



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JESSICA SILVIA DOS SANTOS VIEIRA

**A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
NO CONTEXTO ESCOLAR**

**MANAUS/AM
2024**

JESSICA SILVIA DOS SANTOS VIEIRA

**A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Amazônia.

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa FAPEAM (15 meses).

Orientador: Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza

**MANAUS/AM
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V658p Vieira, Jessica Silvia dos Santos
A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar / Jessica Silvia dos Santos Vieira . 2024
101 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Cleverton José Farias de Souza
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Especial. 4. Grupo Focal. 5. Contexto Amazônico. I. Souza, Cleverton José Farias de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JESSICA SILVIA DOS SANTOS VIEIRA

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
NO CONTEXTO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

MEMBROS DA BANCA

TITULARES

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

SUPLENTE

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Universidade Federal do Pará (UFPA)

MANAUS/AM
2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais José Vieira e Jacilda dos Santos, ao meu esposo Jean Calixto e ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força e perseverança para enfrentar os desafios que surgiram ao longo desta jornada acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento e apoio financeiro, que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico e pessoal ao longo do curso. Aos professores do PPGE/UFAM, em especial àqueles da Linha 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia, pelo conhecimento compartilhado e pelas reflexões que contribuíram para minha formação acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) pela oportunidade de participar do Programa Qualifica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, por sua orientação, pela dedicação e por compartilhar seu vasto conhecimento de forma generosa. Sua paciência, conselhos e visão crítica foram determinantes para o amadurecimento desta pesquisa. Agradeço também por ter acreditado no meu potencial e por ter me guiado com sabedoria e sensibilidade ao longo de todo o processo.

Ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH), onde encontrei um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento. Agradeço aos coordenadores do laboratório e a todos os membros pela troca de conhecimentos, pelo suporte durante a construção da pesquisa e pela amizade, que tornaram esta jornada mais leve e enriquecedora.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, e Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, pelas contribuições enriquecedoras que me ajudaram a aprimorar este trabalho.

Aos docentes que participaram da pesquisa, que compartilharam suas experiências e percepções fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

À Professora Dr. Giandra Anceski, pela oportunidade de realizar o estágio em docência, que foi fundamental para meu crescimento profissional.

Às Professoras Dr. Minerva Amorim e Dr. Kathya Thomé, pelo incentivo aos estudos, pelas palavras de sabedoria e pelo exemplo que vocês representam.

Aos meus pais, José Vieira e Jacilda Melgueiro, por todo o amor incondicional, por terem me ensinado o valor do conhecimento e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu esposo, Jean Calixto, pelo companheirismo, paciência e por ser meu porto seguro em todos os momentos.

À toda a minha família, que sempre esteve ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso e me motivando a seguir em frente.

*“Eu amo esse rio das selvas
Em suas restingas meus olhos passeiam
O meu sangue nasce nas suas entranhas
E nos seus mistérios meus olhos vagueiam
E das suas águas sai meu alimento
Vida, fauna, flora o meu sacramento
Filho dessa terra da cor morenez
Esse Sol moreno queimou minha tez
Cabocla cheirosa, caboclo guerreiro
Cunhantã viçosa, curumim sapeca
Eu amo essas coisas tão puras tão minhas
Gostosa farinha no caldo do peixe
Do banzeiro a canção, o mais farto verão
Tudo isso me faz com que eu não te deixe
Amazonas, Amazonas, Amazonas meu amor
Amazonas, Amazonas, Amazonas meu amor
Tu és pra mim, meu amor”*

Composição: Chico da Silva

RESUMO

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas educacionais, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, participem plenamente do ensino regular. Esse paradigma requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente nas salas de aula. Desta forma, este estudo teve como objetivo conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, investigando como os professores articulam o planejamento, a regência e a colaboração para promover a inclusão e atender às necessidades de todos os alunos. Os participantes foram docentes da Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º ano), totalizando 7 docentes, sem distinção de gênero e sem limite de idade. Para a coleta de dados utilizamos a técnica de Grupo Focal (GF). Para a análise de dados foi utilizado a Análise Textual Discursiva (s), com base nas seguintes categorias: (1) A percepção docente quanto ao planejamento para a Educação Inclusiva; (2) A percepção docente quanto à regência para a Educação Inclusiva; (3) A percepção docente quanto à colaboração entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado e os profissionais de apoio; (4) A percepção docente quanto à colaboração com os pais e responsáveis. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar do reconhecimento da importância da Educação Inclusiva pelos docentes, a implementação prática enfrenta desafios significativos. Entre os principais problemas relatados estão a sobrecarga de trabalho e a falta de formação específica, que resultam em um planejamento pedagógico insuficientemente inclusivo. Embora a colaboração seja considerada fundamental, ela não é efetivamente praticada na escola devido à ausência de processos estruturados. Além disso, o envolvimento dos pais é frequentemente limitado. A falta de um planejamento que facilite a participação dos alunos e a ausência de colaboração adequada entre a comunidade escolar acabam por limitar o alcance e a qualidade das práticas inclusivas. Para superar esses desafios, é necessário aprimorar continuamente o planejamento e a regência, com ênfase em formações práticas, adaptação de metodologias e fortalecimento da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional. Políticas que garantam recursos adequados e promovam a formação contínua dos docentes são essenciais para criar um ambiente escolar mais inclusivo e proporcionar o suporte necessário aos docentes.

Palavras-chave: Educação; Educação Inclusiva; Educação Especial; Grupo Focal; Contexto Amazônico.

ABSTRACT

Inclusive Education has been consolidated as a fundamental principle in educational policies, seeking to ensure that all students, regardless of their particularities, participate fully in mainstream education. This paradigm requires significant changes in teaching practices to meet the diversity present in classrooms. In this way, the aim of this study was to get to know teachers' perceptions of inclusive teaching practices in the school context, investigating how teachers articulate planning, teaching and collaboration to promote inclusion and meet the needs of all students. The participants are teachers from the Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) in the curricular components of Portuguese Language, Mathematics, and Physical Education for the Final Years of Elementary School (6th to 9th grade), totaling 7 teachers, regardless of gender or age. Data were collected using the Focus Group (FG) technique. Data analysis was performed using Textual Discursive Analysis (TDA), based on the following categories: (1) Teachers' perceptions of planning for Inclusive Education; (2) Teachers' perceptions of teaching for Inclusive Education; (3) Teachers' perception of collaboration between regular education, Specialized Educational Assistance and support professionals; (4) Teachers' perception of collaboration with parents and guardians. The results of the research show that, despite teachers' recognition of the importance of Inclusive Education, practical implementation faces significant challenges. Among the main problems reported are work overload and lack of specific training, which result in insufficiently inclusive pedagogical planning. Although collaboration is considered fundamental, it is not effectively practiced in the school due to the lack of structured processes. In addition, parental involvement is often limited. The lack of planning that facilitates student participation and the absence of adequate collaboration between the school community end up limiting the scope and quality of inclusive practices. To overcome these challenges, it is necessary to continually improve planning and teaching, with an emphasis on practical training, adapting methodologies and strengthening collaboration between all those involved in the educational process. Policies that guarantee adequate resources and promote ongoing teacher training are essential to create a more inclusive school environment and provide the necessary support for teachers.

Keywords: Education; Inclusive Education; Special Education; Focus Group; Amazonian Context.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GF	Grupo Focal
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Plano Político-Pedagógico
TDC	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEDUC	Secretaria de Educação e Desporto Escolar
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Legislação sobre a Educação Especial e Inclusiva.....	26
Quadro 2- Informações Básicas dos participantes	49
Quadro 3- Desenvolvimento e formação profissional.....	50
Quadro 4- Roteiro com as perguntas geradoras	52
Quadro 5- Materiais e equipamentos para o grupo focal	52
Quadro 6- Percepção docente quanto ao planejamento para a educação inclusiva.	59
Quadro 7- Percepção docente quanto a regência para a educação inclusiva	63
Quadro 8- Colaboração entre os docentes.....	67
Quadro 9- Colaboração com os profissionais de apoio.....	68
Quadro 10- Colaboração com os docentes do AEE	70
Quadro 11- Colaboração com os docentes do AEE	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Delineamento da pesquisa	47
Figura 2- Procedimentos da pesquisa	53
Figura 3- Fases da ATD	56
Figura 4- Categorias e subcategorias dos resultados	58

APÊNDICE

Apêndice 1- Instrumento da pesquisa	87
Apêndice 2- Ficha de registro de observação	88
Apêndice 3- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	90
Apêndice 4- Carta de anuência.....	92

ANEXOS

Anexo 1- Parecer do CEP	94
Anexo 2- Questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre ensino e aprendizagem junto ao Inep.....	95

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.1 Aspectos históricos da Educação Especial e Inclusiva	24
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	28
3.1 Planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva.....	30
3.2 Regência e práticas inclusivas.....	32
3.2.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).....	33
3.2.2 Práticas Baseadas em Evidências (PBE)	34
3.2.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)	35
3.3 Colaboração na Educação Inclusiva	36
3.3.1 Colaboração entre docentes.....	37
3.3.2 Colaboração com os Profissionais de apoio.....	38
3.3.3 Colaboração com os docentes do Atendimento Educacional Especializado.....	39
3.3.4 Colaboração com os pais e responsáveis	41
4. PERCEPÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	42
5. QUESTÃO DE ESTUDO	45
6. OBJETIVOS	46
6.1 Objetivo geral.....	46
6.2 Objetivos específicos.....	46
7. MÉTODO.....	47
7.1 Delineamento.....	47
7.2 Procedimentos éticos	47
8. PARTICIPANTES.....	48
8.1 Seleção dos participantes.....	48

8.2 Critérios.....	49
8.2.1 Critérios de inclusão.....	49
8.2.2 Critérios de exclusão.....	49
8.3 Caracterização dos participantes	49
9. INSTRUMENTO.....	50
9.1 Materiais e equipamentos.....	52
10. PROCEDIMENTOS	53
10.1 Treinamento dos avaliadores	53
10.2 Abordagem na escola	54
10.3 Recrutamento de participantes.....	55
10.4 Coleta de dados.....	55
11. ANÁLISE DOS DADOS	56
12. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
13. CONCLUSÃO.....	75
14. CONSIDERAÇÕES	76
REFERÊNCIAS.....	77

APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa 3 “Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Esta pesquisa tem como foco a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

Minha trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada por um interesse crescente na área da Educação Inclusiva, que foi se consolidando ao longo de minhas vivências e experiências práticas. Como mulher negra oriunda de uma escola pública na zona leste de Manaus, a entrada na universidade por meio do sistema de cotas proporcionou-me uma vivência direta da importância de uma educação acessível e equitativa.

Durante minha graduação em Educação Física na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM), participei do Programa de Atividades Motoras para Deficientes (PROAMDE/UFAM), onde adquiri uma compreensão abrangente das potencialidades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. Além disso, minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) permitiu o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as histórias de vida de pessoas com deficiência física, proporcionando um contato direto com a realidade das barreiras enfrentadas no processo de inclusão social. A continuidade desse interesse se refletiu em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que investigou a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Ainda durante a graduação, fui aprovada em concursos na área de Educação Física, primeiro na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e, posteriormente, na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). Embora minha formação acadêmica tenha sido essencial para meu desenvolvimento profissional, os desafios encontrados no cotidiano das escolas públicas evidenciaram a necessidade de um entendimento mais profundo e teórico sobre como lidar com a diversidade em sala de aula, motivando minha decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

Assim como na graduação participei do PROAMDE, na pós-graduação sou membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), onde tenho a oportunidade de aprofundar meus estudos em

parceria com estudantes de graduação, pós-graduação e professores doutores. Participar de grupos de pesquisa como o LECOMH é fundamental para a troca de experiências e a colaboração entre diferentes níveis acadêmicos, o que contribui significativamente para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a inclusão escolar.

Este estudo busca compreender as práticas pedagógicas inclusivas a partir da percepção dos docentes. Ao dar voz a esses profissionais, é possível identificar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e propor soluções viáveis para aprimorar essas práticas. No entanto, a melhoria da educação não depende apenas dos docentes, mas também de fatores como a valorização da profissão, condições de trabalho adequadas e infraestrutura escolar (Gatti, Barreto e André, 2011).

Ao integrar as percepções dos docentes à discussão teórica e prática existente, esta pesquisa visa contribuir para o debate sobre a Educação Inclusiva. O estudo destaca as necessidades e desafios do cotidiano escolar e oferece subsídios, com informações e orientações, que podem auxiliar na formulação de estratégias e na implementação de ações apresentadas para uma prática pedagógica mais inclusiva e acessível.

1. INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como um direito humano fundamental, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira desde 1988. Esse princípio não apenas reforça a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural, mas também destaca a necessidade de um sistema educacional inclusivo que acolha todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (Brasil, 1988).

A Educação Inclusiva emerge como um paradigma essencial, fundamentado na concepção de direitos humanos, que promove a igualdade e a diversidade como valores indissociáveis (Brasil, 2008). De acordo com Carvalho (2014), uma escola inclusiva é uma instituição de ensino regular que atende a todos os alunos, com ou sem deficiência, ajustando os processos de aprendizagem às particularidades de cada estudante. Essa abordagem visa criar um ambiente educacional no qual todos possam participar e se desenvolver plenamente (Carneiro, 2012).

Entretanto, garantir a igualdade na educação vai além do simples acesso físico às escolas, envolve um compromisso contínuo com a qualidade do ensino e a promoção ativa da diversidade, além da superação das disparidades socioeconômicas, respeitando e valorizando diferenças de gênero, raça, classe social e outras características individuais (Carneiro, 2012; Gatti, 2011). Esse compromisso exige um esforço constante para enfrentar as barreiras que podem limitar a participação e o aprendizado dos alunos, destacando a importância de políticas públicas que assegurem oportunidades equitativas tanto na escola quanto na sociedade (Matos, Lemos e Batista, 2016).

No Brasil, as políticas educacionais têm avançado para incluir diretrizes que promovem a inclusão escolar, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular (Brasil, 2008). Contudo, a efetiva implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, visto que a inclusão escolar depende de uma série de fatores, como a disponibilização de recursos adequados, o apoio institucional, a aplicação de metodologias de ensino que atendam às diversas necessidades dos alunos e a colaboração entre professores, famílias e profissionais especializados (Capellini, 2019; Santos, 2022; Casagrande; Oliveira, 2024).

Estudos realizados no contexto amazônico revelam as dificuldades enfrentadas pelos docentes na Educação Inclusiva, como a falta de articulação entre o AEE e as salas regulares, a escassez de recursos e barreiras na comunicação com as famílias (Matos; Lemos; Batista, 2016; Santos, 2021; Gutiérrez, 2023). Essas dificuldades tornam a tarefa de adaptar as práticas pedagógicas ainda mais complexa, ressaltando a importância de um planejamento colaborativo, que deve ser flexível e contínuo (Libâneo, 2006; Mantoan, 2015).

Neste contexto, a colaboração entre docentes do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado, pais e profissionais de apoio é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo que ofereça suporte ao desenvolvimento integral de cada aluno. Essa colaboração envolve o compartilhamento de experiências, a elaboração conjunta de estratégias e o estabelecimento de parcerias interdisciplinares (Capellini, 2004; Carneiro, 2012). A implementação da prática pedagógica inclusiva requer um planejamento cuidadoso, flexível e contínuo, que atenda às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais. Além disso, é necessário que os docentes estejam atentos às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e fortaleça o senso de pertencimento e autoestima dos estudantes (Mantoan, 2015).

Diante desse contexto, este estudo visa conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, com ênfase no planejamento, regência e colaboração. Compreender essas percepções é fundamental, pois os docentes estão na linha de frente da implementação dessas práticas e suas experiências refletem diretamente a eficácia das políticas educacionais inclusivas. Além disso, o conhecimento dessas percepções pode orientar a elaboração de estratégias e políticas mais alinhadas às necessidades das escolas e dos alunos, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008). A concepção de uma escola inclusiva surge de amplos debates e reflexões, uma vez que, abrange não apenas aspectos estruturais e comportamentais do ambiente escolar, mas também questões políticas e sociais. Assim, a inclusão transcende o contexto educacional, refletindo a necessidade de uma mudança na maneira como compreendemos e praticamos a diversidade na sociedade.

Uma escola inclusiva é uma instituição de ensino regular que, além de proporcionar um conhecimento universal, ajusta seus processos de ensino e aprendizagem para considerar as necessidades e particularidades de cada estudante. Esse modelo reafirma que todos possuem direitos iguais e destaca a diversidade como uma característica essencial da educação e da sociedade. Como afirma Sasaki (1998):

Educação Inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (Sasaki, 1998, p. 8).

A inclusão é um processo que surgiu da necessidade de dar voz àqueles que anteriormente não tinham oportunidade de se expressar e de tornar visíveis aqueles que eram invisíveis na sociedade. Trata-se de reconhecer que esses indivíduos sempre estiveram presentes e garantir que seus direitos sejam respeitados, assegurando que sejam tratados com dignidade e sem qualquer forma de preconceito ou segregação por cor, deficiência ou gênero (Silveira; Jaeger, 2019).

