante do potencial do estudante, sob o risco de reforçar estigmas” ocultar os problemas sociais, como as violências simbólicas e sociais contra estes indivíduos, e excluem os mesmos da possibilidade de evolução. Já Santos (2022, p. 19) lembra que “as pessoas com deficiência estiveram por muito tempo afastadas do convívio em sociedade”, partindo de uma prática excludente muito mais antiga

Há o reconhecimento da valorização e mobilização de recursos por parte da gestão, que se mostra parceira e disponível. No entanto, as docentes trazem uma crítica direta relacionada às políticas que fragilizam a continuidade dos atendimentos, como a falta de trocas com o corpo docente institucional, que ainda vê professores especializados e cuidadores como ‘vilões’. Citam, como exemplo, a saída de cuidadores sem a participação da Sala de Recursos, classificando-a como uma ação excludente que intensificou um mal-estar desnecessário.

Patto (1990, p. 88) aponta que “a escola, ao invés de se transformar para acolher a diversidade, insiste em práticas seletivas que reforçam a exclusão”. Neste caso, a direção da escola teve a atitude de escolher ouvir somente um lado e ter

prática excludente ao não envolver os docentes da Sala de Recursos, que eram os responsáveis diretos sobre os cuidadores e auxiliares.

As professoras afirmam que somente as práticas lúdicas e adaptadas permitem uma evolução concreta destes alunos. Vygotsky (2005, p. 16) ressalta que “a aprendizagem deve ser considerada como um fator de desenvolvimento. Esta relação aprendizado-desenvolvimento originou a teoria da área potencial de desenvolvimento”, o que confirma a importância da mediação, ressaltando que os desafios exigem planejamento e paciência.

Relatam que existem atendimentos residenciais: um deles motivado pela falta de acessibilidade e matrícula tardia de um aluno com deficiências física e intelectual, vindo de um longo processo de negligência. Elas expressam preocupação com os próximos passos, pois os primeiros contatos foram difíceis. Afirmam ainda que há mais dois alunos em atendimento domiciliar por se recusarem a retornar à escola. Para elas, estes estudantes deveriam ser atendidos por todos os professores e não só pela Sala de Recursos, mas não souberam informar se esses atendimentos de áreas específicas acontecem de fato. Conforme discutido por Duarte (2010, p. 33) pode-se afirmar que:

Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

No contexto da Educação Inclusiva, há a necessidade de se conectar com as práticas diferenciadas que, em suma, deslocam o foco do conteúdo para a forma que será transmitido, gerando inseguranças sobre o resultado e na dificuldade de execução.

É indispensável que os professores de áreas específicas busquem proativamente esta parceria e apoio. Segundo Patto (1990, p. 23), “o fracasso escolar é produzido por uma rede de fatores sociais, econômicos e políticos, e não pode ser explicado apenas pela falta de capacidade do aluno.” Ou seja, políticas frágeis podem produzir exclusão e fracasso escolar.

Embora a evolução dos estudantes traga alegria e a sensação de dever cumprido, muitas barreiras persistem, principalmente a falta de colaboração: de um quantitativo de 26 professores, apenas sete buscaram informações sobre os alunos e

manter fluidez nas atividades adaptativas. Sendo assim, Martins (2010, p.19) afirma que “a importância da formação inicial e contínua deste profissional é conclamada e, como nunca, tão esvaziada de sua função precípua, qual seja, a formação de pessoas aptas aos domínios do tríptico universo anteriormente referido”, considerando que os docentes não se sentem preparados para lidar com alunos PCDs, e aponta que a formação é tanto reivindicada quanto esvaziada em seus termos mais práticos.

5.4.2. Entre inseguranças e práticas adaptativas: desafios no ensino de Ciência inclusivo

As entrevistas se deram a partir de rodas de conversa, com perguntas disparadoras, que era debatidas entre a pesquisadora e os professores, onde as Professoras C1 e C2 optaram por fazer as mesmas no seu “dia branco” que, no município, é tido como um dia de folga. Falam que é um dia em que se sentem menos sobrecarregados, sendo ressaltado como um dia em que podem estar direcionando as atividades que não conseguiram finalizar no decorrer da semana.

O termo “dia branco” aqui mencionado apresenta uma forma de respiro docente, uma necessidade de ter um dia de folga, o que, na verdade, ressoa muito mais como uma violência simbólica contra o docente, argumento embasado em Bourdieu (1998), que em tese é um “dia de folga”, mas na realidade é a prática de um trabalho invisibilizado, não reconhecido, mais citado pela instituição como um momento que poderia ser utilizado para preparação de aulas diferenciadas, o que vai de encontro com a fala de Tardif (2002). Este dia, em geral, é usado para preparar aulas, desenvolver práticas diferenciadas ou até mesmo ter um tempo para resolver algum problema pessoal.

A Professora C3 utilizou tempos vagos para participar da pesquisa, devido estar utilizando o seu dia de “folga” dentro daquela instituição para resolver problemas de saúde. Ambas as entrevistas foram bem leves e os mesmos afirmaram que se sentiram muito bem no decorrer de toda a conversa, tendo bastante troca e boas risadas.

A Professora C1 é concursada pelo estado e pelo município com uma carga horária completa de 40 horas semanais. Pelo município, trabalha com Ensino Fundamental II, cumprindo 20 horas na escola pesquisada e, pelo estado, trabalha com o Ensino Médio. Para cumprir a sua carga horária, ministra as disciplinas de

Ciências e Ensino Religioso para os 6º e 7º anos, no turno vespertino. Durante a entrevista, relatou ministrar a disciplina de Filosofia em outra escola. Quando foi questionada sobre a dificuldade de ministrar uma disciplina pela qual não teria formação, ela ressaltou ainda estar na sua zona de conforto porque o Ensino Religioso é algo que tem domínio e ressalta que apresenta todas as religiões de forma igualitária.

A Professora C2 é concursada pelo município com carga horária semanal de 60 horas, lecionando de manhã e à tarde na escola pesquisada, onde tem a carga horária de 40 das 60 horas de trabalho semanal, sendo que as demais 20 horas, também pelo município, são trabalhadas em outra escola na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Ela é uma professora considerada também pesquisadora que está com publicações bem ativas. A mesma trabalha nos turnos vespertino e matutino com as turmas de 8º e 9º anos com as disciplinas de Ciências e Artes, ambas dentro de sua formação.

A Professora C3 é celetista e exerce uma carga horária de 35 horas, sendo 20 delas na escola pesquisada. Em ambas escolas, ela trabalha com o Ensino Fundamental II, com as turmas de 6º e 7º anos no turno matutino com as disciplinas de Ciências e Ensino Religioso. A mesma se sente confortável dentro do mesmo contexto da Professora C1, por ser uma disciplina de que todos possuem um pouco de domínio. Para ela, mesmo sem formação, tem-se um conforto e comodidade no desenvolvimento de tal disciplina.

Quadro 9 - Falas das Professoras de Ciências

Tópicos	C1	C2	C3
Concepção de inclusão	“Não acho que a gente está incluindo o aluno quando a gente faz uma atividade só para ele e não para o resto da turma.”	“Aqui a gente trabalha com adaptação, dentro dos conteúdos, a gente faz adaptação relacionada àquela deficiência que ele possui.”	“Eu acho assim, não que seja uma segregação..., mas tinha que ter uma escola especializada voltada para eles, para ensinar realmente.”
Sentimentos docentes	“Eu sempre tento me colocar no lugar dele..., mas eu fico muito frustrada quando eu vejo que o que estou fazendo não está tendo o resultado que eu queria.”	“Eu sempre me frustro..., mas os resultados são gratificantes, conseguimos até publicar trabalhos em congressos.”	“A gente se sente frustrado às vezes por não conseguir..., fazer isso ao longo do ano é pouco.”

Laudos e Diagnósticos	“Tem alunos brilhantes, super..., e quando eu vejo o laudo médico eu falo: caramba nem parece.”	“Através do diagnóstico que juntamente com a professora de AEE vamos saber, como trabalhar.”	“Algumas vezes eles se escondem atrás do laudo, para não fazer as atividades propostas, mas sabemos que eles têm capacidade.”
Formação docente	“A única disciplina que a gente teve foi Libras e foi bem rápida, só para dizer que teve.”	“Eu não me sinto preparado, a formação que tivemos é apenas uma disciplina de Libras.”	“Eu não lembro de ter essa disciplina..., eu acho que preciso aprender muito, não me sinto preparada.”
Políticas públicas e recursos	“precisa melhorar muito as formações e escola, porque a tendência é aumentar os laudos, pois as famílias estão tendo a sensibilidade e buscando ajuda médica.”	“A escola não está preparada..., faltam políticas públicas para receber estes alunos como eles realmente merecem.”	“Quando as crianças têm acesso a tudo que precisam, conseguem desenvolver, mas as famílias de baixa renda não conseguem e o município não consegue atender as demandas..., é bem complexo.”
Práticas pedagógicas	“Eu gosto de incluir os alunos..., se eu vejo que eles só sabem desenhar, eu trago uma aula de desenho para a turma e assim se sentirem parte.”	“Eles fazem maquete, cartazes, contam historinhas, na sala de AEE..., é mais proveitoso do que deixar o livro na frente deles só para dizer que está incluído.”	“Qualquer que seja o aprendizado que eles conseguem é gratificante e é válido. Fiquei feliz por um aluno conseguir escrever o “C” do nome dele.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

Nas falas das professoras de Ciências, evidencia-se uma dificuldade de adaptação das aulas diante das necessidades de seus alunos. É uma concepção fortemente biologizante da deficiência, além de trazer o laudo como fator principal para legitimar a necessidade de adaptações, o que reforça o processo medicalizante da escolarização embasado em Collares e Moyses (1996) ao mesmo tempo que transparece o reconhecimento entre a diversidade de seus alunos e a ausência de preparo formativo para lidar com estes, que dialoga com a intencionalidade de Teixeira (2019), o que também demonstra mais do que simples dificuldades, mais contradições estruturais entre leis e práticas pedagógicas instruídas pelos modelos tradicionais

Através da entrevista com os professores, fica evidente que a Professora C1 defende a inclusão e críticas pontuais às práticas adaptativas de forma individual, que tendem a isolar o aluno. É a visão de um professor reflexivo, que valoriza a empatia e a criatividade.

