FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E CRIANÇAS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

EDUCATORS' AND CHILDREN'S PERCEPTIONS OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: A PSYCHOSOCIAL APPROACH

Ingrid Marcelly Brito Medeiros[1]

Livânia Beltrão Tavares[2]

Resumo: A inclusão escolar de estudantes com deficiência exige mais do que o acesso à escola, envolvendo participação, aprendizagem, convivência e remoção de barreiras. Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores, especialistas e crianças com desenvolvimento típico acerca de seus pares com deficiência, buscando compreender atitudes, crenças e práticas relacionadas à inclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, realizada em duas escolas municipais de João Pessoa-PB, com 40 participantes: 30 crianças do 4º e 5º anos, com idades entre 9 e 11 anos, e 10 profissionais da educação. Foram utilizados questionários semiestruturados, observação direta e diário de campo. Os dados foram organizados por categorias temáticas, com base em Bardin. Os resultados indicaram que os educadores reconhecem a inclusão como direito, mas apontam barreiras estruturais, sobrecarga, insuficiência de apoio especializado e necessidade de formação continuada. Entre as crianças, predominaram manifestações de aceitação, empatia e disposição para ajudar, embora também tenham sido identificadas situações de distanciamento e exclusão, especialmente nas brincadeiras e interações sociais. Como resposta às demandas identificadas, foi elaborado um guia educacional com ações formativas para educadores, crianças e famílias. Conclui-se que a inclusão se concretiza nas relações e práticas cotidianas e requer corresponsabilidade institucional, formação, apoio e estratégias que favoreçam o pertencimento.

Palavras-chave: Educação especial. Percepções. Educadores. Inclusão.

Abstract: The inclusion of students with disabilities requires more than school access, involving participation, learning, coexistence, and the removal of barriers. This study aimed to analyze the perceptions of teachers, specialists, and typically developing children regarding their peers with disabilities, seeking to understand attitudes, beliefs, and practices related to inclusion. This is a qualitative, descriptive study conducted in two municipal schools in João Pessoa, Paraíba, Brazil, with 40 participants: 30 children in the 4th and 5th grades, aged 9 to 11, and 10 education professionals. Semi-structured questionnaires, direct observation, and field notes were used. Data were organized into thematic categories based on Bardin. The results indicated that educators recognize inclusion as a right but report

[1] Mestre em Educação Inclusiva, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail para contato: ingridd_marcelly@hotmail.com

[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail para contato: livania@servidor.uepb.edu.br

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

structural barriers, workload, insufficient specialized support, and the need for continuing education. Among the children, acceptance, empathy, and willingness to help predominated, although situations of distancing and exclusion were also identified, especially during play and social interactions. In response to the demands identified, an educational guide was developed with formative actions for educators, children, and families. It is concluded that inclusion is achieved through everyday relationships and practices and requires institutional co-responsibility, training, support, and strategies that promote belonging.

Keywords: Special education. Perceptions. Educators. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar constitui uma dimensão central do debate educacional contemporâneo, especialmente quando se considera que a matrícula, por si só, não garante participação, aprendizagem e pertencimento. A perspectiva inclusiva pressupõe a construção de ambientes acessíveis, flexíveis e atentos à diversidade humana, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva da experiência escolar. Nessa direção, a inclusão exige mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações sociais e nas condições institucionais que sustentam o trabalho educativo (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

Embora o marco legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito permanece atravessada por barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e organizacionais. A Lei nº 9.394/1996 estabelece a educação especial como modalidade transversal, enquanto a Lei nº 13.146/2015 reafirma o direito à educação em sistema inclusivo e a necessidade de acessibilidade e participação. Para estudantes com transtorno do espectro autista, a Lei nº 12.764/2012 também estabelece direitos específicos. O desafio, portanto, não se limita à existência de normas, mas envolve sua concretização no cotidiano escolar (Brasil, 1996; Brasil, 2012; Brasil, 2015).

