



Rede de Afeto: Educação com Diversidade na Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas Inclusivas na Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, Itapiranga - AM de 2025 a 2026

Network of Affection: Education With Diversity – Continuing Education and Inclusive Pedagogical Practices at the Santo Antônio Full-Time Municipal School, Itapiranga, Amazonas (2025–2026)

Orivaldite Pinho Gama Lima

Universidad De La Integración De Las Américas.

Resumo: Este estudo, que é resultado da dissertação defendida na Universidad de La Integración de las Américas no curso de Ciências da Educação, ancora-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se ocupa do aprofundamento da compreensão de fenômenos sociais e educacionais que não podem ser quantificados, focando na subjetividade e nos significados. Quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois visa descrever com precisão as características do fenômeno estudado e estabelecer relações entre as variáveis observadas no ambiente escolar (Gil, 2009, p.28). Para a sustentação teórica, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos, que fornecem o suporte necessário para a análise do tema. A população do estudo será composta por professores, gestores e familiares vinculados à Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, especificamente os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar. A pesquisa na Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio é fundamental na coleta de dados mediante o contato com os sujeitos para alinhar todos os elementos fornecidos para análise. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três grupos distintos de participantes, definidos como sujeitos-chave desta pesquisa: gestores e coordenadores pedagógicos, professores e familiares (pais/responsáveis). A escolha desses sujeitos justifica-se pela necessidade de apreender as diferentes facetas do processo inclusivo no contexto escolar sob múltiplas perspectivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação em tempo integral; rede de afeto.

Abstract: This study, which stems from a dissertation defended at the *Universidad de La Integración de Las Américas* within the Educational Sciences program, is grounded in a qualitative approach; it seeks to deepen the understanding of social and educational phenomena that cannot be quantified, focusing instead on subjectivity and meaning (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31). Regarding its objectives, the study is classified as descriptive research, as it aims to accurately describe the characteristics of the phenomenon under study and establish relationships between variables observed within the school environment (GIL, 2008, p. 28). Theoretical support is provided through bibliographic research—drawing on existing materials such as books and scientific articles—to underpin the analysis of the topic (GIL, 2002, p. 44). The study population comprises teachers, administrators, and family members associated with the Santo Antônio Municipal Full-Time School—specifically those involved in the school inclusion process. Conducting research at the Santo Antônio Municipal Full-

Time School is essential for data collection, enabling direct contact with the subjects and the alignment of all elements for analysis. Data collection will be carried out through semi-structured interviews with three distinct groups of participants, identified as key subjects of this research: the school administrator and pedagogical coordinator, teachers, and family members (parents/guardians). The selection of these subjects is justified by the need to capture the various facets of the inclusion process within the school context from multiple perspectives.

Keywords: inclusive education; full-time education; network of affection.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no cenário brasileiro configura-se como um direito fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse arcabouço normativo é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e, mais recentemente, pelo Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que visam garantir a equidade e a participação plena dos estudantes no processo educativo.

Entretanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta desafios complexos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e em unidades escolares situadas em áreas menos favorecidas. No município de Itapiranga-AM, essa realidade se evidencia na Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, onde a implementação do tempo integral revelou fragilidades relacionadas à ausência de formação continuada de professores, à carência de recursos pedagógicos acessíveis, à limitada articulação entre escola e família e à insuficiência de apoio multiprofissional. Tais fatores comprometem não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Nesse contexto, o projeto Rede de Afetos: Educação com Diversidade emerge como uma proposta inovadora, orientada pela formação docente, pelo fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, e pela implementação de metodologias pedagógicas inclusivas. Evidências preliminares indicam resultados relevantes, como o aumento do engajamento familiar, a adaptação curricular, a redução de preconceitos e o fortalecimento de parcerias interinstitucionais.

A escolha do tema justifica-se pela constatação de que muitos professores, ao não dominarem plenamente os pressupostos da aprendizagem inclusiva, encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas eficazes junto a alunos com necessidades específicas. Assim, esta pesquisa se fundamenta tanto na relevância social da temática quanto na sua contribuição acadêmica para o campo das Ciências da Educação.

