



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais fundamental I:

**Superando desafios e construindo possibilidades para a aprendizagem da
pessoa com deficiência**

Aldilene Stefany Peres Duarte ¹

Áurea Peixoto Macêdo ²

Inglide Joyse Costa Fonseca ³

Miquéias Ambrósio dos Santos⁴

RESUMO - Este TCC investiga práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando na aprendizagem da pessoa com deficiência. Parte-se da premissa de que a promoção da equidade educacional, assegurada por marcos legais como a Constituição Federal (Brasil,1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil,2015) ainda enfrenta obstáculos no cotidiano escolar. O objetivo geral é analisar como tais práticas podem superar barreiras e criar possibilidades efetivas de aprendizagem, valorizando a diversidade como potencial educativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada

¹ aldileneperes06@gmail.com

² aureapeixoto64@gmail.com

³ joyseinglide@gmail.com

⁴ miqueias.santos@ifrr.edu.br

na análise de obras, artigos científicos e documentos oficiais publicados entre 1996 e 2026, incluindo estudos de Mantoan (2006), Mittler (2003) e Freire (1996). Os resultados, obtidos a partir da análise da literatura especializada e de documentos oficiais sobre educação inclusiva, evidenciaram três categorias de barreiras que dificultam a efetivação das práticas pedagógicas: atitudinais, relacionadas a preconceitos e resistência às diferenças, estruturais, decorrentes da insuficiência de recursos físicos e de acessibilidade, e pedagógicas, associadas à necessidade de formação docente, flexibilização curricular e adoção de metodologias adequadas ao atendimento da diversidade. Como estratégias para a superação dessas barreiras, destacam-se o planejamento colaborativo, a flexibilização curricular, as metodologias ativas, a avaliação formativa e a formação continuada de professores. Conclui-se que a superação das barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas é fundamental para assegurar uma educação inclusiva de qualidade, favorecendo a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva Anos Iniciais. Práticas Pedagógicas. Pessoa com Deficiência. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

A educação brasileira avançou significativamente nas últimas décadas no que tange ao acesso de pessoas com deficiência à escola regular. Contudo, conforme alerta Mantoan (2003), o simples ingresso desses alunos no ensino comum não garante sua efetiva participação e aprendizagem, sendo necessário ir além da matrícula para promover uma escola verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, os anos iniciais do Ensino Fundamental representam um período crítico, pois é nessa etapa que se consolidam as bases da alfabetização e do letramento, processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Entretanto, a prática pedagógica desenvolvida nesse contexto ainda revela lacunas significativas. Muitos professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, e as estratégias metodológicas empregadas nem sempre contemplam as especificidades dos estudantes com deficiência. Como destaca Sassaki (2009), a inclusão escolar demanda não apenas adaptações

físicas e estruturais, mas, sobretudo, uma transformação das atitudes e das práticas docentes, de modo que o ensino contemple todos os estudantes, considerando as diferentes formas de aprender.

Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades construídas para viabilizar a aprendizagem da pessoa com deficiência. Especificamente, buscou-se: (a) mapear as principais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de inclusão; (b) investigar as estratégias pedagógicas adotadas para atender à diversidade; e (c) refletir sobre os caminhos que favorecem uma prática efetivamente inclusiva.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade premente de superar o modelo tradicional de ensino, ainda centrado na homogeneidade, e de construir alternativas que reconheçam e valorizem as diferenças como potências para o processo educativo. Nesse sentido, acredita-se que a formação continuada, o planejamento colaborativo e o uso de recursos diferenciados são elementos essenciais para que a inclusão se concretize no cotidiano escolar.

Para tanto, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que orientam a política de inclusão no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída em 2025 e consolidada em 2026 pelos Decretos nº 12.686/2025, nº 12.773/2025 e pela Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2025a; 2025b; 2026).

