ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edlene Lourdes Silva do Nascimento[1]
Gleiciane dos Santos Nascimento [2]
Jaidene Maria da Silva [3]
Vanessa Karin da Silva Lins [4]
Alex Henrique dos Santos [5]
Sandra Pereira Almeida Lins[6]

RESUMO

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes tenham condições reais de participar da vida escolar e aprender. Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse compromisso exige atenção às diferentes formas de comunicação, interação e construção do conhecimento, especialmente quando se consideram estudantes neurodivergentes. Este artigo discute desafios e possibilidades de uma escola mais inclusiva, relacionando a legislação educacional brasileira, contribuições teóricas e experiências do Colégio Municipal Fernando Augusto Pinto Ribeiro, em Palmares, Pernambuco. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter documental, bibliográfico e descritivo-reflexivo. Foram examinados marcos legais e estudos sobre inclusão, com leitura temática inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2011). A discussão contempla o direito à aprendizagem, a organização do trabalho docente, a atuação da gestão e o Projeto Florescer: Rotas das Descobertas, que reúne oficinas de pintura, argila, slimes e miçangas com participação ativa dos estudantes e de parceiros da escola. A análise evidencia que o acesso à matrícula, embora indispensável, não assegura por si só a participação nas atividades pedagógicas. O planejamento coletivo, a escuta dos estudantes e a diversificação das propostas aparecem como caminhos relevantes para enfrentar barreiras cotidianas. Como não foram utilizados indicadores sistemáticos de desempenho ou depoimentos autorizados, não se atribuem efeitos mensuráveis ao projeto. Conclui-se que a inclusão requer acompanhamento contínuo e decisões compartilhadas, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Estudante Neurodivergente, Ensino Fundamental, Educação Equitativa, Metodologia de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública é constitui um espaço marcado por diferentes histórias, modos de comunicação e formas de aprender. Nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que os estudantes enfrentam transformações próprias da adolescência e passam a conviver com um currículo mais fragmentado entre componentes, essas diferenças se tornam especialmente visíveis. Pensar a inclusão, portanto, significa perguntar não apenas quem está matriculado, mas

[1] Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, edlenelourdes@gmail.com;
[2]Graduada em Letras pela Faculdade de Professores da Mata Sul - FAMASUL - g_nascimentos2@hotmail.com;
[3] Especialista em Especialista em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL, mariajaidene50@gmail.com;
[4] Especialista no Ensino de Matemática pela Faculdade de Anchieta, vkslins@gmail.com;
[5] Especialista Educação Física Escolar pela Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE, alexhsantos18@gmail.com;
[6] Especialista em Psicologia Clínica Infantil pelo Centro Universitário UniFavip Wyden, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal de Pernambuco–UFPE. sandrapereiraalmeida@yahoo.com.br.

ISSN: 2358-8829

quem encontra oportunidades reais de participar das aulas, estabelecer vínculos e mostrar o que sabe.

Este estudo tem como objetivo discutir possibilidades e desafios da educação inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando o marco normativo brasileiro e a reflexão pedagógica a experiências do Colégio Municipal Fernando Augusto Pinto Ribeiro, em Palmares, Pernambuco. Destaca-se o Projeto Florescer: Rotas das Descobertas, concebido para ampliar espaços de aprendizagem multissensorial, convivência e protagonismo dos estudantes.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter descritivo-reflexivo. A fundamentação documental contempla os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A pesquisa bibliográfica considera contribuições teóricas relacionadas à inclusão escolar, à diversidade e à mediação da aprendizagem, buscando estabelecer relações entre os fundamentos legais e as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar.

Como elemento de contextualização, utilizou-se a descrição das práticas pedagógicas e de convivência vinculadas ao Projeto Florescer, com base nas informações apresentadas pelas autoras e pela comunidade escolar. A interpretação dessas informações foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), considerando a organização e a interpretação dos elementos presentes nas descrições das atividades. Para orientar a discussão, foram considerados três eixos temáticos: inclusão escolar, mediação pedagógica e convivência no ambiente escolar**,** buscando estabelecer relações entre as práticas descritas e os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva.

