PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN SECONDARY EDUCATION

CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES
Graduação em Pedagogia pela Universidade virtual do estado de São Paulo (Licenciatura), Segunda licenciatura em Educação Especial pelo centro Universitário Cidade Verde – Paraná, Pós-graduação "Latu Sensu" em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, Pós Graduanda no curso de Educação especial com ênfase no Transtorno do espectro autista (TEA) pela Universidade estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Professora de ensino fundamental 1 e Professora de atendimento educacional especializado na EMEF Dr. Abrão Huck – PMSP.

RESUMO

O estudo examinou como, nos anos finais do ensino fundamental, o currículo prescrito foi convertido em experiências de aprendizagem capazes de assegurar participação e rigor acadêmico. Descrever e sistematizar práticas de sala de aula que alinharam metas comuns a diferentes vias de acesso e expressão, integrando recursos de apoio sem recorrer a trilhas paralelas. Realizou-se análise documental e técnica de referenciais curriculares e normativos, articulada a um mapeamento instrucional de estratégias de ensino e avaliação voltadas à aprendizagem, além da explicitação de protocolos simples de adaptações e de cooperação com o AEE. Identificaram-se rotinas efetivas, planejamento reverso, variação de representações, andaimagem graduada, agrupamentos flexíveis, contratos de devolutiva e ensino explícito da linguagem acadêmica, que ampliaram oportunidades de demonstrar proficiência sem rebaixar critérios. A integração criteriosa de tecnologias assistivas e ajustes mínimos, subordinados aos objetivos do componente, mostrou-se decisiva para isolar habilidades de acesso das habilidades-alvo, enquanto ciclos curtos de feedback e revisão sustentaram a regulação fina da carga cognitiva. Concluiu-se que a inclusão tornou-se operacional quando metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem foram orquestrados por decisões didáticas informadas por evidências e por cooperação estável com serviços complementares.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Avaliação.

ABSTRACT

This study examined how, in the final years of elementary school, the prescribed curriculum was converted into learning experiences capable of ensuring participation and academic rigor. It described and systematized classroom practices that aligned common goals with different access and expression pathways, integrating support resources without resorting to parallel paths. A documentary and technical analysis of curricular and normative frameworks was carried out, articulated with an instructional mapping of teaching and assessment strategies aimed at learning, in addition to the explication of simple adaptation protocols and cooperation with the Special Education Service. Effective routines, backward planning, variation of representations, graded scaffolding, flexible groupings, feedback contracts, and explicit teaching of academic language were identified, which expanded opportunities to demonstrate proficiency without lowering standards. The careful integration of assistive technologies and minimal adjustments, subordinated to the objectives of the component, proved decisive in isolating access skills from target skills, while short feedback and review cycles supported the fine regulation of cognitive load. It was concluded that inclusion became operational when common goals, varied access pathways, and equivalent demonstrations of learning were orchestrated by evidence-informed didactic decisions and stable cooperation with complementary services.

Keywords: Inclusion; Curriculum; Assessment.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tomou como objeto de estudo as práticas pedagógicas que, no Ensino Fundamental II, traduziram em rotinas de sala de aula os compromissos de equidade e inclusão prescritos em documentos curriculares e normativos. O interesse recaiu sobre como o planejamento, o ensino e a avaliação foram reorganizados para garantir participação e aprendizagem de todos, sem recorrer a segregações ou reduções de expectativa, tendo como baliza as competências gerais e os direitos de aprendizagem definidos nacionalmente (Brasil, 2018).