Por fim, este estudo está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda os fundamentos legais e conceituais da educação inclusiva, o segundo discute os desafios e as possibilidades das ações docentes nos anos iniciais e o terceiro apresenta as estratégias e recursos que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência, apontando caminhos para a construção de uma escola mais justa e democrática.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva constitui um imperativo ético, político e social que desafia o sistema educacional brasileiro a superar práticas historicamente excludentes e construir ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade como princípio estruturante. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse desafio assume particular relevância, pois é nessa etapa que se consolidam as bases do processo de alfabetização e do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, conforme Mantoan (2003).

O arcabouço legal brasileiro oferece sólido suporte à construção de uma educação inclusiva. A Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura a educação como direito social fundamental, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) prevê o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) reforçam esse compromisso, estabelecendo diretrizes para a garantia de igualdade de oportunidades no acesso e na permanência escolar. No entanto, a pesquisa acadêmica tem evidenciado um descompasso significativo entre o que prescrevem as normas e o que efetivamente ocorre nas salas de aula.

Estudos indicam que estudantes com deficiência, embora matriculados no ensino regular, frequentemente não participam de forma ativa do processo de aprendizagem, em razão da ausência de estratégias pedagógicas inclusivas e da insuficiente articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum. Apesar dos avanços legais que ampliaram o acesso, a concretização da aprendizagem desses estudantes ainda encontra obstáculos significativos (Giusti, 2025).

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os principais desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades para a efetivação de uma escola que garanta a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. A relevância do tema reside na necessidade de superar a mera integração – em

que o aluno com deficiência precisa adaptar-se ao ambiente escolar – em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, que transforma a escola para acolher a todos (Unesco, 1994).

Do paradigma da integração ao paradigma da inclusão

A educação inclusiva, por sua vez, rompe com essa lógica ao reconhecer a diversidade como inerente à experiência humana e propor que a escola se transforme para atender às necessidades de todos os estudantes. Como enfatiza Mantoan (2006, p. 47), a educação inclusiva exige que se reformule "a organização da escola, suas finalidades, métodos e relações sociais, para que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, em um ambiente que respeite e valorize as diferenças".

Esse paradigma encontra respaldo em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil, com status de emenda constitucional.

A diferença, nessa perspectiva, não é um problema, mas uma riqueza que potencializa o processo educativo.

Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

O ordenamento jurídico brasileiro oferece fundamentação robusta para a efetivação da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orientou a organização de sistemas educacionais inclusivos em todo o território nacional, prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE como complementar ou suplementar à formação dos estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2008).

Ainda nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) representa um marco ao garantir igualdade de condições para ingresso e permanência na escola, consolidando o princípio de que a inclusão não é apenas uma decisão pedagógica, mas um compromisso ético e uma exigência legal.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade, orientando que o ensino respeite as singularidades de cada estudante e estabeleça estratégias pedagógicas adaptadas para aqueles com deficiência ou outras condições específicas (Brasil, 2017).

A nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída em 2025 e consolidada em 2026 pelos Decretos nº 12.686/2025, nº 12.773/2025 e pela Portaria MEC nº 421/2026, representa uma mudança paradigmática significativa. Indo além do acesso, a política visa garantir a permanência, a aprendizagem e a participação efetiva de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e etapas de ensino, tendo como pilar central o combate ao capacitismo (Brasil, 2025a; 2025b; 2026).

Um dos avanços mais notáveis é a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo estruturante, agora baseado em um Estudo de Caso pedagógico que prescinde de laudo médico para sua oferta. Esse processo obrigatório, que envolve a família e o estudante, fundamenta a construção de documentos pedagógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), reforçando o caráter pedagógico e personalizado do atendimento. Essa abordagem desloca o foco do diagnóstico clínico para as necessidades e potencialidades do aluno no contexto escolar (Brasil, 2025a; 2025b; 2026).