No entanto, deixa claro que ainda não se sente preparado, devido à formação não ter sido mais abrangente e capaz de prepará-lo, de fato. Relata que teve sua visão

modificada por um episódio em que trabalhou como profissional de apoio e teve o primeiro contato com este público, passando a se sentir responsável. Daí, surge a incógnita em saber se já teria ou não tratado alunos PCDs da mesma forma que via o aluno que acompanhava.

A professora ressaltou, em alguns momentos, a frustração por desenvolver certas práticas e não conseguir obter o resultado almejado. Nesse sentido, é possível relacionar sua experiência com a análise de Machado, Almeida e Saraiva (2009, p. 19), quando afirmam: “Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz.” Enquanto os autores ressaltam que a exclusão é estrutural e não individual, a Professora C1 aponta que as práticas ainda podem reforçar a lógica excludente, por meio das atividades que os isolam.

A Professora C2 vê as adaptações como práticas necessárias, resalta a necessidade dos diagnósticos e laudo como uma orientação para as práticas e para entender melhor como lidar com o aluno. Também faz uma reflexão sobre a necessidade de profissionais da área de inclusão dentro da sala de AEE. Durante toda a entrevista, resalta a parceria entre a sala comum e a sala de AEE, afirmando que, através desse laudo, consegue montar os PEI juntamente com a professora da Sala de Recursos com atividades voltadas para o conteúdo que será desenvolvido no decorrer de cada trimestre. A mesma também resalta uma frustração, mas quando consegue observar as atividades preparadas e desenvolvidas afirma ser gratificante, mas ainda acredita que as políticas públicas são poucas e existe a necessidade de ter menos alunos em sala de aula e mais profissionais atuantes.

A Professora C3 reconhece a importância da convivência entre os alunos, mas acredita que a maioria, devido às dificuldades de acesso a todas as terapias que necessitam, acaba não se efetivando. Também afirma ser contra a segregação, mas deixa claro sua opinião sobre a necessidade de uma escola especializada complementarmente, sendo inviável um professor do ensino comum dar o suporte efetivo a tal público, devido ao pouco tempo e a superlotação das turmas, além de não se sentir preparado para lidar com os mesmos, e se mostra muito sensível às pequenas conquistas que os alunos fazem.

5.4.3. Concepções de Inclusão e deficiência

No âmbito da entrevista, no contexto de percepção sobre a deficiência e inclusão, a Professora C1 afirma que, na sua opinião, incluir está voltado para fazer com que o aluno “se sinta parte” das atividades.

“O aluno só sabe desenhar? Vou trazer uma aula de desenho... para eles verem que os colegas estão fazendo a mesma coisa que eles”. Sobre esta ideia, Mantoan (2003, p. 8) afirma que:

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela. O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Ainda que tenha meios e expressões diferentes, o aluno conquista a autoconfiança e fortalece seu potencial ao perceber que está desenvolvendo a mesma atividade que os demais.

Já a Professora C2 acredita que incluir está muito além do que deixar apenas o aluno em sala de aula, mesmo que este não consiga desenvolver as mesmas atividades que os demais. Cita que alguns professores preferem que seus alunos fiquem quietinhos com um livro, mesmo quando não sabem ler, lançando uma nota aleatória entre 6 e 10. Em sua fala, diz: “Por que vou colocar uma prova com 8 ou 9 questões se o aluno não consegue ler?” Esta fala vai de encontro com a perspectiva de Mantoan (2003, p. 30), quando afirma que:

Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões. A perspectiva inclusiva suprime a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.

Também afirma que as avaliações sejam resultantes de uma parceria entre a sala regular e a Sala de Recursos, baseada naquilo que o aluno consegue desenvolver. A este respeito, Mantoan (2003, p16) afirma que:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração,

pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Por sua vez, a Professora C3 acredita que os alunos chegam à sala de aula com muitas limitações, dentre estas, a falta de acompanhamentos especializados resultantes de condições socioeconômicas e falta de recursos que deveriam ser disponibilizados pelo sistema de saúde, como fonoaudióloga, psicóloga, além de atendimentos psicopedagógicos e terapias ocupacionais. A mesma afirma que, sem estes atendimentos, a permanência em salas regulares por estes alunos prioriza apenas a integração social e os progressos são meramente voltados para a socialização e coordenação motora. Dentro desta perspectiva, apresenta uma ideia de espaços especializados: “A permanência deles em sala é mais para interação..., alguns só vão conseguir passos pequenos.” Tal afirmação sugere a segregação que a mesma afirma ser amplamente contra no início, e sendo interpretado como um ensino especial paralelo ao ensino regular.

Alguns professores tendem a defender que o desenvolvimento de alguns alunos é pré-definido por fatores inerentes a estes, que limitam a possibilidade de desenvolvimento. Assim, Martins (2010, p. 26) discorre que: “a dicotomia teoria *versus* prática expressa a alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias da sociedade burguesa”, o que naturaliza as dificuldades como indissociáveis ao indivíduo, desconsiderando o papel do professor e as possibilidades de mediações pedagógicas e as condições sociais.

De maneira geral, tem-se uma convergência entre os pensamentos das professoras C1 e C2 que acreditam que, mesmo sem a prática inclusiva enraizada nas escolas, a inclusão está caminhando em passos lentos. Há a relutância em saber se realmente vai se conseguir alcançar os alunos, como é o caso da Professora C3, o que é resultante da falta de formação e de saber da necessidade que tais alunos possuem, o que tende a ser um fator limitante para o docente, tendo em vista que o mesmo apresenta receios em lidar com tal público, de forma bem aparente.

Estas falas dos professores são relevantes e revelam as compreensões sobre deficiência que tendem a variar entre as visões biologizantes, integracionistas, inclusivas, capacitistas e inatistas, pois conversam diretamente com as concepções e não surgem de forma isolada, o que reflete os limites históricos da formação docente.

Dentro deste contexto, Martins (2010, p. 16) afirma que “ao longo do século XX, os ideais humanizadores da Educação escolar se esvaíram em meio as reformas alinhadas ao capital, estruturando ideários pedagógicos que continuam a influenciar a prática docente”. Isso deixa explícito tais fragilidades na formação que auxiliam na explicação da permanência das visões biologizantes e inatistas ainda existentes entre os professores.

5.4.4. Laudo e diagnósticos como orientação pedagógica

Dentro do aspecto dos laudos e diagnósticos, os professores convergem entre si, pois usam os laudos como forma de conhecimento sobre os alunos; no entanto, diverge na utilização desta informação a Professora C1, que afirma que, no início do ano, procurou a sala de AEE para ter acesso aos alunos que aparecem em seu diário como alunos PCDs, afim de conhecer seus alunos, saber seus diagnósticos, suas limitações e seus hiperfocos para saber como vai planejar suas aulas e como fará suas adaptações a fim de incluir tais alunos na sala regular e saber os níveis de suas deficiências (se leve, moderado ou grave). E afirma: *“A grave é só socializar mesmo..., com relação ao aprendizado, já não vou conseguir levar tanto conteúdo”*

A Professora C2 tem o laudo como um instrumento central no que diz respeito ao planejamento, que é feito diretamente com a professora da Sala de Recursos. Esta dependência relatada pode se tornar limitadora. Martins (2000, p. 20) chama atenção ao afirmar que: “a formação de professores tem sido marcada pelo descarte de teoria e pela desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, favorecendo concepções simplistas e neutralizantes”. Assim, reforça-se a visão biologizante e capacitista, em vez de práticas pedagógicas críticas.

Esta afirma que, a cada trimestre, senta com a mesma e elabora planos que serão desenvolvidos juntamente com seus alunos, os quais, em sua totalidade, serão desenvolvidos dentro da sala de AEE e apresentado em sala comum. Esta também ressalta a importância de ter profissionais especializados na Sala de Recursos e que, sem os mesmos, a inclusão destes alunos não seria possível. Por fim, ressalta a necessidade de mais políticas públicas e a dificuldade de muitas famílias em conseguir atendimento pelo SUS (Sistema Único de Saúde).

A mesma apresentou um caso de uma família que esperou 3 anos para conseguir um diagnóstico, que fora apresentado à escola na última semana letiva e

que teve que fazer um trabalho retroativo com o aluno para que o mesmo não fosse prejudicado. E afirmou: “Melhor chegar o laudo no final do 7º do que chegar no 9º”.

A Professora C3 ressalta uma perspectiva diferenciada e diz que, na maioria dos casos, os alunos são grandinhos e, por isso, chegam a recusar atividades diferenciadas que não sejam iguais para o restante da turma, o que ocasiona uma tensão frente ao receio de serem rotulados pelos outros alunos por estar fazendo atividades mais fáceis. Sobre isso, ela afirma que: “quando percebem que é diferente, não fazem”. Em tal relato, a professora afirmou que o aluno possui compreensão e, se ler a atividade, ele responde de forma correta; no entanto, não responde às questões discursivas.