Dessa forma, o problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: De que maneira o projeto Rede de Afetos: Educação com Diversidade contribui para a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais, promovendo a inclusão plena na Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, no período de 2025 a 2026?

Parte-se do pressuposto de que o projeto atua como um agente de transformação cultural no ambiente escolar, especialmente em instituições de tempo integral, nas quais a convivência prolongada exige relações mais qualificadas e práticas pedagógicas mais acessíveis.

Entre as barreiras enfrentadas, destacam-se as atitudinais, frequentemente expressas por meio de preconceitos, estereótipos e baixas expectativas em relação aos alunos. Nesse sentido, o projeto atua diretamente na dimensão subjetiva dos sujeitos escolares, promovendo o respeito, a empatia e a valorização das diferenças como fundamentos da convivência.

Ao priorizar o afeto como elemento estruturante das relações educativas, a proposta contribui para a ressignificação do olhar sobre o aluno, que deixa de ser definido por suas limitações e passa a ser reconhecido como sujeito de direitos, potencialidades e singularidades. Tal mudança impacta diretamente as práticas pedagógicas, favorecendo processos mais inclusivos e significativos.

No âmbito pedagógico, o projeto incentiva a adoção de estratégias como rodas de conversa, vivências sobre diversidade e flexibilização curricular, promovendo a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático. Especialmente em escolas de tempo integral, essas ações contribuem para a prevenção de práticas excludentes, como o bullying, e para o fortalecimento de uma cultura de respeito mútuo.

A Educação Especial, nesse contexto, deixa de ser concebida como um sistema paralelo e passa a integrar o cotidiano escolar, por meio da oferta de recursos e serviços especializados que potencializam a aprendizagem dos alunos. Destaca-se, nesse processo, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável por identificar, elaborar e organizar estratégias que eliminem barreiras à participação plena.

Outro instrumento relevante é o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que permite o acompanhamento das aprendizagens de forma personalizada, respeitando o ritmo e as características de cada estudante. Assim, o sucesso escolar passa a ser compreendido a partir do progresso individual, e não de padrões homogêneos de avaliação.

Diante desse cenário, a pesquisa também busca responder a questões secundárias, tais como: de que forma a formação continuada influencia as práticas docentes; como a flexibilização curricular contribui para a aprendizagem; e de que maneira a articulação com a comunidade fortalece a implementação de práticas inclusivas.

O objetivo geral consiste em analisar os impactos do projeto na promoção da equidade educacional e na superação de barreiras à inclusão. Como objetivos específicos, destacam-se a identificação das dificuldades enfrentadas pelos docentes, a análise das estratégias pedagógicas inclusivas e a avaliação da participação da comunidade escolar no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Inclusiva

A inclusão escolar não pode ser compreendida como um ato isolado ou meramente normativo, restrito ao acesso do aluno ao espaço escolar. Trata-se de um processo contínuo, que implica a transformação das práticas pedagógicas, das concepções docentes e da cultura institucional. Nesse sentido, conforme aponta Mantoan (2003), incluir significa reconhecer e valorizar as diferenças, rompendo com a lógica homogeneizadora do ensino tradicional

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil está sustentada por um conjunto normativo consolidado e por um campo teórico robusto, que dialoga tanto com produções nacionais quanto com diretrizes internacionais. No âmbito legal, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra a educação como um direito social fundamental e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Em complemento, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no Art. 58, que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos que promovam a participação plena dos estudantes (BRASIL, 1996).

Formação Continuada de Professores que Possibilite a Revisão de Concepções e o Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Diversificadas

A formação continuada de professores, no âmbito das redes municipais e estaduais, configura-se como um elemento estratégico para a consolidação de políticas educacionais que visam à equidade e à qualidade social do ensino. Nesse sentido, longe de ser entendida como uma mera etapa de atualização técnica, a formação permanente deve ser compreendida como um espaço ético-político de reflexão sobre a práxis. Segundo Paulo Freire, “a formação permanente dos professores funda-se na reflexão sobre a prática”, uma vez que é por meio do pensar a própria atuação que o educador se percebe como sujeito em constante processo de “ser mais”.