O relato do Projeto Florescer fundamenta-se nas características e oficinas informadas pela comunidade escolar. Considerando que não foram disponibilizados registros sistematizados de frequência, instrumentos de avaliação ou depoimentos autorizados dos participantes, a análise não atribui resultados mensuráveis à iniciativa, restringindo-se à descrição das atividades e à reflexão sobre suas possibilidades pedagógicas.

Por fim, foram observados os cuidados éticos relacionados à preservação da identidade dos estudantes, não sendo apresentados nomes ou informações que permitam sua identificação. Eventuais investigações posteriores que envolvam a participação direta de estudantes deverão observar os procedimentos éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos.

ISSN: 2358-8829

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre educação inclusiva envolve escolhas que ultrapassam a legislação e alcançam a organização cotidiana do trabalho pedagógico. Para compreender essas escolhas, é necessário aproximar o direito à educação das condições concretas em que estudantes e professores convivem, ensinam e aprendem. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa reflexão ganha importância diante da diversidade de experiências dos adolescentes e da multiplicidade de componentes curriculares. Os tópicos seguintes articulam fundamentos legais e contribuições teóricas aos desafios vividos pela escola pública.

3.1 Educação inclusiva: fundamentos e garantia do direito à aprendizagem

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que aprender é um direito de todos, e não um privilégio condicionado à capacidade de acompanhar um modelo único de ensino. A Constituição Federal de 1988, ao afirmar a educação como direito social, atribui ao Estado e à família responsabilidades que se concretizam também na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforçam a necessidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

A garantia legal de matrícula constitui um avanço indispensável, mas não esgota o significado da inclusão. O direito à aprendizagem precisa ser observado nas situações concretas: na possibilidade de compreender uma orientação, acessar materiais, participar de uma atividade coletiva e receber devolutivas que ajudem a avançar. Uma escola pode abrir suas portas e, ainda assim, manter barreiras invisíveis quando adota uma única maneira de explicar, registrar e avaliar conhecimentos. É nesse intervalo entre o direito previsto e a experiência vivida que se situam muitas das decisões pedagógicas mais importantes.

Na rotina escolar, a garantia desses direitos depende de providências que nem sempre ganham visibilidade nos documentos institucionais. Uma orientação apresentada de forma acessível, a antecipação de mudanças na rotina e a possibilidade de esclarecer dúvidas sem constrangimento podem alterar a maneira como o estudante participa da aula. Não se trata de dispensar conteúdos ou substituir objetivos curriculares, mas de observar onde surgem obstáculos e quais apoios são pertinentes. Essa atenção ao cotidiano ajuda a aproximar a norma jurídica da experiência concreta de aprender.

ISSN: 2358-8829

Essa compreensão também modifica o sentido de equidade. Tratar todos de forma idêntica pode parecer justo à primeira vista, mas nem sempre assegura oportunidades semelhantes de aprender. Em determinadas situações, oferecer mais tempo, variar o suporte de leitura, permitir uma resposta oral ou organizar a tarefa em etapas são medidas que preservam a exigência intelectual e ampliam as possibilidades de participação. A equidade não diminui a importância do currículo; procura criar condições para que ele faça sentido para diferentes estudantes.

Mantoan (2003) propõe pensar a inclusão como transformação da escola, e não como simples adaptação do estudante a estruturas já estabelecidas. Essa compreensão convida a rever práticas naturalizadas, como apresentar um conteúdo por uma única via ou utilizar exclusivamente provas escritas para reconhecer o conhecimento. Em vez de tratar a diferença como problema individual, a escola passa a perguntar quais condições precisa oferecer para que diferentes sujeitos possam aprender juntos.

3.2 Neurodivergência e os desafios da inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental

A expressão neurodivergência permite reconhecer diferentes modos de funcionamento, percepção, atenção, comunicação e aprendizagem. No espaço escolar, porém, ela não deve ser utilizada para presumir dificuldades ou definir antecipadamente o potencial de uma pessoa. Estudantes com características semelhantes podem apresentar interesses, habilidades e necessidades de apoio bastante diferentes. O conhecimento pedagógico se constrói, portanto, na relação com cada estudante e na observação cuidadosa de sua participação nas experiências escolares.

