



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA



JESUSLANE HELAINY DE BRITO CARVALHO MILHOMEM

**O PERFIL FORMATIVO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA:**

A inclusão escolar em salas comuns no contexto de Marabá/PA

MARABÁ-PA

2025

JESUSLANE HELAINY DE BRITO CARVALHO MILHOMEM

**O PERFIL FORMATIVO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA:**

A inclusão escolar em salas comuns no contexto de Marabá/PA

Dissertação apresentada ao ao Programa
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
- PROFEI, da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, como requisito para obtenção
do grau de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sabrina Fernandes de
Castro.

MARABÁ-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

M649p Milhomem, Jesuslane Helainy de Brito Carvalho
O PERFIL FORMATIVO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A inclusão
escolar em salas comuns no contexto de Marabá/PA / Jesuslane Helainy de Brito
Carvalho Milhomem. – 2025.

Orientador(a): Sabrina Fernandes Castro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus
Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva, Marabá, 2025.

1. Educação Especial. 3. Formação de Professores. 4. Práticas Educacionais
Inclusivas. I. Castro, Sabrina Fernandes, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados fornecidos
pelos(as) autores(as).

JESUSLANE HELAINY DE BRITO CARVALHO MILHOMEM

O PERFIL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA:

A inclusão escolar em salas comuns no contexto de Marabá/PA

Dissertação apresentada ao ao Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sabrina Fernandes de Castro.

Data de aprovação: Marabá (PA), 02 de abril de 2025.

Banca Examinadora:

Dr^a. Sabrina Fernandes de Castro
Orientadora

Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza
Examinador Interno - Profei Unifesspa

Dr^a. Elisiane Perufo Alles
Examinador Externo - Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS

Dr^a. Lucélia Cardoso Cavalcante
Examinador Suplente Interno - Profei Unifesspa

Dr^a. Eliana da Costa Pereira Menezes
Examinador Suplente Externo - UFSM

Dedico esta escrita a meus colegas de profissão, docentes que buscam melhorar constantemente e contribuir para construção de uma Educação Inclusiva e aos alunos público-alvo da Educação Especial, que me instigaram a esta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o condutor de minha vida e ter permitido a mim a vivência dessa experiência tão gratificante.

À minha família, em especial meus pais, Hélio (in memoriam) e Graça, por terem me ensinado, desde os primeiros anos de vida, sobre a importância de aprender; ao meu esposo, Ellery, e filhos, Davi e Vinícius, por terem sido incentivadores e entusiastas de minha escolha em cursar o mestrado; às minhas irmãs por terem sempre me apoiado e incentivado.

À minha orientadora, professora Sabrina, por ter aceitado me orientar e por ter segurado minha mão durante esse percurso, principalmente por ter compreendido meu período de luto.

A todos os professores do curso, que contribuíram com meu aprendizado, compartilhando o conhecimento.

Aos colegas de turma, que me incentivaram e apoiaram no momento em que passei pela perda de meu pai, em especial Maria de Nazaré, Bruno e Aline, obrigada por não me deixarem para trás.

Aos meus gestores escolares e colegas de profissão, Ioneide, Janete e Maria de Jesus, que me apoiaram no trabalho em sala de aula quando precisei me ausentar para as atividades do mestrado.

A reconstrução da democracia e do direito à cidadania e a uma vida digna passa por uma educação cada vez mais inclusiva. O desafio de contribuir com essa empreitada está em nossas mãos. (Pletsch, 2023, p.12)

RESUMO

Esta dissertação buscou analisar a relação entre o perfil formativo docente e a utilização de práticas educacionais inclusivas no contexto da sala de aula regular. Procedeu-se a uma investigação de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, em uma escola da rede pública estadual do município de Marabá/PA, teve como objetivo de investigação a análise da relação entre a formação de professores/professoras, do ensino regular, e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. A pesquisa seguiu as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico; b) revisão de literatura; c) levantamento de documentos normativos que regulamentam a proposta de formação de professores; d) pesquisa de campo; e) análise de dados coletados. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturados, os quais foram disponibilizados aos professores participantes da pesquisa de forma virtual, por meio de um link de compartilhamento. A pesquisa trouxe como resultado a percepção dos participantes sobre o reconhecimento da importância da Educação Inclusiva e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, porém sem aplicação em sala de aula pela maioria deles, devido a fatores, por eles apontados, como a ausência de formação sobre a temática e falta de material de apoio para desenvolver práticas inclusivas em sala de aula. Assim, chegamos à proposta de criação de um *Padlet*, como produto educacional desta pesquisa. “[...] *Padlet* é um software utilizado para criar e compartilhar conteúdo com outras pessoas [...] se caracteriza por ser de fácil manuseio, intuitivo, inclusivo, colaborativo, permitindo que as pessoas deem contribuições na página de outras pessoas, façam comentários, classifiquem como gostei e curti através de *emoji* ou *editem*” (Bendito; Lucena, 2022, p.1845). As bases teóricas e conceituais desta dissertação estiveram amparadas em Mendes *et al.* (2023), Oliveira (2017) e Souza (2016).

Palavras-chave: educação especial. formação de professores. práticas educacionais inclusivas.

ABSTRACT

This dissertation sought to analyze the relationship between teacher training profiles and the use of inclusive educational practices in the context of regular classrooms. A qualitative, exploratory investigation was conducted in a public school in the municipality of Marabá, Pará, with the objective of analyzing the relationship between the training of teachers in regular education and the development of inclusive educational practices. The research followed these steps: a) bibliographic survey; b) literature review; c) survey of regulatory documents governing teacher training proposals; d) field research; and e) analysis of collected data. Semi-structured questionnaires were used as data collection instruments, which were made available to teachers participating in the research virtually through a sharing link. The research revealed the participants' perception of the importance of inclusive education and the development of inclusive educational practices, but without application in the classroom by most of them, due to factors they pointed out, such as the lack of training on the subject and lack of support material to develop inclusive practices in the classroom. We arrived at the proposal to create a *Padlet* as an educational product of this research. “[...] *Padlet* is software used to create and share content with other people [...] it is characterized by being easy to use, intuitive, inclusive, and collaborative, allowing people to contribute to other people's pages, make comments, rate them as liked or disliked using emojis, or edit them” (Bendito and Lucena, 2022, p.1845). The theoretical and conceptual bases of this dissertation were supported by Mendes et al. (2023), Oliveira (2017), and Souza (2016).

Keywords: special education. teacher training. inclusive educational practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados censo da educação básica	19
Figura 2 - Formação Acadêmica dos Participantes	43
Figura 3 - Apresentação do produto educacional	57
Figura 4 - Seção com Artigos sobre Educação Inclusiva	58
Figura 5 - Seção com vídeos sobre temas relacionados à temática da Educação Inclusiva	59
Figura 6 - Seção com vídeos sobre temas relacionados à temática da Educação Inclusiva	59
Figura 7 - Seção de Práticas Educacionais Inclusivas	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de materiais selecionados.....	24
Tabela 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa	41
Tabela 3 - Perfil Formativo dos Participantes da Pesquisa	42
Tabela 4 - Formação Continuada Para uma Perspectiva Inclusiva	44
Tabela 5 - Percepção dos Participantes sobre Educação Inclusiva	47
Tabela 6 - Percepção dos Participantes sobre Prática Pedagógica Inclusiva	50
Tabela 7 - Práticas Pedagógicas Inclusivas	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
- ABBR - Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
- APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES -Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- COVID 19 – Coronavírus 2019
- EE – Educação Especial
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- Esp. - Especialista
- GP – FOREESP - Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos
- Grad. - Graduado
- Me. – Mestre
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MNPEF – Programa de Mestrado Nacional Profissional de Ensino em Física
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PCD – Pessoa com Deficiência
- PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PROFEI – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
- SEE -subsistema nacional de educação especial
- SEESP - Secretaria de Educação Especial
- SPU- “I Seminário do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Inclusiva”
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Objetivos	21
1.1.1	Objetivo Geral	21
1.1.2	Objetivos Específicos	21
1.2	Hipóteses	21
1.3	Justificativa	22
2	REVISÃO DE LITERATURA	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1	Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial	28
3.2	A Formação Docente Para Práticas Inclusivas	30
3.3	Práticas Educacionais Inclusiva	32
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	35
4.1	Caracterização da Pesquisa	35
4.2	Campo Empírico e Participantes da Pesquisa	36
4.3	Garantias Éticas	37
4.4	Procedimentos Metodológicos	37
4.5	Coleta de Dados	38
4.6	Análise e Interpretação dos resultados	38
4.7	Critérios de Inclusão do Local e dos Participantes	39
4.8	Critérios de Exclusão de participantes	39
4.9	Riscos e Benefícios	39
4.10	Critérios de Encerramento ou Suspensão da pesquisa	40
4.11	Divulgação dos Resultados	40
4.12	Análise e interpretação dos resultados	40
5	CARACTERIZAÇÃO E PERFIL FORMATIVO DOS PARTICIPANTES	41
6	FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
7	PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
7.1	Percepção dos participantes sobre práticas pedagógicas inclusiva	49
8	PRODUTO EDUCACIONAL	56
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	67
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	70
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	73
ANEXO – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	74

APRESENTAÇÃO

Início meu discurso acerca do trabalho que irei apresentar, trazendo aqui, neste ensaio reflexivo, um pouco sobre mim, minha caminhada profissional e acadêmica, com enfoque para as contribuições que obtive a partir das participações em eventos científicos, aulas e trocas significativas com professores e orientadores.

Nasci na cidade de Tucuruí/PA, mas meus pais vieram para Marabá/PA quando eu ainda tinha dois anos de idade, portanto, me sinto uma marabaense. Sou mãe de dois rapazes, o Vinícius Emanuel, de 22 anos, e o Davi Guilherme, de 14 anos, também sou esposa de Ellery Milhomem, há 26 anos, nossa família é o nosso maior bem e somos uma família alegre, divertida e muito companheira.

Sou filha de Hélio Carvalho e Maria de Brito e tenho três irmãs maravilhosas, Maria Hélia, Helane Aline e Cynthia Larissa, uma família de muitas mulheres. Durante o meu percurso no mestrado, eu vivi a maior dor e perda de toda minha vida, meu pai, tão querido e meu maior incentivador em toda minha vida estudantil e acadêmica, viveu seus últimos dias em uma despedida muito dolorosa, em meio a internações hospitalares e dias difíceis, esse período durou três meses, nos quais eu me distanciei da minha escrita e pesquisa enquanto estive ao seu lado. Apesar de toda dor e sofrimento pela partida dele, em 19 de junho de 2023, tudo continuou com os dias seguintes, a ausência, o luto, uma vida para dar continuidade e, com apoio de todos os meus amigos e familiares, colegas de turma e minha orientadora, professora Sabrina, consegui continuar.

Voltando um pouco na história, me formei em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA, em 2002, mesmo ano que nasceu meu filho mais velho, e em 2011 concluí nova graduação em Direito, também pela UFPA. Entre as duas graduações eu fui empossada em concurso público, no cargo de professora, pela SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Pará, no ano de 2005. E desde a conclusão da minha primeira graduação eu já sentia vontade de continuar estudando, me especializar e fazer um mestrado, pois o doutorado ainda não fazia parte de meus planos.

Apesar de desejar continuar os estudos, a vida foi se encarregando de me manter ocupada demais com o trabalho como professora e com a maternidade, sempre escolhi ter tempo para cuidar de meus filhos, então não pude me dedicar à continuidade dos estudos antes. Somente em 2019, quando meu filho caçula já estava com 9 anos é que decidi retomar minha vida acadêmica, fiz inscrição para um curso de Pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pela Unifesspa, as aulas seriam ministradas na

cidade de Canaã dos Carajás/PA, que fica a uns 200 km de minha cidade. Devido ao ano de início das aulas ser em 2020, em meio ao caos da pandemia do *COVID-19*, as aulas aconteceram de forma remota, com encontros síncronos e atividades realizadas via plataforma do *Moodle*.

A escolha pela especialização em Educação Especial foi impulsionada pela minha vivência e experiência profissional. Como professora de sala de aula comum, deparei-me por muitas vezes com o incômodo quanto à minha prática docente em relação aos alunos, público da educação especial. Eu sentia que eles estavam incluídos em sala de aula apenas ocupando um espaço físico, que eu não conseguia fazer com que aquela experiência tivesse significados para aquele estudante e, isso me incomodava bastante, pois não me sentia preparada para ser professora de alunos público-alvo da educação especial - PAEE.

Diante desse incômodo, eu sempre questioneei a minha formação, que não havia me preparado para aquela situação, na verdade, eu me formei em Letras ainda em 2002 e a partir dessa data, mais especificamente, a partir de 2008 é que a sala comum passou a ser definida como espaço prioritário de ensino e aprendizagem para alunos PAEE, conforme estabelecido pela PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os conteúdos da PNEEPEI se distinguem das diretrizes da primeira Política Nacional de Educação Especial (Secretaria de Educação Especial, 1994), sobretudo por definir a escola especial como não substitutiva à escola regular, bem como pelo protagonismo atribuído ao Estado na provisão dos serviços educativos direcionados às PcD, prioritariamente em classes comuns (SCHABBACH; ROSA, 2021, p.1325).

Eu vivenciei o que o professor Miguel Arroyo (2013, Tv Paulo Freire) chamou de a chegada dos “outros” nas escolas, o crescente número de matrículas de PCDs (Pessoas com Deficiência), nas salas comuns e a ausência de formação para os docentes.

Assim, a experiência com o curso de especialização foi muito positiva a ponto de me impulsionar ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, quando soube que o edital estava aberto, me apropriei de todas as informações e iniciei o processo para participar da seleção, enviei o meu projeto, ainda muito tímido e incipiente, fui classificada para segunda turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, com início em outubro de 2022.

Iniciei essa experiência com muita vontade de aprender e me qualificar como profissional, para que essas aprendizagens possam reverberar em minha prática docente.

O curso iniciou com as disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, Fundamentos, Inovação e Tecnologia na Educação e Práticas em Educação Inclusiva. Nesse primeiro bloco de disciplinas, tivemos o primeiro contato com o mestrado, com as disciplinas obrigatórias, através das aulas e dos textos lidos, sendo muito importante esse primeiro percurso. No que tange ao trabalho com o projeto de pesquisa, a estruturação, a percepção sobre o problema de pesquisa, os objetivos, momento em que pudemos realinhar nossas ideias iniciais, algumas vezes mudar a rota e traçar novos rumos, mas sempre amparados em referenciais teóricos e auxílio dos professores.