Dessa forma, a revisão de concepções pedagógicas constitui o ponto de partida para a transformação da realidade escolar. Muitas vezes, a prática docente é orientada por saberes cristalizados que negligenciam a subjetividade do aluno. Ao questionar esses modelos, portanto, o professor transita de uma postura meramente executora para uma postura investigativa. Nessa perspectiva, Selma Garrido Pimenta reforça que o professor não é apenas um técnico que aplica teorias, mas um “profissional reflexivo”, capaz de produzir novos saberes a partir do diálogo entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana. Assim, essa desconstrução mostra-se

essencial para que a escola pública municipal ou estadual deixe de ser um espaço de padronização e passe a acolher as diferentes trajetórias de aprendizagem.

Além disso, nesse contexto, a formação deve instrumentalizar o corpo docente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas. Maurice Tardif ressalta que os “saberes da experiência” constituem o “centro de gravidade da competência profissional”, pois são eles que permitem ao professor julgar e adaptar sua formação anterior aos desafios reais da sala de aula. Desse modo, em redes de ensino marcadas pela heterogeneidade, a diversificação — que inclui metodologias ativas e o uso crítico de tecnologias — não se configura como um acessório, mas como uma necessidade para garantir que todos os estudantes alcancem o sucesso escolar.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, tendo em vista a necessidade de compreender, em profundidade, os significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de inclusão escolar. Parte-se do pressuposto de que os fenômenos educacionais são complexos e socialmente construídos, exigindo uma análise que considere as experiências, percepções e interações vivenciadas no contexto escolar.

A população deste estudo é composta pela comunidade escolar da Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, unidade que conta com uma infraestrutura de 10 salas de aula e um corpo funcional de 79 servidores. Nesse contexto, o universo da pesquisa delimita-se aos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar em uma instituição que atende a uma demanda total de 126 alunos, sendo 106 estudantes do ensino regular e 20 estudantes do público-alvo da Educação Especial. Segundo Gil (2019), essa delimitação do universo é essencial para garantir que os dados coletados guardem estrita pertinência com o fenômeno investigado, permitindo, assim, uma análise fiel à realidade da unidade.

Para a composição da amostra, optou-se pela amostragem intencional (ou por julgamento). Essa técnica consiste na seleção de subgrupos da população que sejam “ricos em informações” e representativos das diversas perspectivas sobre o tema. Dessa forma, a amostra será constituída pelos seguintes segmentos: Gestão e Coordenação: gestor (a) e coordenador(a) pedagógico(a), por serem os responsáveis diretos pela implementação das políticas de inclusão e pela articulação administrativa; Corpo Docente: todos os professores em exercício na unidade que atuam diretamente com os alunos da Educação Especial, por vivenciarem, no cotidiano, as adaptações pedagógicas; Núcleo Familiar: responsáveis pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, selecionados com base em sua disponibilidade e em seu engajamento com a vida escolar.

As entrevistas buscaram compreender: com os professores, os desafios pedagógicos e as práticas cotidianas, visando garantir o anonimato das docentes, adotou-se a codificação “P” acompanhada de numeração sequencial para

a organização e apresentação dos dados. As participantes foram, portanto, identificadas como: P1, P2 e P3; com os gestores, as políticas organizacionais e o suporte institucional; e com os familiares, as expectativas e percepções sobre o acolhimento e desenvolvimento dos filhos (Apêndice A). Conforme apontam Lüdke e André (1986), a entrevista permite captar dados de natureza subjetiva e obter informações contidas na fala dos diversos atores, possibilitando o cruzamento de visões sobre a mesma realidade.

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentação dos Resultados

Entrevista Semiestruturada Coordenadora Pedagógica

1 - Qual o papel da coordenação pedagógica junto ao gestor?