A política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos, mas envolve a revisão de concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade. Dessa forma, a inclusão significa que o aluno não precisa se moldar à escola, a escola que deve se adaptar às necessidades do aluno (Carvalho, 2006). Padilha e Freitas (2002) revelam que, para

garantir a participação de todos e superar desafios como o desempenho e rendimento, é necessário reestruturar práticas educacionais, buscando a manifestação do indivíduo de acordo com as possibilidades de cada aluno.

A Educação Inclusiva não se restringe ao atendimento exclusivo de estudantes com deficiência, mas abrange todos os indivíduos no sistema educacional. De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo:

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de docentes para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Consideram-se como alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esses impedimentos, quando interagem com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva desses alunos na escola e na sociedade. No caso dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, caracterizam-se por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de apresentarem um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Brasil, 2008).

Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, podendo apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realizações notáveis em áreas de seu interesse. Quanto aos transtornos funcionais específicos, incluem-se condições como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

e orienta os alunos e seus docentes quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da Educação Especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Assim, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, visto que, é um elemento integrante do Sistema Educacional que se realiza transversalmente em todos os níveis de ensino como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, bem como nas demais modalidades como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (Capellini, 2004).

Ao fazer parte integrante dessa abordagem inclusiva, a Educação Especial destina-se a atender às necessidades específicas de alunos com deficiências ou condições que podem exigir suporte adicional. Dentro desse cenário, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva promove oportunidades educacionais equitativas, atendendo às diferentes habilidades e características dos estudantes, além de garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação que respeite sua singularidade.

Isso pode envolver estratégias pedagógicas específicas, recursos adaptados e apoio adicional, sempre com o objetivo de facilitar a participação plena dos alunos no ambiente educacional (Alves, 2022). A integração da Educação Especial na abordagem inclusiva contribui para a construção de um ambiente educacional acolhedor e adaptado, onde cada estudante, independentemente de suas necessidades, tenha a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

Carneiro (2008) destaca que a Educação Inclusiva vai além de uma simples diretriz ou política, constituindo um princípio fundamental para eliminar a discriminação no ambiente escolar. Seu objetivo é superar contradições e desafios para garantir uma inclusão efetiva e equitativa. Essa abordagem reafirma que todos devem ter direitos iguais e que a diversidade é uma característica essencial da

educação, buscando assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos, bem como o nível de escolaridade que é direito de todo cidadão.

A trajetória da Educação Inclusiva é uma narrativa de mudanças e avanços que tiveram um impacto significativo nos sistemas educacionais ao longo do tempo. Essa história aborda os desafios superados e os progressos alcançados na transição de sistemas educacionais segregados para uma abordagem mais inclusiva. Desde marcos legais até movimentos sociais, a evolução da Educação Inclusiva reflete não apenas mudanças pedagógicas, mas uma mudança cultural na percepção da diversidade.

Assim, a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

2.1. Aspectos históricos da Educação Especial e Inclusiva

Compreender os aspectos históricos da Educação Especial e inclusiva é fundamental para avaliar a evolução e os desafios enfrentados nesse campo ao longo do tempo. Ao analisar a história, podemos identificar importantes avanços e transformações paradigmáticas.

A trajetória da Educação Especial reflete mudanças significativas nas percepções sociais, políticas e pedagógicas sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esse entendimento permite reconhecer as lutas enfrentadas por aqueles que buscaram promover a inclusão e a equidade para os alunos com deficiência. Além disso, a evolução histórica revela as conquistas alcançadas na garantia de acesso, apoio e oportunidades adequadas para todos os estudantes, evidenciando o progresso contínuo em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa.

Inicialmente, as práticas educacionais eram caracterizadas pela exclusão de alunos com deficiência, que frequentemente eram afastados do ambiente escolar e limitados em suas oportunidades de aprendizado. Em seguida, a abordagem de segregação foi adotada, com a criação de escolas especializadas para esses alunos.

Embora essas escolas tenham oferecido alguma forma de educação, elas perpetuaram a separação e limitaram as oportunidades dos alunos, mantendo-os afastados do sistema educacional geral (Sassaki, 1997).

A transição para o estágio da integração buscou reintegrar os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas convencionais. Contudo, muitas vezes essa integração se dava por meio de classes ou serviços segregados, mantendo uma forma de separação dentro do ambiente escolar comum e limitando ainda mais as oportunidades de uma verdadeira inclusão.

De acordo com Glat e Pletsch (2011), a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular era realizada de acordo com um modelo denominado de integração, onde os alunos estudavam com os alunos sem deficiência. No entanto, essa integração ocorria apenas na medida em que os alunos com deficiência demonstrassem capacidade para acompanhar o ritmo da turma.

Sob a influência de diretrizes internacionais, o modelo educacional passou de integração para inclusão, a partir da década de 80, com desenvolvimento significativo na década de 1990 no Brasil. Nesta nova fase, a responsabilidade pela adaptação do ambiente educacional recai sobre o sistema de ensino, que deve criar condições adequadas para atender às necessidades dos alunos. A inclusão visa oferecer uma educação acessível a todos, permitindo que os alunos participem plenamente das atividades na escola regular, com adaptações no ambiente para atender às suas necessidades individuais.

Ao longo das décadas, houve um movimento global em direção à inclusão, impulsionado por um crescente reconhecimento da importância da equidade educacional e da necessidade de oferecer oportunidades educacionais que considerem as diferentes necessidades de cada estudante. A transição de ambientes segregados para salas de aula inclusivas reflete a busca por uma educação que respeite e valorize a diversidade.

A Educação Inclusiva no Brasil é um tema central nas políticas educacionais e sociais, sustentada por marcos legais e documentos orientadores que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (Brasil, 2006).

A evolução da inclusão educacional no Brasil pode ser compreendida através da análise de diversas legislações e documentos que orientaram as práticas educacionais inclusivas, como mostra o quadro 1.

Quadro 1- Legislação sobre a Educação Especial e Inclusiva

1988	Constituição Federal de 1988
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares– Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP)
2015	Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência

Fonte: autoria própria (2024).

A Constituição Federal assegura o direito à educação para todos e estabelece que a educação é um dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205). Além disso, o Art. 206 reforça o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades educacionais. O Art. 208 estabelece que o dever do Estado inclui, entre outras responsabilidades, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para assegurar a inclusão de alunos com deficiência (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 em 1990, é um marco importante na proteção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e enfatizando a necessidade de um ambiente educacional que respeite suas particularidades e necessidades (Brasil, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reuniu líderes de 92 países, incluindo o Brasil, e estabeleceu diretrizes fundamentais para o movimento pela inclusão. A declaração define que a educação para pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, promovendo a igualdade de oportunidades

e desafiando a visão anterior de que alunos com deficiência não poderiam ser escolarizados (Brasil, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, garante o acesso de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação à escola regular e enfatiza a necessidade de Atendimento Educacional Especializado e que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação e publicados em 1997, fornecem diretrizes para o ensino fundamental e médio, incluindo estratégias para a inclusão de temas transversais e a adaptação do currículo para atender à diversidade dos alunos. Em 1998, um documento específico dos PCNs abordou estratégias para adaptações curriculares para alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais (Brasil, 1997; 1998).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes também abordam o Atendimento Educacional Especializado, a oferta de recursos, serviços de apoio e a promoção da inclusão, assegurando que alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo MEC/SEESP em 2008, reafirma o compromisso com a inclusão e estabelece diretrizes para a organização da Educação Especial no Brasil. Este documento orienta a implementação da Educação Inclusiva, buscando consolidar práticas pedagógicas que promovam o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos (Brasil, 2008).

A Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o direito à Educação Inclusiva e a necessidade de adoção de medidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Este estatuto destaca a importância de garantir a inclusão plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação, e assegura que a Educação Inclusiva seja uma realidade concreta e efetiva no Brasil (Brasil, 2015).

Compreender a evolução das políticas de inclusão no Brasil é essencial para orientar as práticas pedagógicas atuais. As leis de inclusão têm desempenhado um

papel fundamental na garantia dos direitos dos alunos com deficiência e na promoção de um ambiente educacional mais acessível e igualitário (Franco, 2016; Gatti, 2011). Essas legislações marcam um avanço importante na busca pela igualdade de acesso à educação, destacando a necessidade de atender às diversas necessidades dos alunos. As práticas pedagógicas, ao integrar as diretrizes legais, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo e valorizando cada aluno em suas individualidades e desafios.

A seguir, será discutida a importância e a implementação das práticas pedagógicas inclusivas, que desempenham um papel essencial na efetivação da inclusão educacional.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas são intencionalmente estruturadas para atender às expectativas educacionais específicas de uma determinada comunidade social. Ao serem elaboradas, as práticas pedagógicas enfrentam um desafio central, elas precisam ser reconhecidas como legítimas e relevantes pela comunidade escolar. Isso ocorre porque a criação dessas práticas depende de um processo de diálogo, onde as diferentes partes envolvidas chegam a um consenso, fazem ajustes ou, em alguns casos, aceitam essas práticas por imposição dentro desse contexto social (Franco, 2001; 2008).

Além desse componente social, as práticas pedagógicas requerem uma abordagem que integre teoria e prática. O aspecto teórico é sustentado por diversas teorias e paradigmas pedagógicos, sendo moldado pelas experiências práticas vivenciadas no ambiente educacional. Por outro lado, o aspecto prático “envolve as ações dos docentes, onde a teoria é aplicada em situações concretas da prática profissional” (Silva; Ferreira, 2010, p. 32). Assim, as práticas pedagógicas visam promover a compreensão, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos capacitados e engajados.

Franco (2016) argumenta que nem toda ação docente pode ser classificada como uma prática pedagógica. A prática docente torna-se pedagógica quando está alinhada com uma intencionalidade clara e planejada. A autora enfatiza que um professor que compreende o objetivo de suas aulas no contexto da formação do aluno

e reconhece como suas ações contribuem para o desenvolvimento dos estudantes está, de fato, engajado em uma prática pedagógica. Esse professor entende o significado de suas ações, dedica-se a atender às necessidades dos alunos, persevera na promoção de sua aprendizagem, acompanha seus interesses e se esforça para construir conhecimento, acreditando firmemente na importância desse aprendizado para os alunos.

Além disso, Franco (2016) ressalta que um professor que incorpora a responsabilidade social em sua prática, estabelecendo uma conexão profunda com o objeto de seu trabalho e comprometendo-se coletivamente com o projeto pedagógico da escola, demonstra uma prática docente embasada pedagogicamente. Esse compromisso evidencia a convicção de que sua atuação tem um impacto significativo na vida dos alunos, refletindo uma prática que realmente contribui para a formação integral dos estudantes.

À medida que o modelo de inclusão na educação tem se aprimorado e expandido, a compreensão e a aplicação de práticas pedagógicas tornaram-se essenciais para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais. Franco (2016) explica que a prática docente se transforma em prática pedagógica quando há um alinhamento entre a intencionalidade planejada e a execução das atividades, ressaltando a importância de um ensino consciente e adaptado.

Ao adotar abordagens que reconhecem as diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, os docentes não apenas atendem às necessidades individuais dos alunos, mas também criam um ambiente onde todos se sentem valorizados e incentivados a participar ativamente do processo educacional (Mantoan, 2015).

Assim, práticas pedagógicas vão além da simples transmissão de conhecimento, elas são ferramentas fundamentais para a criação de comunidades educacionais que celebram a diversidade e promovem a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A personalização dessas práticas, portanto, contribui para o fortalecimento de uma cultura que respeita a diversidade e para a construção de uma sociedade mais inclusiva (Gonzaga, 2019).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para criar um ambiente escolar que responda às diversas necessidades dos alunos. Elas envolvem a adaptação de métodos de ensino e a elaboração de estratégias que

considerem as particularidades de cada estudante, garantindo que todos tenham acesso a uma aprendizagem significativa (Seabra Júnior; Manzini, 2008).

O planejamento cuidadoso, a regência e a colaboração entre os profissionais da educação são essenciais para a implementação bem-sucedida dessas práticas. O planejamento pedagógico estabelece as bases, delineando estratégias e metas (Vasconcelos, 2000; Libâneo, 2013). Durante a fase de regência, a execução desses planos ocorre em sala de aula, permitindo a adaptação dinâmica às necessidades dos alunos. A colaboração, por sua vez, une docentes, especialistas, profissionais de apoio e a família em um esforço conjunto para garantir a inclusão e o sucesso de todos os estudantes (Capellini, 2019; Costa, 2016; Bissacoti, 2023).

A constante interação entre planejamento, regência e colaboração estabelece um ciclo contínuo de aprimoramento, impulsionando práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades individuais dos alunos. A harmonia entre esses elementos não apenas enriquece o processo educacional, mas também consolida a formação de uma comunidade escolar inclusiva, centrada no aprendizado e na valorização da diversidade.

3.1. Planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva

Conforme Libâneo (2012, p. 222), o planejamento na educação constitui "uma atividade de reflexão sobre nossas escolhas e ações" integrando-se à prática docente e conectando-se ao processo de ensino e aprendizagem. A escola, inserida em um contexto influenciado por fatores econômicos, políticos e culturais, deve considerar essas dimensões ao definir objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos (Libâneo, 1994; Rêgo, 2010). Esse processo deve abordar os desafios práticos e contextuais, assegurando que a prática educativa responda adequadamente às necessidades da sociedade.

O planejamento "é um meio para se programar as ações docentes, mas também é momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação" (Libâneo, 1994, p.221). Esse processo abrange a previsão e coordenação das atividades didáticas em relação aos objetivos propostos, além da necessidade contínua de revisão e adequação ao longo do ensino. Para isso, Vasconcelos (2000) divide o planejamento em três categorias principais: planejamento educacional, planejamento curricular e planejamento de ensino.

O planejamento educacional ocorre em nível macro, abrangendo a organização do sistema educacional do país, realizado em níveis nacional, estadual e municipal. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, possui diretrizes e metas para a educação no Brasil, promovendo um compromisso social com o desenvolvimento do indivíduo e implementando políticas educacionais. Voltado para a inclusão, a meta 4 visa universalizar o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Plano Estadual de Educação do Amazonas, aprovado pela Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, alinha-se ao PNE ao definir diretrizes e metas específicas para a política educacional do estado.

O planejamento escolar refere-se à organização das atividades de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino e deve estar alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que exige a elaboração do Plano Político-Pedagógico (PPP). O PPP define as competências esperadas dos educadores e suas atuações na escola, destacando a escola como o centro da educação básica e promovendo uma abordagem descentralizada do sistema. A construção do PPP deve envolver toda a comunidade escolar para avaliar as práticas pedagógicas e administrativas, identificar problemas, entender a realidade e buscar soluções para melhorar a qualidade do trabalho escolar (Padilha, 2001).

O planejamento de ensino foca nas atividades diárias dos docentes e alunos. Este tipo de planejamento, que deve estar alinhado com o PPP, inclui a definição de objetivos, a seleção de métodos e conteúdos, e o estabelecimento de critérios de avaliação. É subdividido em plano de curso (sistematização geral da disciplina), plano de unidade (assuntos completos divididos em aulas) e plano de aula (detalhamento das atividades). Além disso, especifica para quem o ensino é direcionado, quais recursos serão utilizados e como esses recursos serão empregados. Contempla aspectos como conteúdo, metodologia, objetivos, público-alvo e recursos, conforme destacado por Libâneo (2012).

Diante da diversidade nas salas de aula, o planejamento pedagógico é essencial para possibilitar que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Com a variedade de habilidades e necessidades dos alunos, é fundamental que os docentes desenvolvam planos pedagógicos que levem em consideração essas

diferenças, criando oportunidades de aprendizagem que sejam acessíveis e significativas para todos (Alves, 2022). Esse processo exige que os docentes estejam atentos às particularidades dos estudantes, planejando estratégias que permitam a inclusão no ambiente escolar (Pimentel, 2016; Glat; Pletsch, 2013).

O planejamento inclusivo não se limita à adaptação de materiais ou métodos de ensino, mas envolve uma visão ampla que valoriza a diversidade como um ponto forte da educação. Ao reconhecer as diferentes formas de aprender e as necessidades únicas de cada estudante, os docentes podem antecipar desafios e ajustar suas abordagens de maneira a promover a participação ativa de todos os alunos (Vasconcelos, 2000; Libanêo, 2012).

3.2 Regência e práticas inclusivas

No campo da educação, a regência se refere à prática do docente em sala de aula, envolvendo a condução e a direção das atividades educacionais. Esse aspecto é fundamental nas práticas pedagógicas, pois abrange a aplicação de estratégias de ensino, a interação com os alunos e a adaptação contínua às necessidades do grupo. Durante a regência, o docente desempenha um papel ativo na construção do aprendizado, utilizando métodos que não apenas engajem os alunos, mas também promovam uma compreensão mais profunda dos conteúdos (Franco, 2017).

Assim, as práticas docentes compreendem não apenas a seleção de conteúdo e os métodos de ensino, mas também a avaliação do aprendizado, a gestão da sala de aula e a criação de um ambiente educacional que promova o crescimento e a participação ativa dos alunos. Essas práticas variam significativamente em função do nível de ensino, do contexto cultural, das necessidades específicas dos alunos e das abordagens pedagógicas adotadas pela instituição (Libâneo, 2006; Franco, 2016).