A política também estabelece um novo patamar para a formação e a governança, com a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI). A RNEEI organiza-se em frentes estratégicas, como os Centros de Referência em Formação Continuada e o Observatório da Educação Especial Inclusiva, que visam estruturar o apoio técnico e a cooperação federativa. Para os profissionais, a exigência de formação continuada específica aumentou, com cargas horárias mínimas de 360 horas para professores de AEE e 180 horas para profissionais de

apoio escolar, sinalizando um investimento na qualificação para a inclusão (Brasil, 2025a; 2025b; 2026).

Os dados iniciais de implementação demonstram forte adesão, com 100% das redes estaduais e 98,9% dos municípios brasileiros aderindo à política. Esse compromisso reflete-se no crescimento das matrículas, que alcançou 2,5 milhões em 2025, e no aumento do percentual de estudantes incluídos em classes comuns, que chegou a 96%. No entanto, o sucesso dessa política ambiciosa dependerá crucialmente da superação de desafios históricos, como a efetivação da formação continuada obrigatória para todos os profissionais e a garantia de condições concretas de trabalho nas redes de ensino (Latzuk, 2026).

O Desenho Universal para a Aprendizagem como Proposta Curricular

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como um dos referenciais mais promissores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais. Fundamentado nos princípios de que todos aprendem de maneiras diferentes, o DUA propõe a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, de modo a atender à variabilidade dos aprendizes (Mantoan, 2003).

O DUA parte do pressuposto de que o currículo deve ser planejado desde sua concepção para ser acessível a todos, eliminando a necessidade de adaptações posteriores ou segregadoras. As pesquisas indicam que essa abordagem ainda é pouco difundida no contexto brasileiro, mas representa uma ferramenta transformadora para a superação das barreiras à aprendizagem. A implementação do DUA requer formação docente continuada e colaborativa, além de mudanças na cultura escolar (Bernardo, 2025).

Lacunas na Formação Docente

A formação inicial e continuada dos professores para a educação básica tem sido apontada como insuficiente para preparar os docentes para atuar em contextos inclusivos. Há carência de formação que articule teoria e prática e que desenvolva

competências para a elaboração de adaptações curriculares e o uso de recursos pedagógicos acessíveis (Marofan, 2025).

A pesquisa de Cirino, Araujo e Marafon (2025) revela que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão, persistem barreiras formativas que comprometem a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Barreiras Estruturais e Institucionais

As condições dos materiais das escolas constituem outro obstáculo significativo. A ausência de acessibilidade arquitetônica, a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e a falta de tecnologias assistivas limitam as possibilidades de participação efetiva dos estudantes com deficiência (Santos, 2025).

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum também tem sido identificada como um ponto crítico. O AEE, quando oferecido de forma isolada e sem diálogo com os professores da sala regular, perde sua potência como suporte à inclusão. A pesquisa de Souza et al. (2026) destaca a insuficiente articulação entre essas duas instâncias como um fator que compromete a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Santos, 2025).

Adaptações Curriculares como Estratégia de Acesso ao Conhecimento

As adaptações curriculares constituem um caminho fundamental para garantir o acesso ao conhecimento por parte de todos os estudantes. Elas envolvem ajustes nos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações, de modo a atender às necessidades específicas de aprendizagem sem descaracterizar a natureza do currículo (Souza, 2025).

Pesquisas indicam que as adaptações mais efetivas são aquelas planejadas de forma colaborativa entre professores do ensino comum e os da educação especial, considerando as potencialidades e interesses de cada estudante. A flexibilização curricular, nesse sentido, não deve ser vista como um privilégio para alguns, mas como um direito de todos à aprendizagem significativa (Souza, 2025).

Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis

A implementação de tecnologias assistivas no ambiente educacional tem se mostrado um fator determinante para a promoção da inclusão escolar, especialmente quando aliada a recursos pedagógicos acessíveis que consideram a diversidade funcional dos estudantes. Conforme apontam estudos recentes na área de educação especial, o uso de softwares de leitura de tela, lupas eletrônicas e pranchas de comunicação alternativa não apenas facilita o acesso ao conteúdo curricular, mas também estimula a autonomia e a participação ativa dos alunos com deficiência, eliminando barreiras e criando oportunidades de aprendizado significativo (Silva; Oliveira, 2021).