Tabela 1 – Papel da coordenação.

Planejamento:	- “Gestor, dei uma olhada nos resultados do último conselho de classe e percebi algumas dificuldades em Matemática. Por isso, pensei em reorganizar o planejamento do 2º bimestre, focando nas defasagens que apareceram.”
Formação Docente:	- “Estou organizando um momento formativo com os professores sobre metodologias ativas, para a gente integrar melhor isso ao nosso plano de ação e à proposta pedagógica da escola.”
Mediação/Comunicação:	- “Conversei com os pais do 6º ano e, junto com a professora, montamos um plano de acompanhamento para o aluno. A ideia é manter o diálogo aberto e seguir nossa proposta de inclusão.”
Observação e Melhoria:	- “Depois de algumas observações em sala, percebi que alguns professores precisam de apoio na avaliação contínua. Estou pensando em organizar rodas de conversa para a gente trocar experiências e boas práticas.”
Ação Conjunta:	“O projeto interdisciplinar que os professores sugeriram está bem alinhado com o nosso PPP e pode trazer resultados muito positivos. Acho importante a gestão apoiar para conseguirmos colocar em prática.”

Fonte: dados coletados pelo pesquisador.

Análise da Atuação Estratégica da Coordenação Pedagógica junto à Gestão Escolar

A relação entre a coordenação pedagógica e o gestor escolar constitui um dos pilares centrais da gestão democrática, funcionando como elo entre as diretrizes administrativas e a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a análise das ações desenvolvidas revela que o papel da coordenação vai além da mera supervisão, consolidando-se como uma parceria estratégica voltada à melhoria contínua dos indicadores de aprendizagem.

Essa atuação manifesta-se, sobretudo, na capacidade de transformar dados em intervenções pedagógicas concretas. Ao analisar os resultados do conselho de classe e identificar defasagens específicas, como no componente curricular de Matemática, a coordenação propõe ao gestor a reorganização do planejamento do bimestre. Dessa forma, assegura-se que o currículo se configure como um instrumento dinâmico, capaz de responder às dificuldades em tempo oportuno, evitando que o plano de ensino se restrinja a uma função burocrática e garantindo sua efetividade pedagógica.

No campo da formação docente, a coordenação atua como indutora de inovação. Ao organizar momentos formativos voltados às metodologias ativas, promove a integração de novas abordagens educacionais ao Plano de Ação da escola e ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, esse movimento fortalece o corpo docente e contribui para a manutenção de um padrão de qualidade no ensino, contando, para tanto, com o apoio da gestão na viabilização desses espaços de formação e troca de experiências.

Além disso, a mediação e a comunicação assumem papel fundamental nesse processo. O coordenador pedagógico estabelece uma ponte entre a escola, os professores e as famílias, especialmente em situações que demandam planos de acompanhamento individualizado e práticas inclusivas. Desse modo, o diálogo contínuo fortalece a confiança da comunidade escolar e assegura que as diretrizes de acolhimento sejam efetivamente aplicadas de forma sensível e contextualizada.

Por fim, a observação das práticas em sala de aula e o incentivo ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares evidenciam o compromisso da coordenação com a promoção de uma cultura de boas práticas. Ao identificar a necessidade de apoio na avaliação contínua e propor rodas de conversa entre os docentes, a coordenação favorece um processo formativo mais colaborativo e humanizado. Ademais, ao buscar o apoio da gestão para a implementação de projetos sugeridos pelos professores, garante o alinhamento institucional, assegurando que as ações pedagógicas estejam em consonância com a identidade da escola. Como resultado, consolida-se um ambiente de aprendizagem mais coeso, participativo e eficiente.

De que maneira a coordenação pedagógica acompanha o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência?

Boa tarde, como coordenadora pedagógica, minha resposta sobre o acompanhamento de alunos com deficiência seria minuciosa, focando na potencialidade e não apenas em sua limitação.