Após esse período, tivemos acesso às disciplinas eletivas, as quais foram escolhidas em conjunto com minha orientadora, com objetivo de dialogar mais sobre a temática de minha pesquisa. As disciplinas optativas foram: “Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência”; “Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica” e “Políticas Públicas: Educação Especial Inclusiva”.

As disciplinas foram muito importantes para a construção do arcabouço teórico da minha pesquisa. Tive acesso aos autores que sustentam minha pesquisa, como Enicéia Mendes, Letícia Schabbach e Júlia Rosa, Maria Antônia de Souza, Maria Amélia Inglês, dentre outros.

Trago aqui um destaque especial para a autora Maria Antônia de Souza, que também foi a professora da disciplina “Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica”. Essa disciplina trouxe como objetivo geral a compreensão dos conceitos de diversidade e prática pedagógica relacionados a vida na escola e na sala de aula. Como suporte bibliográfico, tivemos vários autores que trouxeram uma riqueza teórica muito grande à disciplina; dentre eles destaco Miguel Arroyo, Evani Amaral Camargo, Lyanny Francês e Amélia Mesquita e a professora autora da disciplina, Maria Antônia de Souza.

A disciplina foi dividida em três unidades. Na Unidade I, as discussões e percepções dos colegas e professores contribuíram bastante para o diálogo sobre algo que modificaríamos em nossa prática pedagógica. Partindo de nossa reflexão sobre as concepções pedagógicas e a sala de aula, nos deparamos com um grande desafio: fomos convidados a refletir nossa prática, nossas ações, que, na grande maioria das vezes, está permeada pelo hábito, pela repetição, pelo fazer para cumprir um objetivo, que nesse caso, é o conteúdo, dentro de um determinado prazo. Geralmente, nesse fazer rotineiro, nos preocupamos muito mais em dar o conteúdo no prazo previsto do que com as aprendizagens significativas.

Dentre os materiais disponibilizados para estudo, o vídeo sobre Diversidade, de Miguel Arroyo¹ nos fala sobre a teoria Essencialista/Naturalista, concepção de que já

nascemos prontos, cabendo à pedagogia apenas dirigir, ajudar a vir à tona o que já existe, limitando a pedagogia apenas ao acompanhamento e observação.

Já a concepção Moderna vai de encontro à concepção Essencialista, quebra essa concepção, colocando o ser humano como uma construção de si mesmo, ampliando a tarefa da pedagogia, quando compreende que o ser humano é um constructo histórico, de si mesmo, das condições em que vive, sendo agentes de si mesmos, frutos de uma construção histórica, e é tarefa da pedagogia dar conta dessa construção do ser humano.

Partindo do pressuposto de Miguel Arroyo, como ensina no vídeo sobre diversidade¹, temos um fazer pedagógico amparado na concepção Moderna, e como professores temos que dar conta dessa construção, nesse sentido o nosso fazer pedagógico precisa dialogar com nossos alunos, ouvir mais, partir do ponto de vista do aluno também, assim como fizeram Francês e Mesquita (2021) ao investigar as experiências nos espaços-tempos da escola partindo da perspectiva de um aluno com TEA, elas mostram o quanto é importante refletir a partir da visão do aluno, sobre as atividades propostas, sobre o tempo necessário para cada atividade, sobre os espaços a serem ocupados, e o quanto esses alunos são preteridos nesse diálogo.

Além das disciplinas, das aulas, também destaco minha participação em eventos científicos, tive a oportunidade de participar da comissão organizadora do SPU - “I Seminário do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Inclusiva”, realizado no período de 04/05/2023 a 06/05/2023, na cidade de Marabá/PA, no Campus II da Unifesspa. Tal experiência foi enriquecedora, pude aprender com os demais colegas e professores organizadores sobre como estruturar um evento como esse, definição e organização de comissões, materiais de apoio, contato com palestrantes e etc. Além de participar da Comissão Organizadora, também pude contribuir como ministrante de oficina sobre o uso de materiais pedagógicos acessíveis, contamos com o público de discentes da universidade e docentes da rede estadual e municipal de Marabá e região.

Outro evento importante que tive a oportunidade de participar foi o “VIII Encontro de Pós-graduação e IV Encontro de Internacionalização da UNIFESSPA”, nesse evento participei de várias palestras, mesas redondas e com a apresentação de trabalho na modalidade oral e pôster, em ambos apresentei o resultado de minha pesquisa realizada na conclusão do curso de especialização, que também investigou temática relacionada à formação de professores para educação inclusiva.

¹ Vídeo sobre diversidade. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU&t=93s. Acesso em 07/03/2024.

As experiências em eventos científicos, com apresentação de trabalhos foram enriquecedoras, pude compartilhar resultados de trabalhos já desenvolvidos por mim e ainda obter a avaliação dos professores, com contribuições importantes somaram em minha pesquisa de Mestrado, que tem como tema: Formação de Professores do Ensino Comum e as implicações nas práticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

A pesquisa de campo foi autorizada em 21/05/2024, conforme Parecer de nº 6.836.415 pelo Conselho de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Pará. Em 11/09/2024 foi a data da qualificação de minha pesquisa, a qual contou com a presença da Prof.^a. Dr.^a. Elisiane Perufo Alles e do Prof. Dr. Marcelo Pureza Gaudêncio como membros titulares da banca avaliadora, além da minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sabrina Castro Fernandes. Na qualificação recebi contribuições significativas dos professores avaliadores, às quais procedi com readequação no corpo do trabalho e tive parecer aprovada.

Após a qualificação, procedi à pesquisa de campo e coleta de dados seguida da análise e sistematização. A pesquisa de campo foi uma experiência enriquecedora e diante dos dados coletados eu pude fazer uma reflexão sobre minhas perguntas e, além disso, contribuir com a comunidade escolar, especialmente os docentes, a partir da proposta de produto educacional – um *Padlet* - com sugestões de práticas educacionais inclusivas e instrumentos que contribuem para formação docente através de textos, vídeos, e-books, dentre outros.

Portanto, sinto que a experiência do mestrado através do PROFEI tornou minha prática docente bem mais consciente e ainda mais reflexiva, com a certeza de que ainda tenho uma jornada em busca de conhecimento, com várias possibilidades, e que além de proporcionar crescimento pessoal e profissional, descortinou em mim o interesse pela pesquisa científica.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos público-alvo da educação especial – PAEE em salas de aula comuns tem crescido cada vez mais. Contudo, ainda há muitas dúvidas do público em geral e até mesmo dos profissionais da educação em relação a quem é esse público-alvo, assim, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentadas pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, considera-se público-alvo da educação especial:

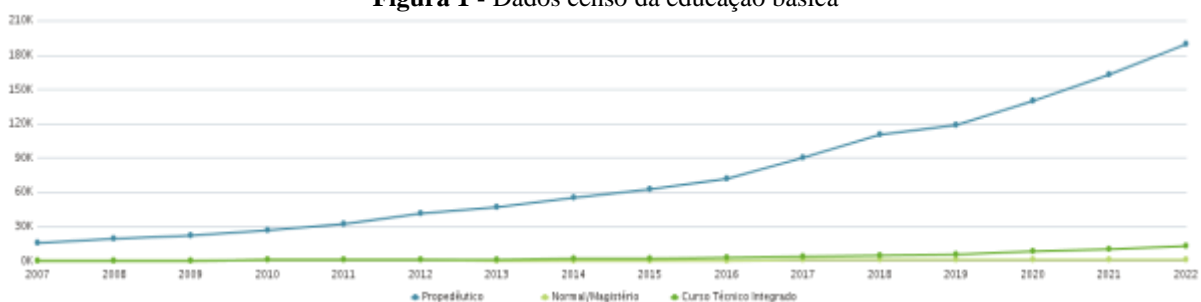
a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Esse crescimento ocorreu de forma exponencial, conforme demonstram os dados dos censos escolares, o número de alunos matriculados na Educação Especial que frequentavam o ensino regular em classes comuns saltou de 15.644 no ano 2007, para 190.182 em 2022, um aumento de aproximadamente 1.115%, apenas nas primeiras décadas do século XXI, conforme divulgação dos microdados do Censo Escolar de 2023, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023)

Figura 1 - Dados censo da educação básica



Fonte: INEP, 2023.

Esse crescimento exponencial das matrículas, do aluno da Educação Especial incluído na sala de aula comum, tem exigido do profissional que atua nessa sala de aula a apresentação de resultados e, no entanto, em algumas realidades, a formação do professor tem sido negligenciada pelas políticas públicas. Sobre isso, Mendes e Vilaronga (2014) apontam que o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor, que não encontra espaços efetivos de troca e de formação, fazem com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país.

Portanto, o olhar para a formação profissional precisa ser contínuo, pois se trata de um processo construído antes da chegada do aluno e durante sua permanência na escola. Desse modo, com base no arcabouço teórico desta pesquisa, busca-se responder à problematização: qual a relação entre a formação do professor do ensino comum e suas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva?

A pesquisa é realizada dentro da linha de Formação de Professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, e pretende-se, além de analisar a relação entre o perfil formativo dos professores que atuam nas salas de aula comuns e suas práticas educacionais, na perspectiva da inclusão, também, descrever práticas educacionais consideradas pelos professores como inclusivas. inicialmente pretendia-se construir um caderno pedagógico, com disponibilização de práticas educacionais inclusivas, que seria utilizado pelos demais professores da escola e da rede de ensino como apoio, consulta, inspiração e, quiçá inovação a partir delas. Após algumas mudanças no curso da pesquisa, relacionadas aos resultados obtidos, optamos mudar a iniciativa do caderno pedagógico pela construção de um *Padlet*.

Dessa forma, a partir da questão norteadora e do objetivo definido, a pesquisa se desenvolve tendo como primeira etapa a realização do levantamento bibliográfico, realizado através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando como descritores as palavras-chave da pesquisa e, também, a partir da seleção de materiais bibliográficos disponibilizados durante a realização das disciplinas do curso de mestrado, os quais têm relação direta com a temática abordada nesta pesquisa. Em sequência ao levantamento do material bibliográfico, passamos à revisão de literatura realizando a leitura dos artigos selecionados e análise do conjunto normativo que regulamenta a proposta de formação continuada de professores da educação básica no país.

Cumprida essa etapa de análise de textos e documentos, mediante autorização do CEP – Comitê de Ética em Pesquisas – da UFPA, através da Plataforma Brasil e após as

contribuições da Banca de Qualificação, foi realizada a pesquisa de campo, seguida da análise dos dados coletados e, por fim a elaboração de um produto educacional, o qual será devidamente detalhado em capítulo próprio destinado a isso.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre a formação de professores/professoras, atuantes em sala de aula comum do ensino médio, e suas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a existência (ou não) de unidades curriculares sobre educação na perspectiva inclusiva, na formação inicial e/ou continuada, dos participantes;
- Investigar como a participação em cursos de formação continuada, incluídos os de curta duração, com foco em educação inclusiva, influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas pelos professores;
- Refletir acerca das percepções dos professores sobre as práticas educacionais que consideram inclusivas em suas salas de aula;
- Construir um *Padlet* como ambiente virtual, para compartilhamento de materiais formativos e de práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva.

1.2 Hipóteses

- Os Professores, que têm base formativa na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conseguem desenvolver práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva;
- As práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva estão relacionadas com a formação profissional docente específica para essa área.

1.3 Justificativa

A inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é ação prevista na LDB – Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em cumprimento ao estabelecido na legislação acima apontada, a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas, com o crescente número de matrículas, conforme dados já citados alhures. Contudo, tem sido na grande maioria dos casos uma tentativa de atender às demandas de matrículas, sem um olhar voltado para as questões pedagógicas.

Dentre os aspectos apontados no artigo 59 da LDB, destaca-se aqui, em especial, por ser objeto deste projeto, o inciso III, que determina que sejam assegurados professores capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns. Observa-se que, muitas vezes, a realidade da escola não se adequa ao previsto na lei. Longe disso, o que se tem no cenário atual são professores que não receberam qualquer formação direcionada nesse sentido, que se sentem perdidos em relação à sua prática pedagógica, e muitas vezes, tendendo a rejeitar o aluno com deficiência, nesse sentido, Oliveira (2017) argumenta que a inclusão escolar demanda uma reestruturação completa do ambiente escolar, desde a infraestrutura até as práticas pedagógicas e a formação dos profissionais.

Os alunos são matriculados nas salas de aula comuns na perspectiva de serem incluídos, de alcançarem uma aprendizagem significativa dentro de suas possibilidades, e em

algumas situações, esbarram em questões que, ao contrário do que se espera, a inclusão, acaba por gerar a exclusão, separa-se como um apêndice indesejado dentro da sala de aula.

Como experiência pessoal, percebo que os fatores que levam à essa exclusão do aluno com deficiência dentro da sala de aula são vários, vão desde a falta de práticas educacionais apropriadas às necessidades do aluno, ausência de estruturação do ambiente escolar, dificuldades de convivência com os demais alunos, (não) participação familiar no processo de aprendizagem, dentre outras.

Entre todos esses fatores acima apontados, destaca-se como elemento de investigação, nesta pesquisa, a relação entre a formação dos professores ou professoras atuantes na sala de aula comum e suas práticas educacionais, para uma perspectiva inclusiva.

Nessa mesma esteira, Giroto *et al.* (2012, p.12) nos fala que a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente, que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador.

Sendo assim, a importância de um profissional docente com conhecimentos e formação para a inclusão, que conduza o processo de ensino respeitando as necessidades e a individualidade de cada aluno, traçando objetivos específicos para que possam alcançar aprendizado, é tema que carece de estudos, pesquisas e levantamento de dados.

Desse modo, a presente pesquisa se apresenta como importante instrumento para conhecimento sobre o perfil formativo dos/das professores/professoras atuantes na sala de aula comum e suas práticas educacionais para a inclusão, bem como meio de investigação e identificação das práticas educacionais desenvolvidas por esses profissionais que geram aprendizagem significativa ao seu aluno dentro do esperado para cada indivíduo, de forma individualizada.