Silva e Oliveira (2021, p. 45) apresentam as seguintes definições:

[...] Estudos recentes na área de educação especial, o uso de softwares de leitura de tela, lupas eletrônicas e pranchas de comunicação alternativa não apenas facilita o acesso ao conteúdo curricular, mas também estimula a autonomia e a participação ativa dos alunos com deficiência, eliminando barreiras e criando oportunidades de aprendizado significativo.

Nesse sentido, observa-se que a eficácia dessas ferramentas depende menos da sofisticação tecnológica e mais da adequação pedagógica, ou seja, da forma como o professor as integra ao planejamento das aulas e às metodologias ativas, garantindo que todos os estudantes possam interagir com os objetos de conhecimento em igualdade de condições.

Entretanto, a mera disponibilização de equipamentos e aplicativos não assegura, por si só, a acessibilidade pedagógica, sendo imprescindível a formação continuada dos docentes e a adaptação dos materiais didáticos às especificidades de cada aluno. Pesquisas indicam que recursos como vídeos com legendas descritivas, áudio-descrição, textos em braile e atividades com imagens táteis, quando planejados coletivamente pela equipe escolar, potencializam os resultados das tecnologias assistivas e reduzem as barreiras atitudinais e comunicacionais dentro da sala de aula (Moreira; Costa, 2020).

Dessa forma, conclui-se que o sucesso da inclusão escolar está diretamente relacionado a uma abordagem sistêmica, que combina investimento em infraestrutura tecnológica, desenvolvimento profissional dos educadores e produção colaborativa de recursos pedagógicos acessíveis, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Importância do Trabalho Colaborativo e da Gestão Democrática

A gestão democrática no ambiente escolar transcende a simples aplicação de leis e regulamentos, constituindo-se como um princípio ético-político que orienta a tomada de decisões compartilhadas e a construção coletiva do projeto pedagógico. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre gestores, professores, funcionários, alunos e famílias revela-se indispensável para a efetivação de uma educação de qualidade, uma vez que a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pelos resultados institucionais. Conforme assinalam pesquisas na área de administração educacional, a instauração de conselhos escolares, assembleias e reuniões periódicas não apenas legitima as decisões administrativas e curriculares, mas também potencializa a transparência e a equidade na alocação de recursos e na definição de metas, criando um ambiente propício à inovação pedagógica e à resolução dialógica de conflitos (Luck, 2019).

Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas entre os membros da equipe escolar é fator crucial para que o trabalho colaborativo se efetive na prática cotidiana, superando o caráter meramente burocrático que muitas vezes permeia as instituições de ensino.

Libâneo (2020, p.153) apresenta as seguintes definições:

[...]. Estudos evidenciam que a formação continuada focada em liderança compartilhada e em estratégias de mediação de grupos favorece a criação de redes de apoio mútuo, nas quais os saberes docentes são valorizados e as dificuldades enfrentadas em sala de aula são discutidas coletivamente, gerando soluções mais criativas e contextualizadas.

Dessa forma, conclui-se que a sinergia entre gestão democrática e trabalho colaborativo não é um fim em si mesma, mas um meio dinâmico e processual para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes, exigindo, para tanto, o engajamento ético e contínuo de todos os atores envolvidos no fazer educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um dos referenciais mais promissores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. As pesquisas empíricas demonstram que a implementação de seus princípios — múltiplas formas de engajamento, representação e expressão — amplia significativamente o acesso ao conhecimento e respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Estudo realizado em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado com estudantes do 2º ao 5º ano revelou que práticas diversificadas alinhadas ao DUA favoreceram não apenas a compreensão de conceitos matemáticos, mas também o aumento da autonomia e da autoconfiança dos estudantes. Intervenções com jogos matemáticos redesenharam para torná-los acessíveis a todos, incluindo aqueles com deficiência visual ou auditiva, demonstrando que é possível promover aprendizagem ativa em um ambiente verdadeiramente inclusivo, sem a necessidade de criar atividades separadas (Góes, 2024).