O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino configura-se como uma ação mediadora, pautada no paradigma da educação inclusiva e na superação do modelo médico em favor do modelo social. Sob a ótica da coordenação pedagógica, a intervenção é minuciosa e teleológica, priorizando as potencialidades subjetivas e o desenvolvimento cognitivo em detrimento das limitações fenotípicas ou diagnósticas.

Este processo consolida-se por meio de uma gestão colaborativa, centrada na articulação da tríade escola, família e redes de apoio. No âmbito estritamente pedagógico, a coordenação atua na mediação para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Especializado (PEI). Este documento balizador permite a definição de metas curriculares adaptadas, garantindo que a flexibilização metodológica ocorra sem prejuízo ao acesso ao núcleo comum do currículo escolar.

A eficácia do ensino é monitorada por meio de observações de campo sistemáticas, cujo objetivo precípuo é a identificação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Tais observações fundamentam o suporte técnico ao docente na implementação de tecnologias assistivas e no desenho universal para a aprendizagem. Paralelamente, a coordenação estabelece um fluxo contínuo de comunicação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando a indissociabilidade entre o suporte na sala de recursos multifuncionais e as práticas na classe comum.

Ademais, a gestão pedagógica assume o papel de intérprete e articuladora dos aportes intersetoriais. A leitura técnica de laudos e relatórios de especialistas da saúde (psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos) é transposta para o contexto escolar, transformando dados clínicos em estratégias de ensino-aprendizagem.

Professores

Como foi sua formação continuada para atuar com o estudante da educação especial?

- P. 1: Minha formação continuada acontece através de pequenos cursos rápidos, com apenas 20 h e com certificados, e depois fui me atualizando.

- P. 2: Sou graduada em Pedagogia com *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva.(AEE) Eu trabalho na sala de recursos.

- P. 3: Sou formada em letras, sou professora de português ao entrar na escola do município, mas percebi que não estava preparada para a diversidade na sala de aula. Então, fiz um curso oferecido pela escola sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE). Eu sempre estou me atualizando e sempre troco conhecimentos com outros colegas professores.

As falas dos professores evidenciam um movimento de aproximação com princípios contemporâneos da educação inclusiva, tais como a personalização do ensino, o protagonismo do aluno e a valorização das dimensões socioemocionais. No entanto, a análise crítica revela que tais princípios, embora presentes no discurso, nem sempre se concretizam plenamente na prática pedagógica.

De modo geral, os dados revelam avanços importantes no campo das práticas inclusivas, mas também evidenciam limites estruturais e formativos que ainda dificultam sua consolidação. Nesse sentido, a inclusão escolar se apresenta não como uma realidade plenamente estabelecida, mas como um processo em construção, que demanda ações contínuas e articuladas.

Entrevista Semiestruturada para Gestora Escolar

1. Gestão Integradora, Planejamento Coletivo?

- Na nossa escola, a formação não é compreendida como um evento isolado; ao contrário, ela integra o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Nesse contexto, articulamos esse processo por meio de estudos e envolvemos toda a comunidade escolar. Assim, não discutimos a deficiência de forma abstrata, mas partimos do aluno real que está, por exemplo, na sala do 3º ano. E o professor do AEE participa desses momentos conosco, contribuindo com estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Dessa forma, o docente passa a compreender que a adaptação pensada para um aluno com TEA, na verdade, é uma escuta ativa para entender e também saber se pode beneficiar toda a turma e a nossa escola.

2. Gestão em Rede - Parcerias e Cursos Externos?

Vejamos que a articulação da formação ocorre, sobretudo, por meio de parcerias com a Secretaria de Educação (SEMED) e com a Assistência Social e toda a sua equipe, que são de excelência. Bom, considerando que a demanda cotidiana é elevada, incentivamos os professores a participarem das formações específicas oferecidas pela rede, como cursos de Libras e do AEE, Formação Continuada, entre outros, e que tudo isso é importante para todos. E no âmbito interno da escola, promovemos momentos de acolhimento e socialização dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, o professor que participa das formações externas compartilha os materiais e as estratégias com os demais colegas, durante reuniões de ciclo, contribuindo, assim, para a constituição de uma rede de multiplicadores no interior da própria instituição.