Nos anos finais, a organização escolar apresenta características que tornam a continuidade dos apoios especialmente necessária. Em um mesmo dia, o estudante pode lidar com diferentes professores, linguagens disciplinares, formas de registro e critérios de avaliação. Aquilo que funciona em uma aula nem sempre é conhecido na seguinte. Por isso, o diálogo entre os profissionais, respeitando a privacidade e evitando rótulos, torna-se parte do próprio planejamento pedagógico. Compartilhar estratégias úteis é diferente de reduzir o estudante a uma informação diagnóstica.

A adolescência acrescenta outra dimensão a esse cenário. O desejo de pertencimento ao grupo, a construção da autonomia e a preocupação com o olhar dos colegas influenciam a maneira como os estudantes se colocam nas atividades. Uma proposta inclusiva precisa evitar exposições desnecessárias e oferecer formas de participação que preservem a dignidade de cada

ISSN: 2358-8829

um. Escutar o estudante sobre o que facilita ou dificulta seu envolvimento pode revelar aspectos que não aparecem em avaliações convencionais.

Outro cuidado diz respeito à escuta. Nem sempre a dificuldade observada pelo adulto corresponde àquilo que mais preocupa o estudante. Perguntar como ele prefere organizar uma tarefa, quais situações lhe causam desconforto e que recursos considera úteis pode orientar escolhas pedagógicas mais precisas. A escuta, porém, precisa produzir encaminhamentos: quando uma necessidade é identificada, professores e coordenação devem avaliar alternativas viáveis e acompanhar sua aplicação, evitando que o diálogo se limite a uma manifestação de boa vontade.

A continuidade dos apoios também depende de registros pedagógicos objetivos. Em vez de reunir apenas descrições de dificuldades, a equipe pode documentar quais estratégias foram experimentadas, em que situações favoreceram a participação e o que ainda precisa ser ajustado. Esse cuidado contribui para a passagem entre componentes curriculares e para o diálogo com a família, sem expor informações pessoais além do necessário. A documentação, nesse caso, serve ao planejamento e não à classificação dos estudantes.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para essa reflexão ao destacar o papel das interações e da mediação no desenvolvimento. Aprender não é uma atividade isolada: o diálogo, a colaboração e o contato com diferentes experiências culturais podem ampliar possibilidades de participação. Na prática, isso fortalece propostas em que os estudantes explicam procedimentos uns aos outros, constroem produções coletivas e têm seus conhecimentos reconhecidos, sem que a ajuda entre colegas substitua a responsabilidade pedagógica do professor.

3.3 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A formação dos professores é um dos elementos centrais para transformar princípios inclusivos em experiências reais de aprendizagem. Não se trata de esperar que cada docente conheça todas as condições ou disponha de uma resposta pronta para cada situação. Trata-se de desenvolver uma postura investigativa, capaz de observar o que favorece a participação, identificar obstáculos e reorganizar o planejamento quando necessário. A formação continuada ganha sentido quando dialoga com problemas concretos da sala de aula e com os saberes construídos pelos próprios profissionais.

Na rotina da escola pública, o professor frequentemente precisa tomar decisões diante de turmas numerosas, tempos limitados e demandas variadas. Por isso, a formação continuada

ISSN: 2358-8829

ganha força quando parte de problemas reais do trabalho docente e permite a troca de experiências entre colegas. Estudar um caso pedagógico, rever uma sequência de atividades ou discutir diferentes maneiras de avaliar pode produzir reflexões mais próximas da prática do que orientações genéricas, desvinculadas das condições da sala de aula.

Planejar de modo inclusivo não implica preparar uma aula inteiramente diferente para cada estudante. Significa prever, desde o início, mais de um caminho para acessar o conteúdo e demonstrar o que foi aprendido. Uma leitura pode ser acompanhada de imagens e explicações orais; uma investigação pode envolver observação, manipulação e registro; uma produção pode admitir etapas intermediárias antes da versão final. A escolha dos recursos deve responder aos objetivos de aprendizagem, e não apenas ao desejo de tornar a aula mais movimentada.