Em outros momentos, a professora afirma que os alunos possuem conhecimento e tem potencial; no entanto, se recusam a fazer a atividade valendo-se de sua deficiência: “Se escondem atrás do laudo”. Tal situação às vezes ocorre por uma rotulação dos outros indivíduos que é internalizada e replicada por eles.

As professoras, em sua totalidade, divergem sobre suas percepções referentes aos laudos: enquanto a Professora C1 vê o laudo como orientação, a Professora C2 vê como instrumento central de suas práticas e a Professora C3 alerta para o risco de estigmatização. Desta forma, Duarte (2010, p. 34) afirma que:

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em Educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem estas pedagogias é a da visão idealista de Educação.

A utilização destes laudos como sendo instrumento pedagógico, sem uma política pública estruturada, tende a refletir uma visão idealista e fragmentada que, em sua grande maioria, tende a responsabilizar o indivíduo ao invés de ir contra as condições que tendem a limitar sua inclusão. A este respeito, Collares e Moyses (2020, p 31) afirmam que:

por meio de diagnósticos-rótulos e laudos, têm sido duplamente instrumentos de violência, seja pela violência que provocam ao abstrair o sujeito e retirar a vida de cena, seja por escamotear situações de violência vividas por crianças e adolescentes, constituindo-se em um álibi que acalma consciências, silencia conflitos e isenta a todos de suas responsabilidades.

Assim, temos os laudos reforçando estigmas e mascarando problemas sociais, o que fica evidente dentro de contextos em que alguns professores pensam que os alunos estejam se escondendo atrás de seus laudos, como relatado na entrevista.

As professoras, de maneira geral, afirmaram que a ausência de medicação ocasiona desconforto em sala de aula e em, muitas das vezes, a necessidade de os mesmos se ausentarem da sala de aula, como afirma a Professora C1: *“o dia que ele não usava a medicação, era impossível estar com ele em sala”*. A Professora C3 fala que também acredita que, às vezes, a rotina acaba desregulando esses alunos. Já a Professora C2 preferiu não se posicionar sobre medicação, mas relata oscilações comportamentais, explicitando que aqueles que possuem recomendação de medicação precisam de um auxílio no cuidado da sala, além de necessitar de pausas para que os mesmos consigam se autorregular. Collares e Moyses (2020, p. 34) afirmam que:

A patologização é primordial na desconstrução de direitos, uma violência contra a pessoa capturada em sua teia. Ao ocultar os problemas de ordem coletiva que atingem as pessoas e atribuir a causas individuais, inatas, seus modos de agir, reagir, aprender, sentir, afetar e ser afetado, de viver, de sofrer conflitos e imposições em uma sociedade construída no discurso da igualdade, porém fundada na desigualdade de fato, os processos medicalizantes constituem novas formas de violência contra as pessoas. Novos modos de vigiar, novos modos de punir.

Tais falas vão de encontro a uma visão medicalizante que tende a deslocar problemas coletivos e individualizar tais problemas, o que, na sua totalidade, reforça cada vez mais a desigualdade e segrega tais grupos. Assim, Silva e Angelucci (2018, p. 684) apontam que a permanência da lógica medicalizante é inadequada para definir um aspecto relativo ao processo de escolarização, embora as políticas tendam a se apoiar em termos biomédicos, individualizando problemas, agravados com ausência de suporte institucional.

Quadro 10 - Falas dos professores sobre os sentimentos e situações relatadas

Participantes	Falas
C2	“Eu sempre me frustro... quando passo atividades teóricas para estes alunos.”
C2	“Os alunos praticamente mandaram o pai vir tirar o laudo, dizer que não tem deficiência.”
C3	“Tem aluno que se esconde atrás do laudo para dizer que não vai fazer.”
C3	“Alguns ficam na média só por conta desta situação (laudo).”
C3	“Eu acho que tinha que ter um espaço destinado a esses alunos... uma escola especializada.”
C1	“Eu fico muito frustrada quando vejo que o que estou fazendo não tem resultado.”
C1	“Teve aluno que colocou a culpa na deficiência para não fazer o trabalho.”
C2	“Teve aluno que colocou a culpa na deficiência para não fazer o trabalho.”
C2	“Eles manipulam a família inteira dizendo que não têm nada.”
C2	“Alguns professores preferem deixar o aluno quietinho e dar uma nota entre 6 e 10.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

No quadro acima, as professoras relatam sentimentos de frustrações diante das dificuldades; no entanto, relatam alegrias com pequenos avanços, transparecendo não apenas a inclusão de forma técnica, mas humana, onde as professoras que se comprometem com a inclusão tendem a desenvolver estas também de forma afetiva, o que tensiona o apoio emocional e institucional, pois ambos são complementares e necessários, sem os quais, a Educação Inclusiva ocasiona desgastes e desmotivações, mesmo diante das conquistas.

Foram relatados, pela Professora C2, dois casos relacionados à manipulação de alunos PCDs sobre a família, momentos em que os estudantes teriam pressionado os seus pais a simplesmente retirar seus laudos, fragilizando o suporte pelo qual ambos precisavam de suporte, transparecendo a mediação familiar debilitada e a necessidade de políticas de apoio familiar: “Os alunos praticamente mandaram os pais virem tirar o laudo, como se simplesmente não tivesse nada”

Já as professoras C1 e C3 ressaltam que há a utilização dos laudos como vitimismo, afirmando que os alunos não conseguem desenvolver atividades por conta do laudo, o que nos leva a refletir sobre o cuidado para não reforçar o estigma, sabendo sempre distinguir se a resistência se dá por uma questão de identidade ou se por autoestimas com sua utilização de forma estratégica.

Em alguns pontos, tais concepções aparecem como estigmas que não podem ser tomadas como regra e, de forma preocupante, o laudo não deve ser visto como determinante da aprendizagem. Assim como discute Martins (2010, p. 20), “a formação de professores tem sido marcada pelo descarte da teoria e pela desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, favorecendo concepções simplistas e neutralizantes.” Estas fragilidades contribuem para que os docentes reduzam a deficiência ao diagnóstico como ferramenta de rotulação.

Além disso, não se trata apenas de observar que tais estudantes estão se comportando ou utilizando seus estigmas em benefício próprio, mas é necessário compreender que tais manifestações devem ser analisadas e encaminhadas para viabilizar escutas e avaliações como meios de encontrar a raiz do problema e possíveis soluções, evitando que se transformem em julgamentos ou sejam naturalizadas de forma equivocada.

5.4.5. Formação Docente

As docentes C1, C2 e C3 se mostraram descontentes com a formação inicial, alguns pontuando a insuficiência da disciplina de Libras. Martins (2010, p. 14) afirma que “a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, é uma trajetória de formação de indivíduos intencionalmente planejada para a efetivação de determinada prática social.” Isso deixa transparecer que as formações não foram direcionadas para práticas inclusivas. A inexistência de disciplinas voltadas para a inclusão demonstra uma falta de preparação e deslocamento da realidade. Martins (2009, p. 19) afirma que:

Como nunca, a importância da formação inicial e contínua deste profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função precípua, qual seja, a formação de pessoas aptas aos domínios do tríplice universo anteriormente referido.

Assim sendo, apontar a formação docente, mesmo que constantemente reivindicada, ainda é muito esvaziada no sentido prático e da necessidade de se considerar elementos culturais e sociais. A Professora C1 valoriza a sua atuação docente como proveniente da atuação direta com alunos PCDs. A Professora C3 já afirma a necessidade de estudar muito mais de forma contínua, para um melhor desempenho da atuação como docente. A Professora C2, por sua vez, ressalta a

necessidade de mais profissionais especializados para a sala de AEE, sobre o que afirma: “Sem AEE, não tem como”. O mesmo, assim, não se sente preparado para atuar com tal público.

Por meio destas entrevistas, é possível ver o que é a inclusão de fato: é óbvio que “atividades diferenciadas” não é a inclusão, mas um “desenho” que pode ser desenvolvido pelos mais diversos caminhos. Há falta de formações e recursos, o que sempre serão pontes para uma possível segregação. É evidente que, como C1 afirma, a inclusão parte da ideia de se sentir parte, o que somente é possível por meio de práticas concretas, recursos, estruturas e, para além disso, olhar sensível e reflexivo para as necessidades de cada indivíduo.

As professoras apontaram a necessidade de mais políticas públicas e recursos para receber e dar todo o suporte para tais alunos. Martins (2010, p. 16) afirma que:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

Parte de um reflexo dos ideais humanizadores em decadência, em contrapartida do ideal capitalista em ascensão que, em sua base, não prioriza a inclusão, e sim a segregação, tendo em vista que a formação é o ponto de partida para uma educação inclusiva, com formação de professores reflexivos.