A contextualização partiu do reconhecimento de que a efetivação da inclusão nesse segmento exigiu a conversão de diretrizes em decisões instrucionais observáveis, escolhas de tarefas, modos de representação conceitual, feedbacks e critérios de avaliação. Entendeu-se que a coerência entre currículo e avaliação deveria articular-se a uma base de conhecimento docente sensível às diferenças de aprendizagem, convertendo o conteúdo em explicações, exemplos e andaimes que tornaram os conceitos acessíveis, sem diluição do rigor (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

A justificativa ancorou-se na necessidade de alinhar o currículo prescrito às condições reais das turmas, evitando que o ideal normativo permanecesse retórico. Nesse sentido, a educação inclusiva foi tratada como reorganização institucional e didática da escola comum, privilegiando-se rotinas que deslocaram o foco do “déficit” individual para a identificação e a remoção de barreiras originadas em materiais, tempos, linguagens e formatos avaliativos. Tal orientação demandou práticas deliberadas de participação e pertencimento intelectual, em consonância com o horizonte de escola para todos que informava o sistema (UNESCO, 1994; Brasil, 2018).

O objetivo geral consistiu em descrever e sistematizar um conjunto de práticas de sala de aula para o Ensino Fundamental II que articulou três frentes: (i) fundamentos curriculares e pedagógicos, com ênfase na transposição didática dos conteúdos e na avaliação para a aprendizagem; (ii) recursos e tecnologias assistivas integrados ao trabalho docente, evitando soluções paralelas que retirassem estudantes da experiência comum; e (iii) organização de apoios educacionais especializados de natureza complementar, em regime de cooperação com as classes regulares (Bersch, 2017; Shulman, 1987; Brasil, 2009).

No plano metodológico, o estudo foi delineado como análise documental e técnica de fontes oficiais e referenciais consolidados. O corpus incluiu a BNCC, a resolução que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado e dispositivos legais que enquadraram a modalidade de educação especial na rede regular; foram também examinadas estatísticas educacionais recentes para contextualizar oferta e organização do atendimento no sistema. O percurso seguiu etapas clássicas de formulação do problema, definição de objetivos, seleção e extração de evidências documentais e elaboração de critérios analíticos para cotejar prescrição e prática (Gil, 2017; Brasil, 2018; Brasil, 2009).

O enquadramento teórico-operativo assumiu que a base de conhecimento para o ensino, especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, foi decisiva para transformar objetivos curriculares em experiências de aprendizagem acessíveis e exigentes. Essa base foi mobilizada para justificar escolhas de representação, de exemplos e de variação de tarefas, compondo sequências que acolheram diferentes ritmos e modos de demonstrar proficiência, sem reduzir metas de domínio conceitual (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

Quanto aos recursos e apoios, a análise considerou a tecnologia assistiva como campo que abrangeu produtos, serviços e estratégias voltadas à autonomia e à participação, enfatizando sua integração ao planejamento do professor e o risco de abandono quando dissociada de formação e acompanhamento. Paralelamente, o AEE foi entendido como ação complementar e suplementar à escolarização, prioritariamente ofertada em salas de recursos multifuncionais e articulada com o trabalho da classe comum, não o substituindo nem criando trilhas paralelas (Bersch, 2017; Brasil, 2009).

Por fim, a organização do artigo preparou a passagem do plano normativo ao plano instrucional: a primeira seção do desenvolvimento apresentou fundamentos curriculares e a tradução didática dos conteúdos no EF II; a segunda sistematizou estratégias de ensino e avaliação voltadas

à participação e ao rigor; a terceira integrou recursos e tecnologias assistivas ao trabalho docente e explicitou a articulação com o AEE; a quarta discutiu o papel do professor como coordenador de ambientes de aprendizagem inclusivos e academicamente desafiadores (Brasil, 2018; Bersch, 2017; Brasil, 2009; Shulman, 1987).

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO (NO ENSINO FUNDAMENTAL II)

O ponto de partida consistiu em ler o currículo como compromisso público com aprendizagens essenciais e com a formação integral dos estudantes. A BNCC definiu competências gerais que articularam conhecimento, pensamento crítico, comunicação, responsabilidade e cooperação, oferecendo ao professor um horizonte de planejamento que vinculou conteúdo, participação e equidade sem baixar o nível de exigência (Brasil, 2018). No Ensino Fundamental II, essa orientação exigiu que objetivos de cada componente fossem traduzidos em experiências que permitissem diferentes portas de entrada ao mesmo conceito, preservando a complexidade cognitiva. Tal tradução pedagógica remeteu ao núcleo da base de conhecimento para o ensino: a capacidade docente de representar ideias, selecionar exemplos, antecipar dificuldades de compreensão e ajustar explicações de acordo com sinais de aprendizagem observados (Shulman, 1987).