O contexto da educação tem exigido uma evolução constante das práticas pedagógicas, impulsionada pelas mudanças sociais, tecnológicas, culturais e pela busca de métodos que respondam à diversidade dos estudantes, especialmente em contextos inclusivos. A Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão, tem ganhado destaque nas discussões pedagógicas, enfatizando a importância de garantir o acesso e a participação de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas características e necessidades individuais. Nesse contexto, diversas práticas e abordagens pedagógicas têm sido desenvolvidas para

apoiar a implementação da Educação Inclusiva como o Desenho Universal para a Aprendizagem, as Práticas Baseadas em evidências e o Plano de Ensino Individualizado (Casagrande; Oliveira, 2024).

3.2.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O conceito de Desenho Universal (DU) teve sua origem na arquitetura, com o objetivo de criar ambientes acessíveis para toda a população. Na educação, a versão americana desse conceito é conhecida como Universal Design for Learning (UDL), traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Esse conceito abrange um conjunto de princípios, estratégias e ações voltadas a tornar o ensino acessível para todos os indivíduos.

Segundo Marin e Braun (2020), o objetivo da proposta curricular do DUA é desenvolver práticas pedagógicas que garantam ao aluno não apenas o acesso ao currículo, mas também a participação efetiva e o progresso, independentemente de suas capacidades. Para alcançar esse objetivo, o DUA propõe diversas formas de apresentação do conteúdo, com o intuito de engajar os alunos na realização de suas atividades pedagógicas. Os três princípios norteadores do DUA são: 1) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; 2) Múltiplas formas de engajamento; e 3) disponibilizar múltiplas formas de ação e expressão, promovendo a participação ativa dos alunos (Meyer; Rose; Gordon; 2014).

O DUA é um método dinâmico e contínuo que, por meio de seus pontos de verificação, amplia a percepção dos professores sobre os diversos meios que podem ser utilizados no planejamento pedagógico para promover a participação de todos os alunos (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Sob essa perspectiva, o conceito de acessibilidade se expande além de espaços físicos para englobar todo o processo de ensino.

Zerbato e Mendes (2021) investigaram se um programa de formação de professores baseado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) resultaria em práticas que favorecessem a participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns. Os resultados indicaram que as estratégias formativas alinhadas ao DUA e à colaboração foram eficazes na formação inicial e continuada dos docentes, sugerindo a necessidade de novos modelos de formação que permitam aos profissionais vivenciarem essas práticas. No

entanto, a falta de uma cultura inclusiva nas escolas frequentemente desestimula a aplicação dessas práticas, limitando a motivação dos professores para modificar suas abordagens. Apesar disso, o programa contribuiu para a reflexão sobre a criação de modelos formativos mais conectados aos contextos escolares e destacou a importância de acompanhamento contínuo para assegurar a implementação duradoura das práticas inclusivas.

Um estudo realizado por Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) propôs uma revisão sistemática com o objetivo de mapear e analisar pesquisas empíricas internacionais que exploram a interface entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a inclusão. A investigação visou verificar como o conceito do DUA tem sido aplicado em pesquisas empíricas internacionais.

Os resultados da revisão indicam que, apesar de um número considerável de artigos identificados, a maioria da produção internacional se concentrou em discussões teóricas sobre o DUA. Há uma crescente necessidade de estudos práticos que investiguem os efeitos reais da implementação dos princípios do DUA nas escolas e na inclusão de alunos com deficiência, esses estudos são essenciais para fornecer apoio concreto às práticas dos docentes (Mendonza; Gonçalves, 2023).

Nesse contexto, é fundamental que os docentes compreendam a importância de adotar metodologias diversificadas, materiais variados e avaliações ajustadas para promover a aprendizagem e o engajamento de todos os alunos. Contudo, reconhecer a necessidade de diversificação é apenas o primeiro passo (Oliveira et.al, 2019). Os professores também precisam de diretrizes claras sobre como aplicar essas metodologias de forma efetiva. A ausência de estratégias bem definidas e de evidências sobre como aplicar o DUA pode limitar a capacidade dos professores de atender às diversas necessidades dos alunos, prejudicando a eficácia das práticas inclusivas (Oliveira, Munster e Gonçalves, 2019).

3.2.2 Práticas Baseadas em Evidências (PBE)

Na educação, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) são abordagens pedagógicas fundamentadas em pesquisas rigorosas que demonstram sua eficácia no aprimoramento do aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Essas práticas se sustentam em dados empíricos obtidos por meio de estudos científicos, o objetivo

central é garantir que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes sejam aquelas que têm maior probabilidade de sucesso (Nunes; Schmidt, 2019).

A adoção de práticas baseadas em evidências envolve uma tomada de decisão, onde os professores selecionam métodos pedagógicos com base em sua eficácia comprovada. Além disso, essas práticas requerem uma avaliação contínua dos resultados, permitindo ajustes e refinamentos conforme necessário para atender às necessidades específicas dos alunos (Schmidt; Finatto; Ferreira, 2022).

Embora fundamentadas em dados científicos, essas práticas também precisam ser adaptadas ao contexto particular de cada sala de aula, reconhecendo que as intervenções eficazes em um ambiente podem precisar de ajustes para funcionar em outro. Exemplos de PBE incluem a aprendizagem cooperativa, a instrução direta e o feedback formativo, todas amplamente reconhecidas por sua eficácia na melhoria da aprendizagem.

Nunes e Schmidt (2019) revisaram o conceito de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no contexto das pesquisas em Educação Especial e autismo, identificando fatores que interferem na mobilização do conhecimento. Os autores destacaram a importância dos pesquisadores apresentarem suas pesquisas de forma que facilite a compreensão e a aplicação pelos professores. Isso significa que os estudos devem equilibrar o rigor teórico-metodológico, essencial para a validade acadêmica, com a praticidade necessária para que os procedimentos possam ser implementados efetivamente em sala de aula. Além disso, é fundamental que os professores recebam uma formação adequada, capacitando-os a avaliar criticamente as pesquisas e a escolher aquelas que melhor respondam às necessidades específicas de seus alunos.

3.2.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento personalizado criado para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência ou outras condições que afetam seu aprendizado. Seu objetivo principal é garantir que esses alunos recebam uma educação adequada às suas habilidades, proporcionando o suporte necessário para que possam participar plenamente do ambiente escolar.

No PEI, são estabelecidas metas claras e específicas, que podem incluir áreas acadêmicas, sociais, comportamentais ou de habilidades funcionais. Essas metas são baseadas em uma avaliação detalhada das capacidades e necessidades do aluno e são revisadas regularmente para acompanhar seu progresso. O documento também descreve as estratégias de ensino e adaptações necessárias para que o aluno alcance os objetivos propostos. Isso pode envolver a modificação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas, a presença de um professor de educação especial ou de um assistente em sala de aula. O progresso do aluno é monitorado de forma contínua e o PEI é ajustado conforme necessário (Silva; Camargo, 2021).

O desenvolvimento do PEI é um processo colaborativo que envolve uma equipe multidisciplinar, composta por professores, especialistas em Educação Especial, psicólogos, terapeutas e os pais/responsáveis do aluno. A colaboração ativa dos pais ou responsáveis é fundamental em todo o processo, pois eles fornecem informações essenciais sobre o aluno e ajudam a definir as metas e a escolher as estratégias mais adequadas. O PEI contribui de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), alinhando-se aos objetivos e à proposta curricular desenvolvida para toda a turma. Ele considera o estudante em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, assim como sua idade cronológica, o nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais a curto, médio e longo prazo (Costa, 2016; Santos et al., 2022).

Após discutir a importância da colaboração no desenvolvimento do PEI, a próxima seção abordará como essa colaboração se estende para toda a comunidade escolar. A interação entre docentes, pais, responsáveis e outros profissionais pode enriquecer o ambiente educacional, assegurando que todos os aspectos do processo educativo estejam alinhados e que cada aluno receba o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.

3.3 Colaboração na Educação Inclusiva

A colaboração é uma prática que transcende o simples ato de trabalhar juntos, representando a essência da construção coletiva. Trata-se de um processo no qual pessoas combinam habilidades, conhecimentos e perspectivas para alcançar objetivos comuns. Vygotsky (1996) enfatizou a importância da interação social que cada indivíduo desenvolve em seu ambiente de convivência, influenciando de maneira

significativa suas experiências pessoais e processos de aprendizagem. Ele ressalta o caráter social inerente ao desenvolvimento cognitivo, destacando que as vivências e experiências culturais desempenham um papel importante na construção do conhecimento.

A interação social não se restringe aos alunos, mas também se estende a todos os membros da comunidade escolar, incluindo docentes, profissionais de apoio, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, pais/responsáveis e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é fundamental que a comunidade escolar promova uma cultura colaborativa entre todos os envolvidos (Silva, 2011).

Ao trabalhar de forma colaborativa, os profissionais da escola podem compartilhar conhecimentos, estratégias e experiências. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor para todos os envolvidos, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do saber (Capelline, 2004). A colaboração entre os docentes contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais abrangentes, beneficiando o processo educacional como um todo. Além disso, é essencial para fortalecer as relações interpessoais e fomentar um ambiente de trabalho inclusivo e acolhedor (Barros; Hattge, 2022).

3.3.1 Colaboração entre docentes

A colaboração entre docentes é essencial para a promoção da interdisciplinaridade, que busca superar a fragmentação do conhecimento e oferecer aos alunos uma visão integrada e mais completa da realidade. Esta abordagem visa conectar diferentes áreas do saber, permitindo que os alunos compreendam as inter-relações entre os conteúdos e sua aplicação prática (Forte; Flores, 2012). Além disso, a colaboração entre docentes é fundamental para a implementação efetiva da Educação Inclusiva, que requer a integração de diversos conhecimentos e práticas para atender às necessidades dos alunos (Costa; Kirakosyan; Junior, 2016).

A colaboração entre docentes é fundamental para promover o diálogo interdisciplinar e superar a cultura de isolamento. Segundo Novoa (2002), essa interação permite que os docentes compartilhem conhecimentos, estratégias e experiências, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e promovendo uma abordagem mais integrada do ensino. No contexto da Educação Inclusiva, essa

colaboração se torna ainda mais importante, pois possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendem às diversas necessidades dos alunos.

Fazenda (2012) aponta que o trabalho em parceria no contexto interdisciplinar surge da necessidade de troca entre os professores e pode começar com inseguranças e desafios iniciais. A integração entre os docentes, através de diálogos e discussões sobre seus respectivos componentes curriculares, é importante para promover um aprendizado mais significativo e coerente para os alunos. A colaboração efetiva não apenas enriquece o processo de ensino, mas também proporciona uma experiência educacional mais integrada.

Diversos estudos têm demonstrado que práticas colaborativas entre docentes não apenas promovem o compartilhamento de estratégias pedagógicas, mas também contribuem significativamente para que as escolas consigam alcançar resultados positivos no desempenho dos alunos (Sammons; Hillman; Mortimore, 1995; Lima, 2008; Silva; Silva, 2015).

Forte e Flores (2012), realizaram uma pesquisa cujo objetivo era compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de docentes articuladas à colaboração no contexto de trabalho. Os resultados indicaram que as experiências de colaboração foram enriquecedoras, consolidando a importância da promoção da formação no ambiente de trabalho como uma estratégia fundamental para impulsionar o desenvolvimento profissional e desafiar culturas profissionais caracterizadas pelo isolamento.

Desta forma, é fundamental conhecer e aprofundar as dinâmicas colaborativas existentes no local de trabalho e a sua relação com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e suas implicações para o desenvolvimento e melhoria da escola (Forte; Flores, 2012).

3.3.2 Colaboração com os Profissionais de apoio

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída em 2015, garante o direito ao profissional de apoio para pessoas com deficiência. Esse profissional exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas,

excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Bezerra (2020) realizou uma análise e caracterização do profissional de apoio à inclusão escolar com base nas orientações governamentais e documentos legais. A pesquisa revelou que, de acordo com a legislação e diretrizes oficiais, essas funções são especificamente voltadas para o cuidado e monitoramento do público-alvo da Educação Especial, não envolvendo questões curriculares e didático-pedagógicas. No entanto, a legislação e as normas não especificam a formação necessária para o cargo, que pode ser ocupado por estudantes universitários ou indivíduos com nível médio de escolaridade. Essa falta de exigências formais desqualifica a formação especializada e o papel do professor de Educação Especial na promoção do ensino colaborativo, em favor de alternativas consideradas mais econômicas para as redes públicas de ensino.

O estudo de Lopes e Mendes (2023) analisou o perfil e as funções dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) com a participação de 30 profissionais. Os resultados destacaram problemas como formação inadequada, condições de trabalho insatisfatórias, uso indiscriminado dos serviços de apoio e desvio de funções. Foi observado que esses profissionais frequentemente atuam isoladamente no suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, em vez de integrar uma rede de apoio mais ampla.

Apesar das dificuldades, o estudo ressaltou a importância dos profissionais de apoio para os alunos PAEE. Para melhorar a situação, é essencial estabelecer diretrizes claras, aprimorar as condições de trabalho, definir melhor as atribuições dos cargos e promover formação continuada.

3.3.3 Colaboração com os docentes do Atendimento Educacional Especializado

A colaboração entre docentes do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para promover uma educação inclusiva. De acordo com Miranda (2015), quando essa interação é eficaz, beneficia tanto os docentes quanto os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

No entanto, estudos revelam que a falta de tempo compartilhado para reuniões e planejamentos conjuntos entre docentes e profissionais do AEE prejudica a

efetividade da colaboração (Capellini, 2019). Para superar esses obstáculos, é importante que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola inclua momentos específicos para essas reuniões, facilitando o planejamento colaborativo e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. A colaboração entre docentes e profissionais do AEE permite a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias pedagógicas, o que contribui para a inclusão efetiva dos alunos PAEE (Costa, 2016).

Capellini e Zerbato (2019) ressaltam que, apesar das normativas nacionais atualmente financiarem principalmente o modelo de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a implementação de práticas colaborativas pode expandir e diversificar as abordagens de apoio, como o Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo, ou Coensino, é um modelo que promove a parceria entre o professor de ensino regular e o professor de Educação Especial. Segundo Vilaronga e Mendes (2014), o Ensino Colaborativo pressupõe uma mudança na dinâmica escolar, onde as equipes colaborativas trabalham juntas para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Essa abordagem não apenas proporciona suporte adicional para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também beneficia toda a turma, promovendo uma aprendizagem cooperativa e integradora.

Capellini (2004) defende que o Ensino Colaborativo requer a formação de equipes entre docentes da Educação Especial e da educação comum, visando a adaptação das práticas pedagógicas para atender a uma diversidade de estilos de aprendizagem. Pesquisas recentes, como as de Zerbato e Mendes (2021) e Vilaronga e Zerbato (2023), mostram que o Ensino Colaborativo pode superar desafios e oferecer benefícios significativos para a inclusão escolar. Essas obras documentam experiências e práticas que evidenciam a eficácia do modelo, destacando a importância da colaboração entre os profissionais para o sucesso da inclusão.

Em continuidade a essa discussão, destaca-se a relevância da colaboração com os pais e responsáveis, cuja participação ativa pode fortalecer ainda mais a inclusão escolar. A integração de pais e responsáveis ao processo educacional é um aspecto essencial, pois eles desempenham um papel fundamental na construção de uma rede de apoio para os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

3.3.4 Colaboração com os pais e responsáveis

A colaboração entre docentes e pais é essencial para a efetividade da Educação Inclusiva. Cavalcante (1998) observa que, embora o envolvimento dos pais e a parceria entre escolas e famílias não resolvam todos os problemas educacionais, é essencial que professores, pedagogos, diretores, psicólogos e outros profissionais da educação vejam as famílias como aliadas no processo educativo.

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a responsabilidade pela educação é compartilhada entre a família e o Estado. O Art. 2º da LDB enfatiza que a educação deve ser garantida por ambos. A lei também prevê que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade para promover a integração da sociedade com a escola (Art. 12), e que os docentes devem colaborar nessa articulação (Art. 13, VI). A gestão democrática do ensino deve incluir a participação das comunidades escolar e local em conselhos ou fóruns equivalentes (Art. 14, II).

Além disso, é um direito dos pais ou responsáveis estarem informados sobre o processo pedagógico e participar na definição das propostas educacionais. A LDB estabelece que os pais têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (Art. 55) e que os dirigentes de estabelecimentos de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar casos de maus-tratos, faltas injustificadas e evasão escolar, bem como elevados níveis de repetência (Art. 56).

Essa colaboração entre escola e família é primordial para criar um ambiente de aprendizado favorável e acolhedor, onde as necessidades dos alunos são compreendidas e atendidas de forma mais inclusiva. A relação não se limita ao acompanhamento escolar, mas envolve uma parceria contínua que visa potencializar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais (Fontes, 2011; Marques; Caron; Cruz, 2017)

Para alunos com deficiência, o envolvimento dos pais é fundamental para alinhar as necessidades dos alunos com as respostas da escola, promovendo uma adaptação mais harmoniosa ao ambiente educacional. A aceitação da deficiência e o engajamento familiar não só reforçam a autoestima dos alunos, como também oferecem suporte consistente às práticas inclusivas implementadas pela escola (Dias; Vilaronga; Mendes, 2016; Barroso, 2023).