3. Gestão no sentido dos desafios e na prática da escola?

Então, a formação ocorre quando articulamos principalmente, de forma individualizada, no diálogo direto com o professor regente e o mediador. Nesse processo, realizamos a construção conjunta do PEI (Plano de Ensino Individualizado). Assim, a formação se efetiva na prática, por meio de orientações sobre como simplificar comandos, utilizar recursos visuais e avaliar o progresso do estudante. Contudo, o principal desafio enfrentado pela gestão refere-se ao tempo destinado ao planejamento. Diante disso, buscamos organizar de forma bem prazerosa as reuniões mensais, priorizando a prática pedagógica inclusiva em detrimento de demandas excessivamente burocráticas.

Quais são os principais benefícios para alunos sem deficiência em um ambiente educacional inclusivo e participativo?

F1. Meu filho aprendeu que cada pessoa tem seu tempo e seu jeito. Por isso, ele se tornou muito mais paciente e compreensivo, não apenas na escola, mas também em casa. E eu quero que meu filho cresça sendo uma pessoa melhor e boa. E vejo que ele aprende na escola, pois ele nos ensina a ter mais paciência uns

com os outros, mostrando que a convivência com a diferença nos torna pessoas mais maduras.

F2. Olha, eu vejo que as adaptações feitas para os colegas com deficiência também ajudaram meu filho a compreender a matéria de maneira mais visual e criativa; assim, a aula se torna melhor para todos. E a meu ver, quando a teoria é explicada de formas variadas por meio de desenhos, exemplos práticos, ele desenvolve uma agilidade mental muito maior. Sabe, as aulas tornam-se mais agradáveis para todos, pois unem a excelência no ensino ao mesmo tempo em que promovem um profundo respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem de cada estudante.

F3. Eu acredito que ele vem compreendendo que a diferença não constitui um problema, mas sim uma oportunidade de expandir o pensamento para fora da escola. E então, ao conviver com a diversidade, ele desenvolve-se e vai se tornando mais confiante e assim vai.

Análise Interpretativa dos Perfis de Gestão na Formação Continuada Docente

A análise dos perfis de gestão evidenciados na Escola de Tempo Integral Santo Antônio revela diferentes formas de articulação da formação continuada, as quais, embora distintas em suas estratégias, convergem para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Esses perfis podem ser compreendidos à luz de referenciais teóricos que concebem a formação docente como um processo reflexivo, situado e colaborativo.

Inicialmente, o Perfil de Gestão Integradora, centrado no planejamento coletivo, aproxima-se da concepção de formação defendida por Freire (1996), ao compreender a prática pedagógica como espaço privilegiado de reflexão crítica. Ao utilizar estudos de caso e trazer o aluno concreto para o centro da discussão, a gestão rompe com abordagens abstratas e descontextualizadas. Neste sentido, a participação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos momentos de HTPC evidencia uma prática colaborativa que dialoga com o conceito de “comunidade de aprendizagem”, na qual o conhecimento é construído coletivamente. Além disso, o uso de estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) reforça uma perspectiva inclusiva que beneficia todos os estudantes, corroborando o entendimento de Mantoan (2003) de que a inclusão não se destina a um grupo específico, mas à reorganização do ensino como um todo.

Por sua vez, o Perfil de Gestão em Rede, fundamentado em parcerias institucionais e formações externas, evidencia a valorização da pluralidade de saberes docentes, conforme proposto por Tardif (2002). Ao incentivar a participação dos professores em cursos oferecidos pela rede e promover a socialização interna desses conhecimentos, a escola constrói um movimento de circulação de saberes que ultrapassa os limites da formação individual. Dessa forma, a prática de multiplicação do conhecimento contribui para a constituição de uma cultura colaborativa, na qual os professores assumem também o papel de formadores. Tal dinâmica reforça a

ideia de que a formação continuada não se restringe a espaços formais, mas se amplia por meio das interações profissionais e da troca de experiências.