A abordagem psicossocial adotada neste estudo parte do entendimento de que as atitudes diante da diferença são construídas nas relações sociais e podem ser influenciadas por crenças, experiências e contextos de convivência. A interação entre pares ocupa lugar relevante nesse processo, pois favorece comunicação, cooperação, conhecimento de si e do outro e desenvolvimento de habilidades sociais (Camargo;

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

Bosa, 2012). Em contextos inclusivos, a convivência cotidiana pode contribuir para a construção de atitudes de aceitação e para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019).

A relevância deste estudo também se relaciona à necessidade de ampliar a compreensão sobre a voz das crianças. A literatura educacional dedica atenção significativa às percepções docentes, mas a compreensão de como as próprias crianças interpretam, sentem e vivenciam a presença de colegas com deficiência pode oferecer elementos importantes para a organização de práticas de convivência e participação. Assim, escutar crianças com desenvolvimento típico permite identificar tanto potencialidades de cooperação quanto situações de distanciamento ou exclusão que podem permanecer pouco visíveis aos adultos.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de João Pessoa, Paraíba, envolvendo 40 participantes: 30 crianças com desenvolvimento típico, matriculadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e 10 profissionais da educação. A investigação buscou articular as percepções desses diferentes sujeitos com observações do cotidiano escolar, de modo a compreender a inclusão para além do discurso formal.

Diante disso, o objetivo geral foi analisar as percepções de professores, especialistas e crianças com desenvolvimento típico sobre seus pares com deficiência, explorando atitudes, crenças e entendimentos. Especificamente, buscou-se analisar percepções, atitudes e comportamentos das crianças; verificar como a inclusão se manifesta nas práticas cotidianas; identificar barreiras e possibilidades presentes nas relações escolares; e contribuir para a proposição de estratégias pedagógicas voltadas à construção de ambientes mais acolhedores e participativos.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITO E PARTICIPAÇÃO

A educação inclusiva está fundamentada no reconhecimento de que todos os estudantes têm direito de participar da escola comum e de usufruir de condições que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a inclusão não corresponde apenas à inserção física do aluno em uma turma regular, mas à

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

transformação das condições que produzem barreiras à participação. Mantoan (2003) destaca a necessidade de reorganizar a escola para acolher a diversidade, enquanto a legislação brasileira estabelece a educação como direito e a inclusão como princípio a ser assegurado.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade como fundamento de direitos e a educação como direito de todos. A LDB define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a transversalidade da modalidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão amplia essa perspectiva ao enfatizar acessibilidade, participação, igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras (Brasil, 2015).

Essa concepção desloca o foco exclusivo das características individuais do estudante para a relação entre sujeito e contexto. Aranha (2001) discute a transformação dos paradigmas sociais relacionados à deficiência, enquanto Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão requer revisão das práticas escolares e das formas de organização do ensino. Assim, a garantia do direito à matrícula precisa ser acompanhada por condições que assegurem aprendizagem, interação e pertencimento.

2.2 PERCEPÇÕES, INTERAÇÕES E CONVIVÊNCIA ENTRE PARES

As relações entre crianças constituem espaço privilegiado de aprendizagem social. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre em processos mediados socialmente, de modo que a interação com o outro desempenha papel fundamental na construção de conhecimentos e formas de participação. A escola, portanto, não é apenas lugar de transmissão de conteúdos, mas também espaço de produção de significados, valores e relações.

No campo da inclusão, a convivência entre crianças com e sem deficiência pode favorecer experiências de cooperação, empatia e reconhecimento da diversidade. Camargo e Bosa (2012) relacionam competência social e inclusão escolar às possibilidades de interação entre pares, enquanto Agripino-Ramos, Lemos e Salomão

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

(2019) identificam, em estudo sobre vivências escolares de crianças, a relevância das relações sociais para a experiência de inclusão.