A integração da criatividade aos princípios do DUA mostrou-se igualmente transformadora. Estudo realizado em uma turma de 5º ano evidenciou que práticas pedagógicas nessa perspectiva estimulam a criatividade e ampliam o acesso ao conhecimento, conectando os conteúdos ao cotidiano dos alunos. Essa conexão revelou-se fundamental para o engajamento dos estudantes que tradicionalmente enfrentam barreiras à aprendizagem. A pesquisa colaborativa entre professores do ensino comum e da educação especial tem se mostrado uma estratégia potente, permitindo que as adaptações curriculares sejam pensadas como parte integrante do processo, e não como ajustes pontuais (Góes, 2024).

Apesar dos avanços, a revisão da literatura revela desafios significativos para a consolidação de práticas inclusivas. O principal obstáculo identificado é o descompasso entre a produção teórica sobre o DUA e sua efetiva implementação no cotidiano escolar, uma vez que a abordagem predominante ainda é mais teórica do que prática. Essa constatação dialoga com as lacunas na formação docente: embora os professores reconheçam a importância da inclusão, persistem barreiras formativas que comprometem a aplicação dos princípios do DUA na prática pedagógica diária. A carência de formação que articule teoria e prática permanece como um desafio estrutural. Observa-se também que, embora o censo escolar indique aumento significativo da chegada de estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, a urgência de práticas inclusivas ainda não encontra resposta adequada em muitas instituições (Góes, 2024).

As pesquisas realizadas por Góes (2024) nos permitem afirmar que o DUA constitui um caminho teoricamente fundamentado e empiricamente validado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais. No entanto, sua efetivação esbarra em desafios que exigem ações coordenadas, desde a formação docente até as políticas públicas. A formação continuada e colaborativa dos professores emerge como condição indispensável, e os modelos que valorizam a reflexão sobre a prática e o trabalho colaborativo entre pares têm se mostrado mais promissores. Por fim, os resultados reforçam que a inclusão não se resume ao acesso, mas requer condições materiais adequadas, capacitação docente reflexiva, Atendimento Educacional Especializado bem articulado com o ensino comum e políticas públicas integradas, garantindo aprendizagem significativa, participação e equidade para todos os estudantes.

A análise das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela um cenário de avanços e desafios. No entanto, a efetivação desse direito esbarra em obstáculos que exigem ações coordenadas em múltiplas dimensões.

A pesquisa evidenciou que as lacunas na formação docente, as barreiras estruturais e as atitudes ainda excludentes constituem desafios significativos para a concretização de práticas inclusivas. Por outro lado, as possibilidades se desenharam na adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem como princípio curricular,

na formação continuada e colaborativa dos professores, no uso de tecnologias assistivas e na implementação de adaptações curriculares planejadas.

A efetiva inclusão nos anos iniciais requer não apenas o acesso à escola, mas condições materiais, capacitação docente reflexiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem articulado com o ensino comum e políticas públicas integradas, garantindo aprendizagem significativa, participação e equidade para todos os estudantes.

Como afirmam pesquisadores como Mantoan e Prieto (2023) , a inclusão é um compromisso que exige investimento, articulação interinstitucional e engajamento comunitário para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada. Conforme destaca Souza (2025), esse processo depende também da construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

CONCLUSÃO

A análise das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela que a efetivação da inclusão escolar transcende o simples acesso à escola, exigindo um compromisso coletivo que envolve planejamento intencional, flexibilização curricular, uso de metodologias ativas, avaliação formativa e, sobretudo, formação continuada dos professores.