Kelman (2010) destaca que a família é o primeiro e talvez o principal grupo social com o qual o indivíduo interage, aprendendo a conquistar individualidade e independência. É nesse ambiente que os seres humanos iniciam o desenvolvimento de suas habilidades sociais e percepções sobre si mesmos e os outros, o que influencia significativamente sua identidade e habilidades sociais. Esse papel fundamental da família reforça a importância de seu envolvimento contínuo no processo educativo, especialmente em contextos de inclusão.

Desta forma, a escola deve adotar estratégias que promovam uma comunicação clara e acolhedora com as famílias, como encontros periódicos, orientações individualizadas e o uso de diversos canais de comunicação, levando em conta as limitações de tempo e disponibilidade dos pais. O objetivo é não apenas informar, mas engajar os pais em um diálogo construtivo sobre o desenvolvimento dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas.

A seguir, exploraremos a influência da percepção dos docentes na prática pedagógica e sua repercussão na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Analisaremos como as atitudes e crenças dos professores em relação à inclusão podem impactar os esforços para oferecer uma educação equitativa e ajustada às necessidades de cada aluno.

4. PERCEPÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

A percepção refere-se à maneira como interpretamos e compreendemos as informações que recebemos através dos nossos sentidos, como visão, audição, tato, olfato e paladar. É um processo complexo que envolve a organização e interpretação dos estímulos sensoriais para formar uma representação significativa do ambiente ao nosso redor (Chauí, 2000).

Merleau-Ponty (1996) explora a percepção como um processo fundamental na experiência humana, que vai além da simples recepção de estímulos sensoriais. A percepção está profundamente enraizada na experiência corporal, sendo um meio ativo de compreensão do mundo. Para o autor, a percepção é uma experiência vivencial e subjetiva que influencia nossa compreensão da realidade e é modificada pela interação contínua com o ambiente e com os outros. O mundo percebido, portanto, é visto como um contexto significativo onde o significado dos objetos é construído através da experiência (Merleau-Ponty, 1996).

Desta forma, a percepção não é apenas um reflexo direto da realidade física, mas também é influenciada por fatores como experiências passadas, emoções, expectativas e contexto cultural. As pessoas podem perceber a mesma situação de maneiras diferentes com base em suas experiências individuais e interpretações subjetivas (Merleau-Ponty, 1996).

Em relação a percepção docente, esta subjetividade influencia diretamente as atitudes, comportamentos e decisões pedagógicas, impactando diretamente a experiência de aprendizado dos alunos. Atitudes positivas de docentes em relação ao ensino de alunos público-alvo da Educação Especial são necessárias para o sucesso de qualquer atividade em que estes sejam participantes (Hastings; Oakford, 2003).

Omote (2018) explora como as atitudes sociais impactam a inclusão escolar. Ele destaca que, apesar dos avanços na pesquisa e na prática, ainda há desafios significativos, como preconceitos e resistências que dificultam a plena inclusão de alunos com deficiência. O autor enfatiza que atitudes positivas de professores, colegas e da comunidade escolar são fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas.

Os estudos sobre a percepção docente em relação à Educação Inclusiva frequentemente apontam para uma desconexão entre a teoria e a prática nas escolas. Por um lado, muitos professores demonstram conhecimento sobre os conceitos de inclusão e as políticas públicas que a sustentam. No entanto, a falta de recursos, suporte institucional e formação continuada emerge como uma barreira recorrente para a implementação eficaz dessas práticas.

Conforme Sebastián-Heredero e Anache (2020), os docentes muitas vezes se sentem desamparados por causa da escassez de apoio institucional e recursos materiais. Esses sentimentos de descrédito resultam em dificuldades para aplicar práticas inclusivas de forma contínua e adequada nas salas de aula. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas mais efetivas que garantam suporte, tanto em termos de formação quanto de infraestrutura nas escolas.

Além disso, a pesquisa de Feitosa e Araújo Filho (2023) aponta que a percepção dos professores em relação às salas de recursos multifuncionais revela uma visão crítica sobre a precariedade desses espaços. Eles frequentemente são mal equipados e inadequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. A falta de formação específica também é uma preocupação importante, sendo vista como uma

barreira significativa para que os docentes possam trabalhar de forma eficaz com esses alunos.

Por outro lado, as práticas inclusivas que conseguem ser implementadas mostram-se bem-sucedidas quando os professores são capazes de adaptar suas estratégias pedagógicas para atender à diversidade dos alunos. Rosa, Possa e Iop (2016) indicam que, quando essas práticas são aplicadas de forma adequada, elas contribuem para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, mas isso depende de um planejamento cuidadoso e de uma avaliação constante.

Hastings e Oakford (2003) revelam que se o professor não tiver atitude social positiva em relação a essas práticas, estas podem fracassar. Além disso, a percepção docente está intrinsecamente ligada à autoeficácia, ou seja, à crença dos docentes em sua capacidade de impactar positivamente o aprendizado dos alunos.

O estudo realizado por Gutiérrez (2023) visou conhecer os níveis de autoeficácia de 110 docentes nas práticas inclusivas, os resultados indicaram que a maioria dos docentes apresentaram alto nível de autoeficácia docente. Entretanto, uma parcela deles apresentam dificuldades no que se refere ao planejamento e colaboração em contextos inclusivos.

Maia (2020) realizou uma pesquisa sobre a percepção docente quanto ao desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (pTDC), os resultados apontaram que os docentes percebem comportamentos, ações e atitudes que estão relacionados ao TDC, porém, não intervêm nem orientam ou auxiliam os adolescentes de forma efetiva por desconhecerem o fenômeno e os fatores a ele associados.

Os desafios enfrentados pelos docentes variam de acordo com o contexto educacional, socioeconômico e cultural. Diferenças estruturais nas escolas, recursos disponíveis, políticas educacionais e expectativas sociais modificam as percepções individuais dos docentes. Esses estudos reforçam a importância de uma mudança significativa nas condições estruturais e de suporte aos docentes, para que a inclusão deixe de ser apenas uma meta teórica e se torne uma prática efetiva nas escolas brasileiras.

5. QUESTÃO DE ESTUDO

Qual é a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar?

6. OBJETIVOS

6.1. Objetivo geral

Conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

6.2. Objetivos específicos

1. Identificar a percepção docente quanto ao planejamento para a Educação Inclusiva;
2. Identificar a percepção docente quanto à regência para a Educação Inclusiva;
3. Identificar a percepção docente quanto à colaboração entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio.
4. Identificar a percepção docente quanto à colaboração com os pais e responsáveis.

7. MÉTODO

7.1. Delineamento

Este estudo é classificado como uma pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativa (Volpato, 2007). Diferente das pesquisas quantitativas que visam atingir uma representatividade estatística, a abordagem qualitativa foca em entender detalhadamente um grupo ou fenômeno, dando ênfase às experiências subjetivas e analisando-as com base nas narrativas dos participantes (Ludke; André, 2014).

Neste estudo, buscamos conhecer a percepção dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. A pesquisa focou em entender como os docentes percebem o planejamento, a regência e a colaboração voltado para a Educação Inclusiva. A coleta de informações foi por meio do grupo focal e os dados foram analisados utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD).

Figura 1- Delineamento da pesquisa



Fonte: autoria própria (2024).

7.2. Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aprovada em 05 de maio de 2024, sob parecer número 6.804.174.

8. PARTICIPANTES

Os participantes foram 7 docentes, dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano) da Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM), zona norte de Manaus, sem distinção de gênero e sem limite de idade.

A escolha dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física para esta pesquisa foi baseada na relevância de cada um dentro do contexto educacional. A carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, maior em comparação a outras disciplinas, permite que os docentes dessas áreas tenham mais tempo para acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos. A Educação Física, embora com uma carga horária menor, foi incluída pela sua importância no desenvolvimento motor e social, aspectos que também contribuem para a inclusão escolar.

8.1. Seleção dos participantes

A seleção dos participantes para esta pesquisa foi fundamentada em estudos que destacam as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental (Moraes, 2022; Siqueira, 2021; Ferreira; Carneiro, 2016). Nessas etapas, os professores lidam com a complexidade crescente da inclusão, uma vez que os alunos passam de uma rotina com poucos docentes e maior tempo de contato para um cenário com um número maior de docentes e componentes curriculares, o que pode dificultar a aplicação de estratégias inclusivas (Siqueira, 2021).

Para abordar essas questões, foi realizada uma análise do quantitativo de alunos Público- alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados nas salas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM). Optou-se por uma escola da zona norte de Manaus, que possui uma grande quantidade de alunos PAEE e possui Sala de Recursos Multifuncionais. Após a escolha da escola, foi realizada a seleção dos docentes que atendiam aos critérios da pesquisa.

8.2. Critérios

8.2.1. Critérios de inclusão

- a) Docentes de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física;
- b) Docentes que atuem no Ensino Fundamental Anos Finais;
- c) Docentes com experiência mínima de 02 anos;
- d) Docentes que ministrem aulas para alunos Público-Alvo da Educação Especial.
- e) Docentes que já ministraram aulas para alunos Público-Alvo da Educação Especial.

8.2.2. Critérios de exclusão

- a) Docentes que faltarem a entrevista;
- b) Docentes afastados por motivos pessoais ou por doença;

8.3. Caracterização dos participantes

Para caracterizar os 7 docentes participantes, utilizamos um questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ANEXO 03). O questionário é dividido em duas partes: Informações Básicas e Desenvolvimento Profissional, como apresentado nos Quadros 02 e 03.

Quadro 2- Informações Básicas dos participantes

Informações	Quantidade
Idade média- entre 29 e 35	1 docente
Idade média- entre 35 e 45 anos	2 docentes
Idade média- entre 46 e 52 anos	4 docentes
Forma de contratação	Todos são estatutários
Tempo de atuação como docente	Até 5 anos- 1 docente Até 10 anos- 2 docentes Até 15 anos- 3 docentes Mais de 15 anos- 1 docente
Carga horária semanal	40 h semanais- 6 docentes 60h semanais- 1 docentes
Trabalha em outra escola	4 docentes

Fonte: autoria própria (2024).

A maioria dos docentes estão na faixa etária de 46 e 52 anos, todos são estatutários, 3 docentes possuem mais de 15 anos de atuação, com carga horária semanal de 40h, sendo que 4 docentes lecionam em outra escola.

Quadro 3- Desenvolvimento e formação profissional

Informações	Quantidade
Nível mais elevado de educação formal	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação- 3 docentes • Especialização- 4 docentes Metodologia do Ensino da Matemática e Física; Educação Especial e Inclusiva; Fisiologia do Exercício; Metodologia da Educação Física;
Participou de alguma formação de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o horário de trabalho- 3 docentes; • Pagou pelos cursos, sem dispensa do trabalho- 1 docente; • Não participaram- 3 docentes.
Interesse em participar de mais atividades de desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem interesse- 3 docentes • Conflito com horário de trabalho- 3 docentes • Falta de dinheiro- 1 docente.
Preparação para atender às necessidades dos alunos e sua diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> • 1 docente se sente preparado; • 2 docentes se sentem nada preparados; • 4 docentes se sentem pouco preparados; • Nenhum docente se sente totalmente preparado.

Fonte: autoria própria (2024).

No quadro 3, a maioria dos docentes possuem especialização e apenas 1 é na área de Educação Especial e Inclusiva, 4 docentes relataram ter interesse em participar de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas havia conflito com horário de trabalho e falta de dinheiro. A maioria dos docentes sentem-se pouco preparados para atender às necessidades dos alunos PAEE.

9. INSTRUMENTO

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o método da técnica do grupo focal (GF), cujo objetivo consiste em “captar dos participantes, percepções, sentimentos e ideias, possibilitando emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (Gatti, 2005, p. 9).

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a reunião de um pequeno grupo de pessoas com características similares para discutir um tópico específico em profundidade. Essa abordagem proporciona uma compreensão aprofundada das percepções, opiniões e experiências dos participantes em relação ao assunto em discussão (Gatti, 2005; Cardano, 2017).

Durante a sessão do grupo focal, um moderador facilita a conversa, encorajando a expressão de ideias e a interação entre os participantes. As discussões podem ajudar a identificar padrões, tendências e pontos de vista divergentes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do assunto em questão.

O moderador desempenha um papel central no grupo focal, sendo responsável por facilitar a discussão e manter o foco no tópico em questão. Sua habilidade em criar um ambiente aberto e acolhedor é essencial para encorajar os participantes a compartilharem suas opiniões e experiências. Além disso, o moderador orienta a dinâmica do grupo, fazendo perguntas pertinentes, gerenciando o tempo e garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de contribuir (Gatti, 2005; Cardano, 2017).

Os observadores, por sua vez, desempenham um papel mais discreto, concentrando-se em registrar as interações e comportamentos dos participantes durante a discussão. Sua função é observar atentamente as expressões faciais, linguagem corporal e dinâmicas do grupo. Essas observações complementam as respostas verbais dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais completa do contexto e das particularidades da discussão.

Quanto aos participantes, são eles os protagonistas do grupo focal, representando a diversidade de perspectivas necessária para enriquecer a discussão. Sua função principal é compartilhar experiências e suas percepções relacionados ao tema em análise. Ao expressar livremente suas ideias, os participantes contribuem para a profundidade e riqueza da discussão, oferecendo uma variedade de perspectivas que enriquecem os dados qualitativos coletados no processo do grupo focal.

A seguir no quadro 4 estão as questões que nortearam as discussões do grupo focal.

Quadro 4- Roteiro com as perguntas geradoras

Perguntas Geradoras		Objetivo específico
1	Como vocês planejam suas aulas para garantir a inclusão de todos os estudantes?	Identificar a percepção docente quanto ao planejamento para a Educação Inclusiva;
2	Quais são os desafios e as estratégias que vocês utilizam para garantir que todos os alunos participem ativamente das aulas? Como vocês superam esses desafios?	Identificar a percepção docente quanto à regência para a Educação Inclusiva;
3	Como ocorre a colaboração entre os docentes do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio?	Identificar a percepção docente quanto à colaboração entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio.
5	De que maneira os pais ou responsáveis dos alunos participam do processo educativo? Que tipo de apoio vocês consideram importante por parte dos pais para promover a Educação Inclusiva?	Descrever a percepção docente quanto à colaboração com os pais/responsáveis
6	Como vocês avaliam as práticas pedagógicas inclusivas implementadas na escola? Quais aspectos dessas práticas funcionam bem e o que poderia ser melhorado para garantir uma educação mais inclusiva?	Avaliação final

Fonte: autoria própria, 2024.

9.1. Materiais e equipamentos

A realização de um grupo focal requer a preparação de alguns materiais essenciais para garantir o sucesso e a eficácia da sessão (Cardano, 2017). No quadro 5 mostra os itens fundamentais:

Quadro 5- Materiais e equipamentos para o grupo focal

Local Adequado	Um ambiente sem distrações, com boa iluminação e disposição das cadeiras ou assentos de forma a facilitar a interação entre os participantes.
Equipamentos de Gravação (vídeo e áudio)	Gravar a sessão é útil para revisar e analisar detalhes posteriormente, sendo necessário ter a permissão dos participantes antes de gravar.
Canetas, Lápis e Papel	Para os participantes, observadores e moderador fazerem anotações. Útil para auxiliar a recordar observações ou ideias importantes.
Fichas ou Etiquetas de Identificação	Principalmente se os participantes não se conhecem, isso pode facilitar a interação inicial. As fichas podem incluir nome, função e outras informações relevantes.
Questionário ou Roteiro de Discussão	Conjunto de perguntas ou tópicos para orientar a discussão. O moderador pode usar isso como um guia para garantir que todos os pontos relevantes sejam abordados.

Cronômetro ou Relógio	Manter o controle do tempo é necessário para garantir que todos os tópicos sejam discutidos dentro do período previsto.
Termos de Consentimento e Privacidade	Documentos necessários para que os participantes concordem em participar da pesquisa e compreendam como suas informações serão utilizadas.
Lanche ou Refeição Leve	Dependendo da duração da sessão, fornecer um lanche pode contribuir para um ambiente mais descontraído e confortável.

Fonte: autoria própria, 2024.

10. Procedimentos

A condução da pesquisa seguiu uma série de procedimentos para garantir a precisão dos dados coletados. Foi realizado o treinamento dos avaliadores para assegurar que estivessem alinhados com os métodos e objetivos da pesquisa. Em seguida, foi feita a abordagem à escola selecionada para apresentar a pesquisa e obter as autorizações necessárias. O recrutamento dos participantes envolveu a seleção dos docentes conforme os critérios estabelecidos para prosseguir com a coleta de dados.

Figura 2- Procedimentos da pesquisa



Fonte: autoria própria, 2024.

10.1. Treinamento dos avaliadores

O treinamento dos avaliadores para o grupo focal foi estruturado em quatro sessões que combinaram teoria e prática, com o objetivo de preparar a equipe para uma coleta de dados eficiente e de alta qualidade. O treinamento abrangeu tanto a teoria fundamental quanto a prática direta com simulações, garantindo que moderadores e observadores estivessem preparados para suas funções.