Nessa chave, a inclusão não foi tratada como “adaptação para alguns”, mas como desenho de rotinas de ensino que acomodaram variações reais de linguagem, ritmo e repertório sem pulverizar objetivos curriculares. A coerência veio quando o planejamento partiu das aprendizagens essenciais e, em seguida, distribuiu andaimes, modelagem, exemplos graduados, perguntas de checagem e tarefas com diferentes formatos de resposta, para sustentar a progressão conceitual do 6º ao 9º ano (Brasil, 2018; Shulman, 1987). Esse desenho também reposicionou a avaliação: ao invés de se limitar a certificar, a avaliação passou a alimentar o ensino com evidências de processo, permitindo ao professor replanejar a explicação, redesenhar a tarefa ou variar a forma de coleta de evidências, mantendo os mesmos critérios de qualidade (Brasil, 2018).

O fundamento pedagógico, portanto, combinou dois movimentos: um curricular, que explicitou o que os estudantes deveriam aprender em termos de conceitos, procedimentos e atitudes; e um didático, que converteu tais objetivos em representações acessíveis e intelectualmente desafiadoras (Brasil, 2018; Shulman, 1987). Ao articular ambos, o professor evitou dois riscos comuns: o de transformar a inclusão em redução de metas e o de manter metas intactas com meios que, na prática, excluíram quem não partilhava do mesmo capital linguístico ou das mesmas estratégias de estudo. A solução esteve em alinhar metas comuns a caminhos de acesso variados, sem criar trilhas paralelas que descaracterizassem o currículo.

Por fim, a sustentação institucional desses fundamentos requereu que a escola comunicasse, em suas rotinas e mensagens, a expectativa de participação intelectual de todos, e previsse tempos e instrumentos para que docentes analisassem evidências e partilhassem soluções instrucionais entre pares. Esse arranjo organizacional deu materialidade ao princípio de equidade curricular,

favorecendo a continuidade do trabalho ao longo dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA TURMAS INCLUSIVAS

Com os fundamentos postos, a pesquisa sistematizou um conjunto de estratégias que, no EF II, sustentaram participação e rigor. O primeiro bloco referiu-se ao planejamento reverso: partir dos objetivos de aprendizagem do componente, explicitar critérios de qualidade compreensíveis aos estudantes e, então, selecionar atividades que gerassem evidências dessas aprendizagens (Brasil, 2018). Ao tornar visíveis os critérios, por rubricas ou listas de verificação, o professor autorizou que diferentes produtos (texto, diagrama, apresentação oral, resolução comentada) pudessem demonstrar o mesmo domínio conceitual, sem relativizar o padrão esperado.

O segundo bloco tratou da variação de representações. Conteúdos abstratos, como proporcionalidade em Matemática, funções da linguagem em Língua Portuguesa ou modelos de partículas em Ciências, ganharam múltiplas formas de apresentação: exemplos do cotidiano, esquemas progressivos, manipulação de materiais e simulações. Essa variação não se confundiu com simplificação; ela forneceu escadas para que os estudantes alcançassem o mesmo patamar de compreensão, respeitando modos de entrada distintos e promovendo conexões entre representações (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

O terceiro bloco concentrou-se em andaimagem e prática guiada. Tarefas foram graduadas em complexidade, com passos modelados e trechos de resolução comentados pelo professor antes da prática autônoma. Ao distribuir perguntas que exploraram “o que”, “como” e “por que”, o docente monitorou entendimento em tempo real e decidiu, com base em evidências, se reduziria a carga cognitiva (dividindo a tarefa) ou se a aumentaria (pedindo generalizações, contraexemplos ou explicações comparativas) (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Essa regulação fina das demandas evitou tanto o rebaixamento de expectativas quanto a sobrecarga improdutiva.