A avaliação também merece atenção. Quando se observa apenas o produto final, corre-se o risco de não perceber avanços importantes no percurso. Registros de participação, devolutivas individuais e acompanhamento das estratégias utilizadas podem oferecer pistas para replanejar o ensino. Isso não significa dispensar critérios, mas explicitar o que está sendo avaliado e distinguir dificuldades de acesso à tarefa da compreensão do conteúdo. Na perspectiva de Mantoan (2003), a transformação da escola passa justamente pela revisão de práticas que parecem naturais porque foram repetidas por muito tempo.

A diversificação metodológica não exige, necessariamente, recursos sofisticados. Uma sequência didática pode combinar leitura, conversa, experimentação, produção visual e resolução de problemas; o professor pode oferecer diferentes modos de registrar uma aprendizagem, sem perder de vista os conhecimentos previstos no currículo. Para que essas escolhas não se tornem atividades desconectadas, é fundamental definir o objetivo pedagógico, observar como os estudantes respondem e avaliar se as alternativas ampliaram, de fato, a participação.

Na experiência escolar analisada neste artigo, a utilização de laboratórios e de atividades interdisciplinares representa uma oportunidade de aproximar os conteúdos de situações concretas. Da mesma forma, oficinas que envolvem pintura, argila, miçangas e experimentação com materiais podem oferecer possibilidades distintas de expressão e investigação. O potencial inclusivo dessas propostas depende, contudo, da mediação, do respeito às preferências sensoriais e da possibilidade de escolha. A variedade de materiais, por si só, não garante inclusão.

ISSN: 2358-8829

3.4 Gestão escolar e construção de ambientes educacionais inclusivos

O Projeto Florescer: Rotas das Descobertas, desenvolvido no Colégio Municipal Fernando Augusto Pinto Ribeiro, em Palmares, Pernambuco, oferece uma experiência pertinente para pensar essa dimensão coletiva. Ao reunir oficinas multissensoriais e reconhecer estudantes e parceiros da escola como oficineiros, a iniciativa propõe uma organização em que os educandos não apenas recebem orientações, mas também compartilham conhecimentos e assumem papéis ativos. Essa escolha pedagógica aproxima o pertencimento da possibilidade concreta de criar, ensinar e colaborar.

A gestão escolar tem papel decisivo na passagem das intenções para ações sustentáveis. Organizar momentos de planejamento coletivo, favorecer a comunicação entre professores e profissionais de apoio e escutar as famílias são escolhas que ajudam a evitar que a inclusão dependa exclusivamente da iniciativa de uma pessoa. A coordenação pedagógica, nesse processo, pode contribuir para transformar dificuldades recorrentes em questões de estudo, acompanhamento e decisão compartilhada.

Encontros com as famílias, rodas de conversa e atividades compartilhadas podem fortalecer a confiança entre escola e comunidade, desde que haja espaço para ouvir expectativas e dificuldades reais. A gestão precisa reconhecer, ao mesmo tempo, que nem todas as famílias dispõem das mesmas condições de tempo e acompanhamento. Por isso, a parceria não pode ser confundida com a transferência de responsabilidades: cabe à escola assegurar a organização pedagógica e buscar formas de comunicação acessíveis, respeitosas e possíveis para cada contexto.

Para que ações como essa permaneçam coerentes com o compromisso inclusivo, é necessário considerar as preferências sensoriais, o direito de escolha e a oferta de alternativas de participação. Também é importante registrar o desenvolvimento das atividades, ouvir os envolvidos e avaliar o que precisa ser revisto. A presença de oficinas e recursos variados, por si só, não comprova resultados educacionais; seu valor deve ser examinado a partir das oportunidades efetivas de participação que proporcionam. A gestão inclusiva, portanto, combina acolhimento com acompanhamento responsável e disposição para ajustar percursos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações relacionadas ao Projeto Florescer: Rotas das Descobertas, orientada pelos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), foi organizada em três eixos temáticos: inclusão escolar, mediação pedagógica e convivência no ambiente escolar. Essa

ISSN: 2358-8829

organização possibilitou relacionar os fundamentos legais da educação inclusiva às experiências pedagógicas descritas, considerando suas potencialidades e limitações.