Nas primeiras sessões, os avaliadores receberam uma introdução teórica sobre o conceito de grupo focal, incluindo sua importância na pesquisa qualitativa e os princípios básicos de sua condução. Foram discutidas as responsabilidades de

moderadores e observadores, proporcionando uma compreensão clara das funções de cada um e da importância de suas atuações para o sucesso das sessões.

A parte prática do treinamento envolveu simulações com os membros do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH), onde os avaliadores puderam aplicar o conhecimento teórico adquirido. Alguns atuaram como moderadores, praticando a condução das discussões, a formulação e o ajuste das perguntas e o manejo das dinâmicas de grupo. Outros assumiram o papel de observadores, focando na monitorização das interações e na coleta de informações sobre a dinâmica do grupo e a participação dos membros.

Além disso, foram realizados exercícios para testar e refinar as perguntas geradoras do grupo focal. Esses testes ajudaram a garantir que as perguntas estivessem alinhadas com os objetivos da pesquisa e fossem adequadas para provocar discussões relevantes. O feedback das simulações foi essencial para ajustar as perguntas e aprimorar a abordagem dos avaliadores.

10.2. Abordagem na escola

Um convite foi expedido à Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM), mediante a apresentação de um documento de introdução detalhando o projeto de pesquisa. A seguir, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que avaliou as implicações éticas relacionadas à pesquisa envolvendo seres humanos segundo a resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

A abordagem à escola selecionada começou com uma visita para apresentar o projeto de pesquisa à gestora. Durante essa visita, foram detalhados os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada e os benefícios esperados. A gestora recebeu todas as informações necessárias para entender o propósito da pesquisa e como ela seria conduzida.

Após a apresentação, foi solicitado à gestora a assinatura de um termo de anuência, formalizando a autorização da escola para a participação dos docentes no estudo. Esse termo assegurou que a pesquisa fosse realizada de acordo com os princípios éticos e com o pleno consentimento da administração escolar.

10.3. Recrutamento de participantes

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a pesquisadora retornou à escola para agendar reuniões com os docentes dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Durante essas reuniões, foram apresentados os objetivos, metodologia da pesquisa e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para formalizar sua participação. Esse procedimento assegurou que todos estivessem plenamente informados sobre o propósito da pesquisa e suas implicações, garantindo uma colaboração consciente e voluntária.

10.4. Coleta de dados

A coleta de dados foi agendada antecipadamente com a gestora da escola e os docentes participantes da pesquisa. No dia da coleta, a equipe treinada do LECOMH foi mobilizada para conduzir a sessão de grupo focal, que teve a duração de 90 minutos. Cada membro da equipe recebeu um roteiro com as perguntas geradoras para assegurar que todos os aspectos relevantes fossem abordados de maneira consistente. A sessão foi cronometrada para garantir que o tempo fosse otimizado e ocorreu no laboratório de ciências da escola, um local disponível para a coleta que ofereceu um ambiente com ar-condicionado, cadeiras e privacidade suficiente para a realização da discussão.

A moderadora principal foi uma doutoranda com experiência na técnica de grupo focal, garantindo a aplicação correta dos métodos e técnicas. A pesquisadora atuou como observadora, permitindo uma análise detalhada do comportamento e das formas de expressão dos participantes, registrando todos os detalhes da coleta de dados. O segundo observador foi um mestrando na área de educação inclusiva, cuja formação contribuiu para a compreensão das dinâmicas do grupo e para a análise dos dados.

A discussão foi gravada para permitir uma análise minuciosa dos dados posteriormente. Além disso, um lanche foi disponibilizado para os docentes, proporcionando um ambiente mais confortável durante a sessão.

11. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD). Esta escolha metodológica visa explorar profundamente o significado atribuído pelos participantes por meio da análise cuidadosa de seus discursos. A ATD permite uma compreensão mais rica e contextualizada dos temas emergentes, das categorias e das relações de significado presentes nos textos coletados durante as entrevistas, de acordo com o delineamento da análise dos dados da ATD na Figura 3.



Fonte: autoria própria, 2024.

A análise textual discursiva, conforme descrito por Moraes (2003), é um processo que se inicia com a **unitarização**, segmentando os textos em unidades de significado. Essas unidades, por sua vez, podem dar origem a conjuntos adicionais por meio da interlocução empírica, teórica e das interpretações do pesquisador. Durante esse movimento interpretativo, o pesquisador se apropria das palavras de diversas vozes para aprofundar a compreensão do texto. Após a unitarização intensa e profunda, inicia-se a articulação de significados semelhantes, denominada de **categorização**. Nesse processo, unidades de significado afins são agrupadas, possibilitando a formação de diversos níveis de categorias de análise (Moraes, 2003)

A análise textual discursiva fundamenta-se no exercício da escrita como uma ferramenta mediadora na produção de significados. Em uma abordagem recursiva, a análise transita do empírico para a abstração teórica. Esse deslocamento só é possível mediante um intenso movimento de **interpretação** e construção de argumentos por parte do pesquisador. O processo completo resulta na criação de **metatextos** analíticos, que, por sua vez, contribuem para a composição dos textos interpretativos (Moraes e Galliazi, 2006).

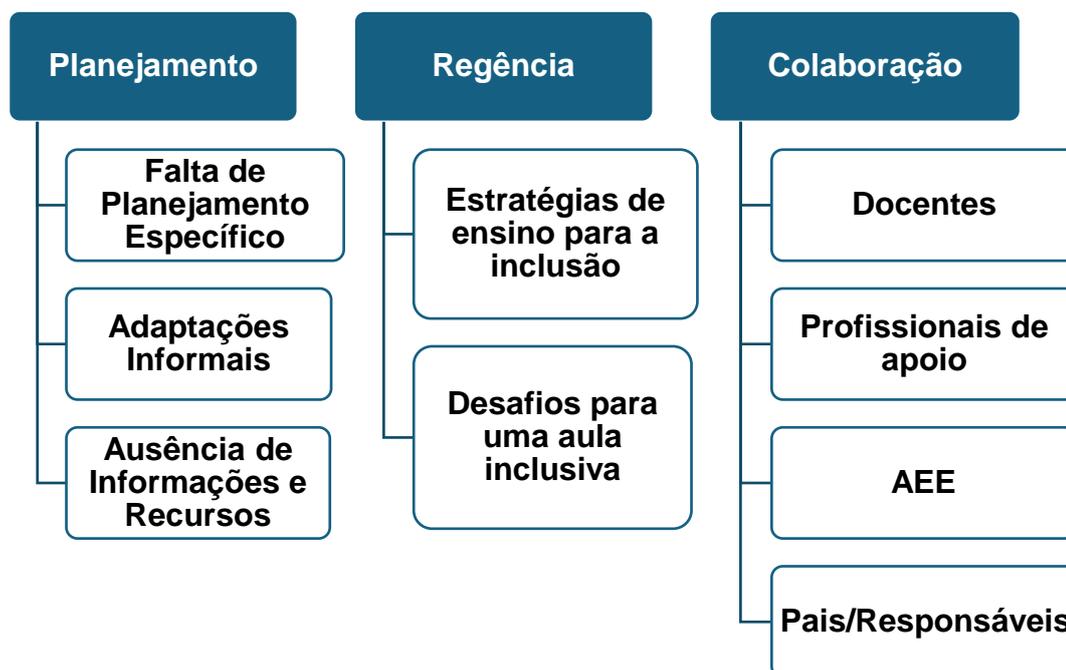
12. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas, respeitamos a identidade dos participantes da pesquisa, mantendo-os em sigilo e nomeando-os como Docente 1, Docente 2, Docente 3 [...] Docente 7. Além disso, não identificamos o local de trabalho dos docentes, assegurando o anonimato necessário. Essa forma de preservação da identidade proporcionou um ambiente favorável para que os docentes pudessem expressar livremente suas experiências, desafios e opiniões.

A partir do grupo focal realizado com os docentes, procedeu-se à transcrição e análise detalhada dos discursos dos participantes, com o objetivo de conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

A Figura 4 a seguir ilustra a estrutura das categorias principais da pesquisa, cada uma voltada para um objetivo específico relacionado à Educação Inclusiva. Cada categoria foi escolhida para abordar aspectos fundamentais do processo educacional inclusivo e está subdividida em subcategorias que detalham elementos-chave pertinentes ao objetivo correspondente.

Figura 4- Categorias e subcategorias dos resultados



Fonte: autoria própria (2024).

As falas dos docentes foram transcritas e serão apresentadas em sua forma original, preservando a autenticidade das respostas dos participantes, o que pode incluir variações na forma de expressão. Em seguida, iniciaremos a análise das categorias, começando pela percepção dos docentes em relação ao planejamento para a Educação Inclusiva.

Categoria 1: Percepção docente quanto ao planejamento para a Educação Inclusiva

O planejamento, conforme descrito por Haydt (2006), é um processo que envolve a previsão e organização das ações e procedimentos que o docente adotará com seus alunos. Isso inclui a definição clara das atividades e experiências de aprendizagem que serão utilizadas para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

No contexto amazônico, a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ainda apresenta desafios. Os docentes enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas para atender às necessidades específicas desses alunos, como evidenciado pelos relatos apresentados no Quadro 6.

No grupo focal, os docentes referiram-se ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) como "alunos inclusos". Além disso, relataram dificuldades enfrentadas por alunos sem laudo diagnóstico ou acompanhamento pelo AEE, mas que apresentam desafios no processo de aprendizagem e inclusão.

Dessa forma, optamos por utilizar o termo alunos com NEE para abarcar tanto os alunos PAEE quanto aqueles que, embora não atendidos pelo AEE, exigem estratégias pedagógicas diferenciadas e fazem parte do processo de inclusão escolar.

Quadro 6- Percepção docente quanto ao planejamento para a educação inclusiva.

CATEGORIA 1	
Percepção docente quanto ao planejamento para a educação inclusiva.	
PERGUNTA 1	
"Como vocês planejam suas aulas para possibilitar a inclusão de todos os estudantes?"	
Subcategorias	Falas dos Docentes
Falta de planejamento específico	<p>D1: "Eu não faço um planejamento específico para alunos 'inclusos'. [...] Eu não tenho capacidade de atender tipo duas modalidades dos alunos inclusos e dos alunos não inclusos."</p> <p>D2: "De maneira alguma faço algo específico para o aluno incluído, até porque eu não tenho esse conhecimento técnico necessário pra trabalhar de maneira específica com eles [...] Eu não estou preparado para lecionar minha disciplina para esse público [...] não tenho condição de ter 40 alunos e dar atenção especial a esses alunos."</p> <p>D5: "Meu plano segue o geral, tanto para os ditos normais quanto para os inclusos [...] só organizo os conteúdos de acordo com a BNCC e o RCA"</p> <p>D7: "Faço o planejamento baseado na BNCC. Um plano anual e por bimestre, mas não planejo nada específico para a inclusão"</p>
Adaptações informais	<p>D3: "Minhas aulas são sempre adaptadas, elas não são descritas nos planos, mas eu consigo adaptar em diversas formas."</p> <p>D6: "Passei a adotar esse sistema da ideia da atividade da professora da sala de recursos [...] mas isso não inclui de fato a mudança no planejamento."</p>
Ausência de informações e recursos	<p>D4: "Não fui chamada pra saber quais as especificidades de cada aluno [...] A gente não tem nenhuma reunião para tratar de forma pedagógica sobre como eu vou poder trabalhar na sala de aula."</p> <p>D6: "Eu não vejo em nenhum momento do planejamento ser lembrado de algo voltado aos atípicos."</p>

Fonte: autoria própria (2024).

A análise do planejamento pedagógico voltado à educação inclusiva revela uma série de desafios enfrentados pelos docentes ao tentar incluir alunos com NEE em suas aulas. Conforme apontado nos depoimentos, todos os docentes reconhecem a dificuldade de elaborar um planejamento visando uma Educação Inclusiva. D1, por exemplo, afirma: *"Eu não tenho capacidade de atender tipo duas modalidades, dos alunos inclusos e dos alunos não inclusos"*. D2 complementa: *"De maneira alguma faço algo específico para o aluno incluído até porque eu não tenho esse conhecimento*

técnico necessário pra trabalhar de maneira específica com eles". Essas falas refletem a dificuldade dos docentes em atender adequadamente a diversidade em sala de aula.

Essa dificuldade também é atribuída à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho. D3 explicou que, embora tenham o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), a carga de tarefas muitas vezes limita o tempo disponível para criar e revisar atividades diversificadas. D4 relata que *"se eu quiser planejar alguma estratégia eu tenho que me dispor em algum horário fora do horário de aula e ir buscar sozinho"*.

Outro desafio significativo apontado pelos docentes é a falta de informações detalhadas sobre as necessidades específicas dos alunos e a escassez de recursos adequados para apoiá-los. D4 comenta que, no início do ano letivo, *"não fui chamado pra saber quais são as especificidades de cada aluno"* e que as informações sobre os alunos com NEE são frequentemente incompletas, dificultando a elaboração de um planejamento inclusivo.

D6 reforça essa percepção ao afirmar que *"não vejo em nenhum momento no planejamento ser lembrado de algo voltado aos atípicos"*, destacando a invisibilidade desses alunos no processo de planejamento escolar. A sobrecarga do docente, a ausência de dados específicos e a falta de recursos materiais são fatores que comprometem a criação de um planejamento inclusivo que contemple as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Embora os docentes não elaborem um planejamento com um enfoque inclusivo, docentes como D3 e D5, mencionam que adaptam suas aulas sem formalizar essas mudanças nos planos pedagógicos. De acordo com Nunes (2004), essa abordagem pode comprometer a qualidade da educação oferecida aos alunos, já que, conforme mencionado por D5, essas adaptações ocorrem de forma intuitiva e sem uma mudança real no planejamento. D3 explica: *"Minhas aulas são sempre adaptadas, elas não são descritas nos planos, mas eu consigo adaptar em diversas formas"*.

Vasconcellos (2002, p. 148) afirma que "planejar significa antever uma forma possível e desejável". Ele enfatiza que o planejamento não deve ser encarado apenas como uma exigência da supervisão, mas sim como uma necessidade do docente. Esta perspectiva ressalta a importância de um planejamento prévio e intencional, que permita ao docente antecipar as necessidades dos alunos e preparar estratégias pedagógicas, evitando a improvisação (Verde, 2019).

Contudo, caso surjam necessidades imprevistas durante a execução do plano, é essencial que o docente faça os ajustes necessários, demonstrando a importância de uma abordagem flexível e criativa na condução da aula. Nunes (2004, p. 119) menciona que “o reconhecimento da existência de um caráter de improvisação na ação pedagógica da sala de aula não sugere que o professor dispense a elaboração de um projeto ou de uma preparação prévia”.

Nesse contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular surgem como uma estratégia relevante para o planejamento pedagógico inclusivo. O DUA é uma abordagem educacional que visa garantir a acessibilidade ao ensino para todos os alunos, independentemente de suas necessidades, estilos de aprendizagem ou habilidades e estabelece diretrizes focadas em três princípios: oferecer meios múltiplos de engajamento (por que aprender), representação (o que aprender) e ação/ expressão (como demonstramos o que aprender). Esses princípios confirmam que cada aluno tem necessidades e formas de aprendizagem únicas, sendo fundamental que o docente seja flexível e ajuste o currículo para atender essa diversidade (Meyer, 2014; Borges, Schmidt, 2021).

Por outro lado, a diferenciação curricular é uma estratégia que ajusta o ensino conforme o nível de prontidão, interesse e perfil dos alunos, adaptando o conteúdo, o processo e os produtos de aprendizagem às necessidades específicas que surgem durante o processo educativo. Tomlinson (2014) afirma que o modelo de Instrução Diferenciada sugere a adaptação do ensino para maximizar as oportunidades de sucesso, como por exemplo, a oferta de textos com diferentes níveis de dificuldade em uma mesma aula, para atender alunos com habilidades variadas.

A relação entre o DUA e a diferenciação curricular é extremamente reconhecida como complementar. Mainardes e Casagrande (2022) destacam que, embora o DUA seja uma abordagem proativa, que prevê e planeja a diversidade desde o início, a diferenciação curricular é uma estratégia reativa, que ajusta o ensino conforme as necessidades específicas dos alunos se manifestam. O DUA elimina barreiras ao antecipar as necessidades, enquanto a diferenciação curricular responde diretamente às demandas observadas na sala de aula.

Desta forma, o DUA e a diferenciação curricular, quando aplicados de maneira integrada, oferecem uma estrutura pedagógica inclusiva, que pode ser adotada como um princípio norteador do planejamento escolar, pois possibilitam que o ensino seja ajustado às necessidades dos alunos, promovendo acessibilidade curricular (Glat;

Pletsch, 2013). Embora essas abordagens possam dar suporte para os docentes adotarem práticas pedagógicas inclusivas desde o planejamento, a implementação requer formação continuada dos docentes, além de suporte institucional para promover o uso de recursos adequados e estratégias diferenciadas nas salas de aula (Pletsch, Souza e Orleans, 2017).