Entretanto, a proximidade física não elimina automaticamente barreiras atitudinais. Goffman (1988) demonstra como o estigma pode afetar as relações sociais quando determinados atributos são utilizados para reduzir a identidade do sujeito. Na escola, práticas de isolamento, recusa de participação em brincadeiras ou tratamento baseado exclusivamente na deficiência podem produzir formas de exclusão mesmo quando o estudante está matriculado e presente na instituição.

A infância também deve ser compreendida como produtora de cultura e de sentidos. Sarmento (2004) ressalta a importância de considerar as crianças como sujeitos que interpretam e participam do mundo social. Escutar suas percepções, portanto, permite identificar formas próprias de compreender a diferença e de propor caminhos para a convivência.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E REMOÇÃO DE BARREIRAS

A efetivação da inclusão demanda práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade sem transformar a diferença em justificativa para exclusão. O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe a ampliação das possibilidades de acesso, participação e expressão, considerando diferentes formas de envolvimento, representação e ação (Meyer; Rose; Gordon, 2014). No contexto brasileiro, estratégias como o planejamento individualizado e a articulação entre professores, AEE e demais profissionais podem contribuir para reduzir barreiras.

O trabalho docente, contudo, ocorre em condições concretas que interferem nas possibilidades de planejamento e acompanhamento. Tardif e Lessard (2014) destacam a complexidade do trabalho docente como atividade de interação humana, enquanto Nóvoa (2009) enfatiza a formação profissional e a construção coletiva da profissão. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser tratada como responsabilidade isolada do professor, mas como parte de uma política institucional de apoio.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

A perspectiva da escuta sensível também é relevante para compreender as necessidades dos profissionais. Barbier (2007) propõe uma postura de atenção às experiências dos sujeitos, aspecto particularmente importante quando educadores relatam sobrecarga, falta de apoio e dificuldades estruturais. A inclusão, portanto, exige articulação entre formação, recursos, apoio especializado, gestão escolar e participação da comunidade.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida em duas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa-PB. O estudo buscou compreender percepções, atitudes, experiências e práticas relacionadas à inclusão escolar, articulando informações produzidas por profissionais e crianças com observações do cotidiano.

Participaram 40 sujeitos: 30 crianças com desenvolvimento típico, matriculadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, e 10 profissionais da educação, incluindo professores de sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e especialistas. Os profissionais eram servidores efetivos e atuavam nas respectivas instituições havia mais de três anos. Os participantes foram identificados por códigos: P1 a P4 para professores, E1 e E2 para especialistas e C1 a C30 para crianças, preservando suas identidades.

Os instrumentos de produção de dados foram questionários semiestruturados e observação direta. O questionário destinado aos profissionais continha seis perguntas abertas sobre definição de inclusão, práticas pedagógicas, desafios, estigmatização, apoio institucional e possibilidades de melhoria. O instrumento destinado às crianças continha cinco perguntas sobre conhecimento dos colegas com deficiência, sentimentos, igualdade de oportunidades, tratamento recebido pelos colegas e sugestões para ampliar a inclusão.

As observações contemplaram aulas regulares, atividades coletivas e momentos de recreação, com registro de interações entre pares, colaboração, exclusão,

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

estratégias de acolhimento e participação dos estudantes com deficiência. O diário de campo também registrou informações sobre o contexto das escolas e os procedimentos de coleta. Na Escola Municipal Frei Albino, a visita de 15 de abril de 2025 permitiu conhecer a turma do 4º ano A, que contava com quatro alunos com deficiência, sendo três com Transtorno do Espectro Autista e um com Síndrome de Down. Na mesma instituição, foram acompanhadas situações de autorregulação, circulação fora da sala e dificuldades relacionadas à participação nas atividades.

A coleta ocorreu ao longo de aproximadamente um mês. Na Escola Municipal Frei Albino, após os contatos iniciais e a obtenção das autorizações, os questionários com as crianças foram aplicados nos dias 12 e 13 de maio de 2025. Na Escola Municipal Mathias Freire, a apresentação ocorreu em 9 de maio e a aplicação com os alunos em 16 de maio de 2025, com apoio das professoras da sala regular e do AEE. As observações tiveram duração média de 50 minutos e contemplaram diferentes momentos da rotina escolar.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, sob parecer nº 7.328.998, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A participação foi voluntária, mediante TCLE dos responsáveis e dos profissionais e TALE das crianças. Foi assegurado o direito de recusa ou desistência, bem como o sigilo das informações.