Alcançando, assim, importante relevância social, na medida que apresenta análises sobre a formação docente do profissional da Educação Básica que desenvolve práticas educacionais inclusivas (ou não), em salas de aula comum, trazendo ainda, em seu bojo, uma compilação com boas práticas educacionais desenvolvidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, através do Produto Educacional, nesse caso, um *Padlet*, contribuindo de modo geral com a sociedade e principalmente com alunos/professores que podem ter cada vez mais avanços no processo de ensino e aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura para esta pesquisa foi realizada através de busca avançada no Portal da CAPES, foi realizada nos meses de outubro a dezembro de 2023, utilizando os descritores “Educação Inclusiva”, “Formação Para Educação Inclusiva” e “Práticas Educacionais Inclusivas”, no portal de periódicos da CAPES – utilizando como *operador booleano* o “and” entre todos os três termos acima descritos. Obtivemos, como resultado da busca um total de 555 arquivos disponíveis, sendo 547 artigos, sete dissertações e uma resenha. Ao delimitar o período de 2018 a 2023, os últimos seis anos imediatamente anteriores a esta pesquisa, esse número reduziu para 342 arquivos disponíveis; ao relacionar com a temática da educação especial e escritos em língua portuguesa foram disponibilizados 13 arquivos, dos quais, após leitura e análise dos títulos e resumos, foram selecionados três artigos que contemplam a temática da pesquisa como foco principal e excluídos os demais, que apenas apresentavam a expressão da busca como pano de fundo em estudos e pesquisas direcionadas a um componente do conhecimento em específico, tais como estudos relacionados à aprendizagem da matemática, da química, dentre outras áreas, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Total de materiais selecionados

Portal Capes	Descritores	Total	Total após Refinamento	Selecionados após Leitura de Títulos e Resumos
	Educação Inclusiva e Formação Para Educação Inclusiva e Práticas Educacionais Inclusivas.	555	13	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os três artigos selecionados trouxeram contribuições significativas para construção do referencial teórico desta pesquisa, por alinharem-se à temática investigada. Vejamos:

Bazon *et al.* (2018), no artigo sobre a Formação de Formadores e Suas Significações Para a Educação Inclusiva, apresenta como objetivo principal analisar a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciaturas, no que se refere aos pressupostos inclusivos.

A partir da análise das respostas ao questionário de autoperenchimento, aplicado a 26 professores de universidades públicas federais, os dados mostraram que a formação dos formadores é pouca ou quase nenhuma no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem

de alunos com necessidades educacionais especiais; aliado a esse fator, também foram identificadas barreiras atitudinais e pouco apoio institucional para questões relacionadas à educação inclusiva.

Nessa mesma esteira, Agostini e Renders (2021), em artigo intitulado “Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem”, trouxeram, no artigo, o resultado de sua pesquisa de mestrado, que coloca em questão a formação docente no campo da educação inclusiva. A pesquisa teve como objetivo analisar os princípios do DUA – Desenho Universal para Aprendizagem, aplicados à formação docente e como podem contribuir para as práticas inclusivas na escola. Como resultado de pesquisa, restou demonstrado a importância de a formação docente partir das práticas cotidianas dos professores, valorizando seus saberes e fazeres na articulação com novos conhecimentos teóricos, para subsidiar as análises e reflexões acerca das práticas de ensino no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva.

Schabbach e Rosa (2021), na escrita do artigo: “Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil”, examinam as mudanças na escolarização das pessoas com deficiência (PcD), no Brasil, advindas da difusão de ideias e ações governamentais que introduziram a perspectiva da inclusão na educação especial. Com base na teoria das coalizões de defesa, grupos de pessoas com interesses semelhantes, analisaram o subsistema nacional de educação especial (SEE), as coalizões de defesa que o integram e as crenças em disputa, além dos fatores elucidativos das modificações observadas no setor. Entre os resultados, identificaram-se duas coalizões no subsistema: a do atendimento exclusivo (coalizão 1) e a da educação inclusiva (coalizão 2). A primeira foi dominante entre 1973 e 2002, e a segunda surgiu na década de 2000, tornando-se hegemônica em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Além dos arquivos selecionados através do Portal da Capes, foram escolhidos também outros materiais de grande relevância nos estudos sobre práticas inclusivas, práticas pedagógicas e políticas para formação inclusiva. Os textos selecionados são de Inglês *et al.* (2014), Mendes *et al.* (2023), Oliveira (2017) e Souza (2016).

No artigo de Inglês *et al.* (2014) os autores optaram por uma análise da produção científica na área de políticas públicas, com foco para os aspectos da formação de professores para atuar em contextos inclusivos. O texto é uma revisão de literatura e buscou elementos para compreender e discutir a contribuição das políticas para a formação de professores em relação à educação inclusiva, tendo como base os artigos e teses encontrados através de uma

busca sistematizada no Portal da CAPES. O texto foi selecionado por analisar a produção científica na área de políticas públicas, com foco para a formação de professores da educação básica que atuam em contextos inclusivos. As análises foram realizadas a partir de 2008 em razão dos impactos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ter trazido para essa discussão e consideramos algumas produções anteriores a essa data, visto sua importância.

Como referência ao estudo das Práticas Pedagógicas adotamos o texto “Sobre o Conceito de Prática Pedagógica” da autora e pesquisadora Maria Antônia de Souza (2016), a qual além de ter vários estudos e pesquisas nessa temática, fora também professora de uma das disciplinas optativas cursadas durante esse curso de Mestrado, conforme já discorrido na apresentação desta pesquisa. De acordo com Silva (2016), a obra de Maria Antônia Souza

[...] trata da prática pedagógica, compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social presente na escola e fora dela, determinada por fatores internos e externos, pela conjuntura e estrutura. A autora fundamenta suas reflexões em várias pesquisas desenvolvidas em sua trajetória junto aos movimentos sociais, escolas públicas e organizações, fazendo-nos refletir sobre as dimensões das práticas sociais. (Silva, 2016, p. 13).

Outra referência adotada é a publicação de Mendes e Colaboradores (2023) sobre práticas inclusivas inovadoras no contexto da sala de aula comum – dos especialismos às abordagens universalistas, a partir de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos (GP – FOREESP), que iniciou seus estudos no intuito de contribuir para a melhoria do processo educacional do público da Educação Especial, foi identificado que os professores/as se queixavam de despreparo para ensinar os alunos público da Educação Especial (Mendes *et al.*, 2023, p. 22). Ao longo de 25 anos de estudos e pesquisas, o GP – FOREESP apresenta como resultado uma proposta de formação para práticas inclusivas inovadoras, denominadas como universalistas. Sendo elas: a) O Trabalho Colaborativo e a Cultura Escolar Inclusiva; b) Sistema de Suporte Multicamada; c) Desenho Universal Para Aprendizagem; d) A Abordagem do Ensino Diferenciado e, e) Aprendizagem Cooperativa (Mendes *et al.*, 2023, p. 30)

Nossa base teórica para fundamentação dos estudos sobre educação inclusiva amparou-se nos estudos da professora e pesquisadora Ivanilde Apoluceno Oliveira (2017), desenvolvidos na região Norte do Brasil, em cidades do estado do Pará, incluída aí a cidade de Marabá/PA, mesmo espaço geográfico em que esta pesquisa se desenvolveu. O trabalho intitulado “Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas” se propôs a evidenciar as demandas contemporâneas para efetivação de uma educação inclusiva nos

espaços escola e social, problematizando as políticas e apontando pistas, além de caminhos teóricos e metodológicos possíveis para inclusão.

Nesse sentido, a partir da leitura e análise dos artigos selecionados, para a realização desta pesquisa, construiu-se o escopo teórico para validação dos dados que foram coletados e analisados em momento oportuno da pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Elaborar o referencial teórico de uma pesquisa qualitativa é uma tarefa que demanda um tempo maior para sua conclusão, haja vista, a sua construção acontecer ao longo de toda a pesquisa, sendo importante desde os primeiros passos com o levantamento da questão de pesquisa e dos objetivos até os passos seguintes, sendo construído ao longo da pesquisa de campo, análise dos dados e apresentação dos resultados obtidos (Gil, 2021, p. 65).

O referencial teórico desta pesquisa se fundamenta em textos selecionados dentro da temática de pesquisa, conforme critérios já explicitados anteriormente. Assim, na sequência serão apresentados três subcapítulos, intitulados: 1.Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial; 2.A Formação Docente Para Práticas Inclusivas e 3.Práticas Educacionais Inclusivas, onde discute-se a abordagem conceitual de termos como Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, traz-se, também, uma reflexão sobre a formação docente para a educação inclusiva, considerando as questões normativas e perfil geral da formação inicial e, por fim, aborda-se as Práticas Educacionais Inclusivas.

3.1 Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial

Apesar da grande disponibilidade de material científico a respeito do tema, facilmente percebe-se equívocos em relação aos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Para esclarecer tais conceitos, recorreremos a Mendes *et al.* (2023, p. 21) que definem Educação Especial como um campo de produção de conhecimento sobre educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, enquanto o termo Educação Inclusiva abrange a educação daqueles que vem sendo, ao longo dos anos, excluídos da escola, incluído nesse grupo não somente o público da Educação Especial. Já o termo Inclusão Escolar é compreendido como um conceito multidimensional, o qual abrange vários aspectos, além do pedagógico, o político e o filosófico.

Não obstante de serem conceitos diversos, os três tratam da escolarização de estudantes público da Educação Especial, em classes comuns de escolas regulares; garantindo não só o acesso através da matrícula, mas, principalmente a permanência e sucesso.

Ultrapassada a questão de conceituação vale uma análise da trajetória do termo inclusão, segundo Schabbach e Rosa (2021, p. 1314) é recente o surgimento do termo em documentos oficiais de políticas públicas, aparecendo pela primeira vez em 2001, quando a SEESP, Secretaria de Educação Especial, do MEC, criou o projeto “Escola Viva”. Somente

dois anos depois, em 2003 foi promulgado o “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, que buscava envolver e sensibilizar a população na efetivação de tais políticas.

Nota-se que as políticas para implementação da Educação Inclusiva vinham sendo propostas pelo MEC desde o início dos anos 2000, no entanto, os movimentos em prol da Educação Especial, remontam a meados do século XIX, priorizavam a educação da pessoa com deficiência em ambientes especializados e diversos da escola regular, como exemplos temos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1957, do Imperial Instituto dos surdos-mudos, seguidos por entidades de direito privado, em geral filantrópicas, como a Sociedade Pestalozzi, em 1926; A Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD em 1950; as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), em 1954; e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), em 1954. (Schabbach; Rosa, 2021, p. 1314).

O caminho percorrido desde os primeiros movimentos da Educação Especial no Brasil, até a Educação Inclusiva, segundo Schabbach e Rosa, (2021, p. 1316) “[...] consolidaram-se apenas em 2008, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)”.

A consolidação da Educação Inclusiva, segundo Schabbach e Rosa (2021, p. 1426) culminou com a promulgação da PNEEPEI, que trouxe como principais mudanças: 1) a garantia de atendimento educacional especializado para todos os estudantes; 2) a definição das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação como público-alvo da EE; e 3) a deliberação sobre a impossibilidade de recusa de matrícula às PCDs nas escolas regulares públicas e privadas.

As políticas de inclusão, ao romper a barreira da segregação, democratizam o espaço escolar, desse modo, acertadamente afirma Oliveira (2017, p. 153)

[...] a inserção do aluno nas classes regulares democratiza a escola, já que as especiais colaboram para a segregação, a discriminação e a não participação do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar global.

A inclusão escolar, conforme leciona Oliveira (2017) é também um anseio de educadores, e movimentos sociais, na luta por uma educação de qualidade, que tenha como cerne não apenas o respeito às diferenças como também seja propulsora para a superação da exclusão social.

Nos aproximando assim de uma educação para todos, a quem o professor Miguel Arroyo (2013, Tv Paulo Freire), chamou de “outros”, pessoas da periferia, das favelas,

adolescentes trabalhadores, jovens ou adolescentes domésticas, trabalhadores de rua, o que tornou evidente que a escola não poderia mais ser a mesma quando os educandos são outros e então a urgência de se construir uma outra escola, que se adapte ao aluno e não o aluno à escola, ou seja, uma escola inclusiva, preparada para a heterogeneidade, para a diversidade e principalmente para o respeito às diferenças a fim de proporcionar aprendizagens significativas a todos e a cada um.

Assim também ensina Oliveira (2017) ao apontar a necessidade de inclusão dos novos sujeitos da educação inclusiva, incluídos aí além das pessoas PAEE, os com diferentes síndromes, transtornos mentais, dificuldades de aprendizagens, dentre outros, que demandam uma nova formação e prática pedagógica para inclusão.

Portanto, seja para “os outros” com definiu o Arroyo (2013) ou para os “novos sujeitos” definidos assim por Oliveira (2017), a educação inclusiva é imperiosa e não podemos retroceder, precisamos identificar quais fatores podem contribuir para cada vez mais chegarmos ao ideal de uma educação significativa para todos.

3.2 A Formação Docente Para Práticas Inclusivas

A Formação Docente é tema recorrente na literatura científica, com inúmeras pesquisas, artigos, dissertações e teses a respeito desse assunto, o que demonstra a sua inesgotável abrangência e quem sabe “pode indicar também uma caminhada rumo uma política global de formação e valorização dos professores” (Ingles *et al.*, 2014, p. 462).

Partindo do pressuposto da necessidade de discussão sobre Formação Docente de forma contínua, Ingles *et al.* (2014) em uma pesquisa de cunho bibliográfico trazem a percepção de que esse tema se torna ainda mais carente de discussão e formalização de Políticas Públicas que atentem, especificamente, à Formação Docente para inclusão:

[...] não só no tocante a educação básica, essas discussões carecem de políticas públicas sérias e continuadas, a fim de resolver os problemas que assolam a educação brasileira, comprometendo seriamente o processo educativo desenvolvido nas escolas. Esse compromisso deveria se tornar ainda mais contundente, no contexto das políticas de inclusão, pois essa necessidade torna-se mais premente ao considerarmos os altos índices de evasão e não aprendizagem dos alunos que frequentam a escola, bem como, a desmotivação que atinge a categoria dos professores. (Ingles *et al.*, 2014, p.462).