Outro aspecto fundamental para o planejamento inclusivo é a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), que permite o desenvolvimento de um planejamento adaptado e contínuo, que envolve a colaboração entre a equipe pedagógica, a família e os próprios alunos. Koto, Vilaronga e Santos (2022) apontam que o PEI, quando bem implementado, proporciona uma abordagem pedagógica personalizada, promovendo a autonomia dos alunos e permitindo o acompanhamento de seu progresso de maneira estruturada.

Portanto, o uso do PEI, aliado a práticas pedagógicas como o DUA e a diferenciação curricular, é essencial para possibilitar que os alunos com NEE recebam o suporte necessário para progredir de maneira autônoma. Como enfatizado por Vasconcellos (2002), o planejamento pedagógico deve ser visto como uma ferramenta estratégica que antecipa as necessidades dos alunos, evitando que a improvisação comprometa a qualidade do ensino. Nesse sentido, a adoção de modelos como o PEI, o DUA e a diferenciação curricular, além da formação docente especializada, são essenciais para que a inclusão escolar se torne uma prática comum e eficaz.

Categoria 2: Percepção docente quanto à regência para a Educação Inclusiva;

A construção de um ambiente de aprendizagem acessível a todos os alunos exige que o docente atue não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como mediador do processo de inclusão. Garantir que cada aluno, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenha a oportunidade de participar de forma ativa e significativa nas atividades escolares ainda é um grande desafio (Sousa; Almeida, 2020; Pavão, 2021). Para compreender as percepções dos docentes, a análise da regência foi estruturada em três subcategorias principais: Desafios da Prática Docente, Estratégias de Ensino e Formação Docente.

Quadro 7- Percepção docente quanto a regência para a educação inclusiva.

CATEGORIA 2			
Percepção docente quanto a regência para a educação inclusiva.			
PERGUNTA 2: "Quais são as facilidades e os desafios que vocês encontram ao ensinar em um ambiente inclusivo?"			
	SUBCATEGORIA 1: Desafios da prática docente	SUBCATEGORIA 2: Estratégias de ensino	SUBCATEGORIA 3: Formação docente
	RESPOSTA	RESPOSTA	RESPOSTA
D1	"Eu não tenho habilidade para trabalhar com alunos inclusos. A grande dificuldade é que não temos estrutura adequada e a quantidade de alunos na sala é muito alta, o que torna difícil atender as necessidades desses alunos."	"Eu uso a monitoria como uma estratégia de apoio, onde outros alunos ajudam aqueles com dificuldades. A turma se mobiliza para apoiar os colegas."	"Se você me perguntar se eu quero me capacitar para atender os alunos inclusos, eu vou dizer que não. Eu ajudo porque sou humana, mas não quero passar por mais formações. Acho que a Secretaria de Educação deveria colocar profissionais capacitados para nos auxiliar em sala de aula."
D2	"A escola não está preparada para receber esses alunos, nós professores não estamos preparados para trabalhar com eles. [...] Lidar com o comportamento de cada aluno é muito desafiador, especialmente porque cada autista reage de uma maneira diferente."	"O que eu procuro fazer é analisar o comportamento de cada um deles, como cada um reage, e tentar ser mais flexível. [...] Em relação à prova, ela não precisa ser escrita, pode ser oral."	"Infelizmente, eu não tenho a formação necessária para dar uma aula que atenda às necessidades dos alunos inclusos. Minhas práticas são voltadas para os alunos não inclusos."
D3	"Meu maior desafio é a falta de recursos para adaptar as aulas adequadamente [...] não temos materiais adaptados para alunos com deficiência, o que dificulta as possibilidades de inclusão. "	"Nas aulas de educação física, incluo atividades adaptadas como vôlei sentado e futebol para cegos, onde todos podem participar."	"Eu tive uma formação rica em Educação Inclusiva durante a graduação, o que facilita muito o meu trabalho hoje. Consigo adaptar muitas atividades por conta dessa formação, mas reconheço que nem todos os professores tiveram essa oportunidade."
D4	"O problema é a falta de tempo para dedicar ao aluno incluso. Com uma sala cheia, fica muito difícil dar a atenção que esses alunos precisam sem comprometer o andamento das atividades com o restante da turma."	"Eu tento adaptar as atividades sempre que possível, como nas aulas de geometria, onde os alunos podem fazer recortes e colagens."	"Nas formações que participei, nunca abordaram a questão dos alunos inclusos. Isso torna muito mais difícil para nós, professores, adaptar as aulas, já que não temos nenhuma orientação específica."
D5	"O maior desafio é tentar fazer com que os alunos participem ativamente. Mesmo que gostem da aula é difícil"	"Eu tento conquistar a confiança dos alunos inclusos fazendo amizade com eles. Quando eles se sentem à vontade, participam mais das atividades. Isso é importante, ainda mais em Educação Física, onde a interação é essencial."	D5: "Na faculdade eu tive disciplinas de Educação Física adaptada e tinha bastante prática. Mas em relação a formação continuada, realmente é só teoria."
D6	"Tenho alunos que conseguem participar de atividades sociais, mas pedagogicamente é difícil avançar [...] com mais de 40 alunos em sala, é quase	"Eu sempre tento envolver os alunos inclusos em atividades coletivas,	"As formações que a Seduc oferece não abordam como trabalhar com alunos atípicos."

	impossível dar atenção individualizada aos que mais precisam [...] tenho um aluno que o suporte dele é leve, ele tem potencial, mas não é trabalhado nem desenvolvido e eu não tenho como desenvolver em sala de aula devido ao tempo."	pedindo para que os colegas os incluam nos grupos. Isso ajuda na socialização e faz com que eles participem mais das atividades."	Precisamos de capacitações direcionadas para essa realidade, mas isso não acontece. Isso nos deixa despreparados para lidar com essas situações em sala."
D7	"Um dos maiores desafios é fazer com que o aluno autista interaja com os colegas. Já tive alunos que se recusavam a participar das atividades."	"Eu incentivo os colegas a incluírem os alunos com deficiência nas atividades, chamando 'eles' para participar. Assim, a inclusão acontece de maneira mais natural, com a turma toda colaborando."	"Eu não tenho a formação necessária para trabalhar com alunos surdos ou com deficiências mais específicas. Gostaria de poder fazer mais, mas sem a formação adequada, é difícil oferecer o suporte que esses alunos realmente precisam."

Fonte: autoria própria (2024).

Os docentes enfrentam diversos desafios ao tentar proporcionar um ensino inclusivo, especialmente em um contexto em que a falta de estrutura e o elevado número de alunos por sala limitam a atenção individualizada. D1 expressa a dificuldade em trabalhar com alunos com NEE: *"Eu não tenho habilidade para trabalhar com alunos inclusos. A grande dificuldade é que não temos estrutura adequada e a quantidade de alunos na sala é muito alta, o que torna difícil atender as necessidades desses alunos"*. Essa realidade é agravada pela superlotação das salas de aula, como relatado por D6: *"Com mais de 40 alunos em sala, é quase impossível dar atenção individualizada aos alunos que mais precisam"*. De acordo com a legislação estadual do Amazonas (Lei nº 257, 2015), as salas de aula do ensino fundamental deveriam ter um máximo de 30 alunos, o que raramente é realizado, sobrecarregando os professores e prejudicando o processo inclusivo.

De acordo com o estudo de Matos, Lemos e Batista (2017), diversos fatores dificultam a implementação das políticas públicas de inclusão. Entre eles estão as barreiras estruturais que impedem o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência, como obstáculos físicos e atitudes excludentes, incluindo a falta de aceitação desses alunos nas salas de aula. A qualificação insuficiente dos educadores e outros profissionais para aplicar práticas pedagógicas inclusivas também é um desafio recorrente. Embora esses problemas sejam frequentemente apontados em estudos, ainda não se traduzem em mudanças efetivas na realidade escolar.

Outro desafio recorrente é a ausência de materiais adequados para alunos com deficiência, como apontado por D3: *"Meu maior desafio é a falta de recursos para adaptar as aulas adequadamente [...] não temos materiais adaptados para alunos com"*

deficiência e isso dificulta a inclusão". A escassez de materiais didáticos específicos é um problema recorrente nas escolas e afeta diretamente a capacidade de adaptação das atividades pedagógicas, conforme reforçado na literatura (Stella; Massabni, 2019).

Apesar dos desafios, os professores adotam diversas estratégias para promover a inclusão em sala de aula. Uma prática comum é o uso de monitoria entre os próprios alunos, como mencionado por D1: *"Eu uso a monitoria como uma estratégia de apoio, onde outros alunos ajudam aqueles com dificuldades. A turma se mobiliza para apoiar os colegas"*. Essa abordagem reforça a importância da aprendizagem cooperativa, onde a colaboração entre alunos se torna uma ferramenta importante para a inclusão (Gonçalves; Ribeiro, 2008). Esses conceitos, que incluem práticas como a aprendizagem cooperativa e a tutoria entre pares, compartilham a ideia central de que os alunos se ajudam mutuamente. A literatura apoia a eficácia das práticas de colaboração entre alunos na Educação Inclusiva (Orlando, 2010; Souza, 2017). A aprendizagem cooperativa não só melhora a inclusão, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas (Gonçalves; Ribeiro, 2008).

Nas aulas de Educação Física, adaptações nas atividades também são usadas para garantir a participação de todos os alunos. D3 menciona a inclusão de *"atividades adaptadas como vôlei sentado e futebol para cegos, onde todos podem participar"*. A adaptação de atividades físicas é essencial para o engajamento de alunos com diferentes habilidades, permitindo que participem de forma significativa nas aulas.

Outro aspecto importante é a criação de um ambiente de confiança entre docente e aluno. D5 relata a importância de conquistar a confiança dos alunos inclusos: *"Eu tento conquistar a confiança dos alunos inclusos fazendo amizade com eles. Quando eles se sentem à vontade, participam mais das atividades. Isso é importante especialmente em educação física, onde a interação é essencial"*. Essa confiança é vista como um facilitador da inclusão, proporcionando um ambiente onde os alunos se sintam seguros para participar ativamente. Estudos mostram que a construção de vínculos de confiança é essencial para a inclusão, sendo um aspecto fundamental para promover avanços na educação inclusiva (Silva e Aguiar, 2021).

A formação docente foi um tema discutido entre os docentes, D1 expressa sua insatisfação com as formações oferecidas: *"Se você me perguntar se eu quero me capacitar para atender os alunos inclusos, eu vou dizer que não. [...] Acho que a*

Secretaria de Educação deveria colocar profissionais capacitados para nos auxiliar em sala de aula". Esse relato reflete um sentimento de frustração com a falta de apoio adequado e a percepção de que as capacitações existentes são insuficientes para lidar com as demandas da inclusão.

Por outro lado, D3 aponta que a formação inicial foi fundamental para o desenvolvimento de suas práticas inclusivas: *"Eu tive uma formação rica em educação inclusiva durante a graduação, o que facilita muito o meu trabalho hoje"*. Esse contraste entre os docentes destaca uma lacuna na formação inicial de muitos professores, que, como D4 relatou, *"nas formações que participei, nunca abordaram a questão dos alunos inclusos"*. Essa falta de preparo durante a formação inicial é amplamente percebida como uma barreira para a inclusão (Zerbato e Mendes, 2021).

Além da formação inicial, a capacitação continuada é uma necessidade urgente, visto que, todos os docentes, independentemente de sua área de atuação criticaram as capacitações recebidas ao longo de suas carreiras, D5 ressalta que *"as formações são muito teóricas e pouco aplicáveis à realidade da sala de aula"*. Para que a formação docente seja realmente eficaz, é essencial que seja teórica e prática, focando nas necessidades cotidianas dos professores. Oferecer formações práticas e acessíveis, que abordem as necessidades reais da sala de aula e as especificidades dos alunos com NEE, pode reduzir significativamente as barreiras à implementação de uma Educação Inclusiva (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Categoria 3: Percepção docente quanto à Colaboração

Na prática pedagógica inclusiva, a colaboração não se limita apenas ao trabalho conjunto entre os docentes, mas também se estende à interação com os pais e responsáveis dos alunos. A cooperação entre esses diferentes agentes é fundamental para garantir que as práticas educacionais sejam inclusivas e que os alunos recebam o suporte necessário para o seu desenvolvimento.

A discussão sobre colaboração foi dividida em duas subcategorias principais: 1) a percepção docente quanto à colaboração entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio; 2) a colaboração com os pais e responsáveis dos alunos.

Subcategoria 1: Colaboração entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio.

Para responder à pergunta geradora "Como ocorre a colaboração entre os docentes do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio?", será apresentada uma análise das falas dos docentes organizadas em três quadros distintos: o Quadro 8 abordará a colaboração entre os docentes do ensino regular; o Quadro 9 focará na interação com os profissionais de apoio; e o Quadro 10 tratará da colaboração com o AEE.

Quadro 8- Colaboração entre os docentes

COLABORAÇÃO ENTRE OS DOCENTES	
Troca de informações básicas	<p>D2: "No geral a colaboração entre os docentes é mais com a troca de informações básicas, meramente isso."</p> <p>D5: "A gente sempre tem essa troca de informação, principalmente em conversas na hora do almoço ou nos tempos vagos."</p> <p>D6: "Nossa colaboração entre os docentes é mais na questão de dúvidas, por exemplo, pergunto ao professor de matemática: como tal aluno está contigo?"</p>
Parceria interdisciplinar	<p>D4: "Eu trabalho em conjunto com a professora de língua portuguesa... a gente troca informações: o que esse aluno consegue fazer contigo? [...] se ela tiver alguma recomendação eu acato na minha aula para tentar avançar e vice-versa."</p>
Falta de capacitação	<p>D3: "Acredito que a gente não tenha mais troca de informações porque não tenha capacitação, não é falta de vontade porque se todo mundo tivesse conhecimento, todo mundo se ajudaria de forma simultânea. [...] A Seduc peca em falta de formações direcionadas."</p>

Fonte: autoria própria (2024).

A colaboração entre os docentes no contexto escolar é caracterizada principalmente pela troca de informações básicas sobre os alunos. D2 e D5 indicam que essa interação ocorre em momentos informais, como no intervalo de almoço ou nos tempos vagos, quando os docentes discutem sobre o progresso e as dificuldades dos alunos. No entanto, D6 aponta que essa troca tende a ser pontual, com questionamentos específicos sobre o comportamento dos alunos em disciplinas diferentes. Embora esses momentos de troca de informações sejam positivos, eles não atingem uma profundidade necessária para um trabalho pedagógico mais consistente (Bustamante; Souza, 2020).

Essa realidade se reflete nas constatações de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que destacam que a falta de capacitação e formação continuada limita a colaboração entre professores do ensino regular. A formação insuficiente para lidar

com desafios específicos da sala de aula resulta em uma troca de informações limitada e não sistemática, o que impede que a colaboração entre os docentes se desenvolva de maneira mais articulada. Além disso, D3 observa que a falta de conhecimento impede uma ajuda mútua mais significativa entre os docentes.

D4 destaca uma parceria entre diferentes componentes curriculares, relatando seu trabalho conjunto com a docente de Língua Portuguesa para adaptar as estratégias de ensino ao perfil dos alunos. Esse tipo de colaboração mais intencional, como mencionado por Glat (2018), é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, criando um ambiente de aprendizado que se adapta às necessidades individuais dos alunos. No entanto, essa forma de trabalho colaborativo ainda é exceção e não a regra, limitando seu impacto na qualidade do ensino.

Portanto, embora existam momentos de colaboração entre os docentes, especialmente em situações mais informais, a falta de uma cultura institucional de colaboração, somada à carência de formação específica, compromete o potencial dessas interações para promover melhorias mais significativas no processo pedagógico (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Outro aspecto fundamental para a Educação Inclusiva é a colaboração com os profissionais de apoio. Os docentes destacaram que a presença desses profissionais pode ser decisiva para o sucesso de práticas inclusivas. Eles mencionaram que os profissionais de apoio oferecem suporte individualizado aos alunos com necessidades específicas, permitindo que os docentes concentrem sua atenção no grupo como um todo.

Quadro 9- Colaboração com os profissionais de apoio

COLABORAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO	
Presença e Atuação do Profissional	D1: "Eu vim de uma escola em que tinha o profissional de apoio então eu dava aula normal e o auxiliar de vida estava lá, ele pegava minha aula e transformava. [...] É necessário o trabalho conjunto com uma pessoa capacitada, alguém que me ajude a entender a necessidade daquela criança."
Ausência de profissional de apoio	D1: "Esse ano estou com uma aluna surda e eu não consigo trabalhar com ela. [...] Já foi feita uma solicitação, mas ainda não veio uma pessoa. É necessário o trabalho conjunto com uma pessoa capacitada [...] não que eu não me preocupe com a criança que necessita, mas eu não sou habilitado para o caso." D3: "Poderia ser melhorado se tivéssemos capacitação e o apoio de fato, o auxílio do profissional de apoio." D4: "A falta do profissional de apoio em sala de aula é muito grande, é uma dificuldade." D6: "Cadê o professor auxiliar, apoio de vida? [...] falta o apoio na sala de aula para que o aluno desenvolva as habilidades e possa se igualar ao

	restante da turma [...] se nós tivéssemos o apoio da pessoa em sala de aula o nosso sucesso seria maior."
Questões burocráticas e falta de auxílio	D2: "A maioria dos alunos não possuem diagnóstico médico, não sabemos se ele é autista, TDAH, não temos o laudo [...] eles estão na sala como se fossem alunos convencionais." D6: "Falta o professor auxiliar, apoio de vida [...] Eles só vêm se a criança tiver laudo, se passar por uma série de questões burocráticas dentro da SEDUC."