Para a análise dos dados, foram consideradas as respostas dos questionários, os registros das observações e o diário de campo. O material foi organizado em categorias temáticas, tomando como referência a análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo agrupar núcleos de sentido e relacioná-los ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES

Os dez profissionais participantes reconheceram a inclusão como direito e como processo que deve assegurar oportunidades de participação e aprendizagem. As respostas, entretanto, evidenciaram diferenças entre a compreensão conceitual da

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

inclusão e as condições encontradas no cotidiano. Parte dos professores destacou o acesso e a igualdade de oportunidades, enquanto outros enfatizaram que a inclusão deve ultrapassar a presença física e envolver interação e aprendizagem significativa.

Entre as práticas mencionadas apareceram atividades adaptadas, estímulo à interação entre os estudantes, acompanhamento do progresso individual, ensino colaborativo, orientação aos professores e utilização de estratégias relacionadas ao Plano Educacional Individualizado e ao Desenho Universal para a Aprendizagem. Esses relatos indicam que os educadores mobilizam diferentes recursos para favorecer a participação, mas também mostram que a implementação dessas estratégias depende das condições institucionais disponíveis.

Os desafios relatados concentraram-se em salas superlotadas, sobrecarga docente, insuficiência de cuidadores e outros profissionais de apoio, limitações da estrutura física e fragilidade da articulação com serviços externos. Uma das participantes mencionou a existência de 67 alunos público-alvo da educação especial na unidade em que atuava, associando esse quantitativo à dificuldade de garantir acompanhamento adequado. Tais relatos revelam que as barreiras não estão restritas à prática individual do professor, mas envolvem organização do sistema escolar e disponibilidade de recursos.

Outro aspecto identificado foi a percepção de que o estigma ainda pode ocorrer entre estudantes. Os educadores relataram situações de distanciamento e dificuldades de convivência, indicando que a inclusão atitudinal exige mediação permanente. A literatura sobre estigma ajuda a compreender que a participação formal no mesmo espaço não assegura, por si só, reconhecimento e pertencimento (Goffman, 1988).

O AEE apareceu como importante suporte para a escolarização, mas os participantes ressaltaram a necessidade de atuação articulada com professores regentes e demais profissionais. A formação continuada também foi apontada como necessidade. Esse resultado dialoga com Barbosa e Bezerra (2021), ao destacarem a relação entre educação inclusiva e formação docente, e com Imbernón (2011), para quem a formação profissional precisa estar vinculada aos processos de mudança e às situações concretas de trabalho.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

Os dados permitem compreender que as manifestações de insatisfação dos profissionais estão relacionadas, sobretudo, às condições de trabalho e ao suporte disponível. A percepção de precariedade não deve ser reduzida a uma rejeição da inclusão; nas respostas analisadas, coexistem reconhecimento do direito dos estudantes e preocupação com as condições necessárias para concretizá-lo. Nesse sentido, a escuta dos profissionais torna-se parte da própria construção de políticas e práticas inclusivas.

4.2 PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS

Os questionários aplicados a 30 crianças do 4º e 5º anos revelaram percepções diversificadas sobre os colegas com deficiência. Em diversas respostas, os estudantes descreveram os colegas por características relacionadas à personalidade e à convivência, utilizando expressões positivas como “legal”, “muito bom” e referências a brincar e se divertir. Esse conjunto de respostas indica que, para parte das crianças, a deficiência não ocupa necessariamente o centro da identidade do colega.

Também foram identificadas percepções relacionadas a dificuldades específicas, como sensibilidade a ruídos, dificuldades de escrita e necessidade de ajuda para aprender. Embora essas observações possam expressar atenção às necessidades do outro, algumas respostas demonstraram tendência a definir o colega prioritariamente por suas limitações. Esse dado reforça a necessidade de práticas pedagógicas que apresentem a deficiência de forma não estigmatizante e valorizem potencialidades, interesses e formas diversas de participação.