Ao falarmos sobre a Formação Docente para Inclusão, trazemos o preceito de Educação Inclusiva Equitativa, de qualidade e para todos, uma das diretrizes do sistema de ensino brasileiro, no entanto, para isso, não é suficiente apenas que se pense em acessibilidade

do ponto de vista físico e comunicacional, antes, como ponto principal deve-se pensar a formação docente e capacitação para inclusão (Agostini; Renders, 2021) para a efetiva participação e a aprendizagem significativa.

Para melhor compreender o termo Educação Inclusiva Equitativa, a conceituação da palavra equidade se apresenta como indispensável na sociedade brasileira, estamos acostumados ao termo igualdade, mas quando o tema se relaciona à diversidade é a equidade que proporciona a garantia de direitos de forma igualitária, nesse sentido, Silva (2021) define equidade

[...] como um senso de justiça em que o tratamento ou modo de agir em relação à determinada pessoa deve se dar com base no reconhecimento das características individuais e necessidades específicas dessa pessoa.

Para que se alcance essa equidade de ensino, com respeito às diferenças, dado que cada pessoa é singular em si mesma e possui características que a tornam diferente das outras pessoas, o profissional docente precisa superar a ideia de que todos aprendem de forma igual e no mesmo ritmo, “abandonando as ideias de uma pedagogia tradicional” (Agostini; Renders, 2021, p.7).

Com a promulgação da LDB em 1996, passou a ser responsabilidade da educação superior a formação dos profissionais docentes que atuam na educação básica. Para Bazon *et al.* (2018, p.4)

[...] assim, precisamos estar atentos às condições necessárias para a efetivação do processo inclusivo, sendo que a formação de professores se constitui como um dos requisitos fundamentais para que o referido processo se torne efetivo.

Bazon *et al.* (2018), ao questionar a formação de professores, trazem uma importante contribuição, a partir de sua pesquisa, acerca da formação de quem forma, através dos dados coletados em pesquisa realizada com professores de cursos superiores de licenciatura restou demonstrado que um número muito pequeno e longe do ideal, de professores universitários possuem alguma formação na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, o que reflete a formação que os professores da Educação Básica têm recebido, em que pese o aumento da Inclusão Escolar, ainda que apenas em números de matrículas, fica a indagação sobre a necessidade de os formadores que atuam em cursos de licenciatura tenham conhecimento e preocupação com esta temática.

Nesse sentido, segundo Bazon (2018, p. 15) as justificativas de docentes que não se sentem preparados para atuar com alunos público da Educação Especial, aliadas à falta de

apoio institucional e falta de estrutura, não podem ou não devem ser utilizados para perpetuar o ciclo de inclusão marginal, tendo um papel fundamental para o rompimento desse ciclo a formação docente dos formadores, o que impacta diretamente na formação dos alunos de cursos de licenciaturas, futuros docentes da Educação Básica.

Em levantamento bibliográfico realizado sobre o tema da Formação Docente para inclusão, após análise de várias produções científicas importantes e pertinentes ao estudo, Ingles *et al.* (2014, p. 474) concluíram que “há muitas reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de formação docente e educação inclusiva, mas que poucas dessas produções relatam experiências de práticas pedagógicas que promovam a inclusão”.

Ainda, segundo Ingles *et al.* (2014) apesar de o Ministério da Educação sinalizar para a necessidade de incorporação de conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais, em cursos de formação de professores, e as Políticas Públicas também recomendarem formação docente nessa temática (Brasil, 1994; 1999; 2002), apresentam-se de forma genérica, de modo que, quando acontecem, não alcançam as especificidades.

Portanto, a Formação Docente para Inclusão, ainda que seja um tema bastante abordado em produções científicas, bem como pelas redes de ensino que se empenham em oferecer formação continuada a seus professores ou ainda pelos próprios docentes em uma busca individual por formação continuada, e de políticas públicas mais recentes, mostra-se distante dos ideais de uma formação para inclusão, carecendo de pressupostos teóricos e práticos para uma formação efetiva acerca das peculiaridades da inclusão.

3.3 Práticas Educacionais Inclusiva

As práticas pedagógicas, para Souza (2016, p. 38), independentemente da intencionalidade a ela direcionada, continuam sendo “uma dimensão da prática social”. Segundo a autora, é um conceito geralmente explicitado por meio de relações diretas com a escola e o ensino:

[...] prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola. (Souza, 2016, p.38).

A autora aponta, ainda, a influência de determinantes internos e externos sobre a prática pedagógica, os quais, respectivamente, estão relacionados à dinâmica escolar como

rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas, e ao conjunto de diretrizes curriculares, o currículo escolar, à legislação educacional, resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação (Souza, 2016, p. 42).

A partir da reflexão sobre os conceitos de prática pedagógica e determinantes internos e externos, percebe-se que a intencionalidade está presente em ambos, e para alcançar uma prática pedagógica inclusiva essa intencionalidade precisa ser transformadora na práxis dos docentes que atuam naquele espaço social, direcionada para inclusão, para a diferença, para a recepção dos outros, e para o entendimento das necessidades dos educandos

A prática pedagógica docente é tema presente e recorrente em vários momentos no contexto escolar, em reuniões pedagógicas, em momentos de formação docente, é comum professores se questionarem sobre sua prática pedagógica, se estão no caminho certo, se podem e/ou necessitam mudar suas ações, e a intencionalidade de uma práxis inclusiva traz excelentes paradigmas para relacionar à concepção de diversidade.

Nesse sentido, sobre diversidade trazemos o conceito de Gomes (2007, p.17):

[...] o ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Se a intencionalidade se direciona a uma prática pedagógica inclusiva, que ofereça condições a todos/as os/as estudantes para que a permanência e aprendizagem de sucesso aconteça no espaço escolar, deve-se observar “se ela forma e/ou transforma” (Souza, 2016, p.44).

Ultrapassada a questão da conceituação de práticas pedagógicas, se faz importante pensar em como essa atuação pode reverberar como prática inclusiva, no espaço da sala de aula, diante dos alunos/as e acessível aos docentes.

Em se tratando de práticas pedagógicas inclusivas, muito se tem ouvido falar sobre ensino colaborativo e o coensino como alternativas positivas ao ensino e aprendizagem de alunos público da educação especial. Contudo, apesar dos resultados promissores,

[...] ainda encontramos limites, pois a ênfase na formação do/a professor/a especialista reforçava a ideia de que ele/a continuava com a responsabilidade exclusiva pela escolarização do/a estudante público da Educação Especial. (Mendes *et al.*, 2023, p. 28).

Para além do coensino e do ensino colaborativo, outras propostas de práticas inclusivas inovadoras, denominadas como universalistas vêm sendo discutidas e apresentadas por grupos de estudos que se dedicam a esse tema, sendo elas: a) O Trabalho Colaborativo e a Cultura Escolar Inclusiva; b) Sistema de Suporte Multicamada; c) Desenho Universal Para Aprendizagem; d) A Abordagem do Ensino Diferenciado e, e) Aprendizagem Cooperativa (Mendes *et al.*, 2023, p. 30)

Nesse sentido, as práticas universalistas apresentadas, reforçam o direcionamento para práticas pedagógicas educacionais inclusivas, que atendam a todos/as estudantes, respeitando suas individualidades e diversidades e, acima de tudo, considerando a heterogeneidade das turmas de alunos em uma sala de aula comum, para que todos/as tenham resultados acadêmicos positivos.

Portanto, partindo das temáticas aqui abordadas: Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial; A Formação Docente Para Práticas Inclusivas e Práticas Educacionais Inclusivas, tivemos o direcionamento para a realização da pesquisa de campo, fundamentada em autores que trouxeram importantes e significativas contribuições, com evidências demonstradas a partir das pesquisas por eles realizadas, as quais contribuíram para a perspectiva teórica desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os percursos metodológicos percorridos para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho.

A metodologia da pesquisa consistiu nas seguintes etapas: começando pela caracterização da pesquisa e definição do campo empírico, seguida pela apresentação das garantias éticas aos participantes da pesquisa, partindo para os procedimentos metodológicos, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados, bem como os critérios adotados para inclusão e exclusão de participantes da pesquisa, apresentação dos riscos e benefícios e critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa e, por fim, formas divulgação dos resultados.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Para essa pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, ao passo que aponta para o interesse em compreender uma realidade social a partir das observações e análises de dados bibliográficos.

Nesse sentido, como menciona Flick (2009, p.6):

[...] pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Partindo dessa perspectiva, o pesquisador deve buscar compreender o ambiente dos sujeitos, descrevendo-os e tentando conhecer suas percepções e o que influencia as percepções que têm, correlacionando ao contexto do qual fazem parte. As questões formuladas dentro da perspectiva qualitativa se orientam para a compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e fazer histórico (Bogdan; Biklen, 1994).

Quanto ao caráter exploratório da pesquisa, alinhamos nosso entendimento ao de Marconi e Lakatos (2022, p. 297) ao estabelecerem acerca dos objetivos desse tipo de pesquisa, o fato de que “[...] possibilitam maior familiaridade com o problema e a construção de hipóteses”.

No campo específico da Educação Especial, os estudos qualitativos podem fornecer elementos para que se compreenda o que se passa com os alunos da Educação Especial, suas famílias, bem como com os profissionais. Por exemplo, as experiências vividas destes sujeitos

podem fornecer informações para direcionar ou aprimorar as políticas públicas e práticas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Educação Especial (Veltrone, 2009).

Desse modo, por entender a importância de compreender a vida real, o que pensam, o que sabem e como atuam os profissionais participantes da pesquisa é onde residiu a escolha pelo método qualitativo, para assim perceber suas crenças, sentimentos, medos, experiências, constrangimentos, frustrações, expectativas, a partir da compreensão do contexto de como as coisas acontecem.

4.2 Campo Empírico e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no espaço físico de uma Escola Estadual de Ensino Médio, localizada no município de Marabá/PA, funcionando em regime de escola de tempo integral nos turnos diurnos, com Ensino Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite.

A escola funciona em prédio público e conta com um bloco administrativo - composto por quatro salas, sendo secretaria, sala da direção, dos professores e da coordenação – e mais três blocos com um total de doze salas de aula e uma biblioteca. A escola tem banheiros para os estudantes, um feminino, um masculino e um banheiro acessível para PCDs.

As aulas acontecem em tempo integral, começando às 7h30min., finalizando às 16h30min., com um intervalo de 1h para o almoço que é oferecido pela escola aos estudantes, assim como dois momentos de lanches, nos intervalos recreativos da manhã e tarde. A escola tem 752 alunos matriculados no ano letivo de 2024, sendo 10 deles alunos PAEE.

Como colaboradores participantes da pesquisa, contamos com os professores que atuam na sala de aula comum, da terceira série do ensino médio, num total de 10 participantes, todos professores concursados e com estabilidade funcional. A escolha por professores que atuam apenas na terceira série do ensino médio se deu por uma questão de delimitação de número de participantes e, também, pelo fato de ser a série com maior número de alunos público da educação especial.

Assim, os participantes são profissionais da Educação Básica, que atuam como professores da terceira série do Ensino Médio, com componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento: i) Linguagens e suas tecnologias; ii) Matemática e suas tecnologias; iii) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; iv) Ciências da Natureza e suas tecnologias. A faixa etária dos participantes varia entre 30 e 60 anos de idade, de ambos os sexos.

4.3 Garantias Éticas

A presente pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisas da UFPA, através da Plataforma Brasil, sob o número de protocolo CAAE: 75310123.1.0000.0018, recebendo o Parecer favorável à realização da pesquisa, sob o número 6.836.415, em 21 de maio de 2024.

A participação foi voluntária, sendo assegurada a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar a permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela decisão.

Durante todo o período da pesquisa, o participante teve a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento.

As informações desta pesquisa têm caráter confidencial e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação.

Foi garantido aos participantes da pesquisa o conhecimento sobre os resultados, que serão apresentados aos mesmos como devolutiva, através do *Padlet*, que será disponibilizado através de link para acesso gratuito em ambiente virtual e divulgado para a comunidade escolar.

4.4 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas:

- i) Partindo do levantamento bibliográfico, com revisão de literatura, análise de documentos oficiais normativos a partir das Leis que regulamentam a proposta de formação de professores no que concerne a inclusão: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- Resolução CNE/CP N° 02/2019;
- ii) Aplicação do questionário, via *google forms*, (<https://forms.gle/WwM2TyxJnQWF618Z8>) contendo 33 questões (Apêndice) e disponibilização de *template* (<https://forms.gle/xer1KMset1hoH5an7>) para registro de boas práticas educacionais, desenvolvidas pelos professores (Apêndice);
- iii) Identificação e compilação de boas práticas educacionais na perspectiva da inclusão;
- iv) Análise e sistematização dos dados coletados.

4.5 Coleta de Dados

Para coleta de dados, elegemos a utilização de questionário, com perguntas fechadas e abertas, que foi destinado aos participantes da pesquisa, via *google forms*, os quais tiveram a oportunidade de responder às questões individualmente e sem a intervenção da pesquisadora, bem como compartilhar suas práticas educacionais inclusivas via forms/template destinado a essa finalidade.

Aos participantes, foi oportunizado compreender os objetivos da pesquisa e sua forma de contribuição, conforme elementos explícitos no TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

4.6 Análise e Interpretação dos resultados

No que se refere ao tratamento dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo, seguindo a compreensão de Marconi e Lakatos (2022, p. 308):

[...] trata-se de um procedimento cuja ênfase recai na quantificação dos ingredientes do texto, ou seja, na frequência da aparição de certas palavras, expressões, frases, temas etc. Nesse sentido, é uma abordagem que se vale de uma técnica de análise de comunicação, cujo objetivo é compreender criticamente o sentido de uma comunicação, observando quer seu conteúdo manifesto, quer seu conteúdo latente, significações explícitas ou ocultas.

Alinhados com Marconi e Lakatos (2022), adotamos as seguintes etapas na análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação. O procedimento central consistiu na definição de categorias relevantes para os objetivos da pesquisa.