Fonte: autoria própria (2024).

O papel do Profissional de Apoio é essencial para garantir a participação ativa dos alunos com NEE. D1 destaca que, em experiências anteriores, a presença do profissional de apoio transformava as dinâmicas de sala de aula, adaptando o conteúdo para atender às necessidades dos alunos. Essa adaptação é essencial para garantir a plena participação dos alunos no processo educacional.

No entanto, a ausência desses profissionais em contextos específicos, conforme relatado por D1 e D6, coloca em risco o desenvolvimento dos alunos com NEE. D1, por exemplo, enfrenta dificuldades ao lidar com uma aluna surda sem o suporte de um profissional especializado, o que se alinha com os achados de Bezerra (2020), que identifica a falta de formação específica e o número insuficiente de profissionais de apoio como barreiras significativas para a inclusão.

Além disso, D2 e D6 apontam que muitos alunos não recebem o suporte necessário devido à ausência de laudos médicos. Embora o diagnóstico formal seja muitas vezes necessário para garantir o acesso a recursos especializados, a Resolução nº 127/2023 (Art. 11, parágrafo único) permite a matrícula de alunos sem laudo médico em situações específicas, garantindo seu direito ao atendimento pedagógico e evitando atrasos na assistência a esses estudantes (CEE/AM, 2023).

Em outro estudo, Lopes e Mendes (2021) alertam para os problemas associados à judicialização das demandas por apoio, que muitas vezes resultam na alocação de profissionais sem qualificação adequada para lidar com as complexidades dos alunos com NEE. Isso acaba por comprometer a qualidade do suporte e aumenta a carga de trabalho dos docentes regulares.

Além disso, os profissionais de apoio também desempenham um papel essencial na mediação de conflitos e no manejo da interação social entre os alunos, conforme descrito por Mendes e Vilaronga (2021). A falta desses profissionais gera impactos negativos na capacidade dos alunos com NEE de se integrarem plenamente às atividades de sala de aula.

Por outro lado, conforme descrito por Bissacoti (2024), o número reduzido de profissionais de apoio, aliado a uma formação limitada, compromete a eficácia das políticas de inclusão nas escolas. Muitos profissionais de apoio são inseridos no ambiente escolar sem treinamento adequado, o que limita sua capacidade de oferecer um suporte significativo. Portanto, apesar da presença dos profissionais de apoio ser essencial para a inclusão escolar de alunos com NEE, a realidade observada revela lacunas no processo de alocação e formação desses profissionais, gerando um impacto direto sobre a qualidade do ensino inclusivo. Além disso, a colaboração com os docentes do AEE é outro ponto relevante.

Quadro 10- Colaboração com os docentes do AEE

COLABORAÇÃO COM OS DOCENTES DO AEE	
Uso de atividades adaptadas	<p>D1: "Temos a sala de recursos que ela prepara uma atividade e a gente pega e vai ajustando para o aluno." D4: "Eu também peguei algumas atividades da professora da sala de recursos, ela fez uma pasta grande com atividades de matemática e português. Eu peguei e fui trabalhar com alguns alunos."</p>
Apoio limitado	<p>D2: "O trabalho da professora da sala de recursos é fantástico, mas ela não vai conseguir alcançar todos os alunos porque ela é só uma." D4: "A professora da manhã está de licença, então não está tendo atendimento de manhã. [...] Ela está ajudando, pegando um ou dois tempos de aula com alunos no turno regular, mas ela é sozinha." D6: "Ela só consegue atender os alunos que têm laudo. Ainda há a deficiência dos alunos que nós temos a total certeza que são atípicos, mas não têm nenhum laudo."</p>
Colaboração flexibilidade	<p>D5: "A professora da sala de recursos sempre está à disposição, diz que se precisar podemos mandar a aluna lá com ela. E isso já dá um pouco de tranquilidade pra gente."</p>

Fonte: autoria própria (2024).

A colaboração com os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrita como positiva, porém limitada. Os relatos indicam que, apesar da boa vontade da docente da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), a sobrecarga de trabalho e a limitação de estratégias articuladas dificultam o atendimento adequado de todos os alunos. A iniciativa da docente da SRM de imprimir atividades de Língua Portuguesa e Matemática, mencionada pelos docentes, embora seja uma ação válida, demonstra a limitação das possibilidades de articulação quando não há um planejamento estruturado.

Reforçado por Miranda (2015), a articulação entre o AEE e o ensino comum é fundamental para garantir o sucesso dos alunos com NEE. Entretanto, essa articulação requer mais do que ações pontuais, é necessário um planejamento conjunto e estruturado, que possa ser integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP)

da escola. O PPP é o documento que deve nortear todas as práticas pedagógicas, e nele, o AEE precisa estar incorporado de forma que promova uma integração entre os diferentes setores da escola, visando atender plenamente as necessidades dos alunos com NEE.

Além disso, a colaboração entre o AEE e os docentes do ensino regular também deve incluir a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), conforme recomendado pela Resolução nº 127/2023 (Art. 7), a fim de garantir um acompanhamento pedagógico adequado e a adaptação curricular necessária para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) afirmam que a colaboração entre docentes e profissionais especializados pode melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida, facilitando a inclusão dos alunos com NEE e garantindo que recebam o suporte necessário para participar plenamente das atividades escolares.

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam a sobrecarga enfrentada pela docente da SRM, que lida com um número elevado de alunos sem o devido suporte, refletindo a necessidade urgente de mais investimentos voltados para a contratação de profissionais e aquisição de recursos. D2 e D6 apontam que a capacidade de atendimento do AEE é insuficiente para cobrir todas as demandas, pois a docente do AEE muitas vezes não consegue atender a todos os alunos, especialmente os que não possuem laudo formal. Além disso, a falta de recursos humanos, como a ausência de docentes no turno da manhã na SRM mencionada por D4, compromete ainda mais o alcance desse atendimento.

Esses investimentos não apenas melhorariam o atendimento aos alunos com NEE, mas também proporcionariam apoio pedagógico aos docentes da sala regular, que se beneficiariam de uma articulação mais profunda e consistente com o AEE. Como destaca Barros (2022), uma maior integração entre o AEE e o ensino comum, respaldada por investimentos adequados, poderia permitir a criação de momentos formais de planejamento e desenvolvimento de estratégias colaborativas.

Além do planejamento integrado ao PPP, é fundamental que haja políticas públicas voltadas para a formação continuada de todos os docentes, tanto do AEE quanto da sala regular, permitindo que possam trabalhar de forma mais colaborativa. Como enfatizam Gomes e Barby (2022), essa formação é essencial para garantir que todos os docentes estejam preparados para atuar no processo inclusivo, utilizando abordagens pedagógicas adequadas e diversificadas.

Portanto, a efetivação de uma articulação mais estruturada entre o AEE e o ensino regular depende não apenas da boa vontade dos docentes, mas de investimentos significativos que garantam condições de trabalho adequadas e recursos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos, além de uma integração planejada e formalizada no PPP. Esse processo deve ser contínuo, com a criação de espaços de diálogo e planejamento conjunto, promovendo uma inclusão mais efetiva e equitativa.

Subcategoria 2: Colaboração com os pais e responsáveis

Ao realizar a pergunta geradora: " De que maneira os pais ou responsáveis dos alunos participam do processo educativo? Que tipo de apoio vocês consideram importante para promover uma Educação Inclusiva?", todos os docentes entrevistados destacaram a importância do acompanhamento familiar no desenvolvimento dos alunos e enfatizaram as dificuldades nesse processo, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11- Colaboração com os pais e responsáveis

COLABORAÇÃO COM OS PAIS E RESPONSÁVEIS	
Presença e apoio dos pais	<p>D1: "Quando os pais são presentes o aluno gosta de estar na escola. E quando é o inverso [...] a criança já tem maior dificuldade de aprender e interagir com os demais da escola."</p> <p>D4: "O aluno que é acompanhado pelos pais, independente se é incluso ou não, ele avança. [...] A mãe de uma aluna praticamente está na escola enquanto a filha está."</p> <p>D6: "A grande maioria não aceita a realidade e não vem à escola, só deixa o aluno e vem buscar."</p> <p>D7: "Raramente os pais estão vindo na escola pra saber o que acontece com os filhos."</p>
Ausência e falta de participação	<p>D2: "A participação dos pais a meu ver é nula. Até porque eu não conheço nenhum dos pais dos alunos com deficiência. [...] Muitos pais não participam como deveriam. Acabam deixando tudo para a escola, mas a escola, por si só, não está preparada para lidar com todos os desafios da inclusão"</p> <p>D3: "A falta dos pais é evidente [...] A impressão que eu tenho é que tem pais que pensam: eu quero aquele tempo livre pra mim, então vou deixar meu filho na escola."</p> <p>D4: "Seria ótimo começar o ano com uma reunião com os pais para entender melhor as necessidades de cada aluno. Isso ajudaria muito no planejamento das atividades."</p> <p>D5: "Os pais dos inclusos a maioria não vem. [...] O pior dia na escola é a entrega de boletim, porque em uma turma de 40 quando vem é uns 10, mas são os pais dos alunos que são ótimos."</p> <p>D6: "A falta de acompanhamento dos pais [...] Eles só colocam o menino para ver se ele pelo menos consiga socializar, porque intervenção para que ele desenvolva não há."</p>
	<p>D3: "A gente percebe a ausência dos pais a partir do momento em que o aluno está na escola e não tem laudo. [...] Tem pais que não querem aceitar que o filho tenha alguma condição."</p>

Aceitação e acompanhamento dos filhos	D4: "Os pais são em grande parte ausentes [...] A gente não conhece esses pais. [...] A falta de aceitação dos pais sobre as condições dos filhos limita o desenvolvimento dos alunos." D5: "Eu conheço o pai de um aluno que acompanha o filho autista e ele aceitou de fato [...] Foi quando o filho começou a evoluir [...] Os pais têm medo do filho sofrer preconceito e com razão. Infelizmente, o bullying ainda acontece muito e os alunos com deficiência acabam sendo alvo."
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com os docentes, a presença e o apoio dos pais e responsáveis influenciam positivamente o desempenho dos alunos. D1 afirma que *"quando os pais são presentes o aluno gosta de estar na escola"*, destacando que o envolvimento familiar impacta diretamente a motivação e o desempenho acadêmico. A literatura reforça essa visão, apontando que a colaboração entre pais e escola contribui para melhorar o rendimento escolar, reduzir faltas e minimizar problemas de comportamento (Cavalcante, 1998). Segundo Fontes et al. (2011), a relação entre família e escola favorece o desempenho e o envolvimento dos alunos, além de melhorar suas habilidades sociais, como as interações com professores e colegas.

Docentes como D4 e D5, sugeriram que seria benéfico realizar uma reunião com os pais e responsáveis no início do ano letivo para discutir as necessidades dos alunos e as melhores estratégias para atendê-los. Conhecer melhor o aluno e seus interesses permitiriam ao docente adaptar suas abordagens pedagógicas e envolver o aluno nas atividades de maneira mais eficaz. Essa prática está alinhada com o que Aragão (2023) descreve como essencial para a construção de uma parceria escola-família, que deve ser baseada na comunicação clara e na colaboração contínua. Isso corrobora com os estudos que indicam que o envolvimento parental é um dos fatores mais influentes no sucesso acadêmico e social de alunos (Fontes, 2011; Dias, 2023).

Por outro lado, muitos docentes relatam a ausência de participação dos pais, o que representa um grande desafio. D2 comenta que *"a participação dos pais a meu ver é nula"*, uma questão que reflete as dificuldades enfrentadas pelas escolas em estabelecer um diálogo efetivo com as famílias. Fontes et al. (2011), destacam que uma comunicação clara e frequente é um fator essencial para promover a participação dos pais na escola.

Além disso, alguns docentes mencionam a resistência de pais em aceitar o diagnóstico ou as necessidades educacionais dos filhos. D3 observa que *"tem pais que não querem aceitar que o filho tem uma condição"*, o que dificulta o acesso a um suporte especializado e atrasa as intervenções necessárias. Segundo Dias (2023),

muitos pais apresentam resistência ao reconhecimento das dificuldades dos filhos e isso impacta na elaboração das estratégias educacionais aplicadas pela escola.

D7 revelou que o medo de preconceito é uma preocupação constante. Segundo Tessaro (2022), a dificuldade em lidar com a diversidade é um dos principais fatores que contribuem para a prática de bullying contra alunos com deficiência. Por isso, é fundamental que o ambiente educacional promova valores humanos, criando condições para um clima escolar positivo. Esse ambiente acolhedor pode ajudar os alunos com NEE a enfrentar os desafios que representam riscos ao seu bem-estar.

A literatura enfatiza que, para superar essas barreiras, é fundamental que a escola adote práticas proativas de envolvimento dos pais. Segundo Aragão (2023), a criação de parcerias entre a escola e a família requer comunicação efetiva, oportunidades de participação e um ambiente acolhedor que incentive os pais a se envolverem ativamente nas atividades escolares. Cavalcante (1998) também destaca que a escola deve assumir um papel de liderança na construção dessas parcerias, oferecendo aos pais oportunidades reais de colaboração e envolvimento nas decisões escolares.

Os resultados indicam que, embora a colaboração com os pais seja considerada importante para o sucesso dos alunos, ela enfrenta desafios como a falta de participação e a resistência em procurar apoio especializado. A literatura sugere que uma abordagem proativa da escola, com foco em comunicação clara e oportunidades de envolvimento possa ajudar a superar essas barreiras e promover um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo.

13. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam a complexidade e os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão escolar, destacando três aspectos principais das práticas pedagógicas: Planejamento, Regência e Colaboração.

No que diz respeito ao planejamento, os docentes relataram dificuldades consideráveis em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com NEE, atribuídas à falta de tempo, recursos e informações detalhadas sobre os alunos. Esse cenário resulta em uma adaptação insuficiente e generalizada das atividades, impactando diretamente a qualidade da inclusão.

Quanto à regência, os docentes enfrentam obstáculos como a insuficiência de formação específica para lidar com a diversidade nas salas de aula e o número elevado de alunos por turma, o que dificulta a atenção individualizada. Mesmo assim, os docentes recorrem a estratégias como a tutoria entre pares e a adaptação de atividades físicas, com o intuito de minimizar essas lacunas e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

No que concerne à colaboração, a pesquisa revela que o planejamento conjunto entre docentes do ensino regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os pais ou responsáveis ainda é insuficiente. Embora reconhecida como essencial, a colaboração carece de estruturação, o que limita seu potencial na efetiva inclusão dos alunos com NEE.

14. CONSIDERAÇÕES

Este estudo oferece contribuições ao dar visibilidade às perspectivas dos docentes e evidenciar os esforços empregados para promover a inclusão escolar, mesmo diante dos desafios estruturais e pedagógicos. Um ponto essencial é que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre os docentes. É fundamental que haja um esforço conjunto, com suporte institucional adequado, políticas públicas eficazes e melhores condições de trabalho, para que práticas pedagógicas inclusivas sejam implementadas de maneira sustentável e efetiva.

Embora a literatura destaque estratégias como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular como abordagens teóricas viáveis, sua aplicação prática nas escolas ainda se mostra limitada. O uso dessas estratégias pode oferecer maior flexibilidade e acessibilidade ao currículo, mas a implementação bem-sucedida depende de suporte institucional adequado e formações continuadas, os quais são insuficientes no contexto analisado.

Além disso, o estudo ressalta a importância de uma colaboração mais estruturada entre os docentes do ensino comum, os profissionais do AEE e os pais/responsáveis. A criação e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) se apresenta como ferramenta possível para facilitar essa articulação, permitindo um planejamento adaptado às necessidades específicas do aluno, o que pode melhorar a eficácia das práticas inclusivas.

Outro desafio identificado é o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Para superar essa dificuldade, é recomendável adotar estratégias como reuniões alternativas, com opções de encontros online para maior acessibilidade; comunicação digital, utilizando aplicativos de mensagens, e-mails e plataformas online para manter os pais informados e envolvidos no processo educacional. Essas estratégias são essenciais para estreitar os laços entre escola e família, incentivando uma participação mais ativa dos pais no processo de inclusão e aprendizado.

Por fim, sugere-se que estudos futuros explorem a implementação de práticas baseadas em evidências, para serem testadas em contextos reais, diretamente em sala de aula, de forma a permitir que os docentes implementem estratégias que melhorem o aprendizado e a inclusão dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira; FERNANDES, Maristela Couto; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. **A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional.** Interação em Psicologia, Curitiba, dez. 2002. ISSN 1981-8076.

ALVES, E. **Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões constituídas a partir da implementação curricular.** Conexão ComCiência, [S. l.], v. 2, n. 3, 2022.