O quarto bloco organizou agrupamentos flexíveis e parceria entre pares. Em momentos-chave da sequência, grupos temporários foram formados para estudo de casos, rotação de estações e revisão entre colegas. A lógica foi didática: agrupar por necessidade de estratégia (por exemplo, grupos de retextualização em Língua Portuguesa, de leitura de gráficos em Ciências ou de decomposição de problemas em Matemática), e não por rótulos fixos. A heterogeneidade planejada ampliou o acesso a explicações entre pares, preservando o foco nos objetivos do componente (Brasil, 2018).

O quinto bloco abordou avaliação a serviço da aprendizagem. Em lugar de depender apenas de provas somativas, a rotina combinou checagens rápidas, minitestes diagnósticos, diários de aprendizagem e devolutivas comentadas que indicaram passos seguintes. Ao integrar a avaliação ao ensino, o professor pôde registrar evidências, ajustar prazos e oferecer novas oportunidades de demonstração de proficiência, mantendo os mesmos critérios. Essa prática reduziu o efeito de

barreiras ligadas a tempo de processamento, formato único de resposta ou ansiedade de prova (Brasil, 2018).

O sexto bloco integrou recursos e tecnologias assistivas quando pertinente ao objetivo da aula, nunca como trilha paralela. Pranchas de comunicação, softwares leitores, teclados alternativos, organizadores gráficos e adaptações de acesso foram acionados para viabilizar participação e expressão, acompanhados de instrução explícita sobre seu uso. A adoção desses recursos considerou riscos conhecidos de abandono quando não há alinhamento pedagógico e suporte de uso; por isso, foram planejados com o professor regente e com acompanhamento de quem prestou apoio técnico, evitando a fragmentação da experiência de aprendizagem (Bersch, 2017).

O sétimo bloco tratou da articulação com o AEE. Quando presentes na rede, as salas de recursos multifuncionais funcionaram como espaço de suporte complementar/suplementar ao trabalho da classe comum, em contraturno, com plano de AEE pactuado que especificou barreiras a enfrentar, recursos a experimentar e formas de transferência para a sala regular. Essa articulação evitou duplicidade de metas e reforçou que o AEE não substituiu a escolarização, mas removeu barreiras específicas para que os objetivos curriculares fossem atingidos na turma (Brasil, 2009). Na prática, isso significou definir, com precisão, quais habilidades de acesso seriam trabalhadas no AEE, por exemplo, uso de leitor de tela, ampliação e navegação em textos longos, estratégias para resolver problemas passo a passo, e como tais habilidades seriam exigidas e observadas nas aulas regulares.

O oitavo bloco sistematizou rotinas de linguagem que favoreceram participação intelectual. Em todas as áreas, argumentos, explicações e justificativas foram ensinados como gêneros de fala e escrita; rubricas simples especificaram o que constituía uma boa explicação, um bom relatório experimental ou uma boa prova de conjectura. Essa explicitação reduziu o papel oculto de “saber como responder”, ampliando a chance de estudantes demonstrarem domínio mesmo quando não compartilhavam o mesmo repertório discursivo de partida (Brasil, 2018).

O nono bloco reforçou contratos de devolutiva. Para trabalhos extensos, combinou-se que pelo menos uma rodada de feedback seria seguida de revisão obrigatória. O contrato explicitou prazos, foco da revisão (clareza, evidências, justificativa, precisão conceitual) e o que mudaria na avaliação após a reentrega. A prática transformou erros em insumos de ensino e consolidou hábitos de autorregulação acadêmica, sem afrouxar critérios (Brasil, 2018).