No eixo da inclusão escolar, a leitura articulada dos documentos e das experiências descritas evidencia uma tensão central: embora o direito à inclusão esteja estabelecido, sua concretização depende de condições de trabalho, formação, diálogo e planejamento. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a alternância de professores e a complexidade dos conteúdos tornam especialmente importante a circulação responsável de informações pedagógicas entre os profissionais e a continuidade das estratégias de apoio.

Entre as experiências escolares analisadas, o Projeto Florescer: Rotas das Descobertas merece atenção particular. A iniciativa nasceu da necessidade de criar espaços de aprendizagem significativos, multissensoriais e inclusivos, voltados especialmente a estudantes neurodivergentes. Sua proposta reconhece que a presença física na escola não basta: é necessário que cada educando se perceba pertencente ao grupo, tenha suas potencialidades valorizadas e encontre oportunidades de agir como protagonista.

No eixo da mediação pedagógica, destacam-se as oficinas de pintura, produção de objetos com argila, preparação de slimes e trabalhos com miçangas. São atividades que mobilizam diferentes linguagens, materiais, movimentos e escolhas. A pintura abre possibilidades de expressão visual; a argila favorece a exploração de formas e texturas; a produção de slimes envolve experimentação e observação de transformações; e as miçangas permitem composições, sequências e criações pessoais. Tais potencialidades pedagógicas não devem ser confundidas com efeitos terapêuticos comprovados.

Um traço significativo do Florescer é que os próprios estudantes, juntamente com parceiros e amigos da escola, assumem o papel de oficineiros. Essa organização desloca o olhar de uma participação exclusivamente receptiva para situações em que o estudante pode demonstrar saberes, orientar colegas e compartilhar processos criativos. O protagonismo, nesse sentido, não é apenas um tema do discurso institucional: torna-se uma possibilidade concreta de reorganizar as relações dentro da escola.

Entretanto, é importante reconhecer que propostas multissensoriais precisam respeitar preferências, sensibilidades e limites individuais. Nem todo estudante se sente confortável com determinadas texturas, sons ou interações. A escolha de participar, a oferta de alternativas de materiais e o acompanhamento atento dos educadores constituem condições essenciais para que uma atividade pensada como inclusiva não produza novas barreiras.

No eixo da convivência escolar, a organização das oficinas apresenta possibilidades de fortalecer a cooperação, o respeito às diferenças e a valorização dos conhecimentos

ISSN: 2358-8829

compartilhados. A participação dos estudantes como oficineiros permite refletir sobre a construção de relações menos hierarquizadas, nas quais diferentes sujeitos podem ensinar, aprender e contribuir para as experiências coletivas. Nesse sentido, o Projeto Florescer apresenta possibilidades de promover interações pautadas no reconhecimento das potencialidades individuais e na participação coletiva.

As experiências descritas permitem identificar caminhos pedagógicos promissores, mas não autorizam afirmar, sem acompanhamento sistemático, que houve melhoria de desempenho, redução da evasão ou mudança mensurável de comportamento. Assim, o principal resultado desta análise consiste na identificação de princípios presentes nas práticas relatadas: escuta, diversificação metodológica, cooperação e reconhecimento da autoria estudantil. A avaliação continuada dessas ações poderá aprofundar o conhecimento sobre seus alcances e limites.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes neurodivergentes nos anos finais do Ensino Fundamental exige mais do que dispositivos legais ou adaptações pontuais. Exige uma cultura escolar que reconheça a diversidade como parte constitutiva da aprendizagem e que organize oportunidades reais de participação, convivência e desenvolvimento. Nessa direção, o trabalho conjunto de professores, coordenação, gestão, famílias e parceiros é decisivo.

O Projeto Florescer: Rotas das Descobertas expressa uma escolha pedagógica relevante: abrir espaço para que estudantes criem, experimentem e também ensinem. Ao lado de outras iniciativas de acolhimento e interdisciplinaridade, ele amplia a reflexão sobre o que significa pertencer à escola. Permanecem desafios relativos à formação continuada, aos recursos e à documentação sistemática das experiências, que merecem atenção em futuras avaliações.

Uma escola inclusiva não se constrói por uma ação isolada ou por uma fórmula pronta. Ela se fortalece nas decisões cotidianas, quando o planejamento considera diferentes caminhos para aprender e quando cada estudante encontra reconhecimento em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

ISSN: 2358-8829

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.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.