ARAGÃO, A. C. L. **Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva.** Revena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 7, p. 218–232, 2023.

BARROS, C. R.; HATTGE, M. D. **Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 997–1012, 2022.

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos.** Revista Brasileira De Educação Especial, 26(4), 673–688, 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. **Desenho universal para a aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 27-29, jul./set. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57044.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16

jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996). Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 96 p. v. 7.

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

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. Revista Brasileira De Educação Especial, 26(4), 2020.

BISSACOTTI, Cíntia; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Desafios para operar o ensino colaborativo no contexto educacional**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 31, e15764, 2024.

BUSTAMANTE, M. F.; SOUZA, M. M. G. **O ensino colaborativo e a educação inclusiva: possibilidades e desafios**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, v. 1, n. 35, p. 9-18, 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**.

2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARDANO, Mário. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução de Elizabeth da Rocha Conil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro**. Práxis Educativa, v. 19, 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Estados Unidos: Center for Applied Special Technology (CAST), 2011.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**. Psicologia Escolar e Educacional, [online], v. 2, n. 2, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, C.; KIRAKOSYAN, L.; JUNIOR, M. **Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado**. Educação Online, Rio de Janeiro, n. 21, p. 151-185, 2016.

DIAS, Diana; BARROSO, Raquel. **Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e242143, 2023.

FERREIRA, J. A. de O.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva: O trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 969-985, 2016.

FONTES, I.; BOISSEL, M.; VERÍSSIMO, L.; VEIGA, E. **Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n. 10, p. 157-174, 1 jan. 2011.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. **Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola**. Caderno de pesquisa, v. 42, n. 147, p. 900-919, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica**. Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 2, p. 964-978, 2017.

FUSARI, José Carlos. **O planejamento educacional e a prática dos educadores**. Revista do ANDE, 1984. O planejamento escolar não é um ritual burocrático. Sala de aula, São Paulo, 1989.

GATTI, Angelina Bernardete. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10, Brasília, DF, 2005.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa**. Educação em Revista, Marília, SP, v. 23, n. 1, p. 287–304, 2022.

GONÇALVES, Teresa Maria; RIBEIRO, Isabela Souza. **Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares entre crianças e adolescentes na escola**. Psicologia Educação e Cultura, Porto, v. 12, n. 2, p. 295-314, 2008.

GUTIÉRREZ, Rosangélica Sánchez. **Caracterização da autoeficácia docente na inclusão de estudantes de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

HASTINGS, Richard P.; OAKFORD, Sue. **Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs**. Educational Psychology, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazuzza. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. In: ALBUQUERQUE, D. A.; BARBATO, S. (Coord.). Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 11-53.

KOTO, M. A. .; VILARONGA, C. A. R. .; SANTOS, J. R. . **PLANEJAMENTO DOCENTE: interfaces com o Planejamento Educacional Individualizado**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 28, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, João Álvaro. **Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições**. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-18, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, Samia Darcila Barros. **Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. **O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar**. Sisyphus - Journal of Education, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, nov./fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão?** Revista Exitus, Santarém, Pará, v. 10, p. 1-27, 2020.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. **Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2013499, p. 1-18, 2017.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; LEMOS, Cátia de; BATISTA, Claudenilson Pereira. **Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico**. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, p. 37-50, 2016.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDOZA, Bárbara; GONÇALVES, Ana. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. 1-27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>.

MENDOZA, Bárbara; GONÇALVES, Ana. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. 1-27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MICHILES, Romina Karla da Silva. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciências & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, p. 21-32, 2018.

ORLANDO, Patrícia d' Azeredo. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora**. EccoS -

Revista Científica, São Paulo, n. 39, p. 101-114, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154008>.

QUEIROZ, J. G. B. DE A.; GUERREIRO, E. M. B. R.. **Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 233–248, abr. 2019.

SAMMONS, Pamela; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research**. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

SANTOS, Cristiane Bruce dos. **Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM**. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

SANTOS, J. O. L. DOS . et al.. **O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 260, p. 99–119, jan. 2021.

SEBASTIAN-HEREDERO, Enrique; ANACHE, Antonio Augusto. **A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães. **A autoeficácia docente perante as práticas inclusivas de aprendizagem no Ensino Fundamental I**. 2023. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

SILVA, Geane das Chagas. **Perspectiva docente quanto à inclusão: aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

SILVA, J. A. F. da; AGUIAR, N. G. F. **A importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas**

na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Anais do Encontro sobre Música e Inclusão, [S. l.], p. 36–47, 2021.

SILVA, José Castro; SILVA, Manuela Marques. **Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações?**. Revista Portuguesa de Educação, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

SILVA, Maria Odete Estrela da. **Educação inclusiva - um novo paradigma de escola.** Revista Lusófona de Educação, 2011, p. 119-134.

SILVEIRA, Jeinifer Soares; JAEGER, Lydia Koetz. **Dar voz a quem não é ouvido: percepção de pessoas com deficiência física sobre o seu poder de consumo.** Revista Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 11, n. 3, p. 32-40, 2019.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. **Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais.** Ciência & Educação, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019.

SOUZA, Joslei Viana de et al. **Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de educação física.** Práxis Educativa, v. 12, n. 2, p. 373-394, 2017.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura.** Revista Educação Especial, v. 35, p. 1-22, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.** INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Eniceia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, v. 47, e233730, 2021.

Apêndice 1- INSTRUMENTO DA PESQUISA

GRUPO FOCAL

Percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas

Moderador: _____

Data: ____/____/2024

Horário de início: _____ **Horário do término:** _____

Introdução:

Saudações e agradecimentos por participarem do grupo focal.

Explicação do propósito do grupo focal e da pesquisa de mestrado.

Garantia de confidencialidade e esclarecimento sobre o uso dos dados.

Planejamento

Como vocês planejam suas aulas para garantir a inclusão de todos os estudantes?

Regência

Quais são os desafios e as estratégias que vocês utilizam para garantir que todos os alunos participem ativamente das aulas? Como vocês superam esses desafios?

Colaboração entre docentes

Como ocorre a colaboração entre os docentes (da sala regular, do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais de apoio)?

Colaboração Pais/Responsáveis

De que maneira os pais ou responsáveis dos alunos participam do processo educativo? Que tipo de apoio vocês consideram importante por parte dos pais para promover a Educação Inclusiva?

REFLEXÃO FINAL

Como vocês avaliam as práticas pedagógicas inclusivas implementadas na escola? Quais aspectos dessas práticas funcionam bem e o que poderia ser melhorado para garantir uma educação mais inclusiva?

Agradecimentos finais e encerramento da entrevista.

APÊNDICE 2- FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

PLANEJAMENTO: Como vocês planejam suas aulas para garantir a inclusão de todos os estudantes?

D1: _____

D2: _____

D3: _____

D4: _____

D5: _____

D6: _____

D7: _____

REGENCIA: Quais são os desafios e as estratégias que vocês utilizam para garantir que todos os alunos participem ativamente das aulas? Como vocês superam esses desafios?

D1: _____

D2: _____

D3: _____

D4: _____

D5: _____

D6: _____

D7: _____

COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES: Como ocorre a colaboração entre os docentes (da sala regular, do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais de apoio)?

D1: _____

D2: _____

D3: _____

D4: _____

D5: _____

D6: _____

D7: _____

COLABORAÇÃO PAIS/RESPONSÁVEIS: De que maneira os pais ou responsáveis dos alunos participam do processo educativo? Que tipo de apoio vocês consideram importante por parte dos pais para promover a Educação Inclusiva?

D1: _____

D2: _____

D3: _____

D4: _____

D5: _____

D6: _____

D7: _____

REFLEXÃO FINAL: Como vocês avaliam as práticas pedagógicas inclusivas implementadas na escola? Quais aspectos dessas práticas funcionam bem e o que poderia ser melhorado para garantir uma educação mais inclusiva?

D1: _____

D2: _____

D3: _____

D4: _____

D5: _____

D6: _____

D7: _____

APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP/UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa: **A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**. A pesquisa tem como objetivo geral: Conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Os objetivos específicos são: 1. Descrever a percepção docente quanto ao planejamento para a educação inclusiva; 2. Descrever a percepção docente quanto à regência para a educação inclusiva; 3. Descrever a percepção docente quanto à colaboração dos pais/responsáveis, profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta forma, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista por meio da técnica de grupo focal, você será convidado a expressar suas opiniões e experiências em relação às práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar e o tempo estimado para a participação no Grupo Focal é de aproximadamente 60 minutos. A pesquisa será realizada na XXXXXX, com horário marcado antecipadamente.

Benefícios da pesquisa: A pesquisa visa proporcionar uma compreensão abrangente da percepção dos docentes em relação às práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao planejamento, regência e colaboração. Ao compreender mais profundamente as perspectivas dos professores nessas áreas, podemos identificar estratégias e lacunas existentes no planejamento de atividades inclusivas, melhorar a implementação dessas práticas durante a regência em sala de aula e fortalecer as parcerias entre os docentes, pais e outros profissionais envolvidos no processo educacional. Esses dados são essenciais para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes para garantir o sucesso escolar de todos os estudantes. **Riscos da pesquisa:** No momento de uma entrevista poderão desencadear lembranças desagradáveis de alguma situação que ocorreu durante a ministração de alguma aula e/ou outras situações, por exemplo: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários ou desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Nesse caso, interromperemos a coleta e o (a) deixaremos à vontade para decidir se deseja fazer pausas ou desistir de participar da pesquisa. **Riscos de origem psicológica:** medo, vergonha e estresse. Caso seja necessário, os pesquisadores poderão encaminhar o(a) participante para o Centro de Serviço de Psicologia Aplicada – FAPSI da Universidade Federal do Amazonas. **Risco de quebra de sigilo:** serão adotadas todas as medidas necessárias para garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais envolvidas na pesquisa. Todos os dados coletados serão armazenados de forma segura e apenas membros autorizados da equipe de pesquisa terão acesso a eles.

A participação é de forma voluntária, os docentes estão livres para desistir a qualquer momento da pesquisa, não haverá problemas, assim como nenhum custo financeiro.

Este estudo está sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda Jessica Silvia dos Santos Vieira, inscrita no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), localizado na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005, Campus FACED/UFAM. Sob a orientação do Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, lotado na Faculdade de Educação Física (FEFF/UFAM), localizada na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005.

Registros da pesquisa: durante a pesquisa será necessário o registro de áudio e imagens para auxiliar na análise de dados como a oratória, as expressões e exemplificações, porém esse material será mantido em sigilo. Estes áudios e imagens ficarão em posse da pesquisadora (Jessica Silvia dos Santos Vieira) e serão excluídas após o encerramento da análise dos dados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos

entrevistados não será em hipótese nenhuma divulgada, sendo guardada em sigilo. As imagens são apenas para análise do pesquisador em relação a alguma dúvida sobre a coleta, não serão utilizadas para fins de divulgação.

**VOCÊ ME AUTORIZA A FAZER O REGISTRO DE ÁUDIO E IMAGEM
DESTA PESQUISA?
() SIM () NÃO**

Para eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre esta pesquisa você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Jessica Sílvia dos Santos Vieira, a qualquer momento para informações adicionais, pelo telefone XXXXXX e pelo e-mail XXXXXX.

Para qualquer outra informação com o orientador Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, em horário comercial, pelo telefone XXXXX, e-mail: XXXXX ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Este documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas ao término por você e pesquisador responsável, ficando uma via com cada uma das partes.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
(nome completo), fui informado(a) sobre a pesquisa intitulada: **A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, entendi a explicação fornecida pela pesquisadora.

Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não haverá ganho material ou financeiro, estando livre para desistir a qualquer momento, sem problemas. Este documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) é emitido em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS n.º 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão do polegar
caso não saiba assinar.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Manaus, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE 4- CARTA DE ANUÊNCIA



A(o) Sr(a).

Gestor(a) da EE.

Assunto: CARTA DE ANUÊNCIA PARA COLETA DE DADOS

Ao cumprimentá-la cordialmente, vimos por meio deste solicitar autorização para iniciar a coleta de dados, destinado a pesquisa "**A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar**" tendo como pesquisadora responsável, Jessica Silvia dos Santos Vieira, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, linha de pesquisa 3 - Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Amazônia, membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano - LECOMH. Está sob a orientação do Prof. Dr. ~~Cleiton~~ José Farias de Souza, professor do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM e vice coordenador do LECOMH.

A pesquisa tem como objetivo geral: **Conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar**. Os objetivos específicos são: 1. Descrever a percepção docente quanto ao planejamento para a educação inclusiva; 2. Descrever a percepção docente quanto à regência para a educação inclusiva; 3. Descrever a percepção docente quanto à colaboração dos pais/responsáveis, profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os participantes serão professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º ano), sem distinção de gênero e sem limite de idade. A coleta de dados será realizada na Escola Estadual XXXXX, com horário marcado antecipadamente.

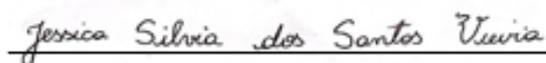
O instrumento de recolha de dados será uma **entrevista por meio da técnica de grupo focal** que envolve a reunião de um grupo de pessoas com características similares para discutir um tópico específico em profundidade. Essa abordagem proporciona uma compreensão das percepções, opiniões e experiências dos participantes em relação ao assunto em discussão.

Os registros das entrevistas, além de serem feitos anotações por escrito pelo pesquisador, também serão feitos por meio de gravador de voz e uma câmera filmadora. Todas os registros captados serão utilizados somente para

fins metodológicos, garantindo total sigilo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos docentes e o nome da escola não serão divulgados, sendo guardada em sigilo. As gravações, em hipótese alguma, serão utilizadas para fins comerciais e nem de cunho propagandista.

Manaus, 19 de abril de 2024.

Atenciosamente,



Jessica Silvia dos Santos Vieira



TERMO DE ANUÊNCIA

Por meio do presente instrumento, eu, XXXXXXXXXXXXXXXX (Gestora), autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado "**A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar**", de responsabilidade de Jessica Silvia dos Santos Vieira, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, linha de pesquisa 3 - Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Amazônia, membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano - LECOMH. O projeto de pesquisa em questão está sob a orientação do Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, professor do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM.

Manaus, __ de _____ de 2024.

GESTOR(A)

ANEXOS
ANEXO 1- PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: JESSICA SILVIA DOS SANTOS VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78567824.5.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.804.174

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Maio de 2024

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Anexo 2- QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM JUNTO AO INEP

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?
Feminino () Masculino ()

2. Qual é a sua idade?
Menos de 25 () 25-29() 30-39() 40-49() 50-59() 60+ ()

3. Qual é a sua carga horária como professor?
() Tempo integral (40h)
() Tempo parcial (20h)
Outro: _____

4. Você trabalha como professor em outra escola? (além desta escola)
() Sim.
() Não (por favor, vá para a questão 6)

5. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor:
_____ escolas.
Anos iniciais () Anos Finais () Ensino Médio ()

6. Qual sua forma de contratação como professor desta escola?
() Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)
() Contrato por tempo determinado para um período maior do que um ano letivo (PSS)

7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? Por favor, marque apenas uma alternativa.
() Ensino Superior
() Especialização (lato sensu)
() Mestrado (stricto sensu)
() Doutorado (stricto sensu)

8. **Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades nesta escola:**

Esta pergunta diz respeito ao seu trabalho nesta escola apenas. Por favor, não inclua o trabalho que você realiza em outras escolas.

- a) **Ensino de alunos na escola (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente)**

menos de 1 h 1h 2h 3h +3h

- b) **Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos alunos)**

menos de 1 h 1h 2h 3h +3h

- c) **Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo tarefas relacionadas a administração escolar, preenchimento de formulários e outras tarefas burocráticas que você deve fazer como parte de suas atividades docentes).**

menos de 1 h 1h 2h 3h +3h

9. **Há quanto tempo você trabalha como professor? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como por exemplo, interrupções na carreira docente)**

Este é meu primeiro ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos
11-15 anos 16-20 anos há mais de 20 anos

10. **Há quanto tempo você trabalha como professor NESTA ESCOLA? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como por exemplo, interrupções na carreira docente)**

Este é meu primeiro ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos
11-15 anos 16-20 anos há mais de 20 anos

Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, *desenvolvimento profissional* é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado **após** sua formação inicial específica para o magistério.

11. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Visitas de observação a outras escolas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

12. No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

Horas

Se respondeu "0" (zero), → Por favor, vá para a questão 17.

13. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades docentes?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não houve participação obrigatória.

Horas

14. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Nada Uma parte Tudo
₁ ₂ ₃

15. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para freqüentá-lo?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- ₁ Sim
₂ Não
₃ Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

16. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar para freqüentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- ₁ Sim
₂ Não
₃ Não aconteceu fora do horário regular de trabalho

17. **Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?**

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

18. **Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.**

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Orientação dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

19. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

₁ Sim

₂ Não → Por favor, passe para a questão 21.

20. Se respondeu "Sim" na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

₁ Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).

₁ O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.

₁ Falta de apoio do empregador.

₁ O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.

₁ Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.

₁ Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.

₁ Outro (por favor, especifique):