Na pré-análise, definimos os critérios de seleção do material e realizamos uma leitura inicial das respostas dos questionários. A exploração consistiu na leitura detalhada do material bibliográfico selecionado e das respostas obtidas, buscando trechos relevantes e que estabelecessem diálogo com nossos objetivos de pesquisa. Na etapa final, organizamos a análise em quatro categorias: perfil formativo dos participantes, formação continuada, percepção sobre educação inclusiva e percepção sobre práticas pedagógicas inclusivas, visando formular as considerações finais e verificar as hipóteses.

As etapas de análise acima apontadas corroboram com os objetivos específicos desenhados para essa pesquisa e a partir das considerações acerca dos resultados, se concretizou a proposta de produto educacional que fora elaborada por esta pesquisadora.

4.7 Critérios de Inclusão do Local e dos Participantes

A escolha da escola de ensino médio como campo de pesquisa e os professores, de turmas de 3º ano do ensino médio, como participantes, se deu por tratar-se de uma escola de tempo integral, o que, acredita-se, proporciona aos docentes maior tempo de planejamento para suas aulas. Também por ser a mesma escola em que esta pesquisadora atua na função de professora de sala de aula comum, o que proporcionou melhores condições de tempo para coleta de dados e por ter alunos PAEE matriculados nas salas de aula regulares.

Portanto, a escolha do local da pesquisa considerou a proposta do mestrado profissional, nos termos do artigo 4º da Portaria nº 17/2009 do Ministério da Educação (MEC), que elenca como objetivos do Mestrado Profissional, dentre outros, a capacitação de profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho, e ainda a transferência de conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.

Quanto aos critérios para inclusão dos participantes, adotamos: a) ser professor/professora da terceira série do ensino médio; e b) concordar em participar da pesquisa de acordo com o TCLE.

4.8 Critérios de Exclusão de participantes

Foram excluídos da pesquisa os professores das demais séries, primeira e segunda séries do Ensino Médio da mesma escola, devido essas séries estarem vinculadas ao Novo Ensino Médio, diferentemente da terceira série que ainda estava vinculada ao Ensino Integral Regular.

4.9 Riscos e Benefícios

Os participantes da pesquisa poderiam enfrentar os seguintes desconfortos ou riscos: ansiedade, nervosismo ou dúvidas na hora de responder ao questionário ou ainda dificuldades com o formato online. Desta forma, caso ocorresse algum problema decorrente da participação na pesquisa, o voluntário poderia solicitar acompanhamento e assistência por parte dos pesquisadores, podendo solicitar maior tempo para devolutiva do questionário ou

ainda solicitar a participação por outro meio que não fosse pelo formulário online, optando, por exemplo, pelo formulário físico.

Entre os benefícios esperados com o estudo estavam o levantamento do perfil formativo dos docentes para uma prática pedagógica inclusiva, bem como identificação e compilação dessas práticas para a partir delas produzir um *Padlet* com relatos compilados de boas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva, a fim de que pudesse servir como material de apoio, de consulta e de inspiração, e quiçá, inovação a partir delas.

4.10 Critérios de Encerramento ou Suspensão da pesquisa

A suspensão desta pesquisa poderia ocorrer caso tivesse sido notado risco aos envolvidos, que lhes causassem qualquer tipo de danos ou ainda poderia ser encerrada por determinação das autoridades competentes.

4.11 Divulgação dos Resultados

Os resultados alcançados com a pesquisa serão apresentados à comunidade acadêmica, através de defesa da dissertação perante uma banca avaliadora e, ainda, na própria comunidade escolar, através do Produto Educacional, sendo um *Padlet*, contendo compilações de boas práticas educacionais desenvolvidas por membros daquela comunidade escolar, como forma de retribuição à participação dos profissionais, para conhecimento, divulgação e reflexão acerca das boas práticas educacionais e de todas as reflexões alcançadas.

4.12 Análise e interpretação dos resultados

As respostas coletadas serão apresentadas e analisadas com enfoque na questão-problema e nos objetivos da pesquisa. Desse modo, a análise passou por algumas fases, quais sejam: i) caracterização e perfil formativo dos participantes, que serão nomeados com a letra P (maiúscula) de participante e um número que lhe será atribuído, para assim manter o combinado de anonimato entre pesquisadora e participantes; ii) formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; iii) percepção dos participantes sobre educação inclusiva; e iv) percepção dos participantes sobre práticas pedagógicas inclusivas.

5 CARACTERIZAÇÃO E PERFIL FORMATIVO DOS PARTICIPANTES

Na Tabela 2 a seguir, trazemos alguns dados importantes para caracterização dos participantes.

Tabela 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Idade	Tempo de atuação em sala de aula	Quais séries atua	Área do conhecimento
57	30 anos	3ª Série	Ciências Humanas
55	20 anos	3ª Série	Ciências da Natureza
43	Não informou	3ª Série	Ciências Humanas
59	22 anos	3ª Série	Linguagens e suas tecnologias.
63	27 anos	3ª Série	Matemática
52	21 anos	3ª Série	Linguagens e suas tecnologias.
43	22 anos	3ª Série	Ciências da Natureza
39	15 anos	3ª Série	Ciências Humanas
36	12 anos	3ª Série	Ciências da Natureza
54	31 anos	3ª Série	Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As informações acima apontam um grupo de dez participantes, sendo seis mulheres e quatro homens, com faixa etária entre 36 e 63 anos, tempo de atuação em sala de aula que varia de 12 a 15 anos entre os participantes com até 39 anos de idade e de 20 a 31 anos entre os participantes com mais de 43 anos de idade. No grupo pesquisado, todos os participantes afirmaram atuar em salas da terceira série do ensino médio, que faz parte do nosso foco de pesquisa. É importante ressaltar que o grupo está diversificado entre as quatro áreas do conhecimento, o que nos amplia as possibilidades de análise.

Ultrapassada a caracterização pessoal dos participantes, trazemos aqui o perfil formativo, para, posteriormente, após a análise das respostas dos participantes sobre a utilização de práticas educacionais para inclusão, na seção 4, estabelecer uma relação entre o perfil formativo e as boas práticas educativas para inclusão.

Nesse sentido, apresentamos na Tabela 3 os dados referentes à formação acadêmica dos participantes da pesquisa. Dentre os participantes observamos que todos concluíram o curso de graduação em período anterior à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI em 2008, o que provavelmente tenha gerado impactos quanto ao currículo da graduação para uma perspectiva inclusiva.

Tabela 3 - Perfil Formativo dos Participantes da Pesquisa²

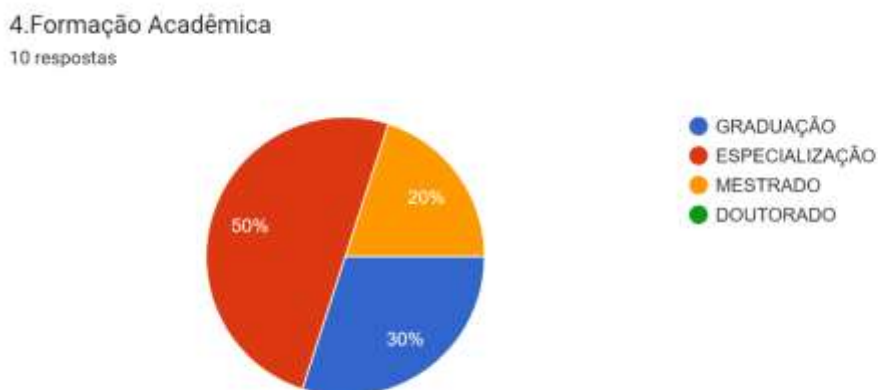
Formação acadêmica	Graduação	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Ano de conclusão da pós-graduação
Esp.	X	2002 e 1993	Especialização no ensino de geografia.	2024
Me.	X	2006	Mestrado em Química	2023
Grad.	X	2005		
Esp.	X	2005	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeiras	2012
Esp.	X	1997 e 2004	Especialização em ensino da Matemática	2000
Esp.	X	2003	Especialização em atividade física e saúde	2004
Grad.	X	2004	Cursando MNPEF	Em andamento
Me.	X	2004	Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia	2014
Grad.	X	2008		
Esp.	X	2004	História Social da Amazônia	2004

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Não obstante a data de conclusão da graduação dos participantes ser anterior à publicação da PNEEPEI, observamos que dois dos participantes não deram continuidade em sua formação acadêmica, não tendo realizado nenhum curso de pós-graduação até a presente data. Dos demais, um deles está cursando Mestrado, outros dois já concluíram o Mestrado, um em 2014 e outro em 2023, enquanto os outros cinco participantes concluíram cursos de especialização, sendo que dentre esses, três deles concluíram a especialização antes de 2008 e os outros dois em 2014 e 2023.

Podemos observar, através da Figura 2, correspondente à pergunta de número quatro do formulário, que, apesar de termos um grupo de sete dos 10 participantes com pós-graduação concluída, apenas dois concluíram a pós-graduação nos últimos dez anos.

² Nota: Os cursos de graduação dos Participantes não foram inseridos como informação na Tabela acima com intenção de preservar a identidade e anonimato dos participantes. Nesse sentido, cabe aqui informar que os cursos de graduação são em Licenciatura em Matemática, Geografia, Química, Física, Ed. Física, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Biologia e História e Bacharelado em Ciências Sociais.

Figura 2 - Formação Acadêmica dos Participantes

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Partindo da observação do perfil formativo levantado, nota-se que este grupo de participantes, docentes de uma escola de ensino médio, que atuam em uma sala de aula comum do terceiro ano, concluiu seu curso de graduação em data anterior à implementação da PNEEPEI, esse recorte apresenta uma realidade dessa escola, que, não obstante adotar uma postura para inclusão, conta com um quadro de professores que em sua maioria, iniciaram sua prática docente na primeira década do século XXI, período em que a PNEEPEI começa a ser implementada, e trazendo como um de seus objetivos o acesso dos estudantes público da educação especial ao ensino regular:

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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. (Brasil, p. 14, 2008).

Essa política de inclusão fora efetivamente adotada, ocasionando assim um crescimento exponencial em relação à matrícula de alunos PAEE em escolas regulares, conforme dados do INEP, 2022, passando de 11.536 em 2002 a 1.372.985 em 2022 (MENDES, p.21, 2023), vale ressaltar que essa crescente de matrículas e acesso às escolas não aconteceu acompanhada de formação continuada para os professores, sendo consideradas aqui tanto os cursos ofertados pela rede de ensino/escola, quanto cursos de pós-graduação, o que será melhor observado na seção II, a qual trata sobre a formação continuada desses professores na perspectiva da inclusão, será que as redes de ensino e as escolas que passaram a ser um ambiente de inclusão escolar, prepararam seu corpo docente para uma prática inclusiva?

6 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Partindo do levantamento do perfil formativo do grupo de participantes da pesquisa, há que se falar sobre a importância e relevância da formação continuada para os docentes, para que possamos alcançar uma educação de qualidade, que garanta não apenas o acesso e a permanência, mas também a aprendizagem significativa a todos os estudantes de uma escola que seja inclusiva.

Nosso levantamento de perfil formativo, também apontou como interesse de investigação a formação continuada dos docentes para uma perspectiva da inclusão. Desse modo, apontaremos na Tabela 4 os dados coletados através do formulário de perguntas.

Tabela 4 - Formação Continuada Para uma Perspectiva Inclusiva³

Participante	Na graduação, teve algum componente curricular sobre educação inclusiva?	Contribuiu para sua atuação profissional?	Na pós-graduação algum componente sobre educação inclusiva?	Participou de algum curso de formação continuada sobre educação inclusiva?	Qual a Duração do curso?	Levando em consideração a carga horária e a temática do curso foi relevante para sua prática?
1	Não		Não	Sim	De 8 a 40 horas	Parcialmente
2	Não		Não	Não		
3	Não	Não		Não		
4	Não			Sim	De 8 a 40 horas	Não
5	Não		Não	Não		
6	Sim	Sim	Não	Sim	De 8 a 40 horas	Sim
7	Não lembro.	Não	Não	Sim	De 8 a 40 horas	Sim
8	Não	Não	Não	Não		
9	Não			Sim	De 8 a 40 horas	Sim
10	Não		Não	Sim	Até 8 horas	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisar os dados acima apresentados, verificamos que dentre os participantes, ao serem indagados se tiveram algum componente curricular durante a graduação com a temática

³ Nota: Os Participantes da pesquisa passarão a ser mencionados com referência à linha em que se encontram nas tabelas, contudo, informamos que a ordem em que se apresentam não coincide com a das tabelas anteriores e próximas, devido à intenção de manter o anonimato.

da educação inclusiva, oito responderam que não tiveram nenhum componente curricular durante a graduação, um participante afirma que sim e um outro não lembra se teve.

Os participantes que seguiram com formação continuada, através de cursos de pós-graduação, também afirmaram não terem tido qualquer componente curricular que abordasse a temática da Educação Inclusiva, inclusive os participantes que concluíram cursos de especialização e mestrado em 2024 e 2023, respectivamente.

É possível observar que apesar de os participantes não terem tido componentes curriculares na temática investigada, em seus cursos de graduação ou pós-graduação, seis deles afirmaram que já participaram de curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva, com carga horária de 8 a 40 horas, sendo o curso considerado relevante para a prática docente por quatro desses participantes.

O fato de os participantes terem dado continuidade em seus estudos, em cursos de pós-graduação não foi suficiente para que tivessem componentes curriculares na temática da Educação Inclusiva, conforme afirmaram os participantes. O que resta demonstrado que ainda em cursos de pós-graduação realizados nos últimos três anos, as Universidades promotoras desses cursos, através dos programas de pós-graduação, não tiveram inserido no currículo de seus cursos de formação a temática da Educação Inclusiva, conforme nos apontaram os participantes que concluíram ou estão concluindo cursos de pós-graduação e mestrado recentemente.

No âmbito normativo, acerca da formação continuada, o documento BNC – Formação Continuada, que apresenta os princípios norteadores das políticas de formação de professores, demonstra, na concepção apresentada por Roldi, Neto e Guimarães (2023, p.181) uma proposta de formação continuada com enfoque em capacitação cognitiva e esvaziamento das amplas dimensões a serem observadas em formação continuada, além de uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, com foco na transmissão e assimilação de conteúdo.