Por último, a gestão de sala incorporou sinais de participação e rotinas previsíveis: quadros de objetivos, tempos claros para cada etapa, instruções segmentadas, exemplos de respostas esperadas e “check-outs” finais em que cada estudante registrou o que aprendeu e o que precisava revisar. Tais rotinas criaram estabilidade cognitiva e reduziram ruído para quem dependia mais de estrutura, enquanto mantiveram o desafio ao dirigir a atenção para os conceitos-alvo (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

Em conjunto, essas estratégias mostraram que a inclusão, no Ensino Fundamental II, ocorreu quando o currículo prescrito foi transformado em experiências de alta qualidade, com critérios transparentes e múltiplas vias de demonstração de aprendizagem. A presença planejada de recursos

de acesso, a cooperação com o AEE e a avaliação voltada ao processo fecharam o circuito, evitando trilhas paralelas e garantindo que todos perseguissem os mesmos objetivos curriculares, por caminhos proporcionalmente apoiados (Brasil, 2018; Bersch, 2017; Brasil, 2009; Shulman, 1987).

RECURSOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A integração de recursos e tecnologias assistivas foi tratada como componente intrínseco do planejamento didático, e não como adendo eventual. O ponto de partida consistiu em diferenciar recursos, dispositivos, materiais e adaptações de acesso, de serviços, avaliação, seleção, orientação de uso e acompanhamento contínuo, de modo que a decisão pedagógica não se limitasse à aquisição de equipamentos, mas contemplasse o ciclo completo de implementação, desde a identificação da barreira até a verificação de eficácia na sala de aula (Bersch, 2017). Essa abordagem preservou a centralidade do objetivo curricular: cada recurso foi escolhido para viabilizar participação e expressão, mantendo intactos os critérios de qualidade do componente, com ênfase em autonomia e independência no uso (Bersch, 2017).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) recebeu tratamento específico por sua relevância nos anos finais do ensino fundamental. O desenho incluiu pranchas e sistemas simbólicos, alfabetos ampliados e soluções de geração/síntese de fala, sempre acoplados a rotinas de ensino que tornaram explícitos os gêneros de discurso exigidos em cada área, explicação, relato experimental, justificativa de procedimento, prova de conjectura, de modo que a tecnologia não substituísse o conteúdo, mas o tornasse acessível e demonstrável em outro canal (Bersch, 2017). A equipe docente assumiu a responsabilidade por ensinar o uso desses meios de comunicação, reduzir a curva de aprendizagem com instrução explícita e monitorar sinais de abandono precoce, um risco conhecido quando o recurso não é integrado organicamente à atividade acadêmica (Bersch, 2017).

Para acesso ao texto e produção escrita, foram previstos leitores de tela, ampliadores, contrastes ajustados, teclados alternativos, predição de palavras e organizadores gráficos, com treino deliberado para navegação em textos extensos, gestão de referências e edição colaborativa. Em Matemática e Ciências, onde a notação complexa e os gráficos podem se converter em barreiras, o planejamento contemplou leitores matemáticos, descrições estruturadas de fórmulas e representações múltiplas que facilitaram a equivalência entre formas (tabela–gráfico–equação), mantendo a precisão conceitual (Brasil, 2018; Bersch, 2017). Em todos os casos, o recurso foi atrelado a evidências de aprendizagem: checklists de habilidades de acesso (por exemplo, “navega por cabeçalhos”, “gera rascunho com predição de palavras”, “transpõe dados da tabela para gráfico”) e a critérios de domínio dos conteúdos disciplinares.

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi definida em termos de complementaridade e de transferência para a sala comum. O AEE operou como espaço de ensino de acesso, em contraturno e não substitutivo da escolarização, com plano de AEE pactuado que nomeou barreiras-alvo, descreveu recursos e estratégias de treino, e previu como essas habilidades seriam observadas e cobradas nas aulas regulares (Brasil, 2009). A coordenação docente incluiu

encontros de alinhamento para evitar duplicidade de metas, garantindo que o AEE preparasse o estudante para realizar as mesmas tarefas curriculares, por caminhos de acesso diferenciados. O planejamento também registrou responsabilidades, quem ensinaria o quê, quando e com quais indicadores de progresso,, assegurando rastreabilidade das decisões e ajustes quando as evidências apontassem necessidade.