5.6.5 Práticas de sala e apoios

Sobre as práticas, a Professora C2 as define como uma atuação entre a sala regular e sala de AEE de forma efetiva, com planejamento trimestral, materiais preparados, avaliações que se deem em parceria, que tendam a resultar em publicações de trabalhos, demonstrando impactos positivos e sinalizando qualidade da prática. Destaque-se a fala da mesma: “Não é ela que faz as atividades de Ciências, não sou eu: somos nós”

As Professoras C1 e C2 defendem e afirmam a necessidade de um planejamento em conjunto com a sala de AEE. Em paralelo, a Professora C1 defende

a inclusão que valoriza o aluno a se sentir parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, Duarte (2010, p. 33) apresenta que:

Nas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, com destaque no construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

Esta hegemonia das práticas pedagógicas contemporâneas apresentada pelo autor fica explícita dentro do diálogo das docentes sobre as atividades diferenciadas que tendem a deslocar o foco dos conteúdos para a forma com que é repassado, de modo a não gerar inseguranças sobre as práticas desenvolvidas frente aos resultados esperados.

Já a Professora C1 desenvolve trocas pedagógicas com observações que ocorrem entre outros professores e utiliza opções avaliativas, oferecendo alternativas para todos, evitando estigmas e sem ter o foco individualizado em alunos PCDs, o que fica evidente em sua fala: “Eu dava opções tanto para eles quanto para o restante da turma”.

A Professora C3 trabalha de acordo com a necessidade dos estudantes e busca sempre estar trabalhando de acordo com estas necessidades e afirma ser gratificante qualquer avanço, tendo em vista que muitos estudantes sem o incentivo e parceria familiar torna as dificuldades mais difíceis de serem vencidas, não se ignorando o contexto já ressaltado com rejeições às adaptações, irritabilidade e necessidade de autorregulação. Há que se considerar que os alunos têm dificuldades com barulhos e desatenção que acabam sendo propagados pelo restante da turma, o que tende a deixar as aulas mais caóticas e, em suma, apresentam os alunos PCDs como um tanto mais calmos por suas próprias necessidades de silêncio e tranquilidade para não se desregularem.

Dentro da necessidade destas práticas, as Professoras C2 e C3, de alguma forma, tendem a se correlacionarem. A Professora C2 afirma em sua fala que, sem uma sala de AEE com profissionais especializados, competentes e comprometidos, seu trabalho é quase inviável, o que vai de encontro com a fala da Professora C3, que sugere em sua fala a opção de um ensino especializado em paralelo, de forma que o

ensino especializado garantiria o aprendizado efetivo e o regular estaria voltado mais para a adaptação social.

Estas falas demonstram uma postura integracionista em que aceitam a presença de alunos com deficiência nas salas comuns, porém sem as modificações necessárias para a inclusão. Tal postura dialoga com a visão de Martins (2010, p. 17) ao apresentar que a “pedagogia nova, predominantemente em meados do século XX, buscava renovar a educação sem romper as práticas tradicionais”, viabilizando a inserção física destes alunos, mas mantendo as barreiras pedagógicas.

A partir da análise destas falas, revela-se a visão e vivências dos docentes, tendo em vista que a inclusão na sala de aula ainda é vivenciada com muitos desafios e muita insegurança, principalmente pelos professores de Ciências.

Do ponto normativo, a BNCC e os PCNs apresentam que os conteúdos devem ser adaptados para que a equidade no processo de aprendizagem seja assegurada, em consonância com a LDB (1996), que afirma que todos os estudantes têm direito à Educação de qualidade. Porém, as falas transparecem que tal direito ainda não é amplamente garantido, tendo em vista que as professoras de Ciências relataram se sentir despreparadas para fazer as adaptações necessárias e, de certo modo, dependentes de profissionais capacitados para atuarem na Sala de Recursos. As professoras de AEE percebem a Sala de Recursos como uma área de refúgio para alguns estudantes que infelizmente não se sentem integrados à sala comum.

5.5. Estrutura escolar e apoios: entre avanços e resistência

Confirmando que a inclusão ainda é uma conquista recente que requer muita atenção e sem modificações, as ações se mantêm como iniciativas pontuais, onde a responsabilidade recai somente sobre os especialistas e/ou pedagogos, permitindo que professores de áreas específicas continuem negligenciando e delegando o atendimento e esses estudantes.

O Quadro 11 apresenta pontos positivos e negativos relatados pelo gestor durante a entrevista.

Quadro 11- Relatos positivos e negativos, segundo o gestor

Tópicos	Relatos positivos	Relatos negativos
Sala de AEE	“As atividades feitas na Sala de Recursos ajudam a desenvolver... já vimos alunos que chegaram sem saber escrever o nome e hoje produzem.”	“Ainda existe uma lacuna... não vejo todos os professores visitar a na Sala de Recursos, falta interesse.”
Mobilização de recursos	“Todos os materiais da na Sala de Recursos foram comprados com dinheiro da quadra, vaquinha e doações.”	“Os banheiros não são adaptados... agora que estão fazendo algumas adaptações, mas ainda parciais.”
Apoio dos cuidadores e auxiliares	“Com a presença do cuidador, já vemos alunos produzindo... antes eram ignorados.”	“Auxiliares ainda não têm formação específica... muitos não sabem como lidar com os alunos.”
Prática pedagógica	“Coloquei a cadeira do aluno autista perto de mim... foi um sucesso, ele não corria mais pela sala e se ligava na aula.”	“Os alunos com laudo usam o documento para justificar certas deficiências... professores acabam excluindo atividades.”
Sensibilidade da gestão	“Eu ficava com o coração na mão com medo de derrubarem a menina cadeirante... acampeei na SEMED para conseguir calçadas e banheiros adaptados.”	“Pais de PCDs me pediram maior atenção... achavam que os filhos não estavam sendo atendidos como deveriam e sentiam discriminação.”
Expectativa de futuro	“Eu me preocupo muito com como vai ser a vida adulta deles... independência financeira para tocar a vida sozinho.”	“Sei de 3 casos... fizemos de tudo, mas não conseguimos alcançar... faltou da nossa parte mais preparação.”
Medicalização	“Após medicado, o aluno passou a se comportar de forma diferente, conseguindo participar melhor das aulas.”	“Dependência da medicação para controlar comportamentos graves, em vez de estratégias pedagógicas.”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

O quadro apresenta avanços significativos como o impacto da Sala de Recursos, o apoio da gestão com a mobilização dos recursos e o apoio dos cuidadores e auxiliares. Em contrapartida, os relatos negativos evidenciam fragilidades preocupantes, algumas das quais já são conhecidas, como a resistência docente, a falta de acessibilidade e o uso inadequado de laudos. Soma-se a isso a medicalização (excessiva ou inexistente) e a evasão escolar, sem previsão de retorno — motivada por necessidades médicas ou por pressão dos próprios estudantes com deficiência sobre seus familiares. A partir deste quadro, podemos visualizar claramente os contrastes entre conquistas e desafios da gestão, através do qual é possível observar uma inclusão em processo de construção, partindo de avanços plausíveis de limitações estruturais, pedagógicas e culturais.

A entrevista revela tanto o potencial transformador da inclusão, quanto os limites impostos por barreiras culturais, estruturais e pedagógicas. Assim, concluímos que, sem formações docentes voltadas para a prática inclusiva e políticas públicas concretas, a inclusão tende a ser apenas um ideal incapaz de garantir equidade. Neste contexto, Johnson (2020, p. 178) reforça que “a formação docente para a inclusão ainda necessita de práticas efetivas; prevalecendo uma abordagem teórica que não prepara o docente para os desafios reais da sala de aula.” Por fim, o gestor reafirma a exclusão histórica que ainda persiste em diferentes âmbitos. Santos (2017, p. 27) afirma que “as pessoas com deficiência estiveram por muito tempo afastadas do convívio social.”.

5.5.1. Observações

Através das observações, desde o primeiro momento que a pesquisadora recebeu a autorização da escola para estar realizando a pesquisa, em seu primeiro contato com a sala de AEE, observou que os professores que buscavam a Sala de Recursos, todos tinham acesso direto à sala, fosse para conversar, buscar material ou mesmo para atendimentos aos alunos. As professoras desempenhavam a função de alfabetizadoras, dadas as dificuldades de alguns alunos na escrita ou leitura. Segundo Santos (2014, p.67), “o AEE compreende um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade que precisa ser prestado de forma complementar à formação. Isto significa que não substitui o ensino regular.” Assim, temos que, se o aluno que apresentava dificuldade na escrita e leitura não fosse incluído, o ensino comum seria negligenciado.

Durante o período em que a pesquisadora esteve na escola, houve acesso à Sala de Recursos entre os meses de agosto até novembro. No mês de setembro, foi comunicado a esta que teria uma aluna com matrícula tardia com deficiência física e mental, a qual não chegou a ser matriculada de imediato, tendo em vista que a escola não teria acessibilidade para atendê-la, pelo fato de ela precisar de banheiro totalmente adaptado para si.

Por conseguinte, Capelline e Rodrigues (2010, p. 41) afirmam que “o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontam um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento

educacional.” Assim, durante o mês de novembro, iniciaram-se as adaptações necessárias para que esta fosse matriculada.

Outros 3 casos foram relatados e posteriormente confirmado pela coordenação pedagógica e gestão. Um dos casos foi por questões médicas, pois a aluna estava passando por um procedimento ortopédico; o outro problema foi de ordem psicológica, em que o aluno havia ameaçado se suicidar, e a escola não conseguiu trazê-lo de volta; o terceiro caso foi o de uma professora da Sala de Recursos que não tinha muito conhecimento e acreditou que simplesmente o aluno não conseguia desenvolver e achou desnecessário estar em sala de aula. Segundo Mantoan (2003, p. 18) nos lembra: “A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social.”