Assim, o documento normativo estabelece que para a formação continuada ter impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BNC – Formação, Art. 7º).

Em todo o corpo do documento normativo, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC –

Formação Continuada) não se menciona formação continuada em Educação Inclusiva ou que se aproxime da temática da inclusão, apenas quanto à Educação Especial como modalidade específica da educação, não abrangendo os professores do ensino regular, senão vejamos o que dispõe o artigo 8º da BNC-Formação Continuada:

[...] a Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (Brasil, Resolução CNE CP N°1, de 27 de outubro de 2020).

“Como propor uma escola inclusiva com propostas segregacionistas?” (Roldi; Neto, Guimarães, 2023, p. 182). O questionamento trazido aqui, por Roldi e outros, é pertinente e encontra fundamento ao analisarmos o documento BNC – Formação Continuada, que não prevê formação sobre Educação Inclusiva para professores do ensino regular, ao contrário disso, a normativa traz uma visão segregacionista em relação à Educação Especial, tratando-a de forma a não respeitar a transversalidade da mesma em todas as modalidades de ensino, não levando em consideração o fato de que o profissional docente, seja ele da Educação Especial, da Educação Regular, da Educação Indígena ou de quaisquer outras, certamente terá alunos público da Educação Especial, além disso, uma escola para ser inclusiva precisa de profissionais docentes preparados, com formação para ser protagonista dessa escola que se pretende inclusiva.

7 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em nossa pesquisa, buscamos entender qual a percepção dos participantes em relação a Educação Inclusiva e colocamos como pergunta aberta, no questionário, a conceituação de Educação Inclusiva, que fora respondido por eles da seguinte maneira (Tabela 5).

Tabela 5 - Percepção dos Participantes sobre Educação Inclusiva

Participante	Pergunta: “Poderia conceituar Educação inclusiva?”
1	Busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares de ensino. Isso inclui estudantes com deficiências, transtorno de aprendizagem, dificuldades emocionais
2	Ainda não conheço o que seria de fato a Educação Inclusiva. Não tenho como conceituar, pois o que vejo na realidade, são os alunos com muitas e diversas limitações sendo jogados em salas de aulas lotadas, numa "pseudoinclusão".
3	Necessária.
4	Educação voltada para pessoas Portadoras de Necessidades Especiais.
5	Considero a educação inclusiva como sendo o mais alto nível democrático e humanístico de uma sociedade.
6	Tem como objetivo garantir o direito de TODOS à educação. Ela prevê a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades.
7	Necessária
8	Educação orientada para organização e adaptação de espaços, conteúdos e metodologias aos estudantes com necessidades especiais.
9	Educação transformadora
10	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisar as respostas, observamos que oito participantes conceituaram Educação Inclusiva, enquanto dois afirmaram não conseguir elaborar uma definição. Ainda observando as respostas dos participantes que conceituaram o termo Educação Inclusiva, três participantes conceituaram utilizando apenas uma ou duas palavras, tais como “necessária” e “Educação Transformadora” o que demonstra um conhecimento bastante incipiente sobre a temática, demonstrando assim limitação quanto à concepção sobre o que seja uma educação inclusiva.

Com relação aos demais participantes da pesquisa, cinco deles conceituaram o termo Educação Inclusiva. Trazendo o conceito apresentado na primeira linha da tabela observamos que o mesmo compreende que a Educação Inclusiva está relacionada a todos, “[...] independentemente de suas características ou necessidades...” e compreende que deve ocorrer

na sala de aula comum, “[...] tenham acesso a uma educação de qualidade em ambiente regulares de ensino...”, também apresenta compreensão semelhante ao apresentado na sexta linha ao afirmar que “[...] Ela prevê a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades.”. Já o apresentado na quarta linha apresenta uma definição para educação inclusiva limitada ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, o que demonstra um conhecimento incipiente acerca do tema. Observamos ainda uma compreensão acerca da Educação Inclusiva apresentada na linha cinco relacionada à garantia de direitos, acesso de forma democrática e humanística, e por fim a compreensão apresentada na oitava linha que traz uma visão relacionada à adaptação de conteúdos e reorganização de espaços, de forma restrita a pessoas com necessidades especiais “educação orientada para organização e adaptação de espaços, conteúdos e metodologias aos estudantes com necessidades especiais”.

Em uma pesquisa com dez participantes, apenas cinco demonstraram compreender o conceito de educação inclusiva. Esse dado revela um cenário educacional onde, apesar da intenção de inclusão, muitos educadores ainda não dominam o tema. Além disso, entre os que apresentaram definições, algumas refletem uma visão segregacionista, contrária aos princípios da inclusão. A crítica à "pseudoinclusão" também se destaca, com um participante relatando a realidade de salas superlotadas, “pois o que vejo na realidade, são os alunos com muitas e diversas limitações sendo jogados em salas de aulas lotadas” onde alunos com diversas necessidades são inseridos sem o suporte adequado, impedindo a efetivação da inclusão.

Silva Neto et al (2018) aponta a Educação Inclusiva como um processo de transformação social, que vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. A verdadeira inclusão exige uma revisão profunda das estruturas escolares, desde a cultura e as práticas pedagógicas até as políticas institucionais. É um convite à reflexão sobre como as escolas podem se tornar espaços verdadeiramente acolhedores e responsivos à diversidade de seus alunos, garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento. Essa transformação não é apenas uma questão de adaptação física ou curricular, mas sim uma mudança de paradigma que exige o compromisso de toda a comunidade escolar em construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

[...] a Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. (Silva Neto *et al.*, 2018, p.86).

Os desafios para uma educação inclusiva são muitos, além da ausência de formação sobre a temática para os docentes e demais profissionais da educação, são notórios os diversos problemas estruturais e até culturais que enfrentamos quando o assunto é educação inclusiva, contudo, levanto algumas questões: não temos um contexto ideal, porém, temos um contexto possível, e a partir dos problemas enfrentados, como podemos contribuir para seguir na direção por uma educação inclusiva que realmente cumpra seus propósitos? Já saímos do lugar de segregação dos estudantes PAEE e hoje vivenciamos a inclusão, não podemos aceitar retrocessos à inclusão, precisamos encontrar um caminho para alcançar o ideário de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, a máxima de Silva Neto et al. (2018, p. 82) ecoa com clareza: “[...] inclusão é responsabilidade de todos.” Tal premissa exige que cada membro da comunidade escolar assuma seu papel ativo, colaborando na construção de um ambiente educacional que acolha e valorize a diversidade em sua plenitude.

7.1 Percepção dos participantes sobre práticas pedagógicas inclusiva

Em nossa pesquisa, perguntamos aos participantes o que eles consideram uma prática pedagógica inclusiva, para a partir das respostas identificar qual a percepção dos participantes sobre o tema.

Antes de apresentar as percepções dos docentes, deixamos claro, aqui, que adotamos o conceito de práticas pedagógicas já apresentado no capítulo do referencial teórico desta pesquisa, a partir das concepções de Souza (2016, p. 41) que aponta a forma como a prática pedagógica está contextualizada nas relações entre sociedade e Estado/Governos, e tem três elementos importantes na elaboração de seu conceito, sendo eles: o contexto da prática, a intencionalidade e os sujeitos da prática.

Nessa perspectiva da Prática Pedagógica contextualizada nas relações entre sociedade e governo e fazendo uma correlação com as respostas de nossos participantes da pesquisa, observamos que as respostas dos docentes sobre o que consideram uma prática pedagógica inclusiva estão trazendo elementos que se amparam em sua ação enquanto membro da sociedade e em omissões do estado/governo, conforme respostas apresentadas a seguir na Tabela 6.

Tabela 6 - Percepção dos Participantes sobre Prática Pedagógica Inclusiva

Participante	Pergunta: “O que você considera uma prática pedagógica inclusiva?”
1	“É aquela que adapta o ensino para atender às necessidades de todos os alunos.”
2	Inicialmente, considero que ao professor, deveria ser oportunizado o "vivenciar alguma formação" para que o mesmo seja habilitado e consiga trabalhar com segurança, frente a esses desafios. Enquanto isso não acontece, seguimos sem a real Prática Educacional Inclusiva.
3	Profissionais qualificados para essa abordagem e sala de recursos.
4	São atividades específicas para os alunos Portadores de Necessidades Especiais.
5	Respeitar as diferenças como uma limitação, e não um defeito
6	Dentro da sala de aula, respeitar os diferentes ritmos de aprendizado.
7	Educação
8	Que parta da necessidade do educando, devidamente analisada e orientada por especialistas em diálogo com o educador, que permita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais
9	Incluir todos os alunos em todas as atividades
10	Ter profissionais qualificados

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Boff e Machado (2024, p.4), apontam que as práticas pedagógicas inclusivas beneficiam a todos os estudantes, não somente o público com deficiência. Essa percepção de que as práticas pedagógicas inclusivas beneficiam a todos os estudantes, é observada nas respostas dos participantes nas linhas um e nove, que ambos compreendem como sendo necessária a adaptação de atividades e a inclusão de todos os estudantes em todas as atividades, trazendo, desse modo, uma percepção que se aproxima do fazer didático proposto pelo Desenho Universal para Aprendizagem – DUA.

A concepção de Prática Pedagógica apresentada na linha quatro revela um alinhamento com sua interpretação restrita de Educação Inclusiva, previamente definida como “Educação voltada para pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Essa visão se reflete na associação das Práticas Pedagógicas Inclusivas a “atividades específicas para os alunos portadores de Necessidades Especiais”. Tal perspectiva indica que o participante compreende a inclusão como um “tratamento” segmentado, direcionado a um grupo específico de estudantes, evidenciando uma compreensão limitada do conceito de Educação Inclusiva, que, em sua essência, abrange a totalidade dos alunos, incluindo aqueles do público da educação especial e todos os demais, reafirmando que a escola inclusiva é um espaço para todos.

Nesse sentido, Neto et al. (2018, p. 83) nos convida a uma reflexão profunda sobre a essência da inclusão. Ao deslocar o foco das dificuldades para as possibilidades, os autores nos incentivam a construir uma sociedade que valorize a diversidade e promova a dignidade de todos, independentemente de suas condições.

Essa perspectiva nos leva a questionar os modelos tradicionais de educação e a repensar as práticas pedagógicas, buscando estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno. Ao invés de nos concentrarmos nas limitações impostas pela deficiência, devemos direcionar nossos esforços para identificar e potencializar as habilidades e talentos de cada indivíduo.

A inclusão, nesse sentido, não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende a todos os espaços da sociedade. Ao reconhecermos as capacidades e o potencial de cada pessoa, independentemente de suas diferenças, construímos um mundo mais justo, equitativo e acolhedor para todos.

Nas linhas cinco, seis e oito, os participantes compartilham uma perspectiva convergente sobre Prática Pedagógica Inclusiva, centrada no conceito de respeito. Na linha cinco o participante enfatiza o “respeitar as diferenças como uma limitação, e não um defeito”, enquanto na seis destaca a importância de “respeitar os diferentes ritmos de aprendizado” dentro da sala de aula. Na linha oito, por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que o docente deve “partir da necessidade do Educando [...]”. Essa convergência demonstra um compromisso em oferecer práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno, reconhecendo e valorizando a diversidade presente no ambiente escolar.

O tema da formação docente aparece nas respostas de três participantes (linhas 2, 3 e 10 da Tabela 6), ambos levantam a necessidade de qualificação dos profissionais docentes para uma Prática Pedagógica Inclusiva, demonstrando assim, conforme já apontado em outros momentos, o quanto os docentes percebem a importância da formação continuada para uma melhor prática pedagógica inclusiva, um dos participantes, (linha 2), afirma seguir “sem a real prática pedagógica inclusiva” justificada pela ausência de formação.

Apesar das preocupações dos participantes em torno do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, Anjos *et al.* (2013) propõem uma perspectiva distinta. A autora sugere que a ressignificação das práticas pedagógicas inclusivas deve desviar o foco das perguntas tradicionais sobre “como incluir” para a investigação da redução dos processos excludentes e a construção de novas visões sobre a deficiência, considerando sua origem sociocultural. Além disso, defende a importância de criar métodos que dialoguem com as visões de mundo dos sujeitos com deficiência e de se engajar ativamente em suas lutas por

direitos básicos. Essa mudança de paradigma é considerada fundamental para superar as desigualdades, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito de sua própria trajetória e não como objeto de intervenção.

Dessa forma, a partir das respostas dos participantes, podemos observar que a falta de propriedade em conceituar Educação Inclusiva reverberou na compreensão acerca de Práticas Pedagógicas Inclusivas, com conceituação sem embasamento teórico, o que é um reflexo da ausência de formação sobre a temática, seja na formação inicial que, na maioria dos casos se deu no início da primeira década dos anos 2000 ou seja pela ausência de formação continuada que abordasse a temática. Para demonstrar os desdobramentos das questões sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas, apresentamos tabela com respostas a algumas das questões acerca do tema (Tabela 7).

Um ponto importante a ser levantado é o fato de que ao serem questionados sobre sentirem necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, nove dos participantes afirmaram que sim e um deles acenou como uma possibilidade, entretanto em resposta à possibilidade de compartilhar com esta pesquisadora alguma de suas práticas, apenas dois participantes se disponibilizaram ao compartilhamento.