A gestão de adaptações razoáveis foi organizada em protocolo simples: (i) descrição da barreira observada em situação autêntica de aprendizagem; (ii) seleção do ajuste mínimo necessário (tempo estendido, formato alternativo de resposta, apoio tecnológico, mediação de linguagem); (iii) teste em escala reduzida; (iv) decisão colegiada sobre adoção, com prazo de revisão; (v) registro em linguagem clara. Esse ciclo evitou tanto a improvisação quanto a cristalização de medidas que, passado o contexto inicial, já não respondiam à necessidade. Na avaliação, as adaptações buscaram isolar a habilidade-alvo (por exemplo, argumentar com base em evidências) de habilidades de acesso não dominadas (por exemplo, digitação rápida), sem diluir o padrão de qualidade (Brasil, 2018).

No plano organizacional, previu-se manutenção e inventário de recursos, trilhas breves de formação entre pares e tutoria para docentes que ingressavam na escola, reduzindo a dependência de especialistas para questões de rotina. O resultado buscado foi um ambiente em que tecnologia assistiva e ajustes deixassem de ser exceções e passassem a integrar a gramática cotidiana do ensino, sempre subordinados aos objetivos curriculares e às formas legítimas de demonstrar proficiência (Brasil, 2018; Bersch, 2017).

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

O professor foi posicionado como arquiteto da experiência de aprendizagem, responsável por alinhar objetivos curriculares, representações didáticas, avaliação para a aprendizagem e recursos de acesso. Esse papel exigiu ativar a base de conhecimento para o ensino, com destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo, a fim de converter ideias disciplinares em explicações, exemplos e tarefas que contemplassem diferentes formas de entrada e expressão, sem comprometer a exigência intelectual (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Na prática, isso se traduziu em sequências nas quais cada etapa explicitou porque um conceito importava, como se conectava a conhecimentos prévios e onde aparecia em problemas relevantes para o componente.

A gestão do planejamento incluiu o uso de objetivos visíveis e critérios transparentes. Antes de iniciar uma unidade, o docente apresentou ao grupo o que seria considerado evidência aceitável de domínio, em rubricas curtas e compreensíveis, e deu exemplos-modelo com comentários que destacaram qualidades e limites. Esse procedimento nivelou expectativas, ampliou a compreensão dos parâmetros de qualidade e abriu espaço para que produtos diferentes (um texto, um mapa conceitual, uma apresentação, uma resolução comentada) atestassem a mesma aprendizagem, quando apropriado (Brasil, 2018). Com isso, reduziu-se o risco de que a forma de resposta, e não o conteúdo, virasse a barreira.

Na condução da instrução, o professor combinou modelagem, prática guiada e prática autônoma, ajustando a proporção conforme os sinais de aprendizagem colhidos em checagens rápidas, perguntas de resposta curta, cartões de saída, minitestes de leitura de gráfico, microdebates. Ao observar padrões de erro, o docente decidiu em tempo real se reensinaria por outra representação, se dividiria a tarefa em passos ou se elevaria a demanda para promover generalização e transferência (Shulman, 1987; Brasil, 2018). Esse controle de carga cognitiva, finamente regulado, manteve o nível de desafio enquanto sustentou a participação de quem precisava de mais andaimes.

O trabalho com linguagem acadêmica foi assumido como conteúdo transversal. Em todas as áreas, ensinaram-se explicitamente gêneros de dizer e escrever próprios da disciplina: definir com precisão, justificar por evidências, comparar modelos, narrar procedimento experimental, provar uma afirmação. Em vez de pressupor tais habilidades, o professor as tornou objeto de ensino, com exemplos positivos e negativos, listas de verificação e revisões focadas. Esse investimento reduziu o papel oculto do domínio prévio de códigos de linguagem e expandiu a possibilidade de estudantes demonstrarem proficiência pelos critérios do componente (Brasil, 2018).