Quanto aos sentimentos, predominaram manifestações de aceitação, cuidado, empatia e vontade de ajudar. Algumas crianças relataram sentir-se bem quando auxiliavam os colegas, enquanto outras classificaram a convivência como normal por compreenderem que se tratava, antes de tudo, de outra criança. Essa percepção aproxima-se da perspectiva de convivência inclusiva defendida por autores que ressaltam a interação como elemento importante do desenvolvimento social (Vygotsky, 1998; Montessori, 2000).

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

Apesar dessas manifestações positivas, houve registros de neutralidade e distanciamento. Uma criança declarou não se envolver com os colegas com deficiência, e outras respostas indicaram que o tratamento variava entre os estudantes. Assim, a pesquisa não permite caracterizar a convivência como homogênea: atitudes de acolhimento coexistem com situações de afastamento e microexclusão.

Nas questões sobre oportunidades escolares, apareceram manifestações favoráveis à ideia de que todos devem ter acesso às mesmas oportunidades. Ao mesmo tempo, as crianças reconheceram que alguns colegas precisam de apoios diferentes para participar e aprender. Essa percepção é relevante porque aproxima o entendimento infantil da ideia de equidade: oferecer oportunidades não significa necessariamente oferecer exatamente os mesmos recursos ou procedimentos, mas garantir condições de participação.

A dimensão lúdica mostrou-se especialmente significativa. Algumas crianças relataram que os colegas com deficiência eram tratados com carinho e paciência, enquanto outras indicaram dificuldades para brincar conjuntamente porque os colegas nem sempre compreendiam as mesmas regras ou formas de interação. Esse achado evidencia que a recreação pode ser tanto espaço de pertencimento quanto de exclusão e reforça a necessidade de mediação pedagógica das interações, conforme a compreensão vygotskiana de que o desenvolvimento se constrói nas relações sociais (Vygotsky, 1998).

As sugestões apresentadas pelas crianças foram predominantemente práticas: chamar os colegas para brincar, incluí-los em grupos e atividades, ajudar na escrita, conversar, apoiar e tratar com respeito. Também apareceram sugestões relacionadas à necessidade de cuidadores e acompanhamento especializado. Essas respostas demonstram que as próprias crianças identificam a participação social como elemento central da inclusão e podem ser consideradas sujeitos ativos na construção de uma cultura escolar inclusiva.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

4.3 SÍNTESE DAS BARREIRAS E POTENCIALIDADES IDENTIFICADAS

Considerando conjuntamente os relatos dos profissionais, as respostas das crianças e as observações realizadas, os resultados indicam três dimensões articuladas. A primeira refere-se às barreiras estruturais e institucionais, como superlotação, limitações de espaço e insuficiência de apoio. A segunda corresponde às barreiras atitudinais e relacionais, expressas em situações de distanciamento, dificuldade de interação e tratamento desigual. A terceira envolve potencialidades já existentes, como a disposição docente para adaptar atividades, a atuação do AEE, a cooperação entre profissionais e a empatia demonstrada por parte significativa das crianças.

A articulação desses dados reforça que a inclusão é um processo coletivo. A presença de práticas positivas não elimina a necessidade de políticas de suporte, assim como a existência de barreiras não significa ausência de experiências inclusivas. O cotidiano observado apresenta simultaneamente avanços, limites e possibilidades de transformação.

Os achados também dialogam com a compreensão de que a inclusão depende de mudanças culturais e pedagógicas. Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de rever práticas escolares; Camargo e Bosa (2012) destacam o papel das relações entre pares; e Barbier (2007) contribui para pensar a escuta como elemento da construção de relações mais sensíveis. A combinação dessas perspectivas ajuda a compreender por que a inclusão não pode ser reduzida a uma ação isolada ou a uma única figura profissional.

4.4 RECURSO EDUCACIONAL: GUIA PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como desdobramento dos resultados, foi elaborado um guia educacional voltado à promoção da inclusão escolar, organizado em três momentos formativos destinados a educadores, crianças e famílias. O recurso foi concebido a partir das demandas identificadas na pesquisa e busca aproximar reflexão e prática.

O primeiro momento é destinado aos educadores e aborda conceitos de inclusão, integração, neurodiversidade e barreiras atitudinais, pedagógicas e

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

institucionais. A proposta prevê exposição dialogada, atividades vivenciais e análise de situações-problema do cotidiano escolar, favorecendo a construção coletiva de estratégias.

O segundo momento é destinado às crianças e utiliza o curta-metragem Cordas, de Pedro Solís García, como recurso mediador. Após a exibição, propõe-se uma roda de conversa sobre diferenças, amizade, empatia e cooperação, seguida de atividades como produções artísticas, dramatizações e construção coletiva de combinados de convivência.

O terceiro momento é voltado às famílias, por meio de uma oficina de escuta e diálogo. A proposta contempla dificuldades relacionadas à falta de informação, barreiras atitudinais, comunicação entre escola e família e necessidade de apoio especializado. Entre os encaminhamentos estão o fortalecimento da parceria escola-família, a formação continuada e a articulação com redes de saúde e assistência social.

O guia representa, assim, uma resposta pedagógica às necessidades evidenciadas pelos participantes. Seu foco não está apenas na sensibilização individual, mas na construção de ações articuladas entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, reforçando que a inclusão é um processo contínuo e compartilhado.

5 CONCLUSÃO

O estudo atingiu seu objetivo ao analisar percepções de educadores e crianças com desenvolvimento típico sobre a inclusão de alunos com deficiência, evidenciando que a experiência escolar é constituída por relações, práticas, crenças e condições institucionais que podem favorecer ou dificultar a participação.

Entre os educadores, identificou-se reconhecimento da inclusão como direito e como responsabilidade da escola, acompanhado de relatos sobre barreiras estruturais, sobrecarga, insuficiência de profissionais de apoio, limitações de espaço e necessidade de formação continuada. As práticas relatadas demonstram esforço para adaptar

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

atividades, promover interação e articular o trabalho com o AEE, mas também indicam que tais iniciativas precisam de sustentação institucional.

Entre as crianças, predominaram manifestações de aceitação, empatia, cuidado e vontade de cooperação. Ao mesmo tempo, foram identificadas situações de neutralidade, distanciamento e dificuldades de interação, sobretudo nas brincadeiras. Esses resultados mostram que a convivência inclusiva precisa ser mediada e intencionalmente favorecida, para que a presença física seja acompanhada de participação e pertencimento.

A análise conjunta aponta para a existência de uma distância entre a garantia normativa do direito à educação inclusiva e as condições concretas encontradas no cotidiano das escolas investigadas. A superação dessa distância exige ações articuladas entre gestão, professores, AEE, profissionais de apoio, estudantes e famílias, além de condições materiais e formativas adequadas.

Como contribuição prática, o estudo resultou na elaboração de um guia educacional com momentos formativos para educadores, crianças e famílias. A proposta procura transformar as demandas identificadas em estratégias de sensibilização, diálogo e participação, articulando as vozes dos diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Por fim, os resultados reforçam que a inclusão escolar não se esgota na matrícula nem pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Ela se constrói nas relações cotidianas, na remoção de barreiras e na criação de oportunidades reais de aprendizagem e convivência. Novas pesquisas podem ampliar a investigação para outras redes de ensino e acompanhar a implementação de estratégias inclusivas ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, A.; LEMOS, M.; SALOMÃO, L. Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 453-468, jul./set. 2019.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BARBIER, J.. **A escuta sensível na educação**. Paris: PUF, 2007.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

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

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397639**

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

MEYER, A.; ROSE, D.H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MONTESSORI, M.. **A criança**. São Paulo: Pensamento, 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026