Tabela 7 - Práticas Pedagógicas Inclusivas

Em sua sala de aula, você sente necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas? Por quê?	Caso tenha desenvolvido alguma prática pedagógica, em sua sala de aula, que você considere inclusiva, poderia compartilhar com essa pesquisadora?	Caso tenha respondido positivamente à pergunta anterior, poderia preencher o <i>Template</i> disponibilizado para registro da prática pedagógica inclusiva mencionada?	Qual sua percepção em relação aos resultados obtidos com a prática descrita anteriormente?	Caso você não desenvolva práticas pedagógicas, que considere inclusivas, em sua prática diária em sala de aula, assinale os fatores que podem ser considerados como impeditivos:
1 - Sim. Para atender os alunos com tais condições de atendimento prático.	Sim	Sim	Positiva, mas precisamos de uma preparação mais adequada e com acompanhamento de uma especialista em educação inclusiva.	Falta formação específica sobre esse tema.
2 - Possivelmente.	Não	Não	Não pratiquei.	Não me sinto profissionalmente

				preparado;
3 - Sim, pois temos alunos com deficiência.	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Nenhuma.	Falta formação específica sobre esse tema.
4 - Sim, porque como não tenho formação na área, não consigo desenvolver atividades específicas para esses alunos.	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Não tenho.	Falta formação específica sobre esse tema.
5 - Sim	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Não tenho experiências	
6 - Sim. Porque nem todos são iguais.	SIM	Sim	O aluno sente que está pertencendo àquele ambiente.	Falta de Material pedagógico de apoio;
7 - Sim, para um desenvolvimento mais justo do aluno	Não	Não	De suma importância	Falta de Material pedagógico de apoio;
8 - Sim, pela presença imperiosa de estudantes PCDs, que em grande parte do tempo, não tem o suporte necessário para o desenvolvimento de suas competências	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Nada a declarar	Não me sinto profissionalmente preparado;
9 - Sim, pois todos os alunos desejam aprender, dentro de suas limitações	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Não desenvolvi.	Falta formação específica sobre esse tema.
10 – Sim, ajudar os alunos	Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.	Não	Nenhuma	Não me sinto profissionalmente preparado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Sobre a percepção que tiveram em relação a resultados obtidos com a Prática desenvolvida, 80% dos participantes afirmaram não haverem desenvolvido nenhuma prática inclusiva em suas aulas, apesar de afirmarem que sentem necessidade de desenvolver práticas que considerem inclusivas. E quanto aos 20% dos participantes que afirmaram desenvolver

práticas educacionais inclusivas em suas atividades docente e aceitaram compartilhar com esta pesquisa, nas linhas um e seis há afirmações que obtiveram resultados positivos com a prática desenvolvida, apontando o fato de o aluno se sentir pertencente ao ambiente escolar, porém na linha 1 há demonstração de sentir a necessidade de validação de sua prática através de formação e acompanhamento por profissional especialista na área.

A análise dos dados da Tabela 7 revela um cenário onde a consciência sobre a importância da educação inclusiva é amplamente difundida entre os participantes, mas a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas enfrenta obstáculos significativos. A maioria dos professores reconhece a necessidade de tais práticas, impulsionada pela presença de alunos com deficiência e pela diversidade inerente às salas de aula. Contudo, a transposição dessa consciência para a prática cotidiana revela-se um desafio, com a maioria dos participantes relatando a não implementação de tais estratégias.

Os principais fatores impeditivos apontados pelos professores são a falta de formação específica sobre o tema e o sentimento de despreparo profissional. Essa constatação sublinha a urgência de investimentos em capacitação continuada e suporte técnico, a fim de equipar os educadores com as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. A carência de materiais pedagógicos de apoio também se destaca como um obstáculo relevante, evidenciando a necessidade de recursos que auxiliem na implementação de práticas inclusivas.

As percepções sobre os resultados das práticas pedagógicas inclusivas, quando implementadas, variam consideravelmente, desde relatos de impactos positivos até a ausência de percepção de resultados. Essa disparidade ressalta a importância de aprofundar a avaliação e o acompanhamento das práticas, visando identificar os impactos reais na aprendizagem dos alunos e promover a melhoria contínua das estratégias adotadas. Em suma, a pesquisa evidencia a necessidade de um esforço conjunto para superar os desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, por meio da formação continuada, do suporte técnico e da disponibilização de recursos adequados.

A constatação de que apenas dois participantes relataram desenvolver práticas educacionais inclusivas e se dispuseram a compartilhá-las impulsionou uma reavaliação dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, a investigação partiu da premissa de que seria possível acessar um repertório de boas práticas inclusivas desenvolvidas pelo grupo de participantes. No entanto, a realidade revelou que, apesar do compromisso inicial, o compartilhamento efetivo dessas práticas não se concretizou.

Diante desse cenário, e considerando os obstáculos apontados pelos participantes, como a falta de formação na área e a escassez de material pedagógico de apoio, a pesquisa redirecionou seu foco. A partir dos dados coletados, surgiu a proposta de desenvolver um produto educacional que atendesse às necessidades e expectativas dos participantes. O objetivo central passou a ser a criação de um recurso que aproximasse os educadores de materiais de apoio e formação sobre a temática da educação inclusiva, apresentando exemplos concretos de boas práticas.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa de mestrado sobre o perfil formativo de professores e suas práticas inclusivas, é um recurso prático e acessível para educadores, alinhando-se à necessidade de superar os obstáculos identificados na pesquisa, como a falta de formação e de material de apoio. Nele, informações relevantes, materiais formativos e exemplos de boas práticas em educação inclusiva estão reunidos.

Escolhemos como nosso produto educacional, um *Padlet* denominado “Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas”. O *Padlet* é uma plataforma que possibilita hospedar conteúdo formativo, como artigos e vídeos sobre conceitos e estratégias de inclusão, disponibilizados para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Silva e De Lima (2018, p.85) conceituam o *Padlet* como

[...] um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito. O recurso possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo. Ferramentas como o *Padlet*, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula.

Um diferencial do *Padlet* é a inclusão de exemplos de boas práticas e recursos pedagógicos, como sugestões de atividades, que podem ser aplicadas diretamente em sala de aula. Além disso, a plataforma funciona como um espaço de interação, onde professores podem trocar ideias e experiências, fortalecendo uma comunidade de prática em educação inclusiva.

O *Padlet* buscou contribuir para a formação continuada de professores, disseminar conhecimentos sobre práticas inclusivas e incentivar a reflexão sobre a importância da inclusão escolar. Ao oferecer recursos práticos e um espaço de diálogo, fortalece a capacidade dos educadores de promoverem uma educação equitativa e inclusiva. Assim,

[...] acredita-se que os professores que estão atuando na educação, podem construir continuamente conhecimentos, formular ideias, pensar práticas intencionalizadas e de modo criativo. (Cavalcante, 2016, p.64).

Inicialmente, essa pesquisa se propôs à elaboração de um Caderno Pedagógico, para reunir práticas pedagógicas inclusivas realizadas e compartilhadas pelos participantes da

pesquisa. No entanto, a pesquisa revelou que apenas dois participantes afirmaram desenvolver tais práticas e, mesmo assim, não compartilharam tais experiências.

Diante disso e dos obstáculos apontados pelos participantes, como a falta de formação e de material de apoio, a pesquisa reformulou sua proposta para um *Padlet*.

O *Padlet* foi, assim, intitulado "Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas", alinha-se ao objetivo inicial da pesquisa, que é o compartilhamento de boas práticas inclusivas. A plataforma oferece um espaço dinâmico, acessível, atualizável e gratuito.

Apresentamos as seções disponibilizadas pelo *Padlet* intitulado “Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas”, a primeira figura traz a apresentação do produto educacional, com uma breve descrição acerca do seu objeto.

Figura 3 - Apresentação do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na sequência da construção do Produto Educacional, dividimos os materiais em três seções distintas: Artigos, Vídeos sobre Educação Inclusiva e Materiais sobre práticas educacionais inclusivas, conforme telas de demonstração abaixo.

As seções do *Padlet* e os materiais disponibilizados foram selecionados levando-se em consideração os anseios dos participantes da pesquisa, ao apontarem como fatores que consideram impeditivos de desenvolver práticas educacionais inclusivas, como sendo falta de formação e de material pedagógico de apoio. Pretende-se com o produto educacional, seja

este um meio de compartilhamento de práticas inclusivas por toda comunidade escolar e demais pessoas estudiosas do assunto.

O produto pode ser acessado através do link: <https://padlet.com/jesuslaneadv/forma-o-docente-e-pr-ticas-pedag-gicas-para-inclus-o-wm93hizhsgjnp8ln>.

Na seção com artigos sobre Educação Inclusiva, buscamos hospedar arquivos que contribuam para a compreensão acerca da temática, sobre conceitos relacionados à educação inclusiva e sobre formação docente.

Figura 4 - Seção com Artigos sobre Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na seção em que disponibilizamos vídeos sobre a temática, a intenção foi de proporcionar acesso à materiais disponíveis sobre assuntos relacionados a Educação Inclusiva, de forma interativa e com temas que são de grande importância no contexto estudado, tais como o conceito de capacitismo e políticas públicas para inclusão, como demonstrado através das figuras quatro e cinco.

Figura 5 - Seção com vídeos sobre temas relacionados à temática da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 6 - Seção com vídeos sobre temas relacionados à temática da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Por fim, abrimos uma seção para compartilhar materiais com sugestões de práticas educacionais inclusivas, com o objetivo de que esta seção seja alimentada com materiais

disponibilizados por docentes e pesquisadores, através de publicações disponíveis para acesso público.

Figura 7 - Seção de Práticas Educacionais Inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Dessa maneira, o *Padlet* “Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas” representa um esforço significativo para democratizar o acesso a recursos e informações sobre educação inclusiva. Ao compartilhar os resultados desta pesquisa de mestrado para uma plataforma digital acessível e colaborativa, buscamos superar os desafios apontados pelos professores, como a falta de formação e de material de apoio.

Acreditamos que o *Padlet*, ao reunir artigos, vídeos e sugestões de práticas, contribui para a formação continuada dos educadores, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. A plataforma, ao funcionar como um espaço de interação e troca de experiências, fortalece a construção de uma comunidade de prática em torno da educação inclusiva, promovendo a colaboração e o aprendizado mútuo.

Desse modo, o *Padlet* visa fortalecer a capacidade dos educadores de promoverem uma educação mais equitativa e inclusiva para todos os alunos, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental e construindo um futuro em que a educação seja um direito de todos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão escolar depende intrinsecamente da formação docente, um elemento frequentemente negligenciado pelas políticas públicas. A priorização da matrícula de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em detrimento da qualificação profissional dos educadores resulta em índices educacionais insatisfatórios. Conforme Vilaronga e Mendes (2014), a obrigatoriedade da matrícula, aliada à fragilidade da prática pedagógica decorrente da falta de formação e espaços de troca, distancia a inclusão ideal da realidade das escolas públicas.

O perfil dos participantes da pesquisa, com idades entre 36 e 63 anos, e atuação nas quatro áreas do conhecimento: Linguagem e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, revela uma lacuna formativa significativa. Dos dez participantes, oito não cursaram disciplinas sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na graduação, e todos relataram ausência de tais componentes na pós-graduação. Embora seis participantes tenham realizado cursos de curta duração sobre o tema, a maioria (quatro) considerou-os pouco relevantes para a prática pedagógica.

A análise dos dados evidencia que a base formativa influencia diretamente a coerência e segurança dos conceitos e práticas inclusivas. Professores com maior conhecimento na área demonstraram maior capacidade de implementar estratégias inclusivas, ainda que de forma limitada. Contudo, a maioria dos participantes (80%), apesar de compreender o conceito de inclusão escolar, não desenvolve práticas pedagógicas inclusivas.

Corroborando assim, os resultados da análise dos dados, com as hipóteses levantadas na fase inicial deste estudo, de que os professores, que têm base formativa na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conseguem desenvolver práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva, demonstrando assim que o desenvolvimento destas está estreitamente ligado à formação docente na área.

O cenário formativo predominante é de professores com pós-graduação, mas sem formação específica em educação inclusiva, atuando em uma escola que oferece poucas oportunidades de formação continuada. Essa realidade, somada à demanda por formação continuada expressa por todos os participantes, evidencia a urgência de investimentos na qualificação docente.

Martins, Abreu e Rozek (2020) corroboram essa necessidade, destacando a importância de ações programadas para a implementação efetiva da educação inclusiva. A

carência de conhecimentos adequados, resultante da falta de investimento na formação docente, compromete a qualidade da inclusão escolar.

Apesar do avanço representado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que busca inserir a temática da educação especial na formação inicial de professores, persiste uma lacuna preocupante na formação continuada. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que rege a formação continuada, restringe a abordagem da educação especial aos professores da área específica, negligenciando a necessidade de todos os docentes em todas as modalidades de ensino.

Essa disparidade entre as diretrizes para a formação inicial e continuada compromete a efetividade da educação inclusiva, uma vez que a maioria dos professores em exercício, formados há mais tempo, não teve acesso a uma formação adequada para lidar com a diversidade dos alunos. A educação inclusiva, por sua natureza abrangente, permeia todas as modalidades de ensino, exigindo que todos os profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que as políticas públicas de formação continuada sejam revistas e ampliadas, garantindo que a educação especial seja abordada de forma transversal e contínua, contemplando todos os docentes em todas as modalidades de ensino. A formação continuada deve ser vista como um processo colaborativo e permanente, que envolve a participação ativa de todos os profissionais da educação, visando a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa para todos.

Nossas análises nos levaram à percepção de que os participantes da pesquisa além da ausência de formação específica na temática da educação inclusiva, seja na graduação ou na pós-graduação, a maioria não desenvolve práticas educacionais inclusivas em suas salas de aula, apesar de deixarem claro a necessidade de utilização de tais práticas.

A lacuna entre a necessidade de implementação das práticas inclusivas e a aplicação em sala de aula é preenchida por dois fatores apontados como fundamentais para a não efetivação, como já mencionados anteriormente: a ausência de formação e de material de apoio. Se faz necessária a implementação de um esforço maior por parte das redes de ensino e escolas para a realização de formações continuadas no âmbito escolar, as quais atendam às necessidades específicas de seu corpo docente, partindo do perfil formativo da equipe, pensada de forma direcionada às lacunas existentes naquele ambiente escolar, incluindo-se como público dessas formações não apenas os professores, mas também toda a comunidade escolar, a equipe gestora, coordenadores, equipes de apoio, familiares, estudantes e instituições parceiras, tais como a associação de bairro, dentre outras.

Acrescentamos ainda à discussão sobre os esforços para formação continuada oferecida pela rede e pela própria escola, à comunidade escolar, que a duração dessa formação atenda às expectativas do público-alvo, com espaço para aprendizagens significativas e momentos de troca e experimentação. Portanto, partindo de todos os dados analisados e concluindo nossa pesquisa, pretende-se ter contribuído para o levantamento de questões urgentes a serem dialogadas e objeto de reflexão no cenário das políticas públicas, tais como a ausência de formação docente sobre Educação Inclusiva aos professores do ensino comum, assim como a falta de material pedagógico de apoio.