Estas situações são amplamente preocupantes, pois são alunos PCDs que saem em meados do Ensino Fundamental II. No entanto, o que levou estes alunos a simplesmente evadirem foi o fato de a escola não conseguir alcançar êxito e nem os pais conseguir trazê-los de volta. Sem uma prática adaptativa, sem uma sensibilização, como o gestor relatou, eram alunos que simplesmente não faziam nada antes além de bolinhas ou eram ignorados. Segundo Johnson, (2020, p. 145): “Os professores vivenciam sentimentos ambíguos diante da inclusão: satisfação com os avanços dos alunos e frustração diante das barreiras institucionais que persistem.”

Houve momentos de desentendimentos entre professores e cuidadores. Foi observada a presença das pedagogas intermediando conflitos quando cuidadores e auxiliares denunciavam a falta de práticas adaptativas e a dificuldade em fazer o aluno PCD em fazer parte. Segundo Schinato e Strieder (2020, p. 30):

O ensino de Ciências na perspectiva da inclusão escolar requer a ressignificação do papel do professor, da função da escola, do papel da Educação e da práxis educativa, isto é, refletir sobre como o processo inclusivo tem sido pensado e executado. Isso inclui discutir a formação e o papel dos professores na inclusão e como as metodologias de ensino podem ou não contribuir com o processo de aprendizagem e inclusão.

Em alguns momentos, foi possível observar que a gestão pedagógica institucional não conseguia fazer o professor compreender que necessitava adaptar e incluir tais alunos, sem se sentir de mãos atadas, e até concordar com estes para não

intensificar discussões. Observou-se todo o processo de inclusão dos cuidadores e auxiliares, tendo em vista que houve muita confusão nos papéis desempenhados por estes. Porém, com o tempo, este processo se tornou mais leve e tranquilo, e aceitaram mais a presença destes.

Posterior a isso, a pesquisadora começou a acompanhar as professoras de Ciências e conseguiu ter um olhar mais amplo e límpido das percepções do corpo docente, tendo em vista que dentro da sala de professores ocorrem muitas trocas, por vezes produtivas, quando se tratava de alunos que tinham dificuldades. Os professores conseguiam interagir e perceber que algumas questões precisavam de um olhar mais sensível, que, *a priori*, tivesse a intenção de auxiliar todos a oferecerem um melhor atendimento e recursos.

Em outros momentos, existiu muito a prática da rotulação de professores com formações mais antigas, mesmo com o apoio contínuo das pedagogas, ressaltando a necessidade de práticas diferenciadas. Houve muitos comentários maliciosos com relação a este público, como: “não veio”, “não faz falta”, “afinal não faz nada em sala” demonstrando uma total falta de empatia e percepção de que o que está sendo feito não é nenhum favor, mas um direito assegurado por lei.

Em outros momentos, afirmações como: “não fui formado para isso”, “não é minha responsabilidade”, “eu sou pago para dar aula e não para cuidar destes alunos” apresentam um preconceito enraizado nestes docentes que deixa qualquer defensor da Educação Inclusiva um tanto perplexo. A realidade escolar não é nem um pouco fácil, afinal de contas, trata-se pessoas cheias das mais diversas percepções. Dentro desta perspectiva, Martins (2010, p. 23) alerta que “a formação de professores, seja esta inicial ou continuada, o aligeiramento a passos largos, torna-se presa fácil para os empresários da Educação e para os administradores”. Tais fragilidades nas formações se refletem dentro das práticas observadas, e mesmo que existam muitos esforços individuais, a inclusão enfrenta muitas barreiras pedagógicas e estruturas no sistema educacional.

Foi feita observação em sala de aula com cada professor de Ciências e, através dela, montou-se um quadro para simplificar o que fora observado e conversado durante o período de observação.

Quadro 12 - Observações em sala de aula com os professores de Ciências

Tópicos observados	C1	C2	C3
Inclusão	Professor conteudista, utiliza apenas os livros, adaptações remanejadas para a sala de AEE	Professora utiliza livros, práticas diferenciadas e adaptativas.	Professora utiliza material preparado em casa, escrita no quadro e atividades diferenciadas
Interação com a sala de AEE	Possui uma boa interação com a sala de AEE	Procura somente quando tem muita dificuldade com alunos com limitações maiores	Procura somente quando os alunos precisam desenvolver atividades diferenciadas
Adaptações	Adaptações são realizadas e desenvolvidas em sala de AEE	Adaptações visando incluir em sala de aula.	Adaptações realizadas em atividade e apresentadas igualmente
Retiradas de alunos PCDs	Foram retirados e enviados para a sala de AEE	Permaneceram em sala de aula durante toda a aula	Algumas vezes foi solicitado que fosse tomar uma água pra se acalmar.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

Como demonstrado no quadro acima, é visível que as aulas se apresentaram centradas em metodologias tradicionais, com pouca adaptação às necessidades de seus alunos. Partindo do pressuposto de que a Educação Inclusiva necessita de planejamento e intencionalidade, conforme Teixeira (2019), a ausência de práticas pedagógicas diferenciadas tende a limitar ou impossibilitar o potencial da aprendizagem destes, deixando explícito o distanciamento entre a legislação e a realidade escolar.

A Professora C2 se identifica como um professor conteudista, e isso fica bem explícito em suas aulas, apesar de dar atenção de forma igualitária e ter a sensibilidade de conversar com todos seus alunos. Como ela mesma falou durante a entrevista e durante as observações: “São crianças com quem, antes de tudo, precisamos ser rigorosos, mas, ao mesmo tempo, precisamos lembrar que são crianças e que não dá para trabalhar sempre de forma rígida”. Os alunos PCDs interagem e são bem participativos, mas como o professor trabalha com alunos do oitavo e nono anos, os mesmos não gostam de se sentir diferente e nem de estar na sala de AEE.

A Professora C1 é uma professora que se identifica como uma professora inclusiva e que se coloca no lugar dos alunos, que se sensibiliza pela situação de vulnerabilidade socioeconômica de alguns de seus alunos, e como ela afirma: “cada

sala tem uma personalidade minha. Às vezes, a turma precisa de um pulso firme, e sou mais rigorosa; outras vezes, sou mais tranquila e desenvolvo mais atividades e consigo alcançar estes alunos. A mesma relatou, durante as entrevistas, situações individuais de alguns de seus alunos, mostrando conhecimento sobre estes, como de um rapaz que mora na estrada e sai às oito horas de casa para estar na escola meio-dia. A escola fornece alimentação para estes alunos, tem um conhecimento bem amplo sobre a realidade de seus alunos, principalmente, os PCDs. A Professora de AEE confirmou que a mesma busca saber os laudos de cada aluno e tenta desenvolver práticas para estes.

A Professora C3 é uma professora mais séria e rigorosa que, na maioria das vezes, é firme com seus alunos. A mesma afirma que não é uma professora, é uma professora inclusiva, e acredita que não funciona. Mesmo assim, foi observado uma infinidade de práticas diferenciadas para avaliar os estudantes, pois a mesma é bem sensível e conhece bem seus alunos, e algumas vezes tende a rotulá-los, mas sempre fala do desempenho de seus alunos e integra os mesmos sempre de forma igual, exigindo que estes alunos se superem e se esforcem, mesmo com trabalhos não tão bem elaborados. A mesma não julga, sempre incentiva e os aplaude.

Os relatos das professoras da sala de AEE, gestão e pedagogos ressaltam o desempenho dos professores de Ciências como satisfatório, para uma inclusão em processo de consolidação, apesar de tardia, pois esta já é debatida há muito tempo, sendo muito insuficiente. A ausência de formações iniciais voltadas para uma inclusão dentro de áreas específicas é o ponto que foi ressaltado em todas as entrevistas, marcado pela falta de práticas inclusivas.

Partindo da visão teórica, a escola precisa se preparar em todos os aspectos visando a garantir condições que atendam à diversidade, conforme é apregoado por Libâneo (2004). Já a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a LDB (1996) apresentam que o AEE deve ser complementar e articulado à sala comum; no entanto, a Sala de Recursos ainda funciona, segundo os relatos, como espaço substitutivo.

Assim, fica evidente que a estrutura escolar e os apoios estão se desenvolvendo entre avanços e resistências, demonstrando conquistas importantes com a presença de cuidadores e auxiliares, além de mobilizações da comunidade em prol da inclusão, mas ainda persistem barreiras estruturais e culturais que limitam a inclusão efetiva.

5.6. Entre frustrações e conquistas: os impactos humanos da inclusão

Muitos foram os sentimentos relatados durante as entrevistas, como frustração, que foi um sentimento recorrente, no âmbito da promoção de práticas inclusivas. Sobre isso, a Professora C1 afirmou: *“Fico muito frustrada quando vejo que o que estou fazendo não tem o resultado”*. Por sua vez, a Professora C2 afirmou: *“Eu sempre me frustro... quando passo atividades teóricas para estes alunos”*. Já a Professora C3 declarou: *“A gente se sente frustrada, às vezes, por não conseguir”*.

Estas falas evidenciam uma dimensão emocional que está diretamente interligada à formação e às condições de trabalho. De acordo com Saviani (2000), se não se parte de um plano emergente, lúcido e corajoso, as proclamações não passarão meramente de palavras vazias. Assim, essas vivências transparecem a falta de políticas estruturais para dar suporte a estas práticas.