Em contrapartida, o Perfil de Gestão de “Chão de Escola” evidencia uma formação eminentemente prática, centrada nas demandas cotidianas da sala de aula. Essa abordagem dialoga diretamente com a noção de saberes experienciais, também discutida por Tardif (2002), ao reconhecer que o conhecimento docente se constrói na ação e na resolução de problemas concretos. A elaboração conjunta do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a orientação direta ao professor regente configuram uma prática formativa situada, que responde às necessidades reais dos estudantes. Ademais, essa perspectiva evidencia uma dimensão importante da gestão escolar: a mediação entre as exigências institucionais e as condições concretas de trabalho docente, especialmente no que se refere ao tempo de planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a inclusão escolar, no contexto investigado, configura-se como um processo histórico, dinâmico e multifacetado, ainda em construção no cotidiano das instituições educativas. Distante de uma concepção restrita ao acesso físico do estudante à escola, a inclusão se revela como um movimento contínuo de ressignificação das práticas pedagógicas, das relações institucionais e dos paradigmas que sustentam o fazer docente, exigindo uma ruptura com modelos tradicionais de ensino pautados na homogeneização.

Os resultados evidenciam avanços significativos, sobretudo no que concerne ao engajamento docente na adaptação de estratégias didático-pedagógicas, à valorização do vínculo afetivo como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem e à incorporação de práticas mais flexíveis e responsivas às singularidades dos estudantes. Tais evidências apontam para uma inflexão paradigmática relevante, na medida em que o foco deixa de incidir sobre as limitações individuais e passa a privilegiar as potencialidades, em consonância com perspectivas inclusivas contemporâneas. Esses elementos indicam uma mudança importante de paradigma, na medida em que o aluno deixa de ser visto a partir de suas limitações e passa a ser reconhecido com suas habilidades e desenvolvimento de aprendizagem.

No âmbito das políticas e práticas institucionais, o projeto Rede de Afetos: Educação com Diversidade demonstrou-se uma iniciativa potente para o fortalecimento da educação pública no município de Itapiranga. Ao evidenciar que a superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais está intrinsecamente vinculada a uma gestão escolar comprometida e a uma coordenação pedagógica atuante e articuladora, o estudo não apenas valida a experiência desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio, como também projeta possibilidades concretas de replicabilidade e ampliação no âmbito da rede municipal de ensino.

Nesta perspectiva, a inclusão escolar em Itapiranga – AM avança à medida que o afeto se constitui como princípio pedagógico estruturante e a colaboração se consolida como prática institucional. Tal movimento contribui para a construção de uma escola que não apenas acolhe a diferença, mas a reconhece como elemento constitutivo e potencializador do processo educativo, alinhando-se à concepção freireana de educação, segundo a qual o aprendizado se dá na e pela diferença, e não pela busca de uma ilusória homogeneidade. Assim, impõe-se a reorganização institucional das escolas, de modo a assegurar, de forma efetiva, o direito universal à educação com qualidade social. Assim, torna-se indispensável que a escola se reorganize institucionalmente para garantir, de forma efetiva, o direito incondicional de todos à educação.

A análise da escola de tempo integral investigada evidencia uma estrutura organizacional consistente, sustentada por uma proposta pedagógica articulada e pelo suporte técnico de equipe especializada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal suporte revela-se estratégico para o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao garantir condições objetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas e para o atendimento das demandas educacionais específicas dos alunos.

Destaca-se, ainda, a atuação integrada de uma equipe multiprofissional, composta por coordenação pedagógica, assistência social e psicologia, cuja intervenção favorece uma abordagem ampliada do processo educativo, contemplando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Essa articulação intersetorial possibilita não apenas o acompanhamento sistemático dos estudantes, mas também o suporte às famílias, contribuindo para a consolidação de uma rede de apoio efetiva no interior da escola.