A avaliação a serviço da aprendizagem ocupou lugar central. O professor manteve um ciclo curto de coleta de evidências, devolutivas e reentrega: devolutivas específicas indicaram o próximo passo (clarear a tese, explicitar o dado que sustenta a conclusão, corrigir a leitura do gráfico, ajustar a notação), e a revisão obrigatória consolidou ganho efetivo de qualidade antes da nota final. Assim, erros foram convertidos em insumos didáticos e a avaliação funcionou como alavanca de equidade, pois diversificou oportunidades de demonstrar aprendizagem sem rebaixar critérios (Brasil, 2018).

A cooperação com o AEE e com profissionais de apoio foi prática planejada, não ocasional. O professor regente levou à reunião evidências de aprendizagem e episódios concretos em que barreiras apareceram, discutindo com o responsável pelo AEE quais habilidades de acesso seriam ensinadas em contraturno e como seriam cobradas na sala comum. Esse diálogo evitou paralelismos estéreis e reforçou que a aprendizagem-alvo permanecia na disciplina, enquanto o AEE ofertava meios para que ela se tornasse executável pelo estudante (Brasil, 2009).

No cotidiano, o docente também geriu o clima de sala como condição de participação intelectual. Rotinas previsíveis, instruções segmentadas, tempos definidos, papéis claros em atividades colaborativas e sinais de que todos eram esperados na conversa acadêmica (por exemplo, rodadas de justificativa em voz baixa/escrita antes da socialização) diminuíram o ruído e aumentaram o foco. Ao longo do bimestre, o professor explicitou metas de autorregulação, como planejar etapas de um projeto, monitorar a qualidade de uma explicação, pedir ajuda de modo produtivo, e celebrou evidências de progresso, reforçando a mensagem de altas expectativas para todos (Brasil, 2018).

Por fim, o papel docente incluiu aprendizagem profissional contínua baseada em evidências de sua própria turma. Em hora de trabalho coletivo, o professor compartilhou tarefas, rubricas e amostras de produções, discutiu o que funcionou, ajustou critérios e institucionalizou soluções que se mostraram eficazes, para que sobrevivessem à rotatividade e ao calendário. Essa prática de codificação e circulação de conhecimento instrucional entre pares fechou o circuito de qualidade,

criando um ambiente em que inclusão e rigor foram indissociáveis: metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações de proficiência equivalentes, sustentadas por ensino responsivo e avaliação formativa (Brasil, 2018; Shulman, 1987; Brasil, 2009; Bersch, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a inclusão no Ensino Fundamental II dependeu da conversão do currículo prescrito em experiências de aprendizagem acessíveis e exigentes, sustentadas por avaliação a serviço da aprendizagem e por rotinas estáveis de sala. As estratégias mapeadas, planejamento reverso, variação de representações, andaimagem graduada, agrupamentos flexíveis, contratos de devolutiva e ensino explícito da linguagem acadêmica, mostraram-se capazes de ampliar a participação sem diluir metas.

A integração criteriosa de recursos e tecnologias assistivas, acompanhada por protocolos simples de adaptações, evidenciou que o acesso é condição para demonstrar proficiência, não um atalho que substitui o domínio conceitual. Quando articulado ao AEE de modo complementar e com transferência garantida para a turma, o suporte removeu barreiras específicas e preservou o lugar da aprendizagem no componente curricular.

O papel docente revelou-se central: decisões didáticas informadas por evidências, clareza de objetivos e critérios, e ciclos curtos de feedback e revisão constituíram o núcleo de uma prática que equalizou oportunidades mantendo o rigor. Na escala da escola, tempos protegidos para análise conjunta de produções e para institucionalização do que funcionou evitaram respostas episódicas e criaram continuidade entre turmas e anos.

Conclui-se que a inclusão no Ensino Fundamental II foi operacional quando metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem caminharam juntos. A coerência entre planejamento, ensino, avaliação e apoios formou o eixo de uma prática sustentável, na qual todos os estudantes encontraram meios legítimos de alcançar e evidenciar os mesmos objetivos curriculares.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 27 set. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso 27 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. **PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso 27 set. 2025.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso 27 set. 2025.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: UN, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf. Acesso 27 set. 2025.