



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOPES JÚNIOR, Gustavo Henrique de Farias¹

BORGES, Rosimar Martins²

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia³

Resumo

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido pela legislação brasileira, incluindo a LDB de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que asseguram o acesso e a permanência de todos os estudantes em condições de equidade. Apesar desses marcos legais, a efetivação da inclusão esbarra em barreiras práticas, como a infraestrutura escolar inadequada, a falta de materiais acessíveis, o preconceito, o capacitismo e, principalmente, a carência de uma formação docente adequada. Diante dessa dicotomia entre teoria e prática, o presente artigo propôs analisar a efetivação da inclusão por meio de uma intervenção em sala de aula. O estudo foi desenvolvido com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, registrando e refletindo sobre as experiências vividas. A metodologia envolveu a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas e acessíveis, com o objetivo de articular a teoria com experiências docentes significativas, criando condições para que cada aluno se sinta parte do processo e avance em seu aprendizado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. 3º Ano.

Introdução

A educação inclusiva trata-se de um direito fundamental garantido por leis que reconhecem a diversidade e dignidade humana. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece o dever do Estado em garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, incluindo o público da educação especial, em condições de equidade, deixando claro ser um direito, não uma escolha facultativa às Instituições de Ensino. A Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelece que os sistemas de ensino devem se estruturar de forma a garantir a inclusão dos alunos com deficiências, organizando políticas,

¹ Graduando (a) do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: gustavo.h.lobes@edu.ufes.br

² Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rosimar.borges@edu.ufes.br

³ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Ensino e Práticas Culturais. E-mail: ritadecassiacristofoleti@gmail.com





práticas e recursos que possibilitem sua plena participação no processo educacional.

Apesar da garantia destes direitos estarem estabelecidas por leis e diretrizes, a escola ainda enfrenta o desafio de ser, de fato, um espaço para todos. Entre eles, se destaca a infraestrutura escolar inadequada, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis e a carência de formação docente adequada (Araujo; Carvalho, 2017). Some-se a isso o preconceito e o capacitismo, que permanecem como barreiras culturais (Glat, 2016). Além disso, Kassir (2011) aponta que a implementação de políticas inclusivas ocorre de maneira desigual no território nacional, revelando tensões entre legislação e realidade prática. Tudo isso cria uma dicotomia: a inclusão é um direito garantido no papel, mas não se concretiza para todos os estudantes.

A inclusão prevista, não se trata apenas da efetivação de matrícula, mas de proporcionar práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam de forma significativa à aprendizagem, ultrapassando aspectos jurídicos. Para Sassaki (2005), a inclusão significa construir uma sociedade para todos, superando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Enquanto Mantoan (2005; 2008) destaca que a inclusão escolar implica conviver com as diferenças, reconhecendo a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. No entanto, entre teoria e prática há grandes lacunas que precisam ser preenchidas, como o desafio de conciliar a diversidade de salas de aula lotadas, demandas do currículo, falta de estrutura e inclusão.

Compreender a educação inclusiva como direito e prática emancipadora implica reconhecê-la não apenas como uma exigência legal, mas como um instrumento para democratizar a educação e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a prática educativa, como define Freire (1996; 2011), exige o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, rompendo com a lógica da exclusão e com o silenciamento histórico dos oprimidos.

Nesse contexto, trabalhar com alunos público da educação especial exige que o professor desenvolva estratégias diferenciadas, acessíveis às necessidades concretas de cada estudante. Isso significa reconhecer que não existe um único





modelo de ensino, mas múltiplas formas de aprender, todas dignas de respeito e estímulo.

Nesse cenário, o presente artigo propõe a analisar a efetivação da inclusão a partir de uma intervenção realizada em sala de aula, mostrando como a prática pedagógica transforma a teoria em experiências vividas diariamente. Mais do que simplesmente cumprir um direito, é fundamental criar condições para que cada aluno se sinta parte do grupo, encontre significado no aprendizado e descubra possibilidades de avançar, mesmo que em pequenos passos. Considerando essa perspectiva, o estudo foi desenvolvido com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, registrando e refletindo sobre experiências de inclusão, destacando os desafios enfrentados, as adaptações realizadas e os resultados alcançados ao longo do processo.

Educação inclusiva: Direitos e políticas

É compromisso da escola desenvolver um ambiente inclusivo para alunos público da educação especial, não apenas ter um espaço para esses alunos frequentarem, mas incorporar no currículo e nas práticas pedagógicas do cotidiano a inclusão escolas. Além dos recursos legais supracitados, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 10.146/2015 “LBI”) reforça o direito à educação em igualdade de condições, estabelecendo no Art. 27 que a educação deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo acessibilidade, adaptações razoáveis e o atendimento educacional especializado. Essa legislação amplia as bases da LDB ao assegurar a inclusão como princípio fundamental para a efetivação da cidadania, sendo assim, o estado reconhece o seu papel em garantir uma educação inclusiva para todos os alunos, contudo, a efetivação desses direitos esbarra em práticas. Kassir (2011) vai destacar que um dos principais fatores para a dificuldade de implementação de uma educação inclusiva é a superação do histórico de segregação e a falta de preparação pedagógica e estrutural das escolas, algo que ainda é apontado em estudos mais recentes como o de Padilha e Vera Cruz (2023) apontam os mesmos fatores, além de apontar a falta de capacitação docente.

Mesmo com os marcos legais que asseguram uma educação inclusiva, tais documentos não asseguram uma educação inclusiva prática na sala de aula.





Fatores como desigualdade social, ausência de infraestrutura da escola e da família, preconceito e bullying atrapalham o desenvolvimento de atividades inclusivas. O capacitismo é um grande problema na construção de práticas pedagógicas, o aluno deve ser respeitado enquanto indivíduo, para além de ser uma pessoa com deficiência, é um aluno da escola, ou seja, é um ser de direitos, e deve ser respeitado para romper com seu lugar de oprimido (Freire, 2011).

Formação docente e práticas pedagógicas

A formação docente se mostra aliada e também um problema na implementação de práticas educacionais inclusivas. É apontada por alguns autores como um dos maiores obstáculos na adaptação de práticas pedagógicas e atividades em sala de aula, considerando que muitos profissionais não se sentem capacitados para lidar com alunos público da educação especial. Castro (2002) destaca que a formação docente deve incluir capacitação para atender alunos com necessidades especiais, desenvolver atitudes inclusivas e preparar o professor para atuar em contextos escolares heterogêneos, mas também levanta que há uma resistência dos professores nessa adaptação, Kassar (2011) enfatiza a necessidade de professores adquirirem competências para atender alunos com deficiências, promovendo igualdade de oportunidades e estudos mais recentes como o de Padilha e Vera Cruz (2023) indicam que os professores não estão aptos para promover uma educação inclusiva, ou seja, mesmo a formação docentes sendo substancial para assegurar os direitos legais dos alunos, se mostra como uma lacuna justamente pelas dificuldades na formação inicial e continuada.

Paulo Freire indica que a educação deve ser emancipadora (2011), portando, é substancial que os professores incorporem em sua rotina e planejamento práticas que possibilitem enxergar o aluno como centro do processo educacional, afinal, a educação é uma prática de liberdade. Valores como ética, respeito e criatividade incentivam o desenvolvimento de autonomia e constroem um ambiente de respeito e equidade. Uma educação emancipadora respeita as especificidades do indivíduo e garante a ele o direito de uma educação crítica.

Atividades adaptadas e inclusivas para alunos com Deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)





Para respeitar as especificidades e elaborar um plano de aula que contemple alunos com TEA e DI é necessário conhecer tais alunos, visto que, o Transtorno do Espectro Autista pode ser definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos (Silva, 2023) e a Deficiência Intelectual se encontra em um conceito que evoluiu ao longo do tempo, deixando de ser visto apenas como uma deficiência fixa para ser compreendido como uma condição que envolve limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifestam durante o período de desenvolvimento e afetam o funcionamento cotidiano da pessoa (Castro, Boueri e Ferreira, 2023). Isto posto, cada aluno com essas especificidades apresenta um desenvolvimento único na aprendizagem, mesmo com similaridades no diagnóstico, cada indivíduo é único em sua formação.

Nossa prática foi desenvolvida em uma escola situada em bairro periférico do município de São Mateus-ES, pensada para ser aplicada numa turma com dois alunos, o Cris e o Pelé (Nomes fictícios), ambos da mesma turma do 3º ano. A prática foi desenvolvida em 2 dias, o primeiro para conhecer os alunos e o segundo para aplicar um plano de aula para a turma que seja acessível para os alunos com especificidades. As práticas apresentadas foram pensadas de modo que respeitasse o indivíduo e o ambiente da escola.

A escola se encontra em reforma, então o espaço que tínhamos era muito limitado, a professora do AEE nos apresentou o Cris e o Pelé, sendo que o Cris estava dormindo devido às fortes medicações. O Pelé se apresentou animado, super disposto e participativo, nos reunimos no refeitório para realizar algumas atividades.

A primeira atividade consistiu em apresentar um alfabeto móvel para que o Pelé montasse o nome dele, em seguida, montamos o nosso. Pelé não apresentou nenhuma dificuldade para montar seu nome, também não apresentou problemas de socialização, e durante as atividades interagia com os colegas que apareciam na janela. A partir da construção do nome apresentamos diversas figuras ao Pelé e pedimos para que ele indicasse as que começavam com a mesma letra que o nome dele, algo que ele fez com maestria, e em seguida pedimos para ele utilizar o alfabeto para montar os nomes das figuras, no qual ele também obteve sucesso.





Pelé apresenta confusões comuns a crianças do ensino fundamental como soletrar Peixe como “PEXI”, mas demonstrou consciência fonológica.