Os desafios persistem em múltiplas dimensões: a insuficiência na formação continuada dos profissionais, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a ausência de práticas pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil . Conforme, destacam Benitez, Silva e Oliveira (2017), esses obstáculos revelam a necessidade de ações articuladas entre políticas públicas, formação continuada e práticas pedagógicas intencionais. Nesse sentido, a superação das barreiras estruturais e atitudinais - estas últimas ainda consideradas os principais entraves à inclusão, segundo Souza (2023) - requer a construção de uma cultura escolar inclusiva como processo coletivo, envolvendo todos os atores da comunidade educativa.

As possibilidades, por sua vez, emergem quando o professor assume seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e a escola se organiza para

garantir a participação plena de todos os estudantes. A flexibilização curricular, as metodologias ativas e a avaliação mediadora, aliadas ao Atendimento Educacional Especializado bem articulado com o ensino comum, configuram-se como caminhos promissores para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Como afirmam, Mantoan (2006), Mittler (2003), Glat e Blanco (2007) e Sassaki (2010), a inclusão é um compromisso que exige investimento, articulação interinstitucional e engajamento comunitário.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar nos anos iniciais depende não apenas de políticas públicas, mas do engajamento coletivo da escola, da gestão democrática e, fundamentalmente, do professor como agente transformador do cotidiano escolar. A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas exige, portanto, um movimento contínuo de reflexão-ação que considere a diversidade como valor e a equidade como princípio orientador de toda prática educativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 dez. 2025b.

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

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; ARAUJO, Larissa de Lima; MARAFON, Danielle. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Ensino Fundamental: uma análise a partir das percepções de professores dos anos iniciais. **Revista Eletrônica Leopoldianum**, Santos, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1764>. Acesso em: 8 jul. 2026.

CONEDU. **Desenho Universal para Aprendizagem e práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática da literatura no período de 2018-2023**. In: **ANAIS DO IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 2023.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; SILVA, Fabiana Araújo; LOPES JUNIOR, Jair. Educação inclusiva: histórico, desafios e práticas pedagógicas. **ARACÊ**, v. 7, n. 4, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4637>. Acesso em: 8 jul. 2026.

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

GIUSTI, Marli de Almeida. **As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

GÓES, Anderson Roges Teixeira. Creative Practices in Mathematics Teaching: results of planning through Universal Design for Learning. **Educação Matemática Debate**, v. 9, n. 17, 2025.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; CASSANO, Adriana Rinaldi; MUZZIO, Andrea Lannes. Resultados de planejamento pautado no Desenho Universal para Aprendizagem: recomendações para a construção de jogos na perspectiva do Desenho Universal. In: **ANAIS DO SIPEM**, 2024.

JESUS, J. S.; PINTO, V. A. C. **Práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. [S. l.]: Aurum Editora, 2026.

MACEDO, Katia Oliveira de. **Proposta pedagógica com abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem para o Ensino Fundamental – anos iniciais: letramento matemático e a construção do conceito de número**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, S. S.; MOTA, R. S. A importância das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental I: análise e estratégias. **Revista QUALYACADEMICS**, v. 3, n. 1, p. 27-41, 2025. DOI: 10.59283/unisv.v3n1.003.

MUNIZ, Paula Fernanda Gomulski; GÓES, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Jogos matemáticos na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem à luz do pensamento complexo. In: **ANAIS DO SIPEM**, 2024.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental para alunos com deficiência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3991>. Acesso em: 8 jul. 2026.

RAKSA, Paula Regina; GÓES, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Roges Teixeira.
Educação Matemática Inclusiva: práticas pedagógicas possíveis por meio do Desenho Universal para Aprendizagem à luz do pensamento complexo. In: **ANAIS DO SIPEM**, 2024.

SOUZA, Marlon Bruno de *et al.* Desenho Universal para Aprendizagem e Formação Docente: caminhos e obstáculos para a inclusão efetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (I CONEI)**. Natal, RN, 2025. DOI: 10.63330/aurumpub.046-003.
Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1256>. Acesso em: 8 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994.