Esta vivência concreta pode ser relacionada à análise de Machado, Almeida e Saraiva (2009, p. 19), quando afirmam: *“Atuamos, então, na micropolítica, intensificando a produção de outros tipos de sujeitos, alargando e fazendo caber aquilo que reincidentemente tem sido excluído de nossa sociedade: a diferença.”*

Desta forma, temos a teoria que valoriza as diferenças como potência criativa; no entanto, a prática docente traz frustrações mediante os resultados esperados e aqueles recebidos, não sendo de forma imediata. Através desta análise, é possível ver o desafio que é a transformar a diferença em potencial mediante um sistema pouco ou nada preparado. Neste contexto, Mantoan (2003, p. 12) afirma que:

A escola se entupiu do formalismo, da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Fica bastante evidente a perspectiva de que muitos professores tendem a preferir deixar os alunos quietinhos e manter sua postura de professor conteudista tradicional, presos a conteúdos de livros e às regras impostas, o que é reafirmado por Machado, Almeida e Saraiva (2009, p. 20), ao afirmarem que: *“Aprisionar a existência a uma única norma significa fazer julgamento moral sobre o sujeito.”*

No entanto, também reconhecem momentos de alegria e gratidão ao falar que superaram suas expectativas e motivou toda a sala, alegria afirmada e percebida pela Professora C3 frente ao pequeno avanço de aluno com DI severa, ao afirmar que o aluno “fez o C de seu nome”, o que foi visto como um progresso significativo. Destaque-se a alegria da Professora C2 ao pontuar e ver os frutos de seu trabalho como a felicidade de ver seus alunos conseguirem se desenvolver e conseguir a publicação de trabalhos.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (Mantoan, 2003, p.41).

Estas ações deixam explícito que tal sentimento não é individual e a resistência destes docentes é estrutural, tendo em vista que eles não se sentem preparados, além de se mostrarem receosos sobre as adaptações, além da resistência à inclusão que parte de uma identidade profissional e formação histórica.

6. CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que as concepções das professoras sobre deficiência ainda são fortemente influenciadas por histórias marginalizantes enraizadas em nossa sociedade, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas. Esta percepção tende a se manifestar na valorização dos laudos e diagnósticos, tanto para a efetivação de práticas utilizando-os como orientação, quanto no mau uso destes para justificar a exclusão e/ou a vitimização destes estudantes.

Desta maneira, Machado, Almeida e Saraiva (2009) apontam que a inclusão exige muito mais do que discursos: é necessário romper com práticas excludentes e transformar o sistema educacional, já que a lógica da exclusão está enraizada e precisa ser superada através rupturas que acolham a diferença como parte constitutiva da escola.

Neste mesmo sentido, Costa (2006, p. 234), ao discutir a contribuição de Vygotsky (2012) para a Educação Especial, afirma que “a deficiência não deve ser

vista como incapacidade, mas como possibilidade de desenvolvimento mediado pelas interações sociais e culturais.” Dentro desta perspectiva, é possível reforçar a ideia de que os laudos não devem ser utilizados com mecanismo de rotulação que tendam a limitar o estudante, mas como instrumento que orientem práticas pedagógicas inclusivas, visando a potencializar o desenvolvimento, ao utilizar o laudo como instrumento norteador.

Diante das entrevistas, as professoras de Ciências compreendem a importância da Educação Inclusiva e, mesmo se sentindo despreparadas, fazem da forma que conseguem, da forma que deixam transparecer durante as conversas e em sala de aula.

O Quadro 13 traz as análises comparativas entre todos os entrevistados nesta pesquisa, como os aspectos convergentes e divergentes dentro da dimensão da Educação Inclusiva.

Quadro 13 - Aspectos convergentes e divergentes

Aspecto	Convergência	Divergência
Inclusão	Todos reconhecem a necessidade da inclusão	A coordenação enfatiza luta por políticas; o gestor destaca a luta por estrutura; professores relatam desafios disciplinares.
Formação	Consenso sobre a insuficiência na formação	Pedagogas defendem a necessidade de práticas, já os professores de Ciências a ausência de disciplinas específicas.
Cuidadores	Consenso na necessidade dos mesmos	Função vista como necessária por professores e coordenação; defendem papel de apoio.
Laudos	Importante para legitimar apoio	Críticas a superficialidade e o uso como desculpa para um baixo desempenho.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2026.

No quadro acima, é evidente que todos os entrevistados concordam que a Educação Inclusiva é necessária, mesmo enfrentando inúmeras barreiras, como estruturais, formativas e culturais. Esta visão está em consonância com Martins (2010, p. 15), ao afirmar que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores.”

Reforça-se a legitimidade da inclusão, mesmo estando explícitos os diferentes pontos de tensão que precisam ser superados para que a inclusão seja efetiva. O Quadro 14 mostra os impactos positivos e negativos.

Quadro 14 - Impactos positivos e negativos

Dimensão	Impactos positivos	Impactos negativos
Estrutural	Adaptações de banheiros e rampas.	Escola ainda não completamente preparada.
Pedagógico	Formação continuada dentro das escolas; metodologias práticas.	Formação teórica insuficiente; resistência de alguns professores
Social	Maior sensibilidade das famílias; presença de cuidadores.	Conflitos entre os professores e auxiliares e cuidadores; uso indevido de laudos.
Emocional	Alegria com evolução dos alunos; relatos positivos das famílias.	Frustração com falta de apoio da gestão e resistência docente

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2026.

Aqui ficam evidentes os impactos positivos, mesmo sendo pontuais e insuficientes, dentro do aspecto estrutural, pedagógico e social. Dentro do âmbito emocional, que aparece como transversal, transparece-se um desgaste motivacional destes profissionais. A Educação Inclusiva no município está avançando ainda em passos lentos e desiguais, com conquistas importantes e contradições que precisam ser superadas para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Quadro 15 - Cronologia da Educação Inclusiva Humaitá-AM

Período	Situação	Avanços
Antes de 2010	Inclusão incipiente, poucas salas de AEE	Primeiras formações e leis de inclusão
2011-2015	Poucos profissionais especializados	Expansão gradual de salas de recursos
2016-2020	Crescente demanda por laudos	Maior presença de cuidadores e auxiliares
2021-2025	Resistência docente ainda forte	Formação continuada dentro das escolas; aumento da produção dos alunos
2026 - Perspectivas	Necessidade de oficinas específicas	Planejamento de formações práticas e oficinas disciplinares

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2026.

A partir das entrevistas, é possível fazer uma cronologia da evolução da Educação Inclusiva no município que ocorre de forma gradual, com avanços que vão desde a infraestrutura, formação continuada até a presença de profissionais de apoio.

No entanto, um dos principais obstáculos é o preconceito enraizado, resultando, às vezes, em resistências à inclusão, resistência cultural e a fragilidade de práticas. Martins (2010, p. 21) critica que “os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade”. A perspectiva para 2026 aponta para a proposta de oficinas práticas, demonstrando uma expectativa de consolidação de metodologias aplicáveis e superação da resistência docente.

A medicalização é um ponto bem controverso no que diz respeito à inclusão. Para alguns, a medicação tende a ser um mecanismo de melhora do comportamento e facilitar o aprendizado, no entanto, outros já tem a percepção de possível dependência e deslocamento de problemas coletivos para o indivíduo. Neste aspecto, necessita-se que se reforcem as políticas públicas oferecendo práticas pedagógicas e não somente o viés biomédico.

Dentro do contexto da formação docente, apresenta-se como insuficiente. Neste sentido, Saviani (2009, p. 147) afirma que “sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.”

A formação ainda é marcada pelo excesso de teorias e pela escassez de práticas, o que ocasiona resistências e inseguranças. Além disso, a ausência de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, tanto na formação inicial quanto na continuada, limita a capacidade dos professores de atuarem de forma efetiva no ensino comum.

Quadro 16 - Papel dos participantes e seus desafios

Entrevistados	Papel na Inclusão	Desafios
Coordenação	Implementar políticas e formações	Resistencia Institucional; Falta de Cobrança governamental
Gestor	Garantir estrutura e apoio	Escolas despreparadas; pressão das famílias
Pedagogas	Mediação entre professores e famílias	Falta de formação prática; conflitos

Professores ciências	Aplicar práticas inclusivas	Falta de preparo; não saber como trabalhar com estes alunos.
Professores AEE	Atendimento especializado	Parcerias com professores na sala comum

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2026.

Fica explícito que cada um desempenha um papel no processo de inclusão de forma complementar, onde os desafios são variados, mas convergem na necessidade de formação prática, clareza de suas funções e superação da resistência cultural. Assim, a inclusão se apresenta efetiva somente quando se tem a articulação entre todos, tendo em vista que a Educação Inclusiva parte do coletivo, que necessita políticas públicas, práticas pedagógicas diferenciadas, inovadoras e sensíveis.

Dentro da parte estrutural da Escola Municipal Mangaba, chega-se à conclusão de que a sala de AEE e a presença de cuidadores representam avanços significativos; no entanto, ainda existem muitos déficits na acessibilidade e falta de recursos, materiais, muitas vezes supridos por recursos próprios ou mobilizações que partem diretamente da gestão escolar. Há que se deixar evidente que a inclusão não depende unicamente do professor, mas de condições de trabalho. Como ressaltam Machado, Almeida e Saraiva (2009, p. 21), “aprisionar a existência a uma única norma significa fazer julgamento moral sobre o sujeito.”

Deve-se levar em conta que quando uma escola não dispõe de recursos, acessibilidade adequada e apoio, tende-se a ter norma excludente que limita a participação deste público. Também fica evidente que a falta de estrutura não dificulta apenas o trabalho docente, como também reforça a marginalização do indivíduo, responsabilizando o docente, quando esta deveria ser uma responsabilidade compartilhada por investimentos consistentes e políticas públicas.