A segunda atividade desenvolvida foi um jogo da memória, onde os pares possuíam a figura em uma carta e o nome na outra. Antes de jogar pedimos para ele separar cada figura junto com seu nome, e ele fez, sendo que todas as figuras possuíam apenas 2 sílabas. Algumas eram sílabas simples e outras possuíam dígrafos como “Carro”, mas nenhuma com sílabas complexas ou polissílabas. Feita a separação, fizemos o jogo da memória diversas vezes e ele se divertiu. Por fim, lemos em conjunto um poema de Pedro Bandeira intitulado “O nome da Gente” fizemos algumas perguntas sobre ele e elaboramos um mapa mental com o nome dele no centro, onde ele destacou sua idade, disse que não gostava de seu nome, comentou sobre seu cachorro Eliseu. Ele escreve bem, errando apenas algumas coisas, similar ao que aconteceu na escrita da palavra peixe.

A partir da experiência com o Pelé, desenvolvemos um plano de aula para aplicar para toda a turma. Antes de apresentar a proposta para a turma, lemos em conjunto com o Pelé o poema para a classe, atividade esta na qual ele demonstrou certo desinteresse e vergonha. Então deixamos uma tarefa para a turma de descobrir a origem de seus nomes.

Em outro dia de intervenção, para realizar a atividade com a turma, levamos uma cédula de identidade, folhas cortadas para que eles fizessem seu autorretrato, tintas para marcar a digital e folhas em branco. A atividade proposta seria a de ler o poema novamente com os alunos de toda a classe, conversar sobre a origem do nome de cada um e elaborar um mapa mental, assim como fizemos com o Pelé, e fazer novamente com ele, considerando que a professora regente disse que ele costuma se esquecer das atividades em função da DI, e por fim fazer uma carteira de identidade para cada um, demonstrando que cada aluno é da sua maneira, com sua própria identificação. Infelizmente neste dia o Pelé faltou, e o Cris novamente dormiu a manhã toda, então fizemos a atividade com a turma mesmo assim, pois foi uma atividade construída a partir da interação com o Pelé e pensada para ser acessível.





Conclusão

A análise da intervenção em sala de aula, conforme relatada neste artigo, evidencia a lacuna existente entre a legislação que garante a educação inclusiva e a sua efetivação prática no cotidiano escolar. Leis como a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão asseguram o direito à educação para todos, mas a concretização desse direito depende da superação de desafios estruturais e atitudinais.

Conforme apontado no texto, a falta de formação e capacitação de professores é um dos principais obstáculos. Muitos profissionais não se sentem aptos para produzir práticas pedagógicas acessíveis às necessidades dos alunos da educação especial. No entanto, a experiência descrita com a turma do 3º ano e, em particular, com o aluno "Pelé", demonstra que a prática educativa, quando planejada e executada com intencionalidade, pode ser um poderoso instrumento para preencher essa lacuna, mesmo sob adversidades, como o ambiente da escola em reforma e o espaço improvisado.

A intervenção mostrou que a inclusão vai além do cumprimento de um direito legal; ela é construída por meio de práticas que valorizam a diversidade e promovem o respeito individual, como afirma Paulo Freire(2011). A capacidade de elaborar atividades acessíveis, como o uso do alfabeto móvel e a criação de mapas mentais, revela que a pedagogia pode se reinventar para atender às especificidades de cada estudante, transformando a sala de aula em um espaço de liberdade e equidade.

De modo geral, embora as barreiras persistam, a prática pedagógica reflexiva e acessível é fundamental para democratizar a educação e promover uma sociedade mais justa. O estudo reforça a necessidade de uma educação emancipadora, que enxergue o aluno como protagonista de seu aprendizado, e que a atuação do professor é essencial para romper com a lógica da exclusão e assegurar, de fato, que a escola seja um espaço para todos, deixando de enxergar a deficiências e enxergando o aluno como centro do processo, afinal, ele não é sua deficiência e é parte da classe.





Referências

ARAÚJO, L. C.; CARVALHO, M. B. **Desafios da formação inicial para a inclusão escolar.** *Revista de Educação Inclusiva*. v. 22, n. 78, p. 123-140, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

CASTRO, M. L. O. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas.** Santa Maria: UFSM, 2002.

CASTRO, S. F. de. **Deficiência Intelectual: Atualização do Conceito, Formação e Práticas Pedagógicas.** 2023. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAE/article/view/2512>. Acesso em: 21 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GLAT, R. **Educação inclusiva: uma revisão necessária.** In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 15-30.

KASSAR, M. C. C. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Para onde?** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Revista Nova Escola, São Paulo, ed. 182, maio 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 10 out. 2023.





PADILHA, J. A.; VERA CRUZ, T. da S. **Desafios da educação inclusiva no ensino público do Brasil**. 2023. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

CASTRO, S. F. de; BOUEIRI, I. Z.; FERREIRA, K. D. A. **Deficiência intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas**. Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 1, n. 1, p. 231-245, jul. 2023. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/2512>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, M. M. C. da. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil: análise socioeconômica do acesso ao diagnóstico e tratamento pelas famílias de baixa renda**. 2023. 234 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6946>. Acesso em: 21 ago. 2025.