A atuação integrada desses profissionais possibilita um acompanhamento mais amplo, contemplando dimensões pedagógicas, emocionais e sociais, além de oferecer apoio às famílias. Com essa estrutura, a Escola Municipal de Tempo Integral Santo Antônio se consolida como uma unidade de referência no atendimento à diversidade de sua comunidade escolar.

Os achados da pesquisa reforçam que a efetivação de uma escola inclusiva transcende o cumprimento normativo e legal, ancorando-se na construção de uma cultura organizacional orientada pela valorização da formação continuada como direito docente e como eixo estruturante da qualidade da educação. Nesse sentido, a gestão escolar assume papel central ao garantir condições materiais e simbólicas, tempo, espaço, recursos e apoio institucional necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A articulação entre direção e coordenação pedagógica emerge como elemento estruturante para a materialização das diretrizes educacionais no cotidiano escolar. O planejamento coletivo e o diálogo sistemático entre professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) favorecem a implementação do ensino colaborativo, configurando-se como estratégia fundamental para a construção de práticas inclusivas.

Essa dinâmica, alicerçada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilita a integração da acessibilidade ao currículo de forma orgânica e não fragmentada. Essa troca de saberes, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mostra-se essencial para a integração da acessibilidade ao currículo.

Ademais, a formação continuada de professores se afirma como um dos pilares centrais para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Ao promover a atualização de saberes e o desenvolvimento de competências pedagógicas críticas, a formação contribui para a superação de práticas excludentes e para a incorporação de metodologias que reconhecem e valorizam a diversidade como princípio educativo. Ao atualizar suas competências, os educadores tornam-se mais preparados para superar modelos tradicionais de ensino, incorporando práticas inclusivas que valorizam a singularidade de cada estudante.

O projeto Rede de Afetos: Educação com Diversidade insere-se nesse horizonte ao enfatizar o acolhimento, a escuta sensível e a construção de vínculos como dimensões constitutivas do processo educativo. Ao fortalecer as relações entre escola, estudantes, famílias e comunidade, o projeto amplia a compreensão de educação para além da dimensão cognitiva, incorporando aspectos éticos, afetivos e sociais fundamentais à formação humana integral.

Entretanto, a análise também evidencia limites e desafios que tencionam a consolidação de práticas inclusivas. Dentre eles, destacam-se a necessidade de ampliação e sistematização da formação continuada, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, a fragilidade na articulação interprofissional em determinados contextos e a necessidade de fortalecimento da parceria entre escola e família. Tais aspectos indicam que a inclusão escolar demanda não apenas iniciativas individuais, mas a construção de condições estruturais e institucionais que sustentem práticas efetivamente inclusivas. Esses aspectos indicam que a inclusão não depende apenas do esforço individual do docente, mas requer condições estruturais e institucionais adequadas.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão escolar se configura como uma construção coletiva, que envolve múltiplos atores e instâncias, gestão, coordenação pedagógica, professores, profissionais de apoio, famílias e comunidade. A consolidação de uma cultura inclusiva exige, portanto, o fortalecimento de redes colaborativas, a ampliação de espaços formativos e a implementação de políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar deve ser assumida como um compromisso ético, político e pedagógico. Mais do que garantir o acesso, trata-se de assegurar condições concretas de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes. Nessa perspectiva, educar na lógica da inclusão implica transformar concepções, ressignificar práticas e construir, no cotidiano escolar, possibilidades mais justas, democráticas e humanizadoras de existência. Mais do que garantir o acesso à educação, trata-se de assegurar condições reais de aprendizagem e participação para todos os estudantes. Educar na perspectiva

inclusiva implica, portanto, transformar práticas, romper barreiras e construir possibilidades mais justas e humanas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. **Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e aplicações na educação inclusiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Senado Federal**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996)
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- _____. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 1 ago. 2023.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (orgs.). **Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: WVA, 2012.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. *et al.* **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Educação, v. 49, p. 127-135, 2003.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, C. **A inclusão é nossa e a diferença é do outro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.