Quadro 17- Entrevistados – entre frustrações e alegria

Entrevistados	Frustração	Alegria
Coordenação	Resistência de gestores e professores	Parcerias e avanços em formações
Gestor	Estrutura em desenvolvimento; impotência	Pequenos avanços em acessibilidade; produção dos alunos

Pedagogas	Falta de apoio das famílias e professores	Evolução de alunos após apoio adequado
Professores de Ciências	Atividades que não funcionam; alunos que se escondem atrás do laudo	Trabalhos bem-feitos que motivam a turma
Professores de AEE	Saída dos cuidadores e auxiliares de forma indevida.	Relatos positivos das famílias

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2026.

O crescente número de estudantes com diagnóstico no município acende um alerta e reforça a urgência de compreender como estes docentes lidam com esta realidade. Com base nos dados produzidos, fica claro que, quando há parceria e planejamento entre a sala regular e a Sala de Recursos, a inclusão tende a fluir de forma efetiva; no entanto, quando ficam escassa a formação e os recursos, tende-se a fortificar a segregação e a prática excludente. Moyses e Collares (1996, p. 32) apresentam que “a medicalização da Educação transforma as dificuldades escolares em problemas individuais, legitimando a exclusão e a segregação dos estudantes.”

Conclui-se que a Educação Inclusiva exige uma mudança de paradigmas; partindo-se da lógica medicalizante e seletiva para uma lógica que valorize a diversidade, equidade e participação efetiva. Deve-se ter como objetivo que a Educação Inclusiva deixe de ser apenas um ideal, que é imprescindível o investimento em formações docentes práticas, políticas públicas consistentes e uma maior articulação entre a escola, família e sociedade. Dentro desta perspectiva, Patto (2008, p. 45) evidencia que “o preconceito é um conjunto de ideias pré-definidas que culpabiliza os estudantes, estigmatizando seu potencial sem considerar o contexto social no qual estão inseridos.”

Desta forma, a Educação Inclusiva exige uma imediata mudança de paradigmas, valorização da diversidade e equidade, para que deixe de ser apenas discurso e se torne uma prática concreta, com capacidade de promoção de justiça social e a participação de todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabricio Santos Dias; PAOLI, Joana de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; LIMA, Maria do Socorro Martins. **Diversidade e Inclusão: o que a teoria Histórico-cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV. 2022

ABREU, Fagner Silva Barbosa de. **Ensino de Ciências e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: relatos de professores da rede pública municipal de ensino de São Paulo.** 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092021-101019/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 26 jun. 2015. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 6.362, de 2 de agosto de 2023.** Institui o Selo Escola Amiga da Educação Inclusiva no âmbito do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/12580/6362.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 7.306, de 8 de janeiro de 2025.** Institui o Índice Estadual de Educação Inclusiva – IEEI no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 8 jan. 2025. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2025/1/14854. Acesso em: 01 mar. 2025.

AMARAL, Ana Beatriz do; SANTOS, Cláudia Oliveira dos; ROSA, Cláudia Karine; DAVID, Maria Cristina; PRZYBYJSZEWSKI, Tatiane. A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Ensaios Pedagógicos**, n. 6, 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-MONICA.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: **Contraponto**, v. 1938, 1996.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 816-823, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CARARO, Lucas Eduardo. **A história da ciência no contexto do ensino de Ciências**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4667/2/Lenoar%20Cararo%202019.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 59).

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COSTA, Rosangela Carvalho da. **A Educação Especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**: um olhar sobre as práticas educativas. 2022, Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaita (AM) 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8786>. Acesso: 01 ago. 2024.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

Disponível em: Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial Acessado 28 janeiro 2026

DOS SANTOS, William Rossani; GALLETTI, Rebeca Chiacchio Azevedo Fernandes. História do Ensino de Ciências no Brasil: do período colonial aos dias atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e39233-36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec>. Acesso em: 05 mai. 2025.

DOMINGUINI, Lucas; GIASSI, Maristela Gonçalves; MARTINS, Miriam da Conceição; GOULART, Maria de Lourdes Milanez. O ensino de Ciências em escolas da rede pública: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 139-152, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/376>. Acesso em: 05 mai. 2025.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

DUARTE, Newton. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

FONSECA, Débora Cristina; MALDONADO, Paula Emmerich. Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos. **Psicologia da Educação**, n. 50, p. 94-103, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2458>. Acesso em 20 mai. 2025.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultado da pesquisa**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JOHNSON, Luanna Freitas. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5700> Acesso em: 20 set. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs>. Acesso em: 20 mai. 2025.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000.

LACERDA JUNIOR, Djair dos Santos *et al.* **Educação matemática para alunos com TEA e TDAH: o que dizem os congressos ENEM e SIPEM.** 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12861>. Acesso em: 01 jun. 2025.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In: Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Centauro; 2005.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; DE CAMARGO, Eder Pires. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. *In: NARDI, R. (org.). Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores.* São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 133–158. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-09.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/>. Acesso: 30 jun. 2025.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves; DA SILVA, Vera Lúcia Reis. inclusão escolar em um contexto local: evidências documentais da rede pública em Humaitá-AM. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 1, p. 30–42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.66976>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. **Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM) 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8461>. Acesso em: 01 jun. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. **O papel da linguagem no desenvolvimento da atividade mental.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obra original publicada em 1974).

MACHADO, Adriana Marcondes; ALMEIDA, Izabel; SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *In: Conselho Federal de Psicologia. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-35.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAIOR, Maria Aparecida. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2018

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univale on-line**. vol. 20, n.35, 2014. p. 201-208. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso 28 janeiro 2026

MORETTI, José. dos Santos. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. São João do Ivaí: Unidade Didática, 2009. Disponível em: <https://acervo.digital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=24728&ext=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025

MINAYO, Maria Célia de Souza. (org.) **Pesquisa Social**. 21. ed. Editora Vozes, São Paulo, 2009.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 136-142, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 1, p. 31-47, 1992. Acesso em 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cesdes/28-o-sucesso-escolar-um-desafio-pedagogico>. Acesso em: 20 mai. 2025.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de Ciências Naturais nos currículos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200013. Acesso em: 03 jun. 2025.

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, Uberlândia, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-71286>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual**. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise, 2008. p. 289-320.

PESSOA, Enicelmo Pereira. **A Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM) 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9449> Acesso em: 01 mai. 2025.

PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; DA SILVA COSTA, Eliane Picão; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Abordagem CTS no ensino de Ciências: o que dizem as publicações acadêmicas sobre a formação inicial docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 2, p. 176–198, 2022. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2774>. Acesso em: 6 jul. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Eniceia Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978041>. Acesso em: 05 mai. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; AGUIAR, Fabiano Sales de; JOHNSON, Luanna Freitas. Formação continuada em serviço para Educação Inclusiva com professores de salas multisseriadas. **Revista Polyphonia**, v. 34, n. 1, p. 51-68, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v34i1.77899> Acesso em: 05 nov. 2025.

REIS, Pedro. Desafios à Educação em Ciências em tempos conturbados. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21000, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/7YXFbdddDKGkXhHyrt6gzJwC>. Acesso em: 05 mai. 2025.

RIBEIRO, Dayane Negrão Carvalho; LISBOA, Gleyce Thamirys Chagas. A inclusão de alunos com deficiência e o ensino de Ciências da Natureza: uma análise da compreensão de professores da área sobre o trabalho colaborativo e a ação pedagógica. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/viewFile/15402/9237>. Acesso em: 05 out. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. p.51 Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; MARTINES, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes. Educação matemática inclusiva e o atendimento educacional especializado no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 1, p. 2040-2060, 2024.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná/RO**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2014.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, 2017, p.313 - 340. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acesso em: 04 set. de 2024.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. **Relações entre ensino de Ciências e Matemática e minorias sociais na Amazônia**: Contribuições dos egressos da terceira turma da Reamec. 227f. Tese (doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá/MT, 2022.

SANTOS, Max Cardoso dos; SILVA, André Luiz da; OLIVEIRA, Carla Regina de; PEREIRA, João Henrique. Análise da abordagem da história do racismo científico no ensino de ciências: resultados de uma revisão da literatura. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 25, p. 45-61, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/hcensino>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246> Acesso em: 03 mai. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt Acesso 28 janeiro 2026

SCHINATO, Liliani Correia Siqueira; STRIEDER, Dulce Maria. Ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva: a importância dos recursos didáticos adaptados na prática pedagógica. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/43584> Acesso em: 30 jun. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje**. Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo, p. 289-320, 2006 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/fundamentos-da-educacao-escolar-do-brasil-contemporaneo> Acesso em: 03 mai. 2025.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Deficiência, diversidade e diferença: Idiosincrasias e divergências conceituais. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36551, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7YXFbddDKGkXhHyrt6gzJwC> Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2913>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Eliane Acácia da. **Educação Especial na perspectiva inclusiva**: formação de professores em uma escola no município de Humaitá-Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaita (AM) 2023 Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9809> Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Josemar Farias da; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 79, p. 1551-1567, 2023. Disponível em: A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas Acesso 20 janeiro 2026

SILVA, Josemar Farias da; OLIVEIRA, Baçal de; SOUZA, Maria de Fátima. **A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas**: a imposição à lógica de mercado. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3ª ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

SODRÉ, Mariza Sueli Oliveira. O. **Educação inclusiva e formação de professores**: gênese, análise e discussão de um curso de extensão. 2022. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/55970>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SOUZA, Lidiane Maria; PADILHA, Elias Lourenço Alves de Barros; DUARTE, João Chakrian Raphael Viana; FERREIRA, Mirelly Gonçalves; MELO, Énery Gislayne de Sousa. Metodologia do ensino de Ciências Exatas e da Natureza aplicada a alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 5., 2018, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID1540_10092018225910.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. Casa do Psicólogo, 2020.