Além de levantar tais demandas, esperamos, através da divulgação do produto educacional, para uso e compartilhamento por todos, incentivar o diálogo sobre a temática da Formação Docente e o uso de Práticas Educacionais Inclusivas.

Não obstante todos os dados coletados e o esforço empreendido, a temática da formação de professores para uma perspectiva inclusiva ainda requer muitos estudos e pesquisas, no sentido de melhor compreender a realidade, de como as políticas públicas têm sido implementadas, qual a importância de um equipe gestora escolar com ideais inclusivos para essa implementação e qual a efetividade dessas políticas para que possamos garantir o acesso e a permanência dos estudantes público da educação especial no ensino regular, em uma escola inclusiva de fato e não apenas de direito.

REFERÊNCIAS

- ADURENS, Fernanda Delai Lucas; WELLICHAN, Daniele da Silva Pinheiro. O afeto e o cuidar no desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil. – **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1081-1097, set./dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11581
- AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- ANJOS, Hildete Pereira Dos; MELO, Luciana Barbosa De; SILVA, Kátia Regina Da; et al. Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 495–507, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ARROYO, Miguel González. **Vídeo sobre diversidade**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU&t=93s. Acesso em: 7 mar. 2024.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra *et al.* **Formação de Formadores e Suas Significações Para a Educação Inclusiva**. Educação e pesquisa 44 (2018): Educação e pesquisa, 2018-06, Vol.44. Print.
- BRASIL ESCOLA. **O que é capacitismo?** Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/videos/o-que-e-capacitismo.htm>. Acesso em: 7 mar. 2024.
- BENEDITO, Rosinângela Cavalcanti Da Silva; LUCENA, Simone. Padlet na educação online das licenciaturas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1838–1855, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16767>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia De Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e85133, 2024.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 nov. 2023
- BRASIL. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União nº 248 (terça-feira) – Seção 1 – Pág. 20. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, [s.d.].

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2023.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo Do; FUMES, Neiza De Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal De Oliveira; *et al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 113, 2019.

CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**, 305 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, 2016.

DIAS PAZZAGLINI ROLDI, Ana Paula; PEREIRA NETO, Erica; NASCIMENTO GUIMARÃES, Décio. Formação Docente Em Perspectiva Inclusiva: Retrocessos, Lacunas E Distanciamentos No Contexto Brasileiro. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 173–188, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14892>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FLICK, Uwe (2009). De uma ideia a uma questão de pesquisa. (Cap. 02). *In*: Flick, Uwe. (2009). **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. SÃO PAULO, SP: Editora Atlas Ltda, 2021.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bertolini; OMOTE, Sadão (Org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Ed. Cultura Acadêmica, Marília/SP. 2012. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em 14 nov. 2023. (p.12).

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, SanDr.^a Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023

GRASEL DA SILVA, P.; SOUSA DE LIMA, D. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.86051. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86051>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DA SILVA, Patrícia Grasel; DE LIMA, Dione Lima. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051>. Acesso em: 27 fev. 2025.

INGLES, Maria Amélia; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação

de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 461–478, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 7 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica do ano 2000**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina De Andrade. **Metodologia Científica**. 8. ed. SÃO PAULO, SP: Editora Atlas Ltda, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. [s.l.]: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Marcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades**. 1. Ed. – Araraquara [SP]: Junqueira e Martins Editores – 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL: demandas contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 152, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

PLETSCHE, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar. Curitiba, n. 33, p. 143-156. Editora UFPR, 2009.

PROFEI. **Inovação E As Tdics Na Educação**. Canal Profei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cOa2Uw21dDk>. Acesso em: 7 mar. 2024.

PROFEI. **Fundamentos E Práticas De Educação Inclusiva**. Canal Profei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4mN5gnFwP8>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SCHABBACH, Leticia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima Da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1312–1332, 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, 7-17, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM: Implicações nas práticas educacionais, na perspectiva da educação inclusiva, para pessoas com necessidades educacionais especiais.

1.Nome

2.Idade

3.Sexo

4.Formação Acadêmica

Graduação

especialização

mestrado

doutorado

5.Especifique qual/quais curso(s) de graduação:

6.Em que ano concluiu o(s) curso(s) de graduação?

7.Em qual Instituição concluiu a formação acadêmica do(s) curso(s) de graduação?

8. Durante o curso de graduação você teve algum componente curricular sobre Educação inclusiva?

Sim

Não

Não lembro.

9.Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, especifique qual componente curricular:

10.Esse componente curricular sobre Educação Inclusiva contribuiu para sua atuação profissional?

Sim

Não

11.Sobre a Pós-graduação, especifique qual/quais curso(s):

12.Em que ano concluiu o(s) curso(s) de pós-graduação?

13.Em qual Instituição concluiu a formação acadêmica do(s) curso(s) de pós-graduação:

14.Durante o curso de pós-graduação você teve algum componente curricular sobre Educação inclusiva?

Sim

Não

Não lembro.

15.Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, especifique qual componente curricular:

16.Esse componente curricular sobre Educação Inclusiva contribuiu para sua atuação profissional?

Sim

Não

17.Caso sua resposta às questões anteriores tenha sido afirmativa, qual o seu nível de satisfação com o(os) componente(s) curricular(s), numa escala de 0 a 5, onde zero é péssimo e 5 muito bom.

1

2

3

4

5

18.Você atua na educação, em sala de aula, há quanto tempo?

19. Em qual/quais série(s) atua?
- 1ª Série
- 2ª Série
- 3ª Série
20. Qual área do conhecimento?
- Linguagens e suas tecnologias.
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ciências Humanas
21. Após a formação acadêmica, a título de Formação Continuada, participou de algum curso na temática da Educação Inclusiva?
- sim
- Não
22. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido positiva, qual a duração do curso?
- Até 8 horas
- De 8 a 40 horas
- De 40 a 180 horas
- De 180 a 360 horas
23. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido positiva, o curso foi realizado há
- menos de 3 anos
- mais de 3 anos e menos de 5 anos
- mais de 5 anos
24. Levando em consideração a carga horária e temática do curso, foi relevante para sua prática pedagógica?
- sim
- não
- parcialmente
25. Poderia conceituar Educação inclusiva?
26. O que você considera uma prática pedagógica inclusiva?
27. Em sua sala de aula, você sente necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas? Por quê?
28. Caso tenha desenvolvido alguma prática pedagógica, em sua sala de aula, que você considere inclusiva, poderia compartilhar com essa pesquisadora?
- Sim
- Não
- Não desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas.
29. Caso tenha respondido positivamente à pergunta anterior, poderia preencher o Template disponibilizado para registro da prática pedagógica inclusiva mencionada?
- Sim
- Não
30. Qual sua percepção em relação aos resultados obtidos com a prática descrita anteriormente?
31. Caso você não desenvolva práticas pedagógicas, que considere inclusivas, em sua prática diária em sala de aula, assinale os fatores que podem ser considerados como impeditivos:
- Falta de Material pedagógico de apoio;
- Não me sinto profissionalmente preparado;
- Acredito que essa não é minha função;
- Falta formação específica sobre esse tema.
- Outra: _____

32. Em seu ponto de vista, as práticas pedagógicas inclusivas são importantes? De que modo elas contribuem para inclusão escolar?

33. Aceita ser contatado/contatada posteriormente para a escrita de um Caderno Pedagógico com relatos de boas práticas educacionais inclusivas?

Sim Não

Template: Prática Educacional Inclusiva

Este formulário tem o objetivo de descrever uma prática educacional, desenvolvida em sala de aula comum, considerada inclusiva, pelo professor autor da prática.

Autor/autores:

Área do Conhecimento

Linguagens

Matemática

Ciências da Natureza

Ciências Humanas

Conteúdo:

Série:

1^a

2^a

3^a

Habilidade(s) cognitiva(s):

Habilidades socioemocionais:

Recursos utilizados:

Metodologia:

Espaço(s) Educativo(s):

Evidências (Atividade, Fotos, etc):

Resultados Alcançados:

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.**

Pesquisador responsável: Jesuslane Helainy de Brito Carvalho Milhomem
Instituição/Departamento: Unifesspa – Universidade Federal do Pará
(94) 99210-6464 / e-mail: jesuslaneadv@hotmail.com
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade
Professora Orientadora: Dr.^a. Sabrina Fernandes de Castro (55) 98428-8330
E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

Eu, Jesuslane Helainy de Brito Carvalho Milhomem, responsável pela pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar a relação entre a formação de professores/professoras, atuantes em sala de aula comum e suas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva. Acreditamos que ela seja importante porque a presente pesquisa se apresenta como instrumento para conhecimento sobre o perfil formativo do professor atuante na sala de aula comum e suas práticas educacionais para a inclusão, bem como meio de compreensão acerca das práticas educacionais desenvolvidas por esses profissionais que geram aprendizagem significativa ao seu aluno dentro do esperado para cada indivíduo de forma individualizada. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: A Pesquisa será realizada no espaço físico de uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará, Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, localizada no município de Marabá/PA, no bairro Liberdade funcionando em regime de escola de tempo integral nos turnos diurnos e com Ensino Regular e EJA no turno da noite.

Como colaboradores participantes, contaremos com a coordenação pedagógica da escola e os professores que atuam na sala de aula comum da terceira série do ensino médio, dessa mesma escola.

Nossa amostra será composta por profissionais da Educação Básica, que atuam como professores da terceira série do Ensino Médio, com componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento: i) Linguagens e suas tecnologias; ii) Matemática e suas tecnologias; iii) Ciências Humanas e sociais aplicadas; iv) Ciências da natureza e suas tecnologias. A faixa etária dos participantes varia entre 30 a 60 anos de idade de ambos os sexos. Sua participação

constará em responder a um questionário que será encaminhado via *google forms*, contendo dez questões abertas, os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: ansiedade, nervosismo ou dúvidas na hora de responder ao questionário ou ainda dificuldades com o formato online. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência podendo solicitar maior tempo para devolutiva do questionário ou ainda solicitar a participação por outro meio que não seja pelo formulário online, optando pelo formulário físico de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são o levantamento do perfil formativo dos docentes para uma prática pedagógica inclusiva, bem como descrever essas práticas e assim construir um Caderno Pedagógico com relatos compilados de boas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Será garantido aos participantes da pesquisa o conhecimento sobre os resultados, que serão apresentados aos mesmos como devolutiva, através do Caderno Pedagógico, que será disponibilizado em formato PDF.

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos

procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foime entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Marabá/PA, XX de XX de XXX

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu **XXXXXXXXXXXXXXXXXX**, abaixo assinado, responsável pela ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO LIBERDADE, autorizo a realização do estudo **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**, a ser conduzido pelos pesquisadores Sabrina Fernandes de Castro e Jesuslane Helainy de Brito Carvalho Milhomem.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.

Pesquisador: Jesusiane Helainy de Brito Carvalho Milhomem

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75310123.1.0000.0018

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.836.415

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa propõe uma investigação acerca da formação de professores do ensino comum e análise das implicações que o perfil formativo pode refletir sobre as práticas educacionais adotadas por esses professores para uma perspectiva inclusiva. A pesquisa será desenvolvida em uma escola de Ensino Médio, de tempo integral, do município de Marabá/PA, e tem como objeto de investigação a relação entre a formação de professores/professoras, atuantes em sala de aula comum e suas práticas pedagógicas para uma perspectiva inclusiva. Será realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, que seguirá as seguintes etapas: partindo do levantamento bibliográfico, com revisão de literatura, análise de documentos oficiais e institucionais sobre a formação inicial dos professores e ainda um levantamento das Leis que regulamentam a proposta de formação de professores no que concerne a inclusão. Como instrumento de coleta de dados elegemos a utilização de questionários semiestruturados que serão direcionados aos professores participantes da pesquisa. A partir desse levantamento, que será feito de forma colaborativa entre pesquisadora, professores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, será proposto como produto educacional, um Caderno Pedagógico com relatos de boas práticas educacionais na perspectiva da inclusão, compartilhadas pelos professores participantes da pesquisa, a fim de que possa servir como material de apoio, de consulta e de inspiração e

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 8.836.415

quicá inovação a partir delas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a relação entre a formação de professores/professoras, atuantes em sala de aula comum do ensino médio e suas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva a fim de construir um Caderno Pedagógico com relatos de boas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva.

Objetivo Secundário:

- Analisar no plano de curso da graduação dos professores a existência ou não de unidades curriculares sobre educação na perspectiva inclusiva;
- Identificar, no currículo profissional dos professores, a participação em cursos de formação continuada com enfoque em Educação na perspectiva inclusiva;
- Descrever práticas educacionais consideradas inclusivas;
- Construir um Caderno Pedagógico com relatos de boas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: ansiedade, nervosismo ou dúvidas na hora de responder ao questionário ou ainda dificuldades com o formato online. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente da participação na pesquisa, o voluntário terá acompanhamento e assistência por parte dos pesquisadores, podendo solicitar maior tempo para devolutiva do questionário ou ainda solicitar a participação por outro meio que não seja pelo formulário online, optando pelo formulário físico.

Benefícios:

Os benefícios que esperamos com o estudo são o levantamento do perfil formativo dos docentes para uma prática pedagógica inclusiva, bem como identificação e compilação dessas práticas para a partir delas construir um Caderno Pedagógico com relatos compilados de boas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva, a fim de que possa servir como material de apoio, de consulta e de inspiração e quicá inovação a partir delas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em responder pendências citadas no parecer nº6.755.542, que

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 8.836.415

depois de avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226131.pdf	08/05/2024 18:22:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_CEP1.pdf	08/05/2024 18:16:39	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/05/2024 18:11:06	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Declaração do Patrocinador	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_ONUS_assinado_assinado.pdf	08/05/2024 17:32:55	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_aceite_do_orientador_assinado.pdf	08/05/2024 17:28:05	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	08/05/2024 17:17:32	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_data.pdf	08/05/2024 17:11:31	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_ASSINADO.pdf	20/10/2023 16:28:10	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_ASSINADO_Sabrina_assinado.pdf	20/10/2023 16:26:46	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20/10/2023 16:23:52	Jesuslaine Helainy de Brito Carvalho Milhomem	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 8.836.415

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 21 de Maio de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br