TEIXEIRA, Danilza de Souza. **O surdo**: entre o real e o imaginário. Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaita (AM) 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8469> Acesso em: 01 ago. 2024.

TEIXEIRA, Judimar. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 4, p. 889-896, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040001>. Acesso em: 01 ago. 2024.

TRENTINI, Caroline Portilho. **O ensino de Ciências na Educação Inclusiva**: atuação dos professores e metodologias desenvolvidas. 2020. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26865/1/ensinocienciaseducacaoinclusiva.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em Educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. In2: V CONEDU: Congresso Nacional de educação 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/issue/view/2391>. Acesso em: 03 mai. 2025.

VARGAS, Jefferson Aristiano. **Libras e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM) 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9008>. Acesso em: 01 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et al.* **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman Editora, 2015.

ZIESMANN, Cleusa Inês; NICOLI, Emily Kassiane. O ensino de Ciências e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 1, p. 103-137, 2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5937>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ZOCOLER, Juliane Cristina; SFORNI, Marta Sueli de farias. A Relação entre o Ensino de Ciências da Natureza e a Formação da Concepção de Mundo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20038, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2510/251063568023/251063568023.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

APÊNDICES

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIODEMOGRÁFICO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOCIODEMOGRÁFICO COM OS PARTICIPANTES
• Qual sua idade? • Qual a formação? • Quando formou? • Possui pós-graduação, Quais? • Qual a carga horaria? • Concurso ou Seletivo? • Trabalha em parceria com a sala de recurso? • Tem alunos PCDs? • Com quantas turma trabalha?

2. QUESTIONÁRIO SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO
• Formações dos últimos anos? • Quantas formações ocorreram? • Quem era o público-alvo da formação? • Qual a carga horaria da formação? • Qual a carga horaria? • Qual o tema da formação? • Quantos participantes?

3. ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES
Eixo 1 – Percepções sobre os estudantes com deficiência Questões disparadoras: • Como a gestão escolar percebe e compreende os estudantes com deficiência na comunidade escolar? • O que, para vocês, caracteriza um aluno com deficiência no contexto da escola? • Quais tipos de desafios a escola enfrenta para garantir inclusão e participação desses estudantes? • Quais sentimentos ou percepções são mais comuns entre a equipe gestora ao lidar com a inclusão (frustração, alegria, impotência, desafio, aprendizado...)?
Eixo 2 – Diagnósticos, medicalização e a educação Questões disparadoras: • De que maneira os diagnósticos influenciam ou orientam as decisões da gestão escolar?

- A escola costuma exigir laudo para que o aluno receba apoio? Qual a justificativa dessa prática?
- Vocês já perceberam um aumento de diagnósticos como TDAH, autismo ou dislexia? Como a gestão interpreta esse fenômeno?
- Já se sentiram pressionados a conduzir a escola a partir de uma lógica médica (adaptar, tratar, encaminhar)?
- O que pensam sobre a ideia de que certas dificuldades ou comportamentos sejam tratados prioritariamente com medicamentos?
- Consideram que a equipe da escola está preparada para trabalhar com alunos com deficiência? O que falta para isso?

Eixo 3 – Concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento

Questões disparadoras:

- Como a gestão entende o processo de aprendizagem em crianças com deficiência?
- Acreditam que todos os alunos aprendem, mesmo que de modos diferentes? Como a escola pode favorecer essa aprendizagem?
- Na visão da gestão, as dificuldades de aprendizagem estão mais relacionadas ao aluno, à escola ou a fatores externos?
- O que poderia ser modificado na estrutura, nas práticas ou nas políticas da escola para melhor atender os alunos com deficiência?
- Que estratégias de formação e acompanhamento docente poderiam ser fortalecidas para apoiar esse processo?

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM GESTOR

Eixo 1 – Percepções sobre os estudantes com deficiência

Questões disparadoras:

- Como vocês percebem e compreendem os estudantes com deficiência nas turmas onde atuam?
- O que, para vocês, caracteriza um aluno com deficiência?
- Que tipos de dificuldades vocês enfrentam ou já enfrentaram com esses estudantes?
- Quais sentimentos são mais comuns ao lidar com alunos com deficiência (frustração, alegria, impotência, desafio, aprendizado...)?

Eixo 2 – Diagnósticos, medicalização e a educação

Questões disparadoras:

- De que maneira os diagnósticos influenciam ou orientam sua prática em sala de aula?
- A escola costuma esperar que o aluno tenha laudo para receber apoio? Por quê?

- Vocês já perceberam um aumento de diagnósticos como TDAH, autismo ou dislexia nas escolas? O que pensam sobre isso?
- Já se sentiram pressionados a “adaptar” ou “tratar” alunos a partir de uma lógica médica?
- O que pensam sobre a ideia de que certas dificuldades ou comportamentos serem tratadas com medicamentos?
- Você se considera apto a trabalhar com alunos com deficiência?

Eixo 3 – Concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento

Questões disparadoras:

- Como você entende o processo de aprendizagem em crianças com deficiência?
- Acredita que todos os alunos aprendem, mesmo que de modos diferentes? O que favorece ou dificulta essa aprendizagem?
- Em sua opinião, as dificuldades de aprendizagem têm mais a ver com questões do aluno, da escola ou de outros fatores? Quais?
- Em sua opinião existe algo que poderia ser modificado para melhor atender os alunos com deficiência

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Concepções de professores de ciências sobre deficiências e problemas de escolarização: um estudo no sul do Amazonas**” desenvolvida por **Rositania Campos Diniz**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade – PPGECH/UFAM, sob orientação do Professor **Dr. Josemar Farias da Silva**.

A pesquisa tem por finalidade analisar as concepções dos professores de Ciências em uma escola no sul do Amazonas sobre a utilização de metodologias didáticas voltadas para estudantes com deficiências, que será realizada em uma escola municipal de Humaitá–AM. A participação é voluntária e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Além disso, buscou-se historicizar as políticas públicas municipais e como a formação docente influencia na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas sobre sua experiência docente no contexto do Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como desconforto ao responder algumas perguntas que envolvem experiências pessoais. Caso isso ocorra, o(a) Senhor(a) poderá interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação contribuirá para evidenciar as possíveis experiências no contexto da Educação Inclusiva. Os participantes responderão a entrevistas com perguntas norteadoras sobre suas experiências e percepções. As informações serão registradas de forma anônima. Este estudo foi idealizado com precauções que visam a evitar quaisquer riscos para o(a) Senhor(a), conforme estabelecido na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12/12/2012, que estabelece diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. A seguir descreveremos as precauções adotadas referente a cada risco em potencial risco advindo do estudo:

Rubrica: _____

Pesquisador (a)

Rubrica: _____

Participante

Será respeitado a todo instante o tempo do(a) participante durante a pesquisa, tendo em vista que ninguém será obrigado a permanecer por mais tempo do que desejar. As perguntas serão conduzidas cuidadosamente, bem como as previsibilidades e flexibilidade na coleta de dados, de modo que serão coletados em horários flexíveis, de modo que se sintam que confortáveis durante as entrevistas e observações. Na perspectiva emocional, serão conduzidas de forma ética e sensível, para garantir-lhes segurança e conforto para participarem sem constrangimentos, além de ter a opção de não responder a qualquer pergunta e a qualquer momento.

Os dados da pesquisa serão analisados e publicados exclusivamente para fins acadêmicos (dissertação, artigos e eventos científicos), entretanto, sua identidade será preservada. Nenhuma informação pessoal será divulgada, garantindo sigilo e anonimato.

Para qualquer outra informação, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) pelo telefone: (97) 98120-3263 ou pelo e-mail: rositaniacampos1990@gmail.com. A comunicação poderá ser realizada em horário comercial de segunda a sexta-feira. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente -IEAA na rua 29 de agosto, nº /AM – CEP: 69800-000 ou pelos fones (92) 33051181-ramal 2195 – e-mail: ieaa@ufam.edu.br.

Rubrica: _____

Pesquisador (a)

Rubrica: _____

Participante

RISCOS DA PESQUISA

Título: Concepções de professores de Ciências sobre deficiências e problemas de escolarização: um estudo no sul do Amazonas

A pesquisa envolve entrevistas e observação com professores de Ciências sobre suas concepções acerca de deficiências e problemas de escolarização. Os principais riscos podem incluir: - possibilidade de desconforto emocional ao abordar temas sensíveis, - possibilidade de não haver participantes nesta pesquisa; e - possibilidade de afetar a relação dos participantes com colegas. No entanto, esta pesquisa garante o anonimato dos participantes, além do sigilo das informações coletadas e possibilidade de sair a qualquer momento da mesma.

Com o intuito de minimizar os riscos, serão adotadas as seguintes estratégias: - todos os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, através de uma breve apresentação da pesquisa; - nenhuma informação pessoal dos participantes será divulgada, garantindo-se a privacidade dos mesmos. As entrevistas serão conduzidas em locais reservados para evitar constrangimentos.

Os resultados devem proporcionar: - contribuições para uma melhor compreensão das concepções dos professores sobre inclusão e escolarização de alunos com deficiência; - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes; e, principalmente, - a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão.