UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL – PROFEI
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

CLÁUDIO AFONSO SOARES

MACAPÁ
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL – PROFEI
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CLÁUDIO AFONSO SOARES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Dissertação apresentada por Claudio Afonso Soares, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Federal do Amapá, como um dos requisitos para qualificação do título de Mestre em Educação Inclusiva.
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.
Orientadora: Profa. Dra. Piedade Lino Videira

MACAPÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

S676f Soares, Cláudio Afonso.
Formação continuada de professores do ensino fundamental (séries iniciais) para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) / Cláudio Afonso Soares. - Macapá, 2025.
1 Recurso eletrônico.
332 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação, Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Macapá, 2025.
Orientadora: Piedade Lino Videira.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1.Educação Inclusiva. 2. Prática Pedagógica - Ensino Fundamental. 3. Formação Continuada de Professores. I. Videira, Piedade Lino, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.9

SOARES, Cláudio Afonso.**Formação continuada de professores do ensino fundamental (séries iniciais) para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).** Orientadora: Piedade Lino Videira. 2025. 332 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Departamento de Pós-Graduação, Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

CLÁUDIO AFONSO SOARES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Data da obtenção da Titulação: 30 de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Piedade Lino Videira (Presidente)
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

_____

Prof. Dr. Luis Alexandre Lemos Costa Silva (Membro Interno)
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

_____

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (Membro Externo)
Universidade Federal do Amapá – (UEAP)

_____

Profa. Dra. Selma Gomes da Silva (Membro Interno)
Universidade Federal do Amapá - (PROFEI/UNIFAP)

À minha mãe *Mirtes Brazelina Soares*, pelo amor incondicional e por mostrar os verdadeiros valores da vida. Obá Xíre!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus e aos meus guias espirituais, pois acredito que tudo na vida tem a sua hora para acontecer. Agradeço a todos os meus familiares e irmãos (Cleuza, Cleonice, Cléia, Clemildo, Cezar e Caelçon) e em especial a minha mãe Mirtes Brazelina Soares, mulher guerreira a quem devo tudo o que sou, bem como o carinho, amor e compreensão. Obrigado mãe, sei que mesmo não estando mais aqui entre nós para compartilhar desse momento tão especial na minha vida, você se sentiria muito orgulhosa, pois sei que era um sonho seu também.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) em conjunto com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) oportunizaram a cursar a pós-graduação *stricto sensu*.

À minha orientadora Profa. Dra. Piedade Lino Videira, que esteve em todos os momentos ao meu lado, sempre com o seu jeito, seguro e meigo, me transmitindo seus conhecimentos com muito profissionalismo e confiança, me incentivando e fazendo com que pudesse perceber que sempre poderia ir além, mesmo quando isso parecia impossível. Piedade, a você fica a minha eterna gratidão e respeito pelo ser humano tão especial que você é. Que Deus sempre conserve seus valores e atitudes, não esquecerei jamais das suas lições. Saiba ainda, que o resultado desse processo é compartilhado com você, por todo seu esforço e dedicação.

À banca examinadora, Profa. Dra. Piedade Lino Videira, Profa. Dra. Selma Gomes da Silva, Prof. Dr. Luis Alexandre Lemos e ao Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio, pelos apontamentos e orientações.

Agradecimento especial ao meu amigo irmão Lourival da Costa Furtado por me incentivar sempre!

Agradecimentos e gratidão aos amigos do Atendimento Educacional Especializado do CVEDUC e em especial às professoras Fernanda, Patrícia, Cleide, Vitor Alexandre, Maria de Nazaré e Almira —, bem como ao professor Jair Borges e à professora Mariane Sá, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para concluir mais esta etapa da minha vida.

Um agradecimento especial ao todos os Professores e Professoras da EMEF: Esforço Popular que participam desse estudo.... Obrigado Professora Vera Favacho!

SOARES, Cláudio Afonso. **Formação continuada de professores do ensino fundamental (séries iniciais) para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).** Orientadora: Piedade Lino Videira. 2025. 332 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Departamento de Pós-Graduação, Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

RESUMO

A pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental para a Inclusão Escolar nas Séries Iniciais: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)" teve como objetivo central avaliar a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O estudo foi desenvolvido por meio de quatro Encontros de Sensibilização Formativo Colaborativo (ESFC), com o intuito de promover práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no DUA no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular, em Macapá (AP). Os objetivos específicos consistiram em: compreender as demandas e estratégias pedagógicas dos professores em relação à inclusão escolar; desenvolver práticas exitosas alinhadas aos princípios do DUA; e avaliar o impacto dos ESFC no fortalecimento de práticas inclusivas e colaborativas. De natureza qualitativa e caráter colaborativo, a pesquisa foi conduzida pelo método de estudo de caso. Participaram do estudo vinte e três (23) professores do ensino regular, três (03) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um (01) dirigente da Divisão de Educação Especial da SEMED (DIEES), um (01) gestor escolar e um (01) diretor adjunto da EMEF Esforço Popular. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários, observações em sala de aula, registros em diários de campo e a aplicação do Guia Prático de Planejamento Inclusivo, desenvolvido no *Google Forms* com base nos princípios do DUA (Rose; Meyer, 2002; CAST, 2020). O guia fundamentou-se em referenciais teóricos sobre educação inclusiva (UNESCO, 1994; Declaração de Salamanca, 1994) e formação docente (Ibiapina, 2008; Bastos; Henrique, 2016). Os resultados revelaram evidências de validade para o guia prático, o qual atendeu aos critérios propostos com base nos referenciais de Antoni Zabala Vidiella (1998) e Cipriano Carlos Luckesi (2002), verificou-se que o Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado segundo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresenta critérios consistentes de qualidade pedagógica. Em primeiro lugar, destaca-se a clareza dos objetivos, pois o material explicita de maneira precisa a intenção de promover práticas inclusivas desde o momento do planejamento, orientando o professor a considerar as diferentes formas de aprender dos estudantes. Em segundo lugar, observa-se a coerência metodológica, evidenciada pela articulação entre as etapas do guia e os princípios norteadores do DUA, o que favorece a construção de práticas pedagógicas diversificadas e acessíveis. Outro aspecto relevante é a acessibilidade, garantida pela disponibilização do recurso em formato digital e impresso, com linguagem simples, estrutura visual organizada e de fácil compreensão, possibilitando seu uso por docentes com diferentes níveis de familiaridade tecnológica. Verificou-se também a adequação curricular do instrumento, uma vez que o guia dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o cotidiano das escolas públicas, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática. Por fim, destaca-se a aplicabilidade do recurso, comprovada pelo uso efetivo e exitoso por professores em contextos reais de formação, o que evidencia seu potencial para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas no ambiente escolar. A confiabilidade do instrumento foi confirmada pelo índice de *Kappa de Fleiss* ($\kappa = 0{,}633$),

indicando concordância substancial entre avaliadores (Landis; Koch, 1977), o que reforça a consistência metodológica da investigação. Conclui-se que o estudo representa um marco pioneiro na região amazônica, ao oferecer evidências teóricas e empíricas sobre a formação docente em práticas inclusivas e ao apresentar um recurso educacional validado e replicável, passível de aplicação e adaptação em diferentes contextos educacionais do Brasil.
Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Analítica Prática Pedagógica; Educação Inclusiva; Desenho Universal para Aprendizagem.

SOARES, Cláudio Afonso. *Continuous Training of Elementary School Teachers for School Inclusion in Early Grades: Contributions of Universal Design for Learning (UDL).* Advisor: Professor Dr. Piedade Lino Videira. Year: 2025. 332 pages. Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education) – Federal University of Amapá, Macapá, 2025.

ABSTRACT

The research entitled "Continuous Training of Elementary School Teachers for School Inclusion in Early Grades: Contributions of Universal Design for Learning (UDL)" aimed to evaluate the validity and applicability of a Practical Guide for Inclusive Lesson Planning, developed based on the principles of Universal Design for Learning (UDL). The study was carried out through four Collaborative Formative Awareness Meetings (CFAM), with the purpose of promoting inclusive pedagogical practices grounded in UDL within the context of Esforço Popular Municipal Elementary School, in Macapá (AP), Brazil.The specific objectives were to understand teachers' pedagogical demands and strategies regarding school inclusion, to develop successful practices aligned with UDL principles, and to assess the impact of the CFAM on strengthening inclusive and collaborative practices. Qualitative in nature and collaborative in character, the research was conducted through a case study method. Participants included twenty-three (23) regular education teachers, three (03) Special Education teachers (AEE), one (01) representative from the Division of Special Education of SEMED (DIEES), one (01) school principal, and one (01) vice-principal from Esforço Popular School. Data collection instruments included questionnaires, classroom observations, field diaries, and the implementation of the Practical Guide for Inclusive Planning, developed in Google Forms based on the principles of UDL (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2020). The guide was grounded in theoretical references on inclusive education (UNESCO, 1994; Salamanca Statement, 1994) and teacher education (Ibiapina, 2008; Bastos & Henrique, 2016). The results revealed strong evidence of validity for the practical guide, which met the pedagogical quality criteria proposed by Antoni Zabala Vidiella (1998) and Cipriano Carlos Luckesi (2002). The *Practical Guide for Inclusive Lesson Planning*, developed according to the principles of UDL, demonstrated consistent pedagogical quality. Firstly, it presented clarity of objectives, as it clearly expressed the intention to promote inclusive practices from the planning stage, guiding teachers to consider students' diverse learning styles. Secondly, methodological coherence was observed, evidenced by the articulation between the guide's stages and UDL principles, fostering the construction of diversified and accessible pedagogical practices. Another relevant aspect was accessibility, ensured by offering the resource in both digital and printed formats, with simple language, organized visual structure, and ease of comprehension, enabling use by teachers with varying levels of technological proficiency. The guide also demonstrated curricular alignment, as it directly connected with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the daily practices of public schools, thus promoting an effective integration between theory and practice. Finally, applicability was confirmed through the effective and successful use of the guide by teachers in real training contexts, evidencing its potential to strengthen inclusive and collaborative pedagogical practices in schools. The instrument's reliability was confirmed through Fleiss' Kappa index (κ = 0.633), indicating substantial agreement among evaluators (Landis & Koch, 1977), reinforcing the methodological consistency of the investigation. It is concluded that this study represents a pioneering milestone in the Amazon region, as it provides theoretical and empirical evidence on teacher education for inclusive practices and presents a

validated and replicable educational resource, applicable and adaptable to different educational contexts across Brazil.

Keywords: Continuing Teacher Education; Pedagogical Practice Analytics; Inclusive Education; Universal Design for Learning**.**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matriz SWOT com base nos dados analisados: 155
Tabela 2- Cronograma das Sessões de Observação em Sala de Aula na EMEF Esforço Popular (Ensino Fundamental I e EJA, 2025) 249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do Município de Macapá 22
Figura 2- Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem..... 26
Figura 3- Mapa do Estado do Amapá..... 41
Figura 4- Fachada da Secretaria Municipal de Educação de Macapá 43
Figura 5- Escola Municipal de Ensino Fundamental: Esforço Popular 45
Figura 6- Mapa sobre ressacas do Bairro do Muca 46
Figura 7- Mapa do Bairro do Muca..... 47
Figura 8- Fachada da Unidade Básica de Saúde Raimundo Hozanan de Souza 49
Figura 9- Ruas do Bairro do Muca..... 49
Figura 10- Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 126
Figura 11- Categorias Atendidas na Educação Inclusiva na EMEF Esforço Popular. 144
Figura 12 -Principais barreiras materiais à inclusão escolar na EMEF Esforço Popular 146
Figura 13- Necessidades de Formação Continuada..... 148
Figura 14- Principais desafios identificados na educação inclusiva 151
Figura 15- Matriz SWOT da Educação Inclusiva no Município de Macapá. 156
Figura 16- Distribuição de turmas por nível de ensino 157
Figura 17 -Turnos de Funcionamento da EMEF Esforço Popular..... 159
Figura 18 - Principais demandas para efetivação da inclusão escolar segundo a gestão da EMEF Esforço Popular..... 162
Figura 19- Nuvem de palavras gerada a partir das respostas abertas da gestora da EMEF Esforço Popular..... 164
Figura 20- Formação dos Professores da educação especial da EMEF Esforço Popular 166
Figura 21- Tempo de serviço dos Professores da educação especial da EMEF Esforço Popular..... 168
Figura 22- Público alvo da educação especial atendido na EMEF Esforço Popular... 170
Figura 23- Número de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos pelas professoras da educação especial na EMEF Esforço Popular..... 173
Figura 24- Encaminhamento dos estudantes para o AEE da EMEF: Esforço Popular 175
Figura 25 - Principais atividades desenvolvidas no AEE da EMEF: Esforço Popular 178
Figura 26 - Interação entre os professores do AEE e professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular..... 180
Figura 27- Participação dos professores do AEE da EMEF Esforço Popular em formação continuada 183
Figura 28 - Temáticas Abordadas nas Formações Continuadas dos Professores do AEE 185
Figura 29 - Avaliação das Professoras do AEE da EMEF Esforço Popular sobre o impacto da Formação em suas práticas educacionais..... 188
Figura 30 - Práticas inclusivas utilizadas pelas professoras do AEE na EMEF Esforço Popular..... 190
Figura 31 - A utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por parte das professoras do AEE na EMEF Esforço Popular..... 193
Figura 32- Desafios que as professoras do AEE da EMEF Esforço Popular enfrentam para implementar práticas inclusivas na escola..... 195

Figura 33- Avaliação das professoras do AEE da EMEF Esforço Popular em relação a inclusão dos estudantes do AEE como um todo na escola 197
Figura 34 - Nuvem de Palavras da categoria Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva..... 208
Figura 35- Palavras associadas a categoria demandas e estratégias pedagógicas no contexto da educação Inclusiva, segundo as professoras do AEE da EMEF Esforço Popular..... 209
Figura 36- Formação acadêmica dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular..... 211
Figura 37 - Tempo de formação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular..... 213
Figura 38- Experiência dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular com estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em sua turma..... 216
Figura 39- Tipos de Deficiências atendidas pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular..... 218
Figura 40- Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular com os estudantes com necessidades educacionais especiais
Figura 41- Como os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular avaliam sua preparação para trabalhar com os estudantes com necessidades educacionais especiais 222
Figura 42- Participação em curso de formação continuada sobre educação inclusiva dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular..... 224
Figura 43 - Frequência com que os professores do ensino regular da EMEE Esforço Popular participam de formações. 226
Figura 44- Principais temas abordados na formação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre educação inclusiva..... 228
Figura 45- Conhecimento dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) 230
Figura 46- Conhecimento e prática dos docentes da EMEF Esforço Popular sobre os Princípios do DUA 232
Figura 47- Princípios do DUA que os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular consideram mais relevantes para promover uma sala de aula inclusiva..... 234
Figura 48- Desafios encontrados pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular para implementar práticas inclusivas na sala de aula 235
Figura 49- Oportunidade e apoios que os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular acreditam que poderiam facilitar a implementação de práticas inclusivas na sua sala de aula. 237
Figura 50- Avaliação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre a inclusão dos estudantes com NEE na sua sala de aula atualmente 239
Figura 51- Termos mais recorrentes nas falas docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 245
Figura 52- Frequência de Palavras Associadas às Práticas Inclusivas nas Falas Docentes 246
Figura 53- Primeiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF Esforço |Popular: Bases Teóricas e Práticas para uma Escola Democrática..... 252
Figura 54- Primeiro encontro de sensibilização formativo colaborativo na EMEF Esforço Popular: Bases teóricas e práticas para uma Escola Democrática 253

Figura 55- Primeiro encontro de sensibilização colaborativo 01: Educação Inclusiva: bases teóricas e práticas para uma Escola Democrática 254
Figura 56- Nuvem de palavras construída a partir das reflexões dos professores participantes no primeiro ESFC 259
Figura 57- Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF Esforço Popular: Formação docente e a garantia da educação inclusiva: desafios e perspectivas 261
Figura 58 - Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF: Esforço Popular: Formação docente e a garantia da educação inclusiva: desafios e perspectivas 262
Figura 59- Nuvem de palavras construída a partir das falas dos professores participantes do segundo (ESFC) 263
Figura 60- Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) 266
Figura 61- Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) 267
Figura 62 – Nuvem de palavras construída a partir das falas dos professores participantes do terceiro (ESFC) 270

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Atendimento Educacional Especializado- AEE

Amapá-AP

Base Nacional Comum Curricular- BNCC

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética- CAAE

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES

Center for Applied Special Technology- CAST:

Câmara de Educação Básica- CEB:

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP:

Conselho Nacional de Educação- CNE:

Conselho Nacional de Saúde- CNS

Desenho Universal para Aprendizagem- DUA

Educação de Jovens e Adultos- EJA

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE:

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB

Lei Brasileira de Inclusão- LBI

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) - LDBEN:

Macapá- MCP

Ministério da Educação- MEC

Ministério da Saúde- MS

Necessidades Educacionais Especiais- NEE

Projeto Educacional Inclusivo- PEI:

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID:

Plano Municipal de Educação- PME:

Prefeitura Municipal de Macapá- PMM:

Plano Nacional de Educação- PNE:

Política Nacional de Educação Especial- PNEE:

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD:

Secretaria Municipal de Educação- SEMED:

Salas de Recursos Multifuncionais- SRM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE:

Transtorno do Espectro Autista- TEA

Trabalho de Final de Curso- TFC

Transtornos Globais do Desenvolvimento- TGD

Universal Design- UD

Universal Design for Learning- UDL

Universidade Estadual do Amapá- UEAP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
1 PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA.....32
1.1 O ato de pesquisar e bases epistemológicas 38
1.1.1 *Lócus* da pesquisa.....40
1.2.1 Caracterização do *Lócus* de Pesquisa 44
1.3.1 Natureza da pesquisa 52
1.4.1 Método utilizado e instrumentos para coleta de dados.....56
1.5.1 Sujeitos/ colaboradores.....57
1.6.1 Critérios de inclusão e exclusão 58
1.7.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados 59
1.7.1.1 Questionário para a caracterização da educação especial e/ou inclusiva na rede de ensino do Município de Macapá-AP.....61
1.7.1.3 Questionário para professores e professoras do Ensino Regular da EMEF Esforço Popular.....62
1.7.1.4 Questionário para professores e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EMEF Esforço Popular 62
1.7.1.5 Roteiro de observação em sala de aula e diário de campo.....62
1.7.1.6 Intervenções com Encontros de Sensibilização Formativos.....63
1.2 Análises e discussões dos dados.....63
1.3 Categorias e bases teóricas 67

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....68
2.1 A trajetória histórica e a Legislação da Educação Inclusiva 68
2.2 A inclusão de estudantes com deficiência na Escola Regular 82

3 FORMAÇÃO DOCENTE E A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 87
3.1 As políticas públicas de formação de professores 88
3.2 A formação dos professores para a Educação Inclusiva.....93
3.3 Desafios da formação docente para a inclusão no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais 103
3.3.1 Características e importância do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.....104
3.3.2 Desafios da inclusão escolar no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.....104

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E SOLUÇÕES BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA).....111
4.1 Recurso Educacional 128

5. ANÁLISE INTEGRADA DOS QUESTIONÁRIOS: PERSPECTIVAS DA DIRIGENTE DA DIEES/SEMED, DA GESTORA, DOS PROFESSORES DA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR DA EMEF ESFORÇO POPULAR.....139
5.1 Perspectiva Institucional sobre os Desafios da Educação Inclusiva: Análise da dirigente da DIEES/SEMED 140
5.2 A fala da gestão escolar e os desafios da Educação Inclusiva na EMEF Esforço Popular.....157
5.3 Escuta Docente: Percepções dos Professores do Ensino Especial sobre a vivência e desafios da Inclusão Escolar na EMEF Esforço Popular 165
5.4 A inclusão escolar entre a idealização normativa e os desafios da prática docente: as falas dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular.....210

6. PRODUTO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS) PARA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) 247
6.1 Diário de Campo: Observação em sala de aula – Prática inclusiva em sala de aula na EMEF Esforço Popular.....248
6.2 Diário de Campo – Primeiro encontro de sensibilização formativo colaborativo 01: Educação Inclusiva: Bases teóricas e práticas para uma escola democrática na EMEF Esforço Popular. 252
6.3 Diário de Campo – Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: Formação Docente e a Garantia da Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na EMEF Esforço Popular.....260
6.4 Diário de Campo – Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na EMEF Esforço Popular 265

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....271

REFERÊNCIAS 274

APÊNDICES.....292
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 292
APÊNDICE B- CARTA DE ANUÊNCIA.....294
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO 295
APÊNCIDE D- QUESTIONÁRIO DETALHADO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP PARA A DIRIGENTE DA DIVISÃO DE ENSINO ESPECIAL DE MACAPÁ- DIESS.....296
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA EMEF: ESFORÇO POPULAR PARA A GESTORA DA EMEF ESFORÇO POPULAR 301

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM INCLUSIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA).....305
APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....309
APÊNDICE H- ROTEIRO DE DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....313
APÊNDICE I- GUIA PRÁTICO DE ACESSO AO PLANO DE AULA INCLUSIVO BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA).....316

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....327

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária, assegurando a participação ativa de todos os indivíduos no processo educacional. Escolas inclusivas são aquelas que, ao respeitarem as diferenças e singularidades de seus estudantes, promovem ambientes de aprendizagem equitativos e acessíveis, garantindo a convivência e o desenvolvimento de todos. Esse conceito reflete não apenas um ideal pedagógico, mas também um compromisso com os direitos humanos e com o cumprimento das normativas legais que regem a educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) consolidam o direito à educação como um direito fundamental, estendido a todas as crianças, adolescentes e jovens. Complementando esse arcabouço jurídico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam equidade, autonomia e acesso à aprendizagem para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE, Lei nº 1.907/2015) traz diretrizes que buscam a universalização do atendimento escolar e a erradicação das desigualdades educacionais, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam inclusão e qualidade na educação.

Adicionalmente, o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME, Lei nº 2.178/2015) estabelece metas claras para a universalização da educação, com foco na erradicação do analfabetismo, inclusão educacional e melhoria da qualidade do ensino. O documento enfatiza a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o enfrentamento das desigualdades educacionais, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas.

No Município de Macapá/AP, essas diretrizes ganham ainda mais relevância, considerando os desafios específicos enfrentados pela rede pública de ensino local. A necessidade de práticas pedagógicas inclusivas é evidenciada pela diversidade de estudantes atendidos, que incluem crianças e jovens com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social. Nesse cenário, garantir equidade e acesso ao aprendizado não é

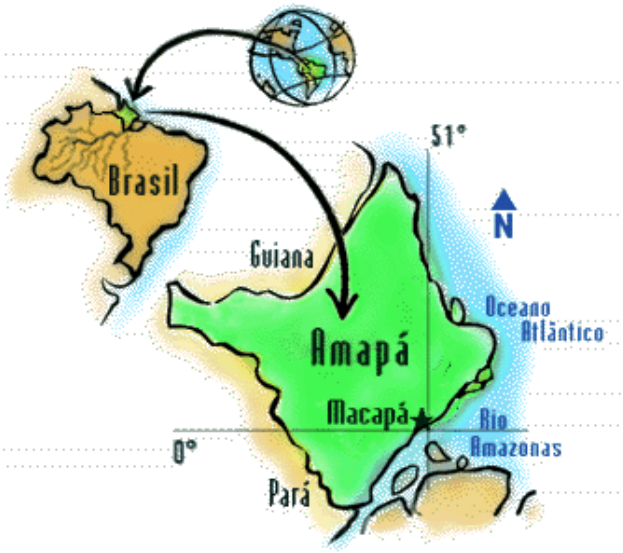
apenas uma questão legal, mas um compromisso com a transformação social e a redução das desigualdades educacionais na região.

Em Macapá, as práticas de inclusão escolar são sustentadas por um robusto arcabouço jurídico nacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) garantem o direito à educação como um direito fundamental para todas as crianças, adolescentes e jovens. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (2008) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade, autonomia e acesso ao aprendizado, abrangendo estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como o PME (Lei nº 2.178/2015) estabelece metas voltadas à universalização do acesso à educação e à melhoria da qualidade do ensino, com ênfase na erradicação das desigualdades educacionais e na inclusão. O PME reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas ao prever ações que garantam o atendimento especializado e a formação continuada de professores para lidar com as diversidades no ambiente escolar. Esse compromisso está alinhado às diretrizes nacionais de promoção da equidade e do acesso à educação para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, esse alinhamento com a legislação evidencia a busca do Município de Macapá em construir uma educação acessível e equitativa, refletindo na formação de professores e na implementação de estratégias pedagógicas que respeitam a diversidade e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

A localização geográfica do Município de Macapá desempenha um papel fundamental na compreensão dos desafios e avanços relacionados à educação inclusiva. Situado no coração da Amazônia, o Município enfrenta particularidades que impactam diretamente as políticas públicas e as estratégias pedagógicas adotadas. A seguir, apresenta-se a localização do Município de Macapá, destacando seu contexto territorial como elemento essencial para a análise das ações educativas implementadas.

Figura 1- Localização do Município de Macapá



Fonte: Geomapas (2024)

A cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, localizada na região Norte do Brasil, é uma cidade marcada por sua rica diversidade cultural, econômica e geográfica. Cortada pela Linha do Equador, a cidade é conhecida como a "Capital do Meio do Mundo" e possui uma população de 802. 837 hab, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2024), predominantemente jovem, com grande parte residindo em áreas urbanas e periféricas. Apesar de sua localização estratégica às margens do rio Amazonas, Macapá enfrenta desafios significativos relacionados ao desenvolvimento socioeconômico, o que reflete diretamente em seus indicadores educacionais.

O cenário educacional do Município de Macapá, especialmente na rede pública de ensino, evidencia tanto potencialidades quanto limitações. De um lado, destaca-se o empenho de educadores, gestores e psicólogos em garantir o acesso à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições. Por outro, persistem barreiras como a falta de recursos materiais e humanos, que dificultam a implementação plena de políticas de inclusão. Segundo o portal *QEdu* (2023), as escolas do Município de Macapá frequentemente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura inadequada, ao déficit de formação continuada dos professores e professoras, bem como o apoio insuficiente para atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, a inclusão escolar no Município de Macapá teve se tornar uma prioridade, alinhando-se ao arcabouço jurídico nacional que consolida o direito à educação como um direito fundamental, enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade, a autonomia e o aprendizado acessível para todos. Essas normativas têm sido fundamentais para nortear as ações locais voltadas à inclusão.

Apesar das adversidades, no Município de Macapá, têm sido realizadas tentativas de superar os desafios educacionais por meio de iniciativas voltadas para a inclusão e melhoria do ensino. Programas de formação continuada para professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam maior acessibilidade e flexibilidade estão entre as ações propostas para atender à diversidade dos estudantes. Apesar dos esforços, essas iniciativas ainda enfrentam limitações e dependem de maior apoio e investimentos para alcançar resultados significativos. Esses esforços mostram que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva, alinhada aos princípios de equidade e respeito às diferenças.

Além disso, a diversidade cultural e a valorização das identidades locais desempenham um papel significativo na inclusão escolar. A cidade, com sua herança de influências indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas, oferece uma riqueza de práticas culturais que podem ser integradas ao processo educativo, promovendo a valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

Portanto, a inclusão escolar em Macapá reflete um compromisso contínuo com a promoção da equidade e da justiça social. Mesmo diante de desafios significativos, iniciativas locais demonstram que, com políticas públicas consistentes e a mobilização de profissionais dedicados, é possível superar barreiras e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Nesse contexto, a atuação do professor se torna ainda mais essencial, pois são eles os agentes diretamente responsáveis por transformar as políticas públicas em práticas concretas no ambiente escolar. De acordo com Isailde Alves dos Santos Silva (2015, p.10), “o papel do professor é um dos pilares centrais no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais”. Assim, o papel dos professores é essencial para que a escola inclusiva se torne uma realidade, pois mais do que disseminar conhecimento, os educadores precisam ser agentes de transformação, desenvolvendo habilidades didático-pedagógicas que os capacitem a criar estratégias inovadoras e inclusivas. Essas práticas devem assegurar que todos os estudantes, independentemente

de suas condições, possam participar plenamente do cotidiano escolar, explorando suas potencialidades em um ambiente que valoriza a diversidade.

Nesse cenário, a formação continuada de professores é um componente central para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Sendo assim, iniciativas como o Programa de Formação Continuada em Educação Inclusiva (PROFEI) destacam-se como estratégias fundamentais para apoiar os educadores na aquisição de competências necessárias para atuar em contextos inclusivos. O PROFEI oferece subsídios teóricos e práticos que permitem aos professores refletir sobre suas práticas e implementar estratégias pedagógicas alinhadas às diretrizes legais e às necessidades dos estudantes com deficiência.

Esse programa também incentiva o trabalho colaborativo entre docentes e outros profissionais da educação, criando uma rede de apoio que fortalece a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e acessíveis. Além disso, o PROFEI está em consonância com os objetivos da PNEEPEI (2008), evidenciando a importância de uma formação contínua que vá além da simples atualização de conteúdos, mas que promova uma mudança efetiva nas práticas educativas. Assim, concretiza-se a missão de construir escolas verdadeiramente inclusivas, onde o aprendizado e a convivência sejam acessíveis a todos. Essa concepção está diretamente relacionada ao conceito de práticas inclusivas.

O conceito de práticas inclusivas está intimamente ligado ao de escola inclusiva. Segundo Cris Gilham, Sherry Neville-Maclean e EmilyAtkinson (2021), esse modelo institucional prioriza estratégias pedagógicas que atendem à diversidade dos estudantes, abordando tanto suas necessidades acadêmicas quanto socioemocionais no ambiente educativo. Nessa linha, Saiqa Azam *et al*. (2021, p.10) destacam que a "sala de aula é o espaço educativo mais significativo para o desenvolvimento dos estudantes, pois é onde se desenrolam os processos de ensino e aprendizagem". A qualidade dessas interações e a capacidade do docente de avaliar criticamente sua prática tornam-se determinantes para maximizar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, consolidando o papel central das práticas inclusivas na efetivação da inclusão escolar.

Ao lado disso, o *Center for Applied Special Technology-CAST,* (2018, p. 35) compreende que "o ambiente de aprendizagem deve ser estruturado de forma a promover interações significativas entre professores e estudantes, assim como entre os próprios estudantes, fortalecendo o engajamento e a colaboração". Ademais, o comportamento do professor em sala de aula é um fator decisivo que influencia profundamente o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Esse ambiente de aprendizagem dinâmico também é

influenciado pela interação entre pares e pela implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa.

Assim sendo, Eleni Damianidou e Helen Phtiaka (2018) ressaltam que cada docente desenvolve crenças individuais sobre como ocorre o aprendizado e quais metodologias são mais eficazes. Essas crenças influenciam diretamente o modo como o professor interage com os estudantes e organiza suas estratégias pedagógicas. No cenário das reformas educacionais na América Latina, o construtivismo emergiu como uma teoria central para orientar os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem, alinhada às demandas de um ambiente escolar inclusivo e colaborativo, destaca a construção do conhecimento como um processo individual e contínuo, desafiando teorias tradicionais que presumiam que todos os estudantes aprendiam de maneira uniforme. Assim, o construtivismo reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, que valorizem a singularidade de cada processo de aprendizagem. A exemplo disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

De acordo com Anne Meyer, David Howard Rose e David Gordon (2014), o DUA é uma abordagem pedagógica inovadora que busca criar ambientes educativos acessíveis e flexíveis, atendendo às diversas necessidades dos estudantes. Reconhecer as diferenças individuais nos ambientes de aprendizagem implica aceitar que sempre haverá fatores que garantam a igualdade de oportunidades dentro do contexto escolar. Em nível global e local, foram realizados esforços contínuos para assegurar que todos os estudantes possam aproveitar as oportunidades educacionais, e o DUA é um dos resultados mais relevantes desses esforços.

Originalmente, o DUA surgiu no campo do *design* de produtos e da arquitetura. Segundo Patricia H. Ralabate (2016, p. 78), ele foi concebido “como uma abordagem para atender às necessidades de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades”. Com o tempo, evoluiu para se tornar uma filosofia-chave no *design* de ambientes educacionais.

Embora os princípios do DUA tenham demonstrado eficácia na educação, especialmente no uso de tecnologias educacionais para personalizar o ensino e facilitar o acesso ao aprendizado, Sharon Plante (2018) reconhece que ainda há uma lacuna em termos de pesquisas que sustentem sua ampla implementação. Essa necessidade de maior embasamento investigativo levou o *Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST*) a desenvolver o conceito de *Universal Design for Learning (UDL*).

O *UDL* foi fundamentado em pesquisas neurocientíficas sobre como o cérebro aprende, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. De acordo com o Cast (2018, p. 8), o *UDL* busca criar ambientes de aprendizagem flexíveis, baseados em três princípios: "oferecer múltiplos meios de engajamento, de representação e de expressão, respeitando a diversidade dos estudantes e suas formas únicas de aprender". Essa abordagem transforma o *UDL* em uma ferramenta prática e acessível, guiando a implementação de práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes. Essa representação pode ser melhor compreendida na figura abaixo:

Figura 2- Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem

Fonte: CAST (2018)

O objetivo do *UDL* é facilitar o acesso ao currículo padrão, adaptado às características e necessidades específicas de aprendizagem. Essa abordagem, desenvolvida por David H. Rose e sua equipe na Universidade de *Harvard*, visa melhorar o ensino e a aprendizagem em geral, fundamentando-se em evidências científicas sobre o aprendizado humano (David H. Rose e Anne Meyer, 2002). Segundo o *Cast* (2020, p. 15), o *UDL* tem como propósito "garantir que todos os estudantes, independentemente de

suas habilidades, possam acessar, participar e progredir em um ambiente de aprendizagem inclusivo". Além disso, o *UDL* busca criar um ambiente acessível para todos os estudantes, incluindo aqueles com diferentes necessidades educacionais conforme são destacas por Kari Kumar e Maureen Wideman (2014). Nessa direção, as diversas necessidades dos estudantes demandam uma variedade de abordagens e estratégias pedagógicas. Essa realidade, observada na literatura e nas práticas educacionais inovadoras, também se reflete nas experiências que vivencio ao longo da minha trajetória profissional como Psicólogo e Professor Itinerante da Educação Especial no Município de Macapá.

Minha trajetória como Psicólogo e Professor Itinerante da Educação Especial, com quase 15 anos de dedicação ao trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, reflete um compromisso constante com a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Ao longo dessa caminhada, vivenciei momentos transformadores, como acompanhar o progresso de estudantes que enfrentavam grandes desafios de interação e aprendizado, mas que, com o apoio de estratégias pedagógicas inclusivas, demonstraram avanços significativos, tanto acadêmicos quanto sociais. Essas experiências reforçaram minha convicção na eficácia de práticas inclusivas e despertaram em mim o desejo de aprofundar meu conhecimento e atuação na área.

Além de trabalhar diretamente com professores e estudantes, tive a oportunidade de colaborar em projetos voltados à formação continuada de educadores, desenvolvendo materiais pedagógicos adaptados e participando de iniciativas relacionadas à implementação de políticas públicas para a inclusão no estado do Amapá. Um dos casos mais marcantes foi o de um estudante com múltiplas deficiências que, inicialmente, apresentava grande resistência ao ambiente escolar. Por meio de práticas adaptadas, desenvolvidas em parceria com os professores, ele passou a participar ativamente das atividades e a construir laços significativos com seus colegas. Essa experiência não apenas reafirmou minha crença na importância da inclusão, mas também demonstrou o impacto transformador de abordagens pedagógicas adaptadas.

Trabalhar no contexto educacional do estado do Amapá, especialmente em escolas públicas do Município de Macapá que enfrentam desafios econômicos e estruturais, aprofundou minha compreensão sobre as barreiras e potencialidades do processo inclusivo. Essas vivências também fortaleceram minha crença de que estratégias inovadoras, como o DUA, são indispensáveis para criar ambientes escolares mais flexíveis e acolhedores. Ao aplicar o DUA em contextos reais, percebi como essa

metodologia pode impactar positivamente tanto os professores quanto os estudantes, promovendo equidade e qualidade no ensino.

Diante dessa realidade, o presente estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: como a formação contínua de professores e professoras e o uso de abordagens inovadoras, como o DUA, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar?

A partir da formulação da questão-problema, o presente estudo teve como como objetivo central avaliar a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular, localizada no Município de Macapá.

Para alcançar o objetivo geral do estudo, foram definidos objetivos específicos que buscam aprofundar a análise do papel dos professores e professoras no contexto da educação inclusiva. Inicialmente, pretendeu-se compreender as demandas e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes no cotidiano escolar, especialmente no enfrentamento dos desafios relacionados à inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Essa compreensão é essencial para identificar lacunas e necessidades que orientem intervenções mais eficazes.

Além disso, o estudo buscou identificar práticas pedagógicas bem-sucedidas que estejam alinhadas aos princípios do DUA. Tais práticas podem representar soluções inovadoras e acessíveis, capazes de promover equidade e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, a análise dessas experiências bem-sucedidas pode fornecer subsídios valiosos para a replicação em contextos semelhantes.

Por fim, foi avaliado a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por meio de quatro Encontros de Sensibilização Formativo Colaborativos (ESFC) direcionados ao desenvolvimento de práticas inclusivas e colaborativas entre os professores e professoras da EMEF: Esforço Popular. Os (ESFC) foram fundamentados no DUA que é vista como um elemento crucial para transformar a teoria em prática, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, por meio do estudo pretendo identificar os desafios, mas também aponta caminhos para superá-los, fortalecendo a atuação docente e a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

A metodologia qualitativa foi escolhida para este estudo por sua adequação aos objetivos da pesquisa, especialmente ao considerar a natureza subjetiva do problema em análise. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2001, p. 21) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações e fenômenos”.

A escolha dessa abordagem está alinhada à minha trajetória profissional como Psicólogo e Professor Itinerante da educação especial, que proporciona uma visão privilegiada sobre os desafios e as potencialidades do processo inclusivo no contexto educacional do Município de Macapá. Conforme afirmam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 49) “a pesquisa qualitativa é rica em descrição de pessoas, lugares e conversas, e não se preocupa apenas com números ou estatísticas”. Nesse sentido, buscou-se compreender os significados atribuídos pelos participantes. Essa perspectiva oferece subsídios para uma análise mais humanizada do contexto educacional.

Além disso, a interpretação dos dados foi fundamentada em referências científicas e no arcabouço jurídico que regula a educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a PNEEPEI (2008). Essa abordagem, na compressão de David H. Rose e Anne Meyer (2002), reforça o compromisso com uma análise crítica e embasada, que busca não apenas compreender, mas também propor melhorias nas práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no uso do DUA como estratégia central.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, considerando que, conforme afirmam Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes (2003, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Essa perspectiva permitiu uma compreensão mais ampla e interpretativa das diferentes situações vivenciadas no contexto do objeto de estudo, alinhando-se à natureza subjetiva e complexa das práticas pedagógicas inclusivas.

Como procedimento técnico, elegi o Estudo de Caso, complementado pela observação participante, que me proporcionou uma análise detalhada das dinâmicas do cotidiano educacional no *lócus* da pesquisa. Essa escolha metodológica permitiu explorar as singularidades do processo inclusivo no Município de Macapá, destacando os desafios e potencialidades que permeiam as práticas pedagógicas inclusivas e a formação continuada dos professores.

É importante destacar que, enquanto outras pesquisas relacionadas à educação inclusiva e às práticas pedagógicas têm sido realizadas em diferentes regiões do Brasil, ainda há uma lacuna significativa de estudos focados na região Norte, especialmente no Estado do Amapá. Essa carência tornou este trabalho único e relevante, pois aborda questões específicas do contexto educacional do Município Macapá e seu entorno.

Este estudo, portanto, não é apenas uma investigação acadêmica, mas uma extensão natural de minha trajetória e uma tentativa de consolidar práticas pedagógicas inclusivas que possam ser replicadas em outros contextos. Por meio deste, espero não apenas contribuir para a formação de professores, mas também fomentar uma mudança cultural nas escolas, consolidando práticas que reconheçam e celebrem a diversidade. Acredito que com o suporte adequado, o DUA pode se tornar mais uma ferramenta essencial para transformar o cenário educacional e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, tenham oportunidades equitativas de aprender e crescer.

Sendo assim, por meio do presente estudo, busquei investigar a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por meio de quatro (ESFC) para docentes do Ensino Fundamental na EMEF: Esforço Popular, localizada na área metropolitana da cidade de Macapá, estado do Amapá. Com base nos objetivos propostos, a estrutura do trabalho foi organizada em sessões que detalham os aspectos metodológicos, teóricos e práticos da pesquisa. A seguir, apresento uma síntese de cada seção, ressaltando suas principais contribuições para o desenvolvimento do estudo.

Na primeira seção, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados na investigação, os quais se fundamentam em uma abordagem qualitativa e colaborativa. Essa escolha metodológica permitiu compreender as dinâmicas pedagógicas no contexto escolar, utilizando instrumentos como questionários, observações em sala de aula e registros em diários de campo. Os *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular, situada em Macapá, destacada por sua relevância no atendimento a estudantes com diferentes necessidades educacionais. Além disso, a seção apresenta um panorama das diretrizes legais que embasam a educação inclusiva no Brasil, justificando a pertinência do estudo.

Já na segunda seção, o foco recai sobre a educação inclusiva, explorando suas bases teóricas e históricas. A trajetória legislativa que assegura a inclusão escolar é

amplamente discutida, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este arcabouço legal reflete o compromisso com práticas pedagógicas que promovam equidade e acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a seção consolida a ideia de que a inclusão é não apenas um direito, mas uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa.

A terceira seção aborda a formação docente, evidenciando os desafios e as perspectivas para a qualificação de professores no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, destacou-se o papel das políticas públicas e da formação continuada como ferramentas essenciais para capacitar educadores a implementar práticas pedagógicas inclusivas. A importância de metodologias que promovam equidade no ensino é um ponto central, demonstrando que a formação docente não deve apenas atualizar conhecimentos, mas também transformar práticas para atender à diversidade dos estudantes.

Na quarta seção, o estudo se aprofundou na formação continuada de professores por meio do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Essa abordagem pedagógica inovadora é apresentada como uma solução eficaz para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Os (ESFC) descritos na seção enfatiza a aplicação prática dos princípios do DUA, com estratégias que visam atender às diferentes necessidades dos estudantes. Ao discutir práticas bem-sucedidas e os desafios encontrados, a seção evidenciou como o DUA pode transformar o ensino, tornando-o mais acessível e equitativo.

Dessa forma, a dissertação apresenta uma análise integrada entre teoria, legislação e prática, destacando a relevância da formação continuada e de abordagens pedagógicas inovadoras para a consolidação da educação inclusiva. O estudo não apenas identificou os desafios, mas também ofereceu caminhos para superá-los, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam uma aprendizagem significativa para todos.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

> "Pesquisar é, acima de tudo, um processo de inquietação e descoberta, que demanda rigor, criatividade e compromisso ético com a transformação social" (Antônio Severino, 2007, p. 12).

A partir da reflexão de Antônio Joaquim Severino, dou início a essa primeira seção que tem por objetivo apresentar o percurso metodológico que rever, analisar e compreender os saberes e práticas pedagógicas dos professores e professoras no processo de ensino inclusivo. O foco central teve como objetivo avaliar a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por meio de quatro (ESFC) para docentes do Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) na EMEF Esforço Popular, localizada na área metropolitana da cidade de Macapá, no Estado do Amapá. Os referidos (ESFC) fundamentam-se no DUA como uma estratégia inovadora para fomentar práticas pedagógicas inclusivas. Essa abordagem buscou atender às demandas de salas de aula heterogêneas, promovendo a inclusão de estudantes com e sem deficiência, e garantir que o processo educacional seja equitativo e acessível a todos.

O estudo foi fundamentado em diretrizes legais específicas da educação especial, como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o artigo 14 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, considera normativas importantes, como o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o Parecer CNE/CEB nº 35/2003, a Resolução CNE/CEB nº 01/2004 e o Parecer CNE/CEB nº 6/2007, bem como o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP) 2015-2025. Esses documentos ofereceram orientações para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes de forma equitativa e efetiva.

Nesse contexto, a formação contínua dos educadores, destacada nessas normativas, é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos estudantes. Assim, a presente pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento do processo de formação docente e para a transformação das práticas educativas na escola, assegurando a inclusão plena no contexto educacional.

Nesse sentido, conforme destacam Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto (2006), é imperativo que documentos legais, que colaboram para colocar em prática a educação inclusiva, auxiliem as instituições educacionais na construção de uma educação necessariamente diferenciada, materializando-se nas escolas públicas e privadas por meio de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa perspectiva reforça a importância de alinhar as práticas educacionais às diretrizes legais, como destacam Mel Ainscow (1995) e Peter Mittler (2003) para garantir uma inclusão efetiva no contexto das escolas do Município de Macapá. Esses documentos serão descritos a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, constitui um marco fundamental na estruturação do sistema educacional brasileiro, definindo diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino. Entre suas contribuições mais relevantes, destaca-se o reconhecimento da educação especial como uma modalidade voltada a assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa abordagem reforça o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, como destacado nas páginas 41 e 43 do texto da Lei:

> O artigo 58 da LDB define a educação especial como uma modalidade transversal, destinada a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A ênfase na oferta preferencial na rede regular de ensino reflete a perspectiva inclusiva, que busca integrar esses estudantes ao convívio escolar, respeitando suas especificidades. Esse princípio é reforçado pelo artigo 59, que estabelece que os sistemas de ensino devem adaptar currículos, métodos, recursos e organização para atender adequadamente às demandas de cada estudante. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada de professores, peça-chave para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. O artigo 60, que assegura o financiamento e o suporte técnico necessário para a implementação da educação especial. Essa medida busca garantir que as instituições educacionais disponham de recursos e infraestrutura adequados para atender aos estudantes com necessidades específicas, promovendo equidade no acesso à educação.

Assim, a LDB não apenas reconhece a educação especial como um direito, mas também se alinha a um movimento global de inclusão educacional, reforçado por legislações posteriores, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e a PNEEPEI (2008). Essas normas complementam a LDB ao consolidar o compromisso com a valorização da diversidade e o respeito às especificidades dos estudantes.

Atrelado a isso, destaco que nesse estudo, investiguei como as diretrizes legais podem ser aplicadas na prática educacional por meio de um programa de formação continuada para docentes do Ensino Fundamental da EMEF Esforço Popular, localizada em Macapá, Amapá. Baseado, ainda, no DUA como uma estratégia inovadora para promover práticas pedagógicas inclusivas, atendendo tanto estudantes com deficiências quanto aqueles sem necessidades específicas.

Ao fazer esse paralelo, percebo que o programa de formação continuada visa implementar os princípios estabelecidos pela LDB e legislações correlatas, traduzindo-os em práticas concretas que ampliem as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, este estudo não apenas contribui para o aprimoramento da formação docente, mas também fortalece a efetivação de uma educação inclusiva, destacando o DUA como uma abordagem pedagógica alinhada às legislações vigentes e aos desafios da diversidade no contexto escolar brasileiro.

O artigo 14 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão no ambiente escolar. Ele estabelece que as escolas devem considerar as necessidades, potencialidades e especificidades de cada estudante, garantindo uma educação que respeite a diversidade e assegure o direito de todos à aprendizagem:

> Esse artigo reforça que o processo educacional deve ser acessível e adaptado para atender estudantes com diferentes características, como aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, as escolas são desafiadas a criar ambientes que favoreçam o pleno desenvolvimento de todos, adotando metodologias que valorizem a individualidade e promovam a justiça social (Brasil, 2017, p. 30).

Ao propor que as práticas pedagógicas estejam orientadas pela equidade, o artigo incentiva o uso de estratégias inclusivas, como DUA, que busca oferecer múltiplos meios de engajamento, expressão e representação para atender às diversas formas de aprender. Além disso, enfatiza o uso de tecnologias assistivas e outros recursos que garantam a participação de todos no ambiente escolar.

Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2020), a educação inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e equitativa. Nesse sentido, o artigo 14 da BNCC reforça esse compromisso ao integrar a inclusão como eixo central. Ele estabelece diretrizes essenciais para a formação docente e a implementação de práticas

que assegurem que nenhum estudante seja excluído do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, ao alinhar-se às diretrizes da BNCC, o programa buscou transformar essas políticas em ações práticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar para todos os estudantes, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa. Esse princípio está em plena consonância com o objeto de estudo desta pesquisa, que visa explorar estratégias pedagógicas inclusivas e sua implementação no contexto escolar.

A PNEEPEI (2008) representa um avanço significativo no cenário educacional brasileiro, ao estabelecer a inclusão como princípio fundamental. Inspirada por compromissos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**,** a política busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso, permanência e sucesso na educação regular, promovendo uma escola que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, reforça os fundamentos da política, destacando a importância de um sistema educacional inclusivo que promova o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes. Conforme o documento:

> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência [...] e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório sob alegação de deficiência (Política Nacional de Educação Especial, 2008, p. 10).

Vale destacar que um dos pilares da política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**,** que atua como um serviço complementar e essencial para o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2007 foi um marco importante para a educação inclusiva no Brasil, pois reforçou a obrigatoriedade de as escolas públicas e privadas disponibilizarem o (AEE) como um serviço complementar e necessário para assegurar o

direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com a implementação do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as escolas se tornam capazes de oferecer suporte especializado sem desviar o estudante do ambiente regular de ensino, promovendo uma prática educativa inclusiva. Esse modelo é fundamentado na valorização da convivência entre estudantes com e sem deficiência, reconhecendo que o contato diário em um ambiente inclusivo favorece tanto o desenvolvimento social e emocional quanto a formação de valores como empatia, respeito às diferenças e solidariedade.

Além disso, o parecer é uma diretriz que orienta os sistemas de ensino a adotarem práticas que efetivamente eliminem barreiras para a aprendizagem e participação, propondo adaptações curriculares, acessibilidade e formação continuada para os professores, elementos cruciais para uma inclusão efetiva.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 marcaram um importante passo na consolidação da educação inclusiva. Esses documentos regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Além disso, destacam a necessidade de adequações curriculares, metodológicas e de infraestrutura, garantindo condições de acessibilidade e recursos pedagógicos que atendam às especificidades de cada estudante. Nesse sentido, a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos estudantes que apresenta necessidades educacionais especiais, fica assim estabelecido:

> 1.Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica; 2 .Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade; 3. Estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial; 4. Orientar acerca de flexibilizações/adaptações dos currículos escolares; 5. Orientar acerca da avaliação pedagógica e do fluxo escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; 6. Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores; 7. Prever condições para o atendimento extraordinário em classes especiais ou em escolas especiais; 8. Fazer cumprir o Decreto Federal nº 2.208/97, no tocante à educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais [posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB no. 16/99 e a Resolução CNECEB no. 4/99]; 9. Estabelecer normas para o atendimento aos superdotados; e 10. Atentar para a observância de todas as normas de eduação especial (Brasil, 2001).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 8/2020 trouxe atualizações significativas, reforçando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE**)** como suporte essencial para a inclusão escolar. Este parecer também enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o aprendizado em ambientes inclusivos. Ele dialoga diretamente com a PNEEPEI evidenciando o papel do professor como agente transformador e responsável por adaptar estratégias de ensino para contemplar as diferentes necessidades dos estudantes.

No que tange a Macapá, o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP) 2015-2025, instituído pelo Projeto de Lei nº 2.178/2015-PMM, traz um conjunto de diretrizes e metas que destacam a importância de práticas pedagógicas inclusivas na promoção de uma educação equitativa e de qualidade. Essas práticas são direcionadas para atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alinhando-se ao princípio de inclusão defendido no Plano Nacional de Educação (PNE).

O PME/MCP enfatiza que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às especificidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de metodologias inovadoras e flexíveis que contemplem a diversidade. Entre as estratégias apontadas, destacam-se o uso do (AEE) como suporte fundamental e a adaptação curricular, que permite adequar conteúdos e abordagens de ensino às necessidades individuais. Essas ações são complementadas pelo incentivo ao uso de tecnologias assistivas e de materiais pedagógicos inclusivos, assegurando que todos tenham acesso igualitário ao conhecimento.

Além disso, o plano reforça a importância da formação continuada dos professores, com foco em práticas pedagógicas que promovam a acessibilidade e a inclusão no ambiente escolar. Os docentes são incentivados a desenvolver habilidades que lhes permitam identificar as potencialidades de cada estudante e criar estratégias que favoreçam o aprendizado coletivo, fortalecendo a convivência entre alunos com diferentes características.

O PME/MCP também propõe a criação de espaços colaborativos para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. Essas iniciativas incluem o envolvimento de famílias e a articulação entre diferentes setores educacionais, ampliando o impacto das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Assim, ao propor práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, o PME/MCP reafirma o compromisso de Macapá com a construção de uma educação que respeite as

singularidades dos estudantes, garantindo seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Contudo, a efetivação dessas propostas requer esforços contínuos na formação de professores, investimentos em infraestrutura e uma gestão educacional comprometida com os princípios da equidade e da diversidade.

Esses documentos juntos formam uma base sólida para a implementação de uma educação inclusiva no Brasil. Eles não apenas reconhecem o direito à educação para todos, mas também estabelecem as condições necessárias para que esse direito seja efetivado, promovendo a equidade e o respeito à diversidade. No entanto, a aplicação dessas diretrizes enfrenta desafios como a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos e as limitações estruturais em muitas escolas.

1.1 O ato de pesquisar e bases epistemológicas

Conduzir uma pesquisa envolve tomar diversas decisões, já que o processo de investigação está repleto de escolhas que trazem consigo diferentes perspectivas, definições e outros elementos essenciais para uma compreensão mais aprofundada do tema. Segundo Sérgio Vasconcelos de Luna (2007, p. 45) “a pesquisa tem como principal objetivo gerar novos conhecimentos que possam beneficiar a sociedade, promovendo avanços em diferentes áreas”

Concordamos com Bernardete Angelina Gatti (2002), ao afirmar que a pesquisa é, antes de mais nada, uma investigação de algo. Advém de problemas, perguntas, incertezas sobre um tópico, a busca de provas para teorias e hipóteses, possibilitando diferentes formas de explorar um tema. Essa perspectiva evidencia que, dependendo do foco, há diversas possibilidades de pesquisa, como de mercado, científica ou de opinião, ampliando o entendimento prático do termo:

> Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...]. Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (Bernardete Gatti, 2002, p. 9-10).

No entender de Carem Silva (2024) a pesquisa também é um estudo subjetivo, uma vez que a pessoa que a conduz imprime sua personalidade, pensamento e comportamento investigativo. É um estudo caracterizado pela objetividade,

compreendido de várias maneiras no campo da ciência. Analisaremos, então, algumas dessas formas conforme definidas por vários autores.

De acordo com Earl Robert Babbie (2013, p. 12), “a pesquisa científica é caracterizada por sua abordagem metodológica rigorosa, envolvendo a coleta, análise e interpretação de dados com o objetivo de produzir conhecimentos válidos e generalizáveis”. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa pode ser entendida como um processo sistemático de investigação, que busca responder a perguntas específicas, validar teorias ou descobrir novos fatos. Este conceito, amplamente aceito na comunidade científica, está enraizado na ideia de que o conhecimento é algo construído de maneira gradual e cumulativa.

Já para Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003, p. 25), “a pesquisa é, por natureza, um empreendimento coletivo e interdisciplinar, pois os resultados obtidos em um campo do saber frequentemente repercutem em outras áreas do conhecimento”. Nesse contexto, a pesquisa, enquanto processo epistemológico, adota diferentes formas de abordagem, dependendo dos objetivos do pesquisador e do contexto em que é realizada. Assim, o ato de pesquisar representa, ao mesmo tempo, um esforço individual de aprofundamento e uma significativa contribuição para o corpo coletivo de conhecimento, promovendo avanços interdisciplinares e fortalecimento das diversas áreas do saber.

Para João Oliveira Fernandes Azevedo (2024, p. 47), “a pesquisa, quando conduzida com rigor e ética, possui o poder de transformar a sociedade e promover o bem comum”. Sendo assim, o ato de pesquisar é uma atividade multifacetada e complexa, desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento científico e na solução de problemas sociais. Enquanto prática metodológica, a pesquisa exige não apenas rigor e precisão, mas também uma reflexão ética e epistemológica profunda.

Diante dos desafios cada vez mais complexos da sociedade contemporânea, a capacidade de realizar pesquisas de forma responsável e eficaz torna-se indispensável. Assim, essa dissertação buscou explorar as várias dimensões do ato de pesquisar, destacando sua relevância para a ciência e os desafios éticos, metodológicos e epistemológicos enfrentados pelos pesquisadores. Ao enfatizar essas questões, o trabalho reforça a importância da pesquisa como uma ferramenta para o avanço do conhecimento e a transformação social.

Nesse contexto, essa pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, adotou-se o tipo de pesquisa colaborativa. De acordo com Michel Jean Marie Thiollent (2011, p.

15), “a pesquisa colaborativa é caracterizada por uma dinâmica interativa que envolve pesquisadores e participantes, de forma a construir soluções para problemas coletivos”. Nesse sentido, a natureza do objeto de pesquisa envolveu uma dinâmica de interação com professores, professoras e demais profissionais da educação que contribuíram como sujeitos-colaboradores do referido estudo. Essa abordagem reforça a importância da participação ativa dos envolvidos, alinhando-se aos princípios da pesquisa qualitativa descritos por Robert Carl Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994).

Assim, o estudo buscou explorar as dinâmicas pedagógicas e os desafios enfrentados por professores, professoras e gestores na implementação de práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito à formação docente e à aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o DUA. A escolha do espaço educativo da EMEF: Esforço Popular como cenário da pesquisa deve-se ao seu papel significativo no atendimento a uma comunidade escolar que reflete a diversidade socioeconômica e cultural da região, representando um campo fértil para investigar os princípios de inclusão e equidade propostos pelas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, a pesquisa analisou como os atores envolvidos (docentes, gestores e demais profissionais da educação) participam da construção de práticas pedagógicas que promovam o acesso e o sucesso escolar para todos os estudantes, com ou sem deficiência. A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão mais profunda das relações e percepções dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que possam ser replicadas em outros contextos educacionais característicos da região Amazônica Amapaense.

1.1.1 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, localizada na Região Norte do Brasil. Segundo estimativas do IBGE para 2024, O Município de Macapá possui uma população de 802.837 habitantes, posicionando-se como o 52º Município mais populoso do país e o quinto mais populoso da Região Norte. Esse contexto demográfico destaca a relevância da cidade como um importante centro urbano na região, com desafios e oportunidades específicos para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas. Para melhor situar o contexto geográfico, a figura 3 apresenta o mapa do Estado do Amapá, destacando sua localização no território brasileiro e sua capital, Macapá:

Figura 3- Mapa do Estado do Amapá

Fonte: Geomapas (2024).

O Município de Macapá está situado no sudeste do estado e é a única capital estadual brasileira que não possui interligação por rodovia com outras capitais. Além disso, é a única capital cortada pela linha do Equador e localizada no delta do rio Amazonas, estando a 1.791 quilômetros de Brasília.

Além disso, a educação básica no Município de Macapá apresenta uma divisão administrativa entre os níveis de ensino: enquanto as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade do Município, o Ensino Médio é gerido pelo Governo Estadual do Amapá. Essa estrutura administrativa reflete-se nos esforços direcionados à formação continuada dos professores, uma estratégia articulada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e com as Instituições de Ensino Superior. No entanto, apesar dos avanços,

persistem desafios quanto à efetividade das políticas educacionais e à contextualização das formações oferecidas.

De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2023), o Município de Macapá apresentou os seguintes índices: 5,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,1 nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio. Esses números, embora indiquem melhorias em relação a anos anteriores, ainda estão aquém das metas estabelecidas nacionalmente, especialmente no Ensino Médio. Os dados evidenciam a necessidade de ações estratégicas que melhorem não apenas a infraestrutura escolar, mas também a qualidade da formação docente.

Nesse contexto, o papel do Ministério da Educação (MEC) torna-se essencial para a implementação de políticas públicas que promovam melhorias nos indicadores educacionais. O MEC oferece diversos programas voltados à formação continuada de professores, com destaque para o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, que busca qualificar docentes para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa inserir licenciandos na prática docente desde o início da formação. Além disso, o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas**)** apoia projetos que inovam o ensino nos cursos de formação de professores (MEC, 2023).

A Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) tem buscado reforçar seu envolvimento com a educação especial, implementando diversas iniciativas para capacitar seus profissionais e atender adequadamente os estudantes com necessidades educacionais especiais. Além de programas como o PIBID, a SEMED estabeleceu parcerias estratégicas para fortalecer a formação continuada de seus educadores.

Figura 4- Fachada da Secretaria Municipal de Educação de Macapá

Fonte: Registrado pelos autores (2023)

Uma dessas parcerias é com a *Perkins School for the Blind*, uma instituição americana renomada na área de educação para pessoas com deficiência visual, múltipla e surdocegueira. Em agosto de 2023, foi realizada uma formação continuada para 175 professores do (AEE) da rede municipal. Essa capacitação visou desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a efetiva inclusão e aprendizagem dos estudantes atípicos. A formação também envolveu gestores escolares e familiares, reforçando a importância de uma abordagem colaborativa na educação especial.

Além disso, a SEMED promoveu, nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2024, um curso de capacitação em educação especial de natureza introdutória para 652 estagiários que atuam como Cuidadores Escolares e Professores Auxiliares. O objetivo era aprimorar os conhecimentos desses profissionais, preparando-os para um desempenho de excelência junto às crianças atendidas pela educação especial no Município de Macapá.

Essas ações demonstram o esforço contínuo da SEMED em aderir a programas e estabelecer parcerias que fortaleçam a educação especial em Macapá. No entanto, desafios persistem, como a necessidade de recursos tecnológicos adequados e a adaptação dos conteúdos formativos à realidade socioeconômica e cultural local. É fundamental que as iniciativas de formação continuada sejam contextualizadas, garantindo que os profissionais estejam preparados para atender às especificidades dos estudantes e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Seguindo essa perspectiva, reconheço como pesquisador a importância de analisar criticamente essas iniciativas, considerando tanto os avanços, quanto os desafios presentes. É essencial propor soluções que contribuam para a efetividade das políticas educacionais, assegurando que a formação continuada dos professores e professoras atenda às demandas locais e promova a inclusão e a qualidade do ensino para todos os estudantes.

Ademais, considero que meu papel como pesquisador vai além de relatar dados, é fundamental interpretar suas implicações e propor soluções que contribuam efetivamente para o avanço da qualidade da educação no Município de Macapá. Compreendo a pesquisa educacional como uma ferramenta social indispensável, especialmente no contexto de Macapá, onde a educação desempenha um papel central no enfrentamento das desigualdades regionais. Enxergo a formação continuada de professores como um elemento crucial nesse processo, mas reconheço que ela precisa ser planejada e executada com sensibilidade às demandas locais. Por isso, meu compromisso é não apenas analisar criticamente os programas existentes, mas também colaborar para que sejam adaptados às realidades do Município de Macapá promovendo mudanças significativas no cenário educacional e, consequentemente, na vida dos estudantes, professores e professoras envolvidos.

1.2.1 Caracterização do *Lócus* de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental I (EMEF) Esforço Popular, localizada na Avenida Raimundo Ferreira da Silva, nº 241, bairro Muca, Macapá-AP, CEP 68902-320. Essa escola integra a rede municipal de ensino de Macapá e atende cerca de 743 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. A escolha dessa instituição como campo de pesquisa baseou-se em critérios objetivos relacionados ao contexto educacional e social, além de aspectos técnicos e teóricos que reforçam sua relevância para o presente estudo.

Figura 5- Escola Municipal de Ensino Fundamental: Esforço Popular

Fonte: Os autores (2023)

A EMEF Esforço Popular está localizada em uma área que carrega os impactos de uma urbanização marcada pela ocupação desordenada e pela ausência de planejamento adequado. O bairro do Muca, onde a escola está situada, apresenta altos índices de vulnerabilidade social, evidenciados pelas condições precárias de moradia e pela baixa renda da maioria das famílias. Essa realidade não apenas reflete a desigualdade socioeconômica da região, mas também impõe desafios significativos ao processo educativo, exigindo da escola um papel que vai além do ensino convencional.

A comunidade do Muca enfrenta uma série de problemas relacionados à falta de infraestrutura urbana e serviços públicos essenciais. Esses fatores afetam diretamente o desempenho escolar dos estudantes, que, muitas vezes, convivem com situações de insegurança alimentar, trabalho infantil e dificuldades de acesso a materiais básicos para o estudo. Para responder a essas demandas, a EMEF: Esforço Popular tem buscado desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dessa comunidade, criando um ambiente que acolha e apoie cada estudante em suas necessidades.

Figura 6- Mapa sobre ressacas do Bairro do Muca

Fonte: SEMA- AP (2004)

O mapa do bairro do Muca, apresentado na figura 6, ilustra as características urbanas do bairro, que incluem áreas de ressaca aterradas, ocupações desordenadas e a falta de equipamentos urbanos adequados. Essa distribuição espacial reforça a necessidade de ações integradas entre a escola e outros agentes sociais para mitigar os impactos das desigualdades socioeconômicas no processo educativo. A localização da escola em uma área tão complexa exige uma abordagem sensível, voltada para a construção de uma relação de confiança com a comunidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, a EMEF Esforço Popular desempenha um papel central como ponto de articulação social no bairro, funcionando não apenas como espaço de ensino, mas também como um local de acolhimento e apoio às famílias. Projetos de educação inclusiva, formação cidadã e ações voltadas para a sustentabilidade ambiental são algumas das iniciativas que têm sido implementadas na tentativa de responder aos desafios locais. Essas estratégias visam promover o pertencimento social e a valorização da diversidade, elementos essenciais para garantir o acesso à educação de qualidade.

Portanto, a EMEF Esforço Popular enfrenta não apenas os desafios de ensinar, mas também a responsabilidade de mediar questões sociais e culturais que impactam diretamente o aprendizado. Atuando como agente transformador, a escola promove

práticas inclusivas e se conecta à realidade local, reafirmando a educação como instrumento essencial para superar barreiras e construir um futuro melhor na comunidade.

Figura 7- Mapa do Bairro do Muca

Fonte: SEMA- AP (2004)

De acordo com o professor José Alberto Tostes (2004) Professor Titular da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o bairro Muca, em Macapá, teve origem em 1989, quando o Sr. Guilhermino, conhecido pelo apelido que deu nome ao local, desenvolveu um projeto de loteamento com poucas casas espalhadas. Apesar de ser pouco habitada, a área já era próxima dos bairros Beirol e Buritizal. Nesse mesmo ano, Macapá começou a crescer rapidamente devido às atividades de mineradoras, como a empresa Novo Astro em 1980, que operava em Calçoene.

Nos anos 1990, o crescimento da cidade foi acelerado por vários fatores, como a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana em 1992, a expansão de projetos minerais e a retomada da cooperação com a Guiana Francesa em 1995. Nessa época, novas áreas começaram a ser ocupadas, como Araxá, Congós, Novo Buritizal, São Lázaro, Zona Norte e Muca.

No caso do Muca, dois fatores foram decisivos para sua ocupação: o primeiro foi a abertura da Avenida Hildemar Maia até a Rodovia JK, que passou por uma grande área desapropriada da família Braga. O segundo foi o alargamento da Avenida Santos Dumont,

conectando o bairro ao Marco Zero e a outros empreendimentos, como o Conjunto Habitacional da EGO. Esses projetos facilitaram o acesso e incentivaram o crescimento do bairro do Muca.

Com o avanço da ocupação, áreas de ressaca começaram a ser aterradas sem controle, especialmente após a desapropriação da área dos Braga. Isso resultou no desaparecimento de grande parte da ressaca do Muca, agravado pela falta de fiscalização na gestão do então prefeito Aníbal Barcelos. Essa ocupação desordenada contribuiu para problemas urbanos, como alagamentos e enchentes, devido à sobrecarga no Canal das Pedrinhas.

O desaparecimento das ressacas e o crescimento populacional desordenado também alteraram o traçado urbano de Macapá, conhecido por suas ruas largas e planejamento modernista. Apesar de a cidade já ter tido três planos urbanos anteriores, elaborados nas décadas de 1960 e 1970, esses documentos não foram utilizados para orientar o crescimento. Isso demonstra uma falta de planejamento adequado, comprometendo a sustentabilidade ambiental e a qualidade de vida da população.

O bairro do Muca enfrenta uma série de desafios estruturais, ambientais e sociais que impactam diretamente a qualidade de vida de seus moradores. Historicamente marcado por uma urbanização desordenada, o Muca é um exemplo claro dos efeitos da ausência de um planejamento urbano eficiente, refletindo problemas que se perpetuam ao longo do tempo.

Entre os principais desafios está a vulnerabilidade social, evidenciada pelo alto índice de famílias de baixa renda que vivem em condições precárias de moradia. Muitos residentes ocupam áreas aterradas de forma irregular, sem acesso a serviços básicos adequados, como saneamento e infraestrutura. Essa realidade socioeconômica afeta diretamente o desenvolvimento da comunidade, limitando o acesso a oportunidades de emprego e educação de qualidade. De acordo com Roger Miotto Castelo (2013) O bairro do Muca dispõe de uma única unidade de saúde no local é avaliada pela população como insatisfatória e há muitas reclamações sobre as ruas do bairro, que em grande parte ainda não foram asfaltadas. Essas condições refletem a ausência de investimentos públicos adequados para atender às demandas da comunidade, conforme destacado na figura 8 abaixo:

Figura 8- Fachada da Unidade Básica de Saúde Raimundo Hozanan de Souza

Fonte: SEMA- AP (2004)

A precariedade da infraestrutura urbana é outro ponto crítico. O bairro sofre com ruas mal pavimentadas, drenagem insuficiente e alagamentos frequentes durante o período de chuvas, especialmente devido à sobrecarga no Canal das Pedrinhas. Além disso, a ausência de uma rede pública de esgoto adequada força muitas residências a utilizarem fossas sépticas, agravando os problemas ambientais e sanitários da região. Isso fica melhor ilustrado nas figuras abaixo:

Figura 9- Ruas do Bairro do Muca

Fonte: SEMA- AP (2004)

Os impactos ambientais também são evidentes, com o desaparecimento das ressacas devido ao aterramento desordenado, o que resultou na perda de importantes áreas de retenção de água e regulação do microclima. Essa situação não só compromete o equilíbrio ambiental, mas também aumenta os riscos de enchentes e degradação do solo.

No campo educacional, o bairro do Muca enfrenta desafios significativos que refletem a realidade socioeconômica da comunidade. As escolas da região, como a EMEF: Esforço Popular, lidam com a dificuldade de atender às necessidades de estudantes que convivem com a insegurança alimentar, falta de recursos básicos e outras barreiras ao aprendizado. Apesar dos esforços das instituições, as limitações estruturais e financeiras dificultam a implementação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

Outro problema recorrente é a insuficiência de serviços públicos essenciais. A coleta de lixo, por exemplo, ainda é ineficaz, resultando em práticas inadequadas como a queima de resíduos ou descarte em áreas abertas. Além disso, a ausência de espaços de lazer e áreas verdes limita as possibilidades de convivência e atividades culturais para os moradores.

Por fim, o processo de urbanização desordenada contribuiu para a descaracterização do traçado urbano planejado de Macapá, com ruas estreitas e uma ocupação irregular que dificulta a integração do bairro do Muca ao restante da cidade. Essa falta de planejamento torna ainda mais desafiador o enfrentamento dos problemas existentes, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade.

Diante desse cenário, o bairro do Muca exemplifica a necessidade urgente de políticas públicas integradas e investimentos consistentes em infraestrutura, serviços básicos e ações socioeducativas. Além disso, a valorização da participação comunitária é essencial para superar os desafios locais e construir um futuro mais sustentável e inclusivo para os moradores.

Dessa forma, a escola é reflexo direto desse cenário urbano e social, enfrentando desafios que vão além do ambiente educacional. Inserida em uma área impactada por mudanças desordenadas, a EMEF Esforço Popular torna-se um espaço central para promover não apenas a educação, mas também a inclusão e a conscientização ambiental, buscando minimizar os efeitos do crescimento irregular sobre a comunidade local.

A comunidade escolar da EMEF: Esforço Popular é composta por estudantes, familiares professores, gestores e técnicos educacionais. O corpo docente inclui 23 professores efetivos, majoritariamente licenciados em Pedagogia, muitos dos quais possuem especializações em educação inclusiva e metodologias de ensino-aprendizagem. Complementando essa equipe, a escola conta com 03 três profissionais do (AEE), que desempenham um papel crucial no suporte a estudantes com necessidades educacionais especiais. A gestão escolar, liderada por uma diretora e uma diretora adjunta, adota um

modelo colegiado que busca articular as demandas pedagógicas com as necessidades da comunidade escolar.

A infraestrutura escolar desempenha um papel essencial na garantia de um ambiente propício ao aprendizado e à inclusão. EMEF: Esforço Popular, localizada no Município de Macapá, reflete esforços significativos nesse sentido, mas ainda enfrenta desafios que precisam ser superados para alcançar a plena funcionalidade de seu espaço educativo.

Um dos destaques da escola é o compromisso com a acessibilidade**.** A presença de dependências adaptadas, como sanitários acessíveis, demonstra a preocupação em atender às necessidades de estudantes com mobilidade reduzida, promovendo inclusão e equidade no ambiente escolar. Essa estrutura reforça a ideia de que a escola é um espaço para todos, independentemente de suas condições físicas.

No que tange ao fornecimento de serviços básicos, a escola oferece alimentação escolar e dispõe de água tratada e filtrada, elementos essenciais para assegurar a saúde e o bem-estar dos estudantes. Além disso, o fornecimento de energia elétrica pela rede pública garante o funcionamento contínuo das atividades pedagógicas. No entanto, ainda há limitações relacionadas ao saneamento, já que a escola depende de fossa séptica para o esgoto, em vez de estar conectada à rede pública, o que pode representar um desafio ambiental e sanitário.

A escola também conta com uma estrutura interna diversificada. Dependências como salas de leitura, sala da diretoria, sala de professores e uma sala de atendimento especializado são recursos fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, a ausência de laboratórios de informática e ciências, bem como de uma quadra de esportes, limita o acesso dos estudantes a experiências práticas que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e fomentar o desenvolvimento de habilidades complementares.

No âmbito tecnológico, a EMEF: Esforço Popular possui acesso à internet, incluindo banda larga, o que é um aspecto positivo no contexto educacional contemporâneo. Além disso, equipamentos como impressoras, copiadoras, projetores e TVs são ferramentas valiosas para a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras. Apesar disso, a ausência de recursos adicionais, como parabólica e outros dispositivos, limita o uso pleno da tecnologia no cotidiano escolar.

A gestão dos resíduos na escola, embora contemple a coleta periódica de lixo, carece de soluções mais sustentáveis, como o incentivo à reciclagem. A ausência de uma

gestão ambiental mais eficiente é uma oportunidade de melhoria que poderia contribuir para a formação de cidadãos conscientes sobre a sustentabilidade.

A infraestrutura da EMEF: Esforço Popular apresenta avanços importantes, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, conectividade e recursos básicos. Contudo, a ausência de algumas dependências e limitações nos serviços de saneamento e gestão de resíduos revelam pontos que necessitam de maior atenção. Investimentos direcionados a essas áreas poderiam potencializar o impacto educativo da escola, tornando-a um espaço ainda mais inclusivo e completo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a EMEF: Esforço Popular se consolidaria como um modelo de educação equitativa e de qualidade na região.

A escolha da EMEF: Esforço Popular como objeto de estudo também se justifica pela atuação do pesquisador como professor itinerante da educação especial nesta escola, o que proporciona uma visão aprofundada da realidade local e facilita o acesso às informações relevantes para a pesquisa. Segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003, p. 67), “a escolha de um campo de pesquisa deve basear-se em sua representatividade em relação ao problema estudado e na possibilidade de acesso às informações relevantes”. Nesse sentido, a escolha dessa escola atendeu aos critérios metodológicos de representatividade e acessibilidade, além de oferecer um contexto singular para analisar as políticas e práticas de inclusão na rede Municipal de ensino de Macapá.

De forma geral, considero a EMEF: Esforço Popular um espaço ideal para a realização deste estudo, pois, em minha visão, ela reflete os desafios e as potencialidades da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social. A análise das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nesta escola me permitiu ampliar a compreensão sobre as estratégias necessárias para promover uma educação de qualidade e equitativa, reafirmando, assim, a importância de políticas públicas voltadas à inclusão e à redução das desigualdades sociais.

1.3.1 Natureza da pesquisa

A adoção pela abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentou-se nas produções Uwe Flick (2013), Samuel de Souza Lüdke (2013), Antonio Joaquim Severino (2007), Eva Maria Lakatos (2003), Maria Cecília de Souza Minayo (1994), Robert Carl Bogdan

e Sari Knopp Biklen (1994) e Augusto Nibaldo Silva Triviños (1987), entre outros, bases teórico-metodológicas para orientar o estudo aqui delineado. Para Uwe Flick (2013), a pesquisa qualitativa:

> [...] não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais... Os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado (Uwe Flick, 2013, p. 23).

Considerando que o foco de interesse da pesquisa, direcionado para processos de formação continuada e instrumentalização da prática pedagógica de professores e professoras do Ensino Fundamental I, que possuem estudantes com e sem deficiência, vimos a consonância com as bases conceituais da abordagem qualitativa. Sob as orientações de Robert Carl Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), compreendeu-se a relevância de dedicar atenção aos fatos, aspectos e fenômenos associados ao meu objeto de estudo:

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que, nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Robert Bogdan, Sari Biklen, 1994, p. 49).

Assim, reconhecendo o meu papel como pesquisador e sua relação com os participantes da pesquisa, buscou-se o planejamento das atividades investigativas, considerando a dinâmica das interações e relações com os participantes, suas trajetórias, reflexões, ideais de busca e soluções diante da problemática que foi pesquisada, objetivando contribuir para a superação de dificuldades existentes na escola e em sala de aula.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa se articulou em etapas que integram diagnóstico, formação e avaliação, assegurando que cada fase seja direcionada à construção de estratégias pedagógicas inclusivas e ao fortalecimento das práticas docentes na perspectiva do DUA.

O desenvolvimento da presente pesquisa foi conduzido de forma sistemática e detalhada, articulando diferentes etapas que visam não apenas compreender as práticas pedagógicas inclusivas atuais, mas também fomentar a formação continuada dos

professores e professoras, utilizando os princípios do DUA como eixo estruturador. A seguir, apresento o percurso metodológico planejado para o referido estudo.

Inicialmente, foi realizada a etapa de questões éticas e de planejamento inicial, na qual o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 82791324.0.0000.0003. O projeto foi aprovado pelo já referido comitê de Ética, conforme o Parecer: 7.326.730. (Ver Anexo 01). Este procedimento foi fundamental para assegurar que todas as etapas da pesquisa fossem conduzidas de maneira ética e responsável, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A aprovação ética foi imprescindível para legitimar o estudo e garantir o respeito aos direitos e à integridade dos participantes envolvidos. Somente após a aprovação foi possível realizar os registros de campo, as observações e as entrevistas de maneira planejada, assegurando a coleta de informações relevantes para a pesquisa. Essa etapa foi conduzida com rigor metodológico, buscando garantir que os dados obtidos reflitam, de forma consistente, as práticas e os desafios enfrentados pela comunidade escolar no contexto da educação inclusiva na EMEF: Esforço Popular. Já de posse da aprovação do projeto pelo Comitê de ética da UNIFAP, os participantes da pesquisa – professores e professoras do ensino Regular e da sala do (AEE), gestores escolares e outros colaboradores – foi apresentado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante esse momento, os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa foram explicados, garantindo que a participação seja voluntária e que os participantes pudessem se retirar a qualquer momento.

A segunda etapa do trabalho correspondeu à caracterização da escola e diagnóstico inicial. Nessa fase, foram coletados dados sobre a infraestrutura, organização pedagógica e características da comunidade escolar da EMEF: Esforço Popular. A aplicação de questionários dirigidos a gestores, professores e professoras permitiu mapear o perfil dos profissionais, suas práticas pedagógicas e percepções sobre inclusão escolar. Paralelamente, foi realizada a observação em sala de aula, com registros em diários de campo, buscando identificar as práticas pedagógicas utilizadas e os desafios enfrentados na implementação de estratégias inclusivas. Essa etapa foi fundamental para compreender o contexto educacional da EMEF: Esforço Popular e levantar as demandas iniciais para intervenções pedagógicas.

A terceira etapa foi desenvolvida por meio de Encontros de Sensibilização Formativos Colaborativos (ESFC), com o objetivo de instrumentalizar os professores e professoras por meio de encontros baseados nos princípios do DUA. Os (ESFC) configuram-se como espaços de diálogo, reflexão crítica e desenvolvimento de competências, que visam mobilizar professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo para a construção de práticas mais inclusivas e humanizadoras. Nessa perspectiva, inspiram-se na concepção de educação problematizadora de Paulo Freire (1996), no profissional reflexivo de Donald Alan Schön (1992) e na formação continuada defendida por Antônio Nóvoa (2009), além de dialogarem com as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Claus Dieter Stobäus e Rosita Edler Carvalho (2009) no campo da educação inclusiva.

Cada ESFC teve como foco os três pilares do DUA – Múltiplos meios de Engajamento, de Representação e de Expressão – promovendo diálogos teóricos e práticas sobre estratégias inclusivas. Foram analisados estudos de caso, simulações de práticas pedagógicas elaboradas de forma colaborativa e, por fim, o preenchimento de um plano de aula inclusivo, informatizado, baseado nos princípios do DUA. Além disso, esses encontros serviram como espaço para reflexões críticas, onde os professores e professoras puderam compartilhar suas experiências e propor melhorias nas estratégias implementadas em sala de aula com os seus estudantes com ou sem deficiência.

Por fim, na quarta etapa, foi realizada a avaliação e análise dos resultados. Questionários pós-formação foram aplicados para mensurar os impactos das sessões formativas no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas. Os dados coletados foram organizados em eixos temáticos, como demandas pedagógicas, estratégias exitosas e impactos do DUA, para uma análise aprofundada. Essa etapa culminou na produção de um relatório final com sugestões de estratégias pedagógicas inclusivas, a ser compartilhado com a comunidade escolar e outros interessados.

Com essas etapas, o plano de pesquisa buscou garantir uma abordagem rigorosa e colaborativa, envolvendo os participantes de maneira ativa e respeitosa. Assim, espera-se que os resultados contribuam significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas na EMEF: Esforço Popular, promovendo uma educação de qualidade e equitativa, alinhada às diretrizes legais e aos princípios da educação inclusiva. Além disso, este estudo pretendeu servir como referência para outras escolas da rede Municipal de Macapá que busquem implementar o DUA em seus contextos educacionais.

1.4.1 Método utilizado e instrumentos para coleta de dados

O método adotado nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, considerado ideal para investigar fenômenos complexos em seus contextos reais, especialmente quando há uma relação intrínseca entre o fenômeno e o ambiente em que ele ocorre. Segundo Robert Yin (2015):

> O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O estudo de caso se baseia em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados (Robert Yin, 2015, p. 18).

Essa abordagem metodológica permitiu uma análise aprofundada e abrangente do fenômeno estudado, considerando sua interação com o contexto específico. No caso da EMEF Esforço Popular, o Estudo de Caso foi fundamental para explorar as práticas pedagógicas inclusivas e a aplicação dos princípios do DUA no cotidiano escolar, gerando conhecimentos detalhados e aplicáveis à realidade educacional.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram técnicas como a observação participante, entrevistas individuais semiestruturadas e registros em diário de campo. A observação participante permitiu ao pesquisador acompanhar de forma direta e imersiva as dinâmicas educativas da EMEF: Esforço Popular, considerando o foco principal na implementação de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no DUA. Conforme Maria Cecília de Souza Minayo (2009):

> O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas (Maria Minayo, 2009, p. 101).

Esse método possibilitará compreender, de forma contextualizada, as interações entre professores, professoras, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Além disso, as entrevistas individuais com questionários semiestruturados foram realizadas com os participantes da pesquisa, proporcionando uma coleta de dados qualitativa rica e alinhada aos objetivos do estudo. Essas entrevistas foram planejadas para captar as percepções e experiências dos professores quanto à formação continuada, às práticas inclusivas e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Cada participante recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo transparência e respeito aos princípios éticos.

1.5.1 Sujeitos/ colaboradores

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios da pesquisa colaborativa, envolvendo 23 professores do ensino regular, 3 professores do (AEE), 01 gestor da DIEES, 01 Gestor Escolar e 01 diretor adjunto que atuam na EMEF: Esforço Popular, localizada no Município de Macapá Estado do Amapá. Esses educadores atendem estudantes do 1º ao 5º ano, nos turnos da manhã e tarde e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela parte da noite. Os educadores participaram de ESFC em dias previamente indicados pela a escola e teve a duração de 4 horas cada, totalizando 16 horas.

A escolha dos professores e professoras participantes seguiu o critério de amostra por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse em participar, além da afinidade com o tema investigado. Esse método, conforme Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008), é amplamente utilizado em pesquisas educacionais, pois possibilita ao pesquisador trabalhar com grupos já estabelecidos, garantindo maior proximidade e acesso às informações. Como afirma a autora: “a amostra por conveniência é amplamente utilizada em pesquisas sociais e educacionais, pois possibilita ao pesquisador trabalhar com grupos já estabelecidos, garantindo um contato mais direto e acessível com os participantes” (Ibiapina, 2008, p. 56).

Optar por esse tipo de amostra reflete tanto as especificidades do contexto quanto o caráter colaborativo do estudo. Os professores, professoras, diretores e dirigente participantes possuem experiência direta com as práticas pedagógicas da escola e com os estudantes que são o foco da pesquisa. Além disso, acredito que trabalhar em parceria com os profissionais que vivem essa realidade é essencial para construir soluções práticas e relevantes, ajustadas às demandas da educação inclusiva.

Essa abordagem colaborativa é, para mim, uma extensão dos meus anos de experiência como Psicólogo e Professor Itinerante no segmento da educação especial. Ela reflete minha crença no poder da troca de conhecimentos e da reflexão coletiva para transformar a prática pedagógica. Acredito que criar espaços onde professores e professoras possam compartilhar suas vivências e explorar estratégias como o DUA é um passo fundamental para fortalecer a formação continuada e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Ademais, este tipo de pesquisa suscita novas reflexões acerca da formação continuada, aprimorando as práticas pedagógicas dos professores e professoras em sala

de aula, em prol de um trabalho baseado em mudanças significativas na profissionalização docente, consequentemente, entendemos que é possível a realização de práticas pedagógicas inclusivas que atendam aos estudantes, de forma universal, na sala de aula comum. A esse respeito, Fábio Bernardo Bastos e José Henrique dos Santos (2016), sinalizam que:

> Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses (Fabio Bastos;Jose Henrique, 2016, p. 305).

Assim, no processo de pesquisa colaborativa, foi assegurado espaços para a expressão dos professores e professoras, incentivada a manifestações de reflexão sobre o trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais especiais, e estudos sobre pressupostos do DUA. Estes momentos ocorreram nos (ESFC), nos quais os professores e professoras tiveram suas falas ouvidas nas discussões e estudos desenvolvidos.

Particularmente, espero que este estudo contribua não apenas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas da EMEF: Esforço Popular, mas também para meu próprio crescimento como pesquisador e profissional comprometido com a equidade educacional. Estou motivado pela possibilidade de ver as reflexões e aprendizagens dessa jornada reverberarem na escola, impactando positivamente a vida dos professores, professoras e estudantes envolvidos.

1.6.1 Critérios de inclusão e exclusão

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2009), os critérios de inclusão e exclusão são elementos essenciais na definição e delimitação do público-alvo em pesquisas científicas. Eles servem para determinar quais indivíduos ou unidades de análise serão considerados aptos a participar do estudo, garantindo coerência metodológica e relevância dos dados obtidos. Esses critérios devem ser claramente definidos antes do início da pesquisa, considerando os objetivos específicos e as perguntas norteadoras do estudo. Ao lado disso, Carlos Alberto Patiño Villa e Juliana Ferreira (2018, p. 84) reconhecem que:

> o estabelecimento rigoroso desses critérios é uma prática essencial na pesquisa científica, pois assegura que a amostra seja representativa e adequada para os propósitos do estudo, permitindo que os resultados sejam interpretados de forma confiável e transferível para contextos similares.

Nesse contexto, os critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos participantes desta pesquisa foram definidos considerando as especificidades do contexto escolar e a prática pedagógica. O principal critério de inclusão foi a participação ativa dos professores, diretores e dirigente da SEMED em atividades de ensino em sala de aula no contexto do Ensino Fundamental (séries iniciais). Esse recorte foi adotado para garantir que as experiências e reflexões coletadas estivessem diretamente relacionadas à prática docente e aos desafios pedagógicos diários enfrentados no ambiente escolar.

Em contrapartida, foram excluídos professores e professoras que, embora vinculados à mesma instituição, desempenham funções administrativas ou em setores complementares, como biblioteca e projetos extracurriculares. Essa delimitação se justifica pela diferença nas atribuições e no contato direto com os estudantes, o que poderia gerar percepções distintas das práticas pedagógicas inclusivas analisadas no estudo.

Esses critérios estão alinhados ao objetivo central de compreender e fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista o impacto da formação continuada fundamentada no DUA. A escolha dos participantes foi pensada para aqueles que, devido à atuação direta com os estudantes, poderão contribuir de forma significativa para o processo reflexivo e colaborativo que embasa a pesquisa.

1.7.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram empregados diferentes instrumentos e técnicas que visam garantir uma coleta de dados abrangente e precisa. A seguir, são apresentados os principais instrumentos que compuseram o processo investigativo.

Segundo Antônio Carlos Gil (2008, p.124) “o questionário é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas científicas, tanto em estudos quantitativos quanto qualitativos”. Esse instrumento pode ser estruturado ou semiestruturado e consiste em um conjunto de perguntas elaboradas para obter informações específicas sobre o objeto de estudo. Sua principal vantagem é permitir que o pesquisador alcance um grande número de pessoas em um curto período, proporcionando dados padronizados e de fácil análise.

Outro instrumento relevante para a pesquisa foi o roteiro de observação, utilizado para orientar e sistematizar o processo de observação em pesquisas científicas. De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 13) “o roteiro de observação é essencial para organizar os dados coletados de forma sistemática, promovendo consistência e profundidade na análise”. Ele consiste em um conjunto de critérios ou tópicos previamente definidos, que guiam o pesquisador na identificação e registro de aspectos relevantes relacionados ao objeto de estudo.

Antônio Carlos Gil (2008) ressalta que o roteiro de observação pode ser estruturado ou aberto. No formato estruturado, o pesquisador segue um conjunto fixo de itens, enquanto no aberto há maior flexibilidade para registrar eventos de forma livre e dinâmica. Esse instrumento é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, especialmente em estudos educacionais e sociais, onde o contexto e as interações desempenham papel central na compreensão do fenômeno investigado. É nesse cenário que as intervenções formativas se tornam um recurso essencial, proporcionando momentos estruturados de capacitação, reflexão e aprimoramento contínuo. Ao intervir na formação docente, busca-se não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fortalecer a inclusão escolar e incentivar práticas pedagógicas mais eficazes e colaborativas.

Nesse sentido, as intervenções formativas têm se consolidado como um recurso essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formação contínua de educadores. Essas intervenções envolvem processos de capacitação e reflexão crítica sobre a prática docente, proporcionando um desenvolvimento profissional contínuo e impactando diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo David Rodrigues, Cláudia Pereira de Lima e Márcia Denise Pletsch Viana (2023), a formação continuada de professores deve ser vista como um processo dinâmico e essencial para a atualização e o aprimoramento das práticas pedagógicas. A formação não deve ser apenas um evento pontual, mas um processo contínuo, baseado na troca de experiências e na reflexão sobre as necessidades específicas de cada contexto educacional. Essa perspectiva é compartilhada por Sônia Lopes Pavão e Sidinei Lopes Pavão (2023), que enfatizam a importância de intervenções pedagógicas no (AEE), buscando potencializar o ensino e promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No contexto da inclusão escolar, a necessidade de intervenções formativas torna-se ainda mais evidente. Ângela Schmidt e Francisco de Oliveira (2023) destacam que,

para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar estratégias específicas que favoreçam a participação ativa desses alunos no ambiente escolar. Da mesma forma, Claudia Regina Mosca Casarin (2023) ressalta a importância de metodologias adaptadas para estudantes com deficiência auditiva, garantindo que as barreiras comunicacionais sejam minimizadas e que o aprendizado seja acessível a todos.

Além disso, as intervenções formativas também devem incluir aspectos relacionados à avaliação educacional. Leila Adriana Baptaglin Bridi e Sônia Lopes Pavão (2023) argumentam que a avaliação deve ser um processo inclusivo, permitindo a identificação das potencialidades e dificuldades dos estudantes, bem como a adaptação das práticas pedagógicas conforme as necessidades individuais. Essa perspectiva reflete a necessidade de uma abordagem formativa da avaliação, que vá além da mensuração do desempenho e contribua efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, as intervenções formativas desempenham um papel fundamental na melhoria do ensino, na inclusão educacional e na formação continuada dos profissionais da educação. Ao adotar uma abordagem reflexiva e participativa, os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas e garantir um ensino de qualidade para todos os estudantes. A seguir, apresentamos os instrumentos utilizados na pesquisa, cujos objetivos estão diretamente alinhados aos propósitos deste estudo. Especificamente, a pesquisa busca compreender as demandas e estratégias pedagógicas dos professores em relação à inclusão escolar, desenvolver práticas bem-sucedidas alinhadas aos princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA) e analisar o impacto de uma experiência formativa no desenvolvimento de práticas inclusivas e colaborativas. Dessa forma, cada instrumento foi elaborado para coletar dados que possibilitem uma análise aprofundada sobre a efetividade das intervenções formativas e sua contribuição para a qualificação das práticas docentes no contexto da inclusão escolar.

1.7.1.1 Questionário para a caracterização da educação especial e/ou inclusiva na rede de ensino do Município de Macapá-AP

- ✓ Objetivo: Obter dados gerais sobre a educação especial no Município de Macapá, identificando práticas, recursos e desafios no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público alvo da Educação Especial
- ✓ Aplicação: Questionário semiestruturado, aplicado por meio de *Google Forms.*

- ✓ Público-alvo: Responsáveis provisórios pela Educação Especial no Município de Macapá (Ver Apêndice 1).

1.7.1.2 Questionário de caracterização da EMEF Esforço Popular

- ✓ Objetivo: Levantar informações sobre a organização, infraestrutura e caracterização da escola para fundamentar as análises iniciais da dissertação.
- ✓ Aplicação: Questionário semiestruturado, aplicado via *Google Forms.*
- ✓ Público-alvo: Gestores escolares da EMEF Esforço Popular *(*Ver Apêndice 2).

1.7.1.3 Questionário para professores e professoras do Ensino Regular da EMEF Esforço Popular

- ✓ Objetivo: Identificar o perfil e as práticas pedagógicas dos professores, além de discutir questões relacionadas ao ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, com foco nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
- ✓ Aplicação: Questionário semiestruturado, aplicado por *Google Forms*, complementado por observações em sala de aula e anotações reflexivas em diário de campo (Ver Apêndice 3).

1.7.1.4 Questionário para professores e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EMEF Esforço Popular

- ✓ Objetivo: Sistematizar dados sobre a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais e analisar a importância da formação continuada para esses profissionais.
- ✓ Aplicação: Questionário semiestruturado, aplicado por meio de *Google Forms* (Ver Apêndice 4.)

1.7.1.5 Roteiro de observação em sala de aula e diário de campo

- ✓ Objetivo: Registrar informações detalhadas sobre práticas pedagógicas, interações em sala de aula e desafios observados, permitindo uma análise contextual das estratégias inclusivas.
- ✓ Aplicação: Durante as visitas presenciais em sala de aula, o pesquisador documentará as observações utilizando um roteiro estruturado e registros reflexivos no diário de campo (Ver Apêndice 5).

1.7.1.6 Intervenções com Encontros de Sensibilização Formativos

- ✓ Objetivo Geral:

Promover encontros colaborativos com os professores participantes da pesquisa, a fim de discutir, refletir e implementar práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essas sessões têm como propósito principal fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas, fomentar a troca de experiências e construir soluções viáveis para os desafios identificados no contexto escolar. Essas sessões serão mais bem detalhadas no item dedicado ao Recurso Educacional**,** no qual serão apresentados os objetivos, metodologias, atividades desenvolvidas e os resultados esperados. Nesta seção, descreveu-se como as estratégias e ferramentas utilizadas contribuíram para a aprendizagem e a inclusão dos estudantes, enfatizando a importância de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades educacionais específicas.

1.2 Análises e discussões dos dados

As análises de dados desta pesquisa foram conduzidas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Laurence Bardin. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa qualitativa utilizada para interpretar dados de forma sistemática e objetiva. Seu objetivo é identificar padrões, significados e categorias em textos, entrevistas, documentos e outros materiais qualitativos, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. De acordo com Laurence Bardin (2011, p. 15)

> A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Assim, a análise de conteúdo é um método que possibilita a decomposição e interpretação de materiais textuais com base em procedimentos organizados. Segundo Bardin, essa técnica busca transformar dados brutos em informações estruturadas, contribuindo para uma análise interpretativa mais rigorosa. O processo ocorre por meio da categorização de elementos significativos presentes nos dados coletados.

Para Laurence Bardin (2011) a análise de conteúdo é um método essencial para a pesquisa qualitativa, permitindo a decomposição e a interpretação de materiais textuais por meio de procedimentos organizados e sistemáticos. Essa abordagem possibilita a extração de significados a partir de dados brutos, transformando informações dispersas em um conjunto estruturado e interpretável. Dentro desse contexto, Laurence Bardin (2011) desenvolveu um referencial metodológico que enfatiza a categorização de elementos significativos, viabilizando um estudo mais aprofundado e rigoroso dos fenômenos investigados.

Ao adotar a análise de conteúdo, o pesquisador se depara com um processo que exige uma leitura atenta e reflexiva dos dados coletados, buscando padrões, relações e sentidos ocultos nos discursos analisados. O método proposto por Laurence Bardin (2011) não se limita apenas à organização da informação, mas também amplia a possibilidade de interpretação, uma vez que permite compreender nuances e significados que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Dessa forma, a categorização assume um papel central na análise, pois é por meio dela que se estrutura a sistematização do material e se evidenciam as principais temáticas emergentes. Para além disso, Laurence Bardin (2011, p. 14) acrescenta:

> A categorização dos dados ocorre a partir da identificação de unidades de significado, que podem ser palavras, frases ou trechos de texto que apresentam relevância para o objetivo da pesquisa. Essas unidades são posteriormente agrupadas em categorias que permitem uma organização coerente do conteúdo analisado. Assim, a análise de conteúdo não apenas organiza a informação, mas também contribui para uma investigação mais profunda e detalhada, oferecendo subsídios para inferências e interpretações embasadas em evidências concretas.

Nesse sentido, a técnica proposta por Laurence Bardin (2011) se destaca por sua flexibilidade e aplicabilidade em diferentes áreas do conhecimento, incluindo educação, psicologia e ciências sociais. Ao possibilitar a estruturação e a interpretação dos dados coletados, essa metodologia se torna uma ferramenta fundamental para pesquisas qualitativas que buscam compreender fenômenos complexos a partir da análise detalhada de discursos, documentos e outros materiais textuais.

A análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2011) tem sido amplamente empregada em pesquisas qualitativas, sendo um método essencial para a interpretação de dados em diversas áreas do conhecimento, como educação, psicologia e ciências sociais. No âmbito desta pesquisa, essa técnica foi utilizada para examinar as informações obtidas sobre práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no (DUA). O

objetivo central foi compreender como os encontros de sensibilização formativos influenciam a adoção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e diversificadas no contexto escolar.

Por meio da categorização das respostas fornecidas pelos professores, tornou-se possível identificar padrões recorrentes e tendências na aplicação de metodologias inclusivas. A organização dos dados em categorias temáticas permitiu não apenas mapear as principais estratégias empregadas no cotidiano escolar, mas também compreender como essas práticas dialogam com os princípios do DUA. Além disso, essa abordagem possibilitou uma análise aprofundada sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes, fornecendo subsídios para reflexões sobre os desafios e avanços na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Para Roberto José Vieira do Vale e Jacques de Lima Ferreira (2025) o uso da análise de conteúdo na pesquisa reforça sua relevância como ferramenta metodológica para a investigação de fenômenos educacionais. Ao possibilitar a organização e interpretação dos dados de maneira estruturada, essa técnica contribuiu para uma compreensão mais profunda da realidade estudada, fornecendo elementos para o aprimoramento das políticas e práticas voltadas à inclusão escolar.

Portanto, as categorias não são apenas ferramentas metodológicas, são também guias conceituais que direcionam a produção do conhecimento e asseguram sua relevância no contexto acadêmico e científico. Quando bem definidos, contribuem significativamente para a coerência e a profundidade das investigações, potencializando sua contribuição para as áreas estudadas.

Dito isso, a análise buscou evidenciar como as práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), podem transformar o cotidiano escolar, promovendo equidade e acessibilidade na aprendizagem. Os dados foram analisados qualitativamente, com base em instrumentos como observações, questionários e registros em diário de campo, sendo os resultados apresentados em figuras e tabelas que sintetizam as principais evidências e reflexões. Além disso, aplicou-se o teste de *Kappa de Fleiss*[1], uma medida estatística que avalia o grau de concordância entre múltiplos avaliadores além do que seria esperado pelo acaso. Esse procedimento é amplamente utilizado em pesquisas educacionais e psicológicas,

1 O índice Kappa de Fleiss é uma medida estatística que avalia a concordância entre três ou mais avaliadores ao classificarem itens em categorias. Corrige a concordância observada considerando o acaso. Valores próximos de 1 indicam forte acordo; próximos de 0, concordância aleatória (Fleiss, 1971).

pois possibilita verificar a consistência das avaliações realizadas por diferentes juízes sobre um mesmo instrumento, sendo que na pesquisa em tela os juízes foram os professores do ensino regular e ensino especial da EMEF: Esforço Popular.

No presente estudo, sua aplicação buscou fornecer evidências de validade e confiabilidade para o guia de plano de aula inclusivo, assegurando que os critérios de análise das práticas pedagógicas não dependessem apenas da interpretação individual de cada avaliador, mas apresentassem concordância significativa no conjunto. Dessa forma, a combinação entre análise qualitativa e o teste de *Kappa de Fleiss* fortalece a robustez metodológica do estudo, articulando interpretação subjetiva e mensuração objetiva.

Além do teste de *Kappa de Fleiss*, utilizou-se também o teste do *qui-quadrado* (χ^2)[2], com o objetivo de verificar a existência de associações estatisticamente significativas entre as categorias de respostas analisadas. Essa estratégia buscou ampliar a consistência metodológica do estudo, permitindo não apenas aferir a concordância entre avaliadores, mas também examinar a dependência ou independência entre variáveis, reforçando a validade do guia de plano de aula inclusivo. Cada categoria abordou os seguintes aspectos:

- ✓ **Demandas e estratégias pedagógicas no contexto da educação inclusiva**
  Este eixo discutirá as necessidades identificadas pelos professores no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para superar desafios relacionados à inclusão.
- ✓ **Práticas pedagógicas exitosas fundamentadas no DUA**
  Serão analisadas experiências bem-sucedidas de aplicação do DUA, destacando como os princípios de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão foram incorporados às práticas docentes, promovendo uma aprendizagem mais acessível e significativa.
- ✓ **Impacto dos Encontros de Sensibilização formativos na implementação de práticas inclusivas**
- ✓ Este eixo avaliará como o programa formativo proposto influenciou a atuação docente, destacando avanços nas práticas inclusivas e as percepções dos professores sobre as mudanças observadas em suas abordagens pedagógicas.

---

2 O teste *qui-quadrado* (χ^2) é uma ferramenta estatística usada para verificar se há associação significativa entre variáveis categóricas, comparando frequências observadas com as esperadas em uma tabela de contingência (Pestana; Gageiro, 2005).

- ✓ **A apresentação dos dados em figuras e tabelas**

  Teve como objetivo facilitar a visualização e compreensão dos resultados, sintetizando informações relevantes de maneira clara e objetiva. Dessa forma, busca-se proporcionar uma análise detalhada e prática, que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular e em contextos semelhantes.

1.3 Categorias e bases teóricas

Ao definirmos as categorias e as bases teóricas de um estudo, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003) destacam que essas constituem orientações essenciais para a análise e interpretação dos dados coletados. Essa etapa, considerada crucial nas pesquisas científicas, confere maior credibilidade e robustez aos resultados quando conduzida de forma cuidadosa e consistente.

Neste estudo, as categorias analíticas foram definidas em diálogo direto com os objetivos específicos e a questão central da pesquisa. Elas foram elaboradas com o propósito de orientar o planejamento, a execução e a análise dos dados, assegurando a coerência teórica e metodológica do trabalho. A seguir, apresentamos as categorias fundamentais que sustentaram esta investigação:

- ✓ Educação Inclusiva: Marcos Históricos e Legislação
  Esta categoria explora a evolução histórica e o arcabouço legal da educação inclusiva, destacando normativas internacionais, brasileiras e específicas do estado do Amapá que garantem o direito à educação equitativa e acessível.
- ✓ Formação Docente e Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas
  Analisa os desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação de práticas inclusivas, bem como aponta perspectivas e estratégias para fortalecer a formação inicial e continuada no contexto da diversidade educacional.
- ✓ Formação Continuada e Práticas Pedagógicas Inclusivas Baseadas no DUA
  Investiga como a formação continuada fundamentada nos princípios do DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas que promovam equidade, engajamento e acesso à aprendizagem para todos os estudantes.

Essas categorias não apenas estruturaram a análise dos dados, mas também direcionaram a discussão dos resultados, conectando-os diretamente aos objetivos da

pesquisa. Dessa forma, espero que este estudo forneça subsídios teóricos e práticos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Acredito que ele possa contribuir de maneira significativa para a melhoria da educação na EMEF: Esforço Popular, promovendo reflexões e ações concretas que impactem positivamente o cotidiano escolar. A seguir, serão apresentadas e discutidas as categorias teóricas identificadas, detalhando sua fundamentação e sua relação com o objeto de investigação dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

> "A educação inclusiva é um compromisso com a justiça social, na qual cada estudante, independentemente de suas características, tem o direito de aprender e participar plenamente na escola regular, como sujeito ativo do processo educativo" **(**Maria Teresa Eglér Mantoan, 2006, p. 25).

Com base no pensamento de Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), que concebe a educação inclusiva como prática fundamental para a justiça social e a participação plena de todos os estudantes. Nesse contexto, faço a abertura da segunda seção que apresenta as bases teóricas e práticas que sustentam a inclusão como um elemento central na construção de uma escola verdadeiramente democrática. O percurso inicia com uma análise da trajetória histórica da educação inclusiva, refletindo sobre a evolução dos conceitos de inclusão e a maneira como as políticas educacionais têm acompanhado essas transformações. Em seguida, são explorados os marcos legislativos que garantem o direito à educação inclusiva, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro e local, destacando as normas que asseguram a equidade e o acesso à aprendizagem nas escolas.

Também trago à discussão os desafios e as perspectivas relacionados à formação docente, abordando como a educação inclusiva pode contribuir para superar barreiras e implementar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Meu objetivo, com essa seção, é refletir sobre como essas diretrizes podem ser transformadas em ações concretas no cotidiano escolar, para que a inclusão não seja apenas um conceito, mas uma prática que impacte positivamente a vida de estudantes e educadores.

2.1 A trajetória histórica e a Legislação da Educação Inclusiva

De acordo com Genigleide dos Santos Hora (2020), Claus Dieter Stobäus (2003) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) a trajetória histórica da educação inclusiva reflete

profundas transformações sociais, culturais e políticas ao longo dos séculos. Historicamente, pessoas com deficiências foram frequentemente marginalizadas e excluídas dos sistemas educacionais, sendo privadas dos mesmos direitos que os demais indivíduos. Predominava a visão de que elas não possuíam capacidade para aprender ou se desenvolver em ambientes escolares regulares. No entanto, avanços significativos nas últimas décadas têm promovido a inclusão e a valorização da diversidade nas escolas, reconhecendo o potencial de todos os estudantes e a importância de uma educação equitativa e acessível.

Nesse bojo, Raquel de Almeida Bastos (2023, p. 30) afirma que "esse cenário começou a mudar a partir do século XX, com o surgimento de movimentos sociais e políticas públicas voltadas para a inclusão e o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência." De fato, acontecimentos como o Movimento de Direitos Civis (década de 1960), o Movimento de Vida Independente (década de 1970) e o Movimento da Educação Inclusiva desempenharam papéis fundamentais na luta por igualdade, acessibilidade e o direito à educação. Esses movimentos contribuíram para que as pessoas com deficiência passassem a ser vistas como sujeitos de direitos, promovendo transformações sociais significativas.

De acordo com Doris Zames Fleischer e Frieda Zames (2011) O Movimento de Direitos Civis, originado nos Estados Unidos na década de 1960, foi inicialmente voltado para a luta pelos direitos das comunidades afro-americanas, mas abriu caminho para uma visão ampliada dos direitos humanos. A esse respeito Thomas Michael Skrtic (1991, p.12) reconhece que "ele inspirou outros grupos marginalizados, incluindo pessoas com deficiência, a reivindicarem igualdade e acessibilidade". Nesse contexto, surgiram as primeiras discussões sobre a necessidade de adaptações arquitetônicas e de políticas públicas que assegurassem a inclusão social.

James Ivan Charlton (1998) assinala que Movimento de Vida Independente, na década de 1970, emergiu como uma iniciativa liderada por pessoas com deficiência que buscavam autonomia e autodeterminação. Esse movimento propunha a ideia de que pessoas com deficiência não deveriam ser tratadas como objetos de caridade ou paternalismo, mas como cidadãos com capacidade de tomar decisões sobre suas próprias vidas A partir desse movimento, foram fortalecidas as discussões sobre acessibilidade, eliminação de barreiras físicas e atitudinais e serviços de apoio baseados na comunidade.

Já de acordo com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (1994) o Movimento da Educação Inclusiva ganhou força global nas

últimas décadas do século XX, concentrou-se no direito das crianças e jovens com deficiência de frequentarem escolas regulares. Ele desafiou o modelo segregador de educação, promovendo a ideia de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas condições. Esse movimento foi impulsionado por marcos como a Declaração de Salamanca (1994), que reafirmou o compromisso internacional com a inclusão escolar.

Esses movimentos foram fundamentais para transformar a percepção social das pessoas com deficiência, deslocando o foco de um modelo assistencialista para um modelo de direitos humanos. Eles pavimentaram o caminho para a criação de legislações inclusivas e políticas públicas, além de inspirarem iniciativas educacionais que priorizam o respeito à diversidade e à equidade.

Seguindo essa linha de pensamento, Gilberta de Martino Jannuzzi (2012) ratifica que as políticas públicas e os acordos internacionais foram cruciais para consolidar essas mudanças. Um dos primeiros marcos históricos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Este documento estabeleceu a base para o reconhecimento dos direitos fundamentais de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, ao afirmar que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (Artigo 1º). Embora não tratasse diretamente da inclusão de pessoas com deficiência, a declaração foi pioneira em fornecer um arcabouço que embasaria documentos futuros.

Conforme aponta James Ivan Charlton (1998) outro avanço significativo foi a Lei dos Americanos com Deficiências (ADA), promulgada em 1990 nos Estados Unidos. Esta legislação transformadora estabeleceu padrões para garantir direitos civis às pessoas com deficiência, com foco na eliminação de barreiras físicas e atitudinais. A ADA se destacou por ser uma das primeiras leis nacionais a abordar a acessibilidade em todos os setores, como transporte, educação, emprego e espaços públicos. Seu impacto influenciou legislações similares em outros países, promovendo a ideia de que a deficiência deve ser vista como uma questão de direitos humanos.

No cenário global, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) consolidou décadas de luta por igualdade e acessibilidade. Este tratado internacional, ratificado por mais de 180 países, incluindo o Brasil, reafirmou que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todas as outras pessoas. A convenção introduziu o conceito de acessibilidade universal e destacou a necessidade de eliminar

barreiras sociais, culturais e arquitetônicas, promovendo a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

No campo educacional, a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco ao reforçar a educação inclusiva como um direito básico. Redigida durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pela UNESCO, a declaração enfatizou que todas as escolas regulares deveriam acolher estudantes com deficiência, adaptando currículos, métodos de ensino e ambientes para atender à diversidade. A Declaração de Salamanca influenciou diretamente a formulação de políticas educacionais inclusivas em vários países, incluindo o Brasil, destacando a importância de uma escola para todos.

Esses documentos foram fundamentais para moldar o entendimento contemporâneo sobre inclusão e direitos das pessoas com deficiência. Eles trouxeram à tona a necessidade de reestruturar sistemas e instituições para garantir a equidade e o respeito à diversidade, tanto no âmbito educacional quanto na sociedade como um todo.

No cenário Brasileiro, Marcos José da Silveira Mazzotta (2005) considera que o avanço das políticas públicas também foi significativo. A PNEEPEI (2008) assegurou o acesso ao ensino regular para pessoas com deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência **(**Lei Brasileira de Inclusão, 2015) consolidou direitos fundamentais em áreas como educação, saúde, transporte e mercado de trabalho. Ademais, Jaqueline Moll (2012, p. 27) reconhece que "esses movimentos sociais e políticas públicas marcaram uma virada histórica, promovendo o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência". A autora enfatiza como essas iniciativas consolidaram avanços significativos na garantia de inclusão e equidade, transformando o cenário educacional e social.

Nessa direção, a UNESCO (1994) reconhece que a educação inclusiva visa, especialmente, o fortalecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas nos sistemas de educação e sua fundamentação repousa no conceito de democracia e igualdade, os quais impõem às escolas e aos ambientes de que garantam o direito à educação e que ele seja estendido às crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de áreas remotas ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados.

Isso posto, ainda se pensa que a educação inclusiva é uma questão semelhante à educação especial, isto é, a educação de pessoas com deficiência. Contudo, a partir da literatura crítica, entende-se que existem diferenças significativas entre ambos os conceitos, nas palavras de Feliz Diaz *et al.*, (2009, p. 9):

> A educação especial concentra-se no atendimento de necessidades específicas de estudantes com deficiência em espaços segregados ou com adaptações particulares, enquanto a educação inclusiva tem como objetivo transformar o sistema educacional como um todo, eliminando barreiras e promovendo acesso igualitário para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Ao lado disso, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão escolar exige uma mudança de atitude face ao outro, promovendo uma transformação das práticas escolares e a valorização da diversidade como elemento central para a equidade no ambiente educacional. Nesse contexto, a educação inclusiva não é destinada apenas a pessoas com deficiência, mas sim a qualquer estudante que, por uma ou mais razões, encontre obstáculos no meio escolar que lhe impeçam de aprender, levando-o ao fracasso ou à desistência escolar. Por ser inclusiva, ela está mais concentrada na identificação e eliminação das barreiras que impedem o processo de aprendizagem, cabendo à escola, como ambiente de inclusão, introduzir e implementar maneiras ou atividades pedagógicas para socializar esses estudantes.

O direito à educação foi declarado universal nas décadas de 1990 pela Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, cujo objetivo era o de traçar metas globais para a educação. Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p. 10), "todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem ter acesso à educação básica que satisfaça suas necessidades de aprendizagem." Esse compromisso foi reforçado por organismos como a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), que declararam que os anos 90 seriam a década da transformação produtiva, especialmente nos países em desenvolvimento. A Declaração também afirma que "a aprendizagem é um meio para capacitar as pessoas a participar plenamente no desenvolvimento de suas sociedades" (Declaração de Jomtien, 1990, p. 12).

Assim, a educação passou a ser vista com mais preocupação, e é partir daí que surge o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este documento, conforme aponta UNESCO (1990), foi um marco na reafirmação do compromisso global com a educação, estabelecendo metas para garantir que todos, especialmente as populações vulneráveis, tivessem acesso a uma educação de qualidade.

De acordo com a UNESCO (2020) o plano destaca que os sistemas educacionais devem ser construídos para assegurar a igualdade de acesso e oportunidades para todos,

promovendo a universalização da educação e o combate às desigualdades. Ele enfatiza que o processo educativo não deve apenas garantir o ingresso na escola, mas também proporcionar aprendizado significativo, adaptado às necessidades individuais e coletivas, reforçando a inclusão como princípio fundamental. Entre os objetivos principais do plano, destacam-se:

> 1. Garantia de acesso universal: Eliminar barreiras econômicas, sociais, culturais e de gênero que impedem o acesso à educação. 2. Qualidade do ensino: Enriquecer os currículos, aprimorar a formação docente e fornecer materiais adequados para o aprendizado. 3. Foco em grupos marginalizados: Priorizar a educação de crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e populações rurais (Unesco, 2020, p. 23).

O plano também abordou a necessidade de alianças estratégicas entre governos, organizações não governamentais (ONGs), comunidades locais e agências internacionais, como a UNESCO, o UNICEF e o PNUD, para alcançar suas metas. Essas parcerias foram essenciais para implementar políticas públicas que favorecessem o desenvolvimento sustentável por meio da educação.

No contexto brasileiro, os princípios desse plano inspiraram diversas políticas educacionais, como os esforços para universalizar o acesso à educação básica e garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ele continua sendo um documento de referência para a construção de sistemas educacionais equitativos e inclusivos, reafirmando a educação como um direito humano fundamental.

Não obstante, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Educação, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, reafirmou a crença na educação para todos e destacou a importância de educar pessoas com necessidades especiais dentro do sistema de ensino regular. A Declaração de Salamanca é um dos documentos mais pertinentes a esse respeito, já que reforça princípios específicos e faz uma série de recomendações para a implementação de políticas públicas, bem como para a aceitação e prática de atender às necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (1994, p. 1) estabelece como princípios fundamentais:

> 1.A Educação para Todos: Todas as crianças, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm direito à educação; 2.Inclusão no Sistema Regular de Ensino: Escolas regulares com orientação inclusiva são vistas como o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir sociedades inclusivas e alcançar a educação para todos; 3.Adaptação dos Sistemas Educacionais: Os sistemas educacionais devem ser organizados para atender às diversas características e necessidades dos alunos; 4.Envolvimento da Comunidade: A participação da comunidade e o apoio às escolas inclusivas

> são essenciais para garantir o sucesso da educação inclusiva; 5.Promoção de Educação de Qualidade: A educação inclusiva deve assegurar que os alunos aprendam efetivamente, proporcionando um currículo adequado, recursos suficientes e professores capacitados.

Para Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araujo (2020), estes movimentos em prol da educação, juntamente com o movimento da Educação Especial, têm crescido, criando uma base para que a inclusão se torne o epicentro das discussões. A Declaração de Salamanca foi um ponto de virada em termos de mobilização e reivindicação de uma proposta de inclusão, ao invés de uma simples integração estruturada. O documento deixa claro a urgência para que os países, dentro do sistema regular de ensino, sejam capazes de se responsabilizar por educar crianças e jovens com necessidades especiais.

Nesse contexto, Samuel de Souza Santos, Maria Aparecida da Silva e João Carlos de Oliveira (2018) reforçam que a Declaração de Salamanca impulsionou a criação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, promovendo uma transformação nas práticas pedagógicas e administrativas das escolas regulares. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), a educação inclusiva exige a reformulação de currículos e metodologias para atender à diversidade, destacando o papel fundamental da escola em garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes. Ao lado disso, Rosângela Gavioli Prieto (2008) argumenta que o documento foi um marco na consolidação do paradigma inclusivo, orientando os sistemas educacionais a reconhecerem e eliminarem barreiras que impedem o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais.

A Declaração também promove a inclusão dessas crianças e jovens com necessidades especiais em todo o sistema de ensino regular. Ela é entendida como uma maneira de combater a discriminação e assegurar o direito à educação, convivência e aprendizado desses indivíduos. Por essa razão, os signatários do documento afirmam que:

> [...] as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

A *Declaração de Salamanca* é baseada em princípios inclusivos e ratifica que a educação tem a força de erradicar desigualdades e, por meio dela, promover o avanço social, cultural e econômico nos países em desenvolvimento. Como afirma Maria Lúcia Marcondes Carvalho Kobayashi (2009, p. 65):

> Tais princípios, também se referem aos aspectos de organização educacional, sugerindo a necessidade de a educação ser ministrada em espaços de ensino comuns a todos os indivíduos, excluindo atitudes e práticas discriminatórias. [...] consideram a educação como condição fundamental para a eliminação da desigualdade e da exclusão e, por essa razão, a instituição escolar tem uma grande responsabilidade para esta superação.

Outra grande iniciativa que está na mesma linha de pensamento que a Declaração de Salamanca é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ou mais popularmente conhecida como a Convenção de Guatemala em (1999, p. 01) que reafirma que:

> As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

Nas palavras de Samuel de Souza Santos (2020), a retórica sobre a educação inclusiva surge em resposta a diversos movimentos no cenário internacional, cujo objetivo é abolir a educação segregada por meio da formulação de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva. Entretanto, esses autores destacam que, apesar dos avanços nesse campo, a inclusão ainda é um tema amplamente discutido em quase todas as esferas da educação e da sociedade, muitas vezes desviando-se do conceito real de inclusão. Além disso, são levantados questionamentos sobre a viabilidade prática de implementar essa perspectiva de forma consistente e eficaz.

Autores como Juliana Aparecida Crestani *et al*. (2005), bem como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Luiz Fernandes de Almeida (2023) apontam que a sociedade ainda está se acostumando com a palavra inclusão e com as mudanças que ela traz para a vida da população. Essas transformações, segundo os autores, desafiam a zona de conforto e provocam resistência inicial e como tudo o que é novo provoca medo e certa estranheza, não poderia ser diferente com a inclusão. A inclusão, conforme destacam esses estudos, está em um estado de fluxo em todas as esferas da vida, causa desconforto, nos faz refletir, reavaliar nossas mentes, mudar comportamentos e, em última instância, resulta em uma sociedade mais humana, igualitária e democrática, garantindo qualidade de vida para as pessoas.

Mesmo com tantos esforços, Lizanka Soares do Nascimento (2013, p. 08) afirma que “a sociedade ainda apresenta acessibilidade mínima”; isso é evidente nas limitações presentes em espaços urbanos e, especialmente, em nossas escolas. Contudo,

acessibilidade não é apenas uma questão arquitetônica, mas também uma mudança de atitude das pessoas. Essa reflexão ressalta que a acessibilidade deve ser uma preocupação universal, abrangendo todas as pessoas e promovendo inclusão na sociedade do conhecimento e da informação.

Sobre o espaço escolar, Peter Mittler (2003), Eric Plaisance (2004) e Anthony Booth e Mel Ainscow (2005), afirmam que a Educação Especial no Brasil, historicamente, foi concebida como um sistema separado do ensino regular, baseado na premissa de que este último não conseguiria atender às necessidades de crianças com deficiência. Assim, o sistema de Educação Especial foi estruturado para educar de forma independente crianças e jovens com deficiência, excluindo-os do sistema regular de ensino. Contudo, esse modelo foi questionado por especialistas que defendem a inclusão de crianças com deficiência nas escolas públicas, destacando a importância de garantir uma educação de qualidade e o atendimento especializado, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/96. Portanto, a educação inclusiva não deve ser confundida com a educação especial, embora a contemple como parte de suas práticas.

Assim, se faz necessário entender o significado da educação inclusiva. Para isso, recorri ao documento da PNEEPEI e verifiquei que a educação inclusiva é descrita como um paradigma educacional que combina igualdade e respeito às diferenças, promovendo a aprendizagem conjunta de todos os alunos, sem discriminação. Nesse sentido, ela é

> [...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 05).

Ademais, no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, a Constituição do Brasil, promulgada em 1988, afirma em seu artigo 208, inciso III, que é "dever do Estado oferecer educação por meio do oferecimento de atendimento educacional especializado para a integração das pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, p. 126). Ao lado disso, Romeu Kazumi Sassaki (2006) destaca que há pontos polêmicos na lei em relação aos especialistas, pois não deixa claramente definido o que se entende por atendimento educacional especializado, criando distorções e incompreensões no planejamento de

políticas públicas. Outros especialistas, como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Rosita Edler Carvalho (2008), consideram que foi um grande avanço, pois pode indicar modificações no sentido de se incluir a educação especial no contexto geral da educação.

Conforme assevera Maria de Nazareth Baudel Wanderley Borges (2014), no Brasil, a instituição da Política Nacional de Educação Especial em 1994, foi mais um passo para ajudar a direcionar adequadamente o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular, desde que a criança tivesse capacidade de acompanhar e se desenvolver curricularmente no mesmo ritmo que as demais crianças. No entanto, essa política não alterou os procedimentos escolares tradicionais no que diz respeito à educação inclusiva, mantendo a segregação com a Educação Especial em instituições, sendo a única responsável pela prestação de educação.

Desse modo, em cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que possui a obrigação de oferecer atendimento preferencial para crianças e jovens com deficiência na rede comum de ensino. E, se necessário, deve haver um serviço de apoio com profissionais especializados no cuidado de crianças que requeiram atenção especial devido à sua deficiência.

Ademais, no artigo 59, a LDB especifica nos incisos I a V, as medidas que devem ser adotadas pelos Sistemas de Ensino para assegurar a inclusão efetiva e o direito à educação, conforme determinado pela lei:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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 (Brasil, 1996, p. 19).

Na compreensão de Daiane dos Santos Silva (2023), a justificativa para a implementação de uma política alinhada ao movimento social de integrar crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares foi a base para a promulgação de outras leis,

decretos e diretrizes (como a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015**,** o Decreto nº 7.611/2011 e a PNEEPEI (2008**)** que ajudam a elaborar políticas públicas de uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes. Considerando que a educação inclusiva é mais do que apenas encontrar uma maneira de permitir que as crianças com deficiência se integrem no processo de aprendizado, a escola comum deve estar organizada de modo a proporcionar experiências reais de aprendizado para todos os estudantes, em consonância com uma educação inclusiva.

Ademais, Janaína Nogueira Macena (2018) ressalta que, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, há a disposição de um capítulo referente à Educação Especial como modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. São 28 metas com o propósito de viabilizar o previsto na Constituição e na LDB nº 9.394/96, e uma delas deixa claro:

> Ampliar, em dez anos, o atendimento dos educandos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, em regime regular de atendimento, através de consórcios intermunicipais e interinstitucionais, quando necessário, e o transporte escolar, nestes casos (Plano Nacional de Educação, 2001, p. 8).

Além do Plano mencionado, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também foram implementadas, indicando que os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Vale notar que as Diretrizes Nacionais ainda reforçam que não basta apenas responsabilizar-se pelo acesso e permanência das crianças na escola, mas também cabe às instituições educativas receberem crianças com diferentes habilidades de uma forma inclusiva. Assim, fica estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que:

> [...] ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (Brasil, 2001, p. 13).

Para Rosângela Gavioli Prieto *et al*. (2008), outro documento essencial que sustenta as lutas em prol de uma educação inclusiva e de qualidade é a PNEEPEI, desenvolvida em 2008. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Garantir a inclusão nas escolas regulares é um desafio significativo, assim, essa política tem como meta oferecer orientações técnicas, pedagógicas e políticas para os sistemas de ensino. Além disso, busca apoiar ações voltadas à formação de professores, à participação da família e da comunidade, e assegurar a acessibilidade, entre outras responsabilidades fundamentais para a efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, assim fica especificado:

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p. 14).

Em continuidade, o documento mais recente diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146, de 2015), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é mais um marco histórico na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Sancionada em 6 de julho de 2015, a LBI consolida e amplia o conjunto de direitos assegurados a essa população, promovendo a inclusão social em todas as esferas da vida pública e privada (Brasil, 2015).

A LBI está fundamentada em princípios como o respeito à dignidade humana, a autonomia individual, a liberdade de fazer escolhas e a inclusão plena e efetiva. A lei cobre uma ampla gama de áreas essenciais, incluindo educação, saúde, trabalho, acessibilidade, transporte, cultura, esporte, lazer e proteção social. Um de seus principais objetivos é eliminar as barreiras que dificultam ou impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade, seja no ambiente físico, na comunicação ou nos serviços (Brasil, 2015).

Por seu turno, Maria Aparecida Mendes (2024**)** ressalta que no âmbito educacional, a LBI assegura o direito a uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo que as instituições de ensino estejam preparadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, isso inclui a adaptação curricular, a

oferta de apoio especializado e a promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Além disso, Jorge Amaro de Souza Borges (2014) reconhece que a LBI destaca a importância da acessibilidade universal, exigindo que espaços públicos e privados sejam adequados para garantir o acesso seguro e autônomo das pessoas com deficiência. Isso abrange desde a instalação de rampas e elevadores até a adaptação de materiais de comunicação em formatos acessíveis, como o braille e a Língua Brasileira de Sinais.

A criação da LBI também é fruto de décadas de mobilização e luta por parte de movimentos sociais, organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e outros atores da sociedade civil. Segundo Gilberta de Martino Jannuzzi (2012, p. 15), a "LBI reflete o compromisso do Brasil com convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país em 2008. Apesar disso, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos". Esses obstáculos demandam esforços contínuos para garantir que as políticas públicas sejam eficazes e que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos em todos os aspectos da vida.

No contexto do Município de Macapá, o Plano Municipal de Educação (PME/MCP) 2015-2025, instituído pelo Projeto de Lei nº 2.178/2015-PMM, apresenta diretrizes e metas voltadas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, destacando a importância de uma educação equitativa e de qualidade. Essas ações buscam atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em alinhamento com o princípio de inclusão defendido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O PME/MCP enfatiza a necessidade de adaptar práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de metodologias inovadoras e flexíveis que considerem a diversidade. Entre as estratégias sugeridas estão o uso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte essencial e a adaptação curricular para ajustar conteúdos e abordagens às necessidades individuais. Essas iniciativas são fortalecidas pelo uso de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos inclusivos, garantindo acesso igualitário ao conhecimento. Além disso, o plano ressalta a importância da formação continuada dos professores, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam acessibilidade e inclusão no ambiente escolar. Os docentes são incentivados a identificar as potencialidades de cada

estudante e criar estratégias que favoreçam o aprendizado coletivo, promovendo a convivência harmoniosa entre alunos com diferentes características.

O PME/MCP também propõe a criação de espaços colaborativos para avaliação e aprimoramento contínuos das práticas pedagógicas inclusivas. Essas ações incluem o envolvimento das famílias e a articulação entre diversos setores educacionais, ampliando os impactos das iniciativas inclusivas na escola.

Por meio de práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas, o PME/MCP reafirma o compromisso de Macapá com uma educação que respeite as singularidades dos estudantes, assegurando seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, para que essas propostas sejam efetivamente implementadas, são necessários esforços contínuos na formação de professores, investimentos em infraestrutura e uma gestão educacional comprometida com os princípios de equidade e diversidade.

Diante do exposto, entendo que a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil é marcada por desafios históricos, avanços legislativos e uma crescente mobilização social em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Desde as primeiras iniciativas, como a Declaração de Salamanca, até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, considero que cada passo tem sido crucial na construção de um sistema educacional mais justo e acessível para todos.

Em Macapá/AP, o Plano Municipal de Educação (PME/MCP) 2015-2025 reforça esse compromisso ao estabelecer diretrizes e metas voltadas para práticas pedagógicas inclusivas, promovendo uma educação equitativa e de qualidade e ainda, a importância do (AEE), da formação continuada de professores e do uso de tecnologias assistivas como elementos-chave para a efetivação dessas práticas, que vão ao encontro das necessidades específicas de cada estudante. Assim, o plano dialoga diretamente com o tema desse estudo, que busca compreender como estratégias inclusivas podem transformar o cotidiano escolar, garantindo que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham pleno acesso ao aprendizado.

Apesar das conquistas, percebo que a implementação plena dessas políticas ainda enfrenta obstáculos significativos. A inclusão verdadeira exige não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação cultural que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, acredito ser essencial fortalecer continuamente a formação de professores, garantindo que estejam preparados para atender às demandas de um ensino inclusivo, especialmente em escolas do Município de Macapá.

O futuro da Educação Inclusiva no Brasil, na minha visão, dependerá do compromisso contínuo de todos os setores da sociedade em defender e promover os direitos das pessoas com deficiência. O PME/MCP, enquanto um reflexo das políticas nacionais e globais, exemplifica como planos locais podem ser instrumentos fundamentais para a implementação de uma educação inclusiva. Cabe a cada um de nós – educadores, gestores, familiares e cidadãos – assegurar que suas diretrizes sejam efetivamente aplicadas. Com determinação e cooperação, acredito ser possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de refletir os valores de uma sociedade mais democrática e igualitária.

2.2 A inclusão de estudantes com deficiência na Escola Regular

A inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino é um desafio que os profissionais da educação e as famílias têm enfrentado. Tratar essa questão exige uma reflexão profunda sobre as políticas e práticas educacionais; além disso, envolve uma forma de pensar radicalmente diferente sobre as origens das aprendizagens e das dificuldades de comportamento. Portanto para Júlio Emílio Diniz-Pereira (2012, p. 60) se faz necessário

> [...]garantir que todas as pessoas, em todas as etapas de suas vidas, tenham as condições necessárias para uma vida digna, onde a qualidade psicológica, social e física seja preservada. No entanto, essa não é uma tarefa fácil e demanda o esforço conjunto de todos, desde o poder público até a sociedade em geral.

De acordo com Marta Aparecida Brochado Moreno (2022), no final da década de 1980, emergiu um movimento em prol da integração da educação especial nas escolas regulares, intensificando os debates sobre a necessidade de um sistema de ensino unificado. Essa iniciativa permitiu que a prática de integração ganhasse espaço e aceitação entre os profissionais da educação.

Conhecida como integração escolar, essa abordagem justapôs a educação especial ao ensino regular, resultando em um aumento significativo dessa modalidade. Como consequência, profissionais qualificados, bem como recursos e métodos pedagógicos, foram deslocados para atender as crianças diretamente nas escolas regulares, promovendo maior inclusão no ambiente escolar.

O termo integração é utilizado com diferentes interpretações, dependendo do segmento da sociedade. A esse respeito, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006a, p. 18) adverte que os termos integração e inclusão não devem ser usados como sinônimos, uma vez que existem valores e práticas que os diferenciam. Na perspectiva da autora, a integração

> [...] refere-se mais especificadamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Ainda a esse respeito Júlio Emílio Diniz-Pereira (2012, p. 32) complementa afirmando que:

> [...] a integração envolve o preparo dos/as alunos/as para serem inseridos nas escolas regulares, o que implica um conceito de 'prontidão'. O/a aluno/a deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola irá mudar para acolher cada vez mais uma diversidade maior de alunos/as.

No entendimento de Sheyla Mara Baptista Serra Werner *et al.* (2021), a perspectiva da integração apresenta limitações significativas, pois a inserção dos estudantes é apenas parcial. Essa abordagem geralmente oferece serviços educacionais isolados, o que mantém a ideia de segregação no ambiente escolar. Além disso, as pessoas envolvidas nesse modelo não têm seu direito à educação plenamente assegurado, evidenciando a necessidade de um avanço para práticas verdadeiramente inclusivas.

O termo inclusão, por outro lado, é muito mais abrangente e implica uma mudança de mentalidade, de concepção de mundo, uma verdadeira mudança de paradigma, como desta Maria Teresa Eglér Mantoan (2004, p. 81):

> [...] a inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Nesse contexto, Daiane dos Santos Silva *et al.* (2022) destacam que, para que uma escola se torne verdadeiramente inclusiva, é indispensável realizar uma reforma significativa no currículo, nos métodos de avaliação, nas metodologias de ensino e nas formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula. Além disso, é essencial

transformar a concepção dos profissionais envolvidos, já que são eles, no cotidiano escolar, os principais responsáveis por tornar o processo inclusivo uma realidade efetiva.

Portanto, Grazielle Rodrigues de Oliveira (2023) afirma que um processo inclusivo requer mudanças tanto no sistema educacional quanto no ambiente escolar, criando condições para uma trajetória educacional mais favorável às aprendizagens dos estudantes. Ao compartilhar um ambiente comum, fundamentado no princípio da inclusão de todos, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes formas de estar no mundo e de aprender. Essa convivência permite experiências de aprendizagem mais enriquecedoras, tanto para o desenvolvimento individual dos estudantes quanto para a ampliação das possibilidades de intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva, para que uma escola seja considerada inclusiva, é necessário desconstruir práticas de segregação e abolir qualquer forma de discriminação. A escola deve buscar valorizar as diferenças, reconhecendo que são elas que contribuem para o crescimento de todos. Por isso, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006b, p. 204) nos alerta que:

> [...] o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. Em uma palavra, a escola comum não pode ser substituída pela escola especial, no que diz respeito ao ensino acadêmico, pois sua função é complementar ao ensino escolar comum.

Sendo assim, o papel da escola é fundamental, pois ela é o espaço que socializa, educa e promove transformações na sociedade, buscando, por meio do conhecimento, elevar as possibilidades de melhoria na vida das pessoas e no desenvolvimento pleno da cidadania. No entanto, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006b) esclarece que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que resulta em uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo educativo.

Ademais, para Crislane da Silva Azevedo (2023), uma escola só pode ser considerada inclusiva se levar em conta alguns princípios fundamentais, como a valorização da diversidade, o respeito aos direitos humanos, a promoção da igualdade de oportunidades e a atenção às necessidades individuais de cada pessoa. Segundo a autora, a conscientização de todos os envolvidos no processo educativo é essencial para alcançar os objetivos da educação inclusiva. Além disso, a participação ativa da sociedade e de

todos os atores escolares é decisiva para criar um ambiente onde a cidadania seja desenvolvida e onde valores e referências inclusivas sejam consolidados. Em complemento a isso, Antônio Luiz de Aragão (2023) destaca que a importância da família e da comunidade está na sua capacidade de trazer à escola informações, críticas, sugestões e solicitações, revelando as necessidades dos estudantes e apontando direções para a melhoria do ambiente educacional. Ao acolher essas contribuições, os profissionais da educação podem ressignificar suas práticas pedagógicas, aproximando a escola, no cotidiano, da realidade social em que os alunos vivem.

Assim, Aissa da Silva Braz (2023) enfatiza que, para garantir o acesso e a participação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas oportunidades educacionais oferecidas pela escola, é indispensável evitar a segregação e o isolamento. Além disso, destaca que as escolas precisam desenvolver e regulamentar procedimentos que permitam identificar as necessidades educacionais de seus estudantes. Reconhecer essas necessidades é essencial para planejar ações educativas interventivas e proporcionar um atendimento eficaz, promovendo a inclusão e o aprendizado de todos.

Nesse contexto, Roseane Aparecida Garcia (2023) afirma que a efetivação de uma escola inclusiva que atenda crianças e jovens com deficiência exige a obtenção de recursos educacionais, como a eliminação de barreiras arquitetônicas, a qualificação e competência dos profissionais envolvidos, a ampliação do material didático existente, e a incorporação diária de materiais específicos para alunos cegos, surdos, com paralisia cerebral. Além disso, são necessárias adaptações nos equipamentos escolares, adequações curriculares e, por fim, um apoio pedagógico efetivo. Seguinte essa linha de pensamento, concordo com Eleuza Maria de Almeida (2023, p. 10) que ressalta:

> A inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência é um processo repleto de desafios complexos e variados. A verdadeira inclusão vai além do simples direito de acesso, ingresso e permanência na escola; ela exige que esses alunos sejam vistos como sujeitos ativos em seu aprendizado, com oportunidades reais de sucesso educacional. Eles não estão na escola apenas para cumprir uma estatística de matrículas, mas para serem plenamente integrados, valorizados e bem-sucedidos em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Dito isso, compreendo que a inclusão de crianças e jovens com deficiência na rede regular de ensino é um processo complexo, que exige uma mudança profunda nas práticas educacionais. Acredito ser indispensável a reformulação de currículos, metodologias e avaliações, além da conscientização dos profissionais de educação. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, considero essencial valorizar a diversidade e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Na minha visão, isso não apenas melhora a qualidade da educação, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada indivíduo é reconhecido e respeitado em suas especificidades. Defendo que a participação ativa de todos os envolvidos – educadores, famílias, comunidades e o poder público – é crucial para o sucesso dessa transformação, assegurando que a inclusão deixe de ser apenas um conceito e se torne uma realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Sendo assim, considero que se torna oportuno investir na formação de professores e professoras, destacando o DUA como uma metodologia promissora para promover a inclusão. Baseado nos princípios de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA oferece ferramentas que permitem às práticas pedagógicas atender à diversidade dos estudantes, respeitando suas necessidades individuais e criando oportunidades iguais de aprendizagem.

Ao incorporar o DUA no planejamento educacional, é possível construir ambientes acessíveis e flexíveis, que não apenas eliminam barreiras à aprendizagem, mas também potencializam a participação de todos. Dessa forma, o DUA consolida a inclusão como um princípio norteador da educação, promovendo uma escola que acolhe e valoriza a diversidade.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

> "A formação de professores é essencial para consolidar a educação inclusiva, especialmente em contextos desafiadores. É preciso um investimento contínuo em programas que preparem os docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula" (José Geraldo Silveira Bueno, 2022, p. 45).

Partindo da reflexão de José Geraldo Silveira Bueno, faço abertura da terceira seção. Ao refletir sobre o compromisso com a educação inclusiva, percebo o quanto este é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, garantindo a todas as pessoas o acesso equitativo à aprendizagem e ao desenvolvimento social. Enxergo a formação docente como um elemento central nesse processo, pois acredito que é por meio dela que conseguimos construir práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade e atender às necessidades educacionais de cada estudante. No entanto, reconheço que alcançar essa meta não é tarefa simples; os desafios são muitos e exigem de nós, educadores e pesquisadores, uma análise cuidadosa e ações contínuas.

Neste capítulo, discuto as políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil, destacando marcos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Ao mesmo tempo, sinto a necessidade de apontar as lacunas entre os avanços legais e a realidade prática da formação docente, evidenciando o quanto ainda precisamos redimensionar os currículos e as práticas pedagógicas nas instituições formadoras.

Além disso, irei abordar o cenário da formação continuada no âmbito da educação municipal de Macapá, destacando iniciativas voltadas à capacitação de professores e professoras para a inclusão escolar. Pretendo mostrar como as políticas locais têm buscado responder às demandas de uma educação mais equitativa, mas também evidenciar os desafios que ainda persistem na efetivação de uma formação docente alinhada aos princípios da diversidade e da inclusão.

Enquanto exploro essas questões, também compartilho minhas reflexões sobre os desafios e as possibilidades da inclusão educacional. Para mim, o professor é o verdadeiro agente de transformação, e sua formação deve estar alinhada aos princípios de equidade e diversidade. Com isso, espero contribuir para o fortalecimento de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que valorize as diferenças e garanta a todos os estudantes as oportunidades de aprendizado que merecem.

3.1 As políticas públicas de formação de professores

Início este diálogo ancorando-me no pensamento de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2014), que destaca que a formação de professores para a educação inclusiva enfrenta lacunas significativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, o que impacta diretamente a escolarização de estudantes com deficiência. A autora argumenta que, embora a legislação brasileira tenha avançado em prol da inclusão, ainda há uma desconexão entre as políticas públicas e as práticas nas salas de aula. Tal perspectiva ecoa profundamente no cerne da minha pesquisa, que busca investigar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil, com foco especial na formação docente e nas práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

A formação de professores emerge como um elemento central nesse debate. No contexto educacional brasileiro, os educadores frequentemente se deparam com salas de aula marcadas pela diversidade, seja em função de diferenças culturais, sociais ou de necessidades educacionais específicas. Inspirado nos apontamentos de Sandra Regina Rodrigues e Luis Henrique Sales (2024), compreendo que o papel do professor vai além de simplesmente transmitir conteúdos; ele deve atuar como um facilitador, promovendo um ambiente onde todos os alunos se sintam acolhidos e capazes de aprender.

Entretanto, como ressalta Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2014), é necessário investir em programas formativos que sejam efetivamente voltados à prática inclusiva e contemplem a diversidade dos estudantes. Olhando para esse cenário, considero que a minha pesquisa busca compreender como essas lacunas afetam a implementação de uma educação inclusiva de qualidade, analisando como o DUA pode oferecer ferramentas para professores planejarem suas aulas de forma a atender às diferentes formas de aprender. Por meio do DUA, procuro identificar estratégias que possibilitem uma maior equidade no ambiente escolar, garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, como propõe o modelo.

Nesse contexto, Luiz Fernandes de Almeida (2023) ressalta que as políticas públicas de formação de professores começaram a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 1990, resultando em avanços significativos tanto na legislação quanto na produção acadêmica sobre o tema. Esses desenvolvimentos visaram a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. A aprovação da LDB trouxe mudanças substanciais em todos os níveis

de ensino, promovendo uma reorganização abrangente da educação básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Adriana dos Reis e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2020) apontam que um dos capítulos da LDB é dedicado à formação de professores, abordando os fundamentos metodológicos, as diversas modalidades de ensino e as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial, independentemente da etapa escolar em que os docentes atuam. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, Art. 61, p. 2).

Para Júlio Emílio Diniz-Pereira (2021), a referida lei, no artigo 62, reafirma que o ensino superior é o nível preferencial para a admissão de educadores na educação infantil e no ensino fundamental. No entanto, essa determinação foi complementada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, em 19 de fevereiro de 2003, aprovou a garantia de permanência no cargo para professores concursados que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo que ainda não possuam formação em nível superior.

Nesse sentido, Ivan Rodrigo Bagnara e Leandro Ody (2023) destacam que, para enfrentar os desafios atuais e atender às demandas educativas, é essencial que a formação docente prepare os professores para atuar de maneira sábia e reflexiva. Essa formação

deve capacitar os educadores a mobilizar seus conhecimentos de forma competente, articulando-os em práticas pedagógicas que integrem ação e reflexão teórico-prática.

Essa perspectiva se alinha ao objeto de estudo da minha pesquisa, que investiga como a formação de professores pode ser estruturada para promover a educação inclusiva, garantindo que eles estejam preparados para atender à diversidade presente em sala de aula. O desenvolvimento dessas competências é crucial para implementar práticas pedagógicas inclusivas, como as orientadas pelo DUA, que oferece estratégias para planejar aulas acessíveis e equitativas. Assim, a articulação entre teoria e prática formativa é um pilar essencial para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

No entanto, a preocupação recai sobre a formação de professores para atuarem na educação inclusiva, uma necessidade inicialmente destacada no documento da Declaração de Salamanca (1994, p. 17), que enfatiza a importância de garantir que, no "contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto em nível inicial quanto em serviço, incluam respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas". Dessa forma, as universidades devem assumir seu papel como formadoras, redimensionando seus currículos e práticas para atender tanto às exigências legais quanto às demandas da sociedade na preparação de professores para atuarem na educação inclusiva.

No Brasil, a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III, no parágrafo referente à Educação Especial, reconhece a necessidade de formação especializada para os professores que atendem pessoas com necessidades especiais, independentemente da modalidade de ensino. Assim, a lei determina:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação... 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 (Brasil, 1996, p. 13).

De acordo com Gerda Margit Schreiner Holanda (2021), a Legislação Brasileira estabelece com clareza que os professores das escolas regulares devem estar preparados para incluir estudantes com necessidades especiais em suas práticas pedagógicas. Essa preparação é indispensável para garantir um ensino que seja não apenas acessível, mas também comprometido com a equidade e a diversidade, oferecendo a as estudantes oportunidades reais de aprendizado.

Ainda no artigo 61 da LDBEN 9.394/96, o parágrafo único estabelece que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Essa formação deve ter como fundamentos:

> I –A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II –a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III –o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 21).

No cenário atual, a formação inicial de professores desponta como um dos temas mais complexos e essenciais para atender às demandas crescentes do ambiente escolar. Paralelamente, a formação continuada também se apresenta como uma necessidade inadiável, exigindo novos olhares e atitudes diante das diferentes necessidades educacionais que emergem nas salas de aula regulares. Essa questão ganha ainda mais relevância em face do movimento de inclusão escolar, consolidado no Brasil pela LDBEN 9.394/96, que orienta os sistemas de ensino e os educadores a adotar uma perspectiva inclusiva e equitativa (Brasil, 1996).

Dessa forma, ao abordar a formação inicial e continuada, minha pesquisa busca não apenas diagnosticar desafios, mas também propor caminhos que fortaleçam a inclusão escolar como um direito humano e uma prática educacional cotidiana. Essa perspectiva amplia o papel do professor, transformando-o em um agente de mudança capaz de garantir que a educação seja, de fato, um espaço para todos.

Além da LDBEN, outro documento que trata da formação de professores é a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. Essas diretrizes configuram-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização institucional e curricular das instituições formadoras, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em consonância com os marcos legais e as políticas educacionais vigentes no país (Brasil, 2024).

Em relação a esse assunto, os documentos, especialmente as Diretrizes, destacam a necessidade de rever o processo de formação inicial de professores, com o objetivo de superar problemas no campo curricular e em nível institucional. A ênfase está em dois problemas centrais:

a) A segmentação na formação de professores, que se reflete na descontinuidade da formação dos alunos da educação básica;
b) O distanciamento entre a prática profissional e a formação dos professores do ensino fundamental e médio, indicando que a formação vem sendo oferecida sem uma articulação adequada entre teoria e prática (Brasil, 2002).

No entanto, apesar das preocupações em relação ao campo curricular dos cursos de licenciatura, é evidente que as orientações legais sobre a educação inclusiva ainda são mínimas.

No Brasil, percebo que a educação ainda segue um modelo predominantemente tradicional, em que a formação de professores e demais agentes educacionais se mostra insuficiente para atender plenamente às demandas da educação inclusiva. Apesar dos avanços trazidos pela LDBEN 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, há uma lacuna evidente entre o que é estabelecido legalmente e o que de fato ocorre na prática. Muitos cursos de formação permanecem desconectados das necessidades específicas dos estudantes que se beneficiariam de uma abordagem inclusiva, oferecendo poucas disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Essa realidade destaca a importância do objeto da minha pesquisa, que busca compreender e propor estratégias para transformar a formação docente, tornando-a mais alinhada às demandas da inclusão escolar. Acredito que as universidades e instituições formadoras têm um papel crucial nesse processo, pois precisam reavaliar seus currículos e metodologias para preparar professores capazes de lidar com a diversidade de forma competente e criativa. Minha investigação concentra-se justamente na análise dessas lacunas e na busca por soluções que permitam que a educação inclusiva seja efetiva e equitativa, considerando as particularidades de cada estudante.

Assim, entendo que enfrentar os desafios da formação docente para a inclusão vai além de cumprir exigências legais; trata-se de construir uma base sólida para uma escola que acolha e valorize a singularidade de todos os seus alunos. Essa perspectiva reforça o impacto e a relevância do meu estudo no contexto da transformação educacional e social no Município de Macapá.

3.2 A formação dos professores para a Educação Inclusiva

Segundo Michael Fullan (2016), Linda Darling-Hammond (2010) e Andy Hargreaves (2003), nos últimos anos, as transformações sociais, econômicas, tecnológicas, culturais e educacionais têm se intensificado de maneira significativa. Diante desse cenário, a escola enfrenta o desafio de adotar práticas pedagógicas inovadoras que estejam em sintonia com essas novas realidades. Essas mudanças têm impulsionado a produção de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, buscando compreender e analisar os impactos dessas transformações no ambiente educacional.

Um aspecto central desse debate é o papel do professor, cuja formação inicial e continuada é fundamental para lidar com a diversidade dos estudantes em sala de aula. Nesse contexto, os docentes precisam estar preparados para implementar estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às demandas de um sistema educacional em constante evolução, especialmente em relação às políticas de inclusão escolar. Essa preparação não só possibilita uma resposta adequada às necessidades emergentes, mas também fortalece o compromisso com uma educação equitativa e de qualidade.

Nessa conjuntura, a PNEEPEI (2008) finalmente define, após várias idas e vindas, o grupo de estudantes prioritário nas ações de Educação Especial: aqueles com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. Embora essa definição tenha proporcionado uma maior clareza, ela também reforçou a dependência de diagnósticos clínicos, talvez refletindo resquícios de antigas classificações baseadas em etiologias, apesar das considerações presentes no documento:

> Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modicam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 9).

Concordamos com Vanderlei Balbino da Costa e Fátima Elisabeth Denari (2014) ao destacarem que o sucesso da educação inclusiva está intimamente relacionado às atitudes dos professores em relação aos estudantes com deficiência, bem como à sua capacidade de promover interações sociais que valorizem as diferenças dentro da sala de aula. Além disso, é fundamental que os educadores estejam dispostos e capacitados para atender às diversas necessidades educacionais de maneira eficaz.

Para que isso seja possível, é imprescindível que os professores tenham acesso a um conjunto abrangente de habilidades e conhecimentos, assim como enfoques pedagógicos, métodos e materiais didáticos apropriados. Esse suporte deve incluir tempo específico para planejamento e atendimento à diversidade. O papel do apoio também é crucial, tanto no ambiente escolar — com a colaboração de gestores e colegas — quanto no contexto externo, especialmente envolvendo as famílias dos alunos.

Nesse sentido, além de garantir o acesso e a permanência bem-sucedida nas classes comuns, os dispositivos legais, em conformidade com as diretrizes das leis maiores, que adotam os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva para todos, sem distinção, deveriam também prever a oferta de serviços de apoio e a presença de professores especializados para atuar nesses serviços. Reconhece-se, portanto, que uma educação de qualidade, aquela que visa atender de forma abrangente às necessidades educacionais especiais desses estudantes, depende crucialmente da disponibilização desses suportes.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2014, p. 213) afirma que "a formação de professores para a educação inclusiva enfrenta diversas contradições, sendo essencial revisitar as políticas educacionais e práticas formativas para que atendam às demandas atuais". Nesse sentido, para alcançar uma educação que se pretende inclusiva, é essencial atender a certos requisitos relacionados às concepções subjacentes, às políticas norteadoras e às ações que as concretizam. No entanto, é preciso reconhecer que existem indefinições que permeiam as propostas de formação de professores, muitas vezes tornando-as insatisfatórias para os fins a que se destinam.

Assim, em primeiro lugar, é necessário ampliar nosso horizonte para que possamos, ao menos minimamente, esclarecer nossos questionamentos e análises. Nas últimas duas décadas, enfrentamos uma série de propostas que buscaram implementar mudanças significativas no sistema educacional, com o objetivo de torná-lo verdadeiramente "inclusivo". Para fundamentar minha reflexão e apoiar nossos argumentos, é importante revisitar alguns dispositivos legais que desempenham um papel crucial nesse processo: a Resolução 02 de 2001 (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução 04 de 2009 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7611, de 2011 (Brasil, 2011).

Nesse contexto é importante questionar: Quem são os principais agentes da mudança imprescindível para uma educação verdadeiramente inclusiva? Apesar de todos os envolvidos no processo educativo desempenhem papéis importantes, o professor se

destaca como a figura central e protagonista nessa transformação. Contudo, essa posição central frequentemente coloca o professor “no centro das atenções”, ressaltando que ele não pode ser meramente considerado um executor das políticas educacionais. Logo, atender a essa complexidade torna-se desafiador, especialmente quando se considera a maneira como as políticas educacionais têm sido discutidas e implementadas no país atualmente. Sobre ser professor, David Rodrigues e Luzia Lima-Rodrigues (2011, p. 43) afirmam que:

> [...] a profissão de professor é muito mais complexa e abrangente: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. Essa qualidade de ser professor deve fundamentalmente traduzir-se em autonomia e capacidade de tomar decisões, proporcionando ao educador a autonomia para definir conteúdos, princípios, estratégias pedagógicas e recursos didáticos que se mostrem mais eficazes, de acordo com sua própria avaliação.

Quais professores estão diretamente envolvidos nessa proposta política e qual é o contexto de sua atuação? De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 (Brasil, 2001), o Artigo 8º estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns de modo a contar com a presença de professores do ensino regular e de educação especial, ambos capacitados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Essa determinação reforça a necessidade de detalhar os itens previstos nos artigos que regulamentam a atuação desses profissionais, especificando suas atribuições e competências no contexto da educação inclusiva. A seguir, serão analisados os principais pontos abordados pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, com ênfase nas disposições que orientam as práticas pedagógicas e as responsabilidades dos professores na implementação de um ensino verdadeiramente inclusivo, vejamos um trecho da resolução:

> I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, p. 2).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, traz diretrizes fundamentais que estabelecem as bases para práticas pedagógicas inclusivas e que estão alinhadas com os desafios que minha pesquisa busca compreender e solucionar.

No Item I da resolução, destaca-se a importância de professores capacitados nas classes comuns e especializados na educação especial, enfatizando a necessidade de uma formação docente que prepare os educadores para lidar com a diversidade. Esse ponto está diretamente relacionado ao foco da minha pesquisa, que busca identificar como programas de formação inicial e continuada podem garantir que os professores desenvolvam competências específicas para acolher alunos com diferentes necessidades educacionais.

O Item II aborda a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, promovendo a convivência baseada no princípio de educar para a diversidade. Este princípio ressoa com a perspectiva do DUA, que esta pesquisa explora, como uma abordagem para planejar ambientes educacionais inclusivos e equitativos, valorizando as diferenças e proporcionando experiências de aprendizado enriquecedoras para todos os estudantes.

Já o Item III reforça a necessidade de flexibilizações e adaptações curriculares, destacando a adequação dos conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades dos alunos. Esse aspecto é central na investigação que conduzo, pois analiso como práticas pedagógicas, sustentadas por abordagens inclusivas como o DUA, podem ser implementadas de forma prática nas escolas, garantindo que o projeto pedagógico seja acessível e funcional para todos os estudantes.

Assim, os princípios apresentados pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, não apenas fundamentam a relevância da inclusão escolar, mas também apontam para questões cruciais que esta pesquisa busca abordar, como o papel transformador da formação docente e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esses elementos convergem para o objetivo de consolidar uma escola que realmente acolha e valorize a diversidade.

Assim, o Artigo 18, § 1º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, define critérios fundamentais para a capacitação de professores que atuam em classes comuns com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com a Resolução, os professores devem, em sua formação de nível médio ou superior, ter acesso a conteúdos específicos sobre educação especial, desenvolvendo competências e valores

indispensáveis para atender às demandas desses estudantes de forma eficaz e inclusiva. Entre as competências mencionadas estão:

> a) Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) Adaptar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de forma adequada às necessidades especiais de aprendizagem;
> c) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo no atendimento às necessidades educacionais especiais; d) Trabalhar em equipe, incluindo a colaboração com professores especializados em educação especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, p. 3).

Essas diretrizes estão diretamente alinhadas ao foco da minha investigação, que visa entender de que modo a formação de professores pode ser aprimorada para capacitá-los a lidar com a diversidade nas salas de aula. Esse processo exige não apenas o domínio de conteúdos teóricos, mas também a capacidade de aplicar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar e promovam uma educação equitativa.

Tendo isso em vista, no item “a”, identifico a importância de preparar os professores para reconhecer e valorizar as especificidades dos alunos, garantindo que as necessidades educacionais especiais sejam devidamente atendidas. Para isso, considero que o DUA oferece uma base relevante, pois permite o planejamento de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, alinhadas às demandas reais das salas de aula.

Já os itens “b” e “c” reforçam, na minha visão, a necessidade de capacitar os professores para adaptar suas práticas pedagógicas e avaliações de forma dinâmica, assegurando a plena participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o item “d” ressalta a importância do trabalho colaborativo, algo que considero indispensável para construir redes de apoio entre professores, especialistas e famílias, fortalecendo uma abordagem coletiva para a inclusão escolar.

Esses aspectos me fazem perceber que as orientações do Artigo 18, § 1º, vão além de uma simples exigência legal. Elas constituem uma base essencial para repensar a formação docente, algo que procuro explorar ao longo desta pesquisa. Ao investigar como essas competências podem ser efetivamente desenvolvidas, busco contribuir para uma prática educacional que seja mais inclusiva, transformadora e alinhada às necessidades de uma escola para todos.

No Art. 18 § 2º, são considerados professores especializados em educação especial aqueles que adquiriram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, bem como para definir, implementar, liderar e apoiar a aplicação de estratégias

de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento dessas necessidades. Esses professores também são habilitados para trabalhar em equipe, colaborando com o professor da classe regular nas práticas essenciais para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, o que é estabelecido no Art. 18, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, também está relacionado ao foco desta pesquisa. As competências mencionadas, como identificar necessidades, implementar adaptações curriculares e colaborar em equipe, são pilares fundamentais para a prática inclusiva. Minha pesquisa explora como essas habilidades podem ser incorporadas e desenvolvidas na formação inicial e continuada dos professores, considerando abordagens como o DUA. A colaboração entre os professores especializados e os da classe regular, também destacada no § 2º, é uma estratégia essencial que procuro abordar, pois potencializa a efetividade das práticas inclusivas e promove um ambiente escolar mais equitativo e acessível.

Em conformidade com a (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001) no caso da formação em Educação Especial, é fundamental garantir que ela ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio ou em alternativas mais superficiais. Ao lado disso, é essencial que a parte específica dessa formação esteja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja, primeiramente, um professor. Além disso, a formação deve ser orientada para a atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum, com o apoio pedagógico centrado, principalmente, no âmbito da classe regular.

No artigo 7º dessa mesma Resolução, fica esclarecido que "[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, p. 2). Portanto, é possível identificar a transversalidade da Educação Especial, cujos serviços serão desenvolvidos nas salas de aula comuns, com apoios pedagógicos especializados, tais como:

> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, p. 2).

Ou, alternativamente, por meio de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, onde o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Já o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme delineado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10), tem como objetivo:

> Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especificas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

As modalidades de efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são descritas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 (Brasil, 2009, p. 2), e incluem:

> a) a complementação da formação de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecendo apoio contínuo e personalizado, por meio da frequência regular às salas de recursos multifuncionais; b) a suplementação da formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse conjunto de normativas reafirma repetidamente o papel central que a escola comum deve desempenhar no atendimento à diversidade de alunos que a frequentam. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 (Brasil, 2009), destaca que o (AEE) deve ocorrer, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização. Esse atendimento não deve substituir as classes comuns, podendo também ser realizado em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que tenham convênio com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios.

Essa política também estabelece a sala de recursos multifuncionais como os principais lócus para a realização das ações do AEE, exigindo que o profissional responsável seja dotado de um conjunto complexo de atribuições. Nesse sentido, quais conhecimentos são essenciais para sua atuação? De acordo com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 11), o profissional deve ter domínio dos seguintes conhecimentos específicos:

> No ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Nesse contexto, quais são as atribuições exigidas do profissional de Educação Especial, cuja denominação recentemente deixou de incluir o adjetivo "especializado"? A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 (Brasil, 2009), nos artigos 12 e 13, estabelece os requisitos de formação e as atribuições necessárias para o exercício de suas funções no AEE. Para atuar no AEE, o professor deve ter uma formação inicial que o qualifique para a docência, além de uma formação específica em Educação Especial. As atribuições atribuídas a esse profissional envolvem:

> Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades especificas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, p. 2).

Que formação seria necessária para capacitar o profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com o conhecimento e as habilidades exigidas por suas atribuições? Qual seria a abrangência ideal dessa formação? Para Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2014), considerando o amplo espectro de responsabilidades do professor de Educação Especial, pode-se pensar que sua formação deve ser generalista. Contudo, desde 2008, as políticas educacionais para a Educação Inclusiva definem grupos específicos de estudantes para os quais o professor deve direcionar sua atuação. Nesse

caso, a formação requer uma especialização que permita atender de forma eficaz às necessidades particulares desses estudantes. Portanto, surge a questão: como equilibrar a tensão entre a necessidade de uma formação generalista e a exigência de uma formação especializada dentro desse contexto de orientações?

Para além do dilema entre formação generalista e especializada, Claudio Roberto Baptista (2019) identifica duas perspectivas distintas nas propostas atuais: A primeira, mais alinhada às práticas tradicionais da educação especial, concentra-se no atendimento direto a estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. A segunda, considerada mais promissora pelo autor, inclui ações voltadas para o estabelecimento de parcerias, a articulação entre professores e a aproximação e orientação das famílias. O desafio, segundo Claudio Roberto Baptista, reside em equilibrar essas abordagens para alcançar uma educação inclusiva verdadeiramente eficaz. O desafio, segundo o autor

> Está associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas) (Baptista, 2019, p. 7).

Toda a discussão gerada pelos dilemas das atuais políticas de atendimento a esse grupo de estudantes e pelas (in)decisões políticas relacionadas à formação dos professores que irão trabalhar com essa demanda está longe de se encerrar. Novos desafios continuam a emergir, especialmente com a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação. A meta 4 desse plano visa

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado.

Como Márcia Duarte Meletti e José Geraldo Silveira Bueno (2024 p. 15) afirmam, o termo "preferencialmente", amplamente utilizado na legislação, não explicita "[...] como se configura e decide" nem "quem decide" sobre a definição dos lócus e do serviço a ser mobilizado, seja ele público ou privado. Conforme analisado por Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2011, p. 107), lamentavelmente,

> O uso político do termo "sistema educacional inclusivo" não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional.

> Ao contrário, tem favorecido o acirramento de equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais.

As autoras supracitadas revisitam uma discussão amplamente debatida na área da Educação Especial e historicamente relevante: a relação entre o público e o privado. Essa questão ganha importância à medida que as políticas atuais continuam a incentivar a participação de entidades filantrópicas e privadas na oferta de atendimento educacional (Geralda Aparecida Barbosa, 2021).

Dessa forma, a relação entre o público e o privado no contexto da Educação Especial revela-se um tema crucial e complexo, especialmente quando analisada sob a perspectiva das políticas inclusivas. Embora a participação de entidades filantrópicas e privadas possa representar uma alternativa para ampliar o acesso ao atendimento educacional especializado, é essencial garantir que essa colaboração seja regida por princípios éticos e pela priorização do interesse público.

Acredito que a consolidação de uma educação inclusiva eficaz exige um equilíbrio cuidadoso entre essas esferas, assegurando que o papel do Estado como principal provedor de direitos seja mantido. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas valorizem a autonomia e a qualidade da educação pública, ao mesmo tempo em que promovam parcerias transparentes e efetivas com o setor privado, sempre com o objetivo maior de atender às necessidades dos estudantes e de suas famílias. Somente por meio desse equilíbrio será possível construir um sistema educacional que realmente respeite a diversidade e promova a equidade para todos.

Ao refletir sobre a formação de professores e professoras para a educação inclusiva, reconheço que este é um dos pilares mais importantes para garantir uma escola verdadeiramente equitativa, onde cada estudante tenha suas potencialidades respeitadas e valorizadas. Compreendo ainda, que a formação docente precisa transcender as exigências legais e ser concebida como um processo contínuo e transformador, capaz de preparar os educadores para enfrentar os desafios e as complexidades da inclusão em sala de aula.

3.3 Desafios da formação docente para a inclusão no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

De acordo com Maria Silva, João Pereira (2025) e Ana Souza e Pedro Lima (2025) o Ensino Fundamental corresponde à primeira etapa da Educação Básica e atende crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Seu principal objetivo é desenvolver as habilidades iniciais de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e a construção de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além da aprendizagem acadêmica, essa fase é um momento crucial para a formação da identidade, autonomia e senso de pertencimento dos estudantes. Nesse sentido, de acordo com BNCC o Ensino fundamental é compreendido da seguinte forma:

> O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)28, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2018, p. 59).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece o Ensino Fundamental como um direito de todas as crianças, garantindo acesso, permanência e aprendizagem de qualidade. No entanto, a implementação de um ensino verdadeiramente inclusivo nessa etapa ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à adaptação curricular, formação continuada dos professores e suporte pedagógico para atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A BNCC reforça o compromisso com a equidade e inclusão ao estabelecer que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ter direito a um aprendizado significativo e acessível. No entanto, para que esses princípios se concretizem na prática, é necessário um esforço conjunto entre escolas, professores, gestores e famílias para superar barreiras pedagógicas, estruturais e culturais que ainda limitam o acesso pleno à educação para muitas crianças no Brasil. Isso demonstra a necessidade de políticas educacionais que não apenas reconheçam a diversidade, mas que

implementem medidas concretas para garantir a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

3.3.1 Características e importância do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

Magda Becker Soares (2003), Emília Ferreiro (1999) e Telma Ferraz Leal (2015) destacam que o Ensino Fundamental nas séries iniciais é a fase em que ocorre a alfabetização e o letramento, além do desenvolvimento de habilidades essenciais para a continuidade da trajetória escolar. As práticas pedagógicas dessa etapa devem considerar que os estudantes aprendem de maneiras diversas e possuem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a inclusão escolar se torna ainda mais relevante, pois é nesse período que os estudantes começam a interagir com o ambiente escolar de forma mais estruturada. Para crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, por exemplo, esse pode ser o primeiro contato com um ambiente educacional formal, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação ativa e igualitária.

Além disso, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Lev Semionovitch Vygotsky (1998) e César Augusto Rossatto (2014) ressaltam que o Ensino Fundamental I desempenha um papel essencial na formação socioemocional das crianças, pois, nesse período, elas começam a desenvolver habilidades de interação, comunicação e cooperação. O contato com um ambiente escolar inclusivo desde os primeiros anos pode ser determinante para a construção de valores como empatia, respeito às diferenças e aceitação da diversidade. No entanto, para que a inclusão escolar ocorra de forma eficaz, é necessário superar uma série de desafios que ainda persistem nas escolas, sobretudo na rede pública.

3.3.2 Desafios da inclusão escolar no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

A implementação de uma educação inclusiva no Ensino Fundamental nas séries iniciais requer uma série de adaptações pedagógicas e estruturais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. A formação inicial dos professores, muitas vezes, não contempla de maneira adequada conteúdos voltados à educação inclusiva, deixando-os despreparados para atender estudantes com necessidades

educacionais especiais. Como resultado, muitos docentes sentem-se inseguros para lidar com a diversidade em sala de aula e acabam recorrendo a práticas pedagógicas tradicionais que nem sempre são eficazes para todos os estudantes. Conforme afirmam Maria do Socorro da Silva e João Alberto da Silva Pereira (2019, p. 45):

> A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências para trabalhar com metodologias inclusivas. O conhecimento adquirido nesse processo permite a implementação de estratégias mais acessíveis, tornando a escola um espaço de aprendizado equitativo e favorecendo a participação de todos os alunos.

Crislane da Silva Azevedo (2023) e Grazielle Rodrigues de Oliveira (2023) defendem iniciativas como cursos, workshops e programas de especialização podem proporcionar, aos docentes, maior conhecimento sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tecnologias assistivas, estratégias diferenciadas de ensino e adaptações curriculares, ampliando as possibilidades de ensino e tornando as aulas mais acessíveis.

Outro desafio enfrentado pelas escolas do Ensino Fundamental nas séries iniciais é a necessidade de adaptar o currículo para atender à diversidade dos estudantes. A BNCC estabelece diretrizes gerais, mas a aplicação dessas orientações no contexto de uma sala de aula inclusiva exige um planejamento pedagógico mais flexível. O DUA surge como uma abordagem inovadora para lidar com essa questão, pois propõe estratégias que permitem que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento por meio de diferentes formas de apresentação, engajamento e expressão. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 59):

> O Ensino Fundamental deve garantir a todos os estudantes a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores necessários para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A adaptação curricular deve considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, possibilitando um ensino mais equitativo.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2019) e David H. Rose e Anne Meyer (2022) destacam o uso de materiais didáticos variados, como vídeos, áudios, ilustrações e textos adaptados, é fundamental para garantir que o conteúdo seja acessível a todos. Além disso, o planejamento de atividades deve permitir múltiplas formas de participação, respeitando as habilidades e preferências de cada estudante, assim como as avaliações devem ser diferenciadas para possibilitar que

os alunos demonstrem o que aprenderam por meio de provas escritas, apresentações orais, portfólios e outras metodologias mais inclusivas.

A falta de infraestrutura adequada também é um grande obstáculo para a inclusão escolar no Ensino Fundamental nas séries iniciais. Muitas escolas ainda não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliário acessível ou materiais específicos para atender alunos com deficiência visual, auditiva ou motora. Além disso, a ausência de recursos pedagógicos, como tecnologias assistivas, impacta diretamente a qualidade do ensino. Ferramentas como softwares de leitura para alunos cegos, legendas para vídeos educativos ou materiais táteis ainda são pouco utilizados nas escolas públicas, limitando o acesso de estudantes com deficiência aos conteúdos curriculares. De acordo com Paulo Reglus Neves Freire (1993, p. 10):

> O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. A educação não pode estar à mercê de mudanças estruturais que podem levar décadas para acontecer; cabe ao educador encontrar formas de transformar a realidade desde já.

Essa reflexão ressalta a importância de ações imediatas para promover a inclusão, independentemente das adversidades estruturais. Ademais, a inclusão escolar não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos professores, mas sim de toda a comunidade escolar. Para que as práticas inclusivas sejam efetivas, é fundamental o envolvimento de gestores, funcionários, famílias e demais profissionais da educação. A formação de parcerias com a comunidade e instituições especializadas pode fortalecer o suporte oferecido às escolas e contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor e acessível para todos os estudantes. Como ressalta Lev Semionovitch Vygotsky (1996, p. 67):

> Aquilo que a criança pode fazer hoje com ajuda, será capaz de realizar sozinha amanhã. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Assim, o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido como um processo individual e isolado, mas como resultado das interações sociais e culturais estabelecidas com o meio em que vivem. Nesse contexto, a escola assume papel central como espaço de mediação e colaboração, em que professores e colegas funcionam como suportes para que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, as experiências de aprendizagem compartilhadas permitem que os estudantes passem gradativamente da dependência do auxílio externo para a conquista da autonomia, ampliando suas potencialidades e possibilitando uma formação integral.

Essa perspectiva enfatiza a importância da colaboração e do diálogo na construção de uma educação inclusiva. Assim, a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental nas séries iniciais desempenha um papel central na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além de garantir que os docentes tenham conhecimento sobre as diretrizes da BNCC e das políticas públicas de inclusão, a formação contínua deve possibilitar o desenvolvimento de metodologias inovadoras que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes no processo de aprendizagem. A adoção do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e gamificação, pode ser uma alternativa para diversificar as estratégias de ensino, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico e acessível. Dessa forma, investir na formação continuada dos professores, na adaptação curricular e na ampliação de recursos pedagógicos inclusivos é essencial para garantir que o Ensino Fundamental I cumpra seu papel de proporcionar uma aprendizagem significativa e equitativa para todos os estudantes. Nesse sentido, a partir de ações integradas e do compromisso coletivo será possível construir um sistema educacional que respeite a diversidade e ofereça oportunidades iguais a todos os estudantes, consolidando uma escola verdadeiramente inclusiva.

Dito isso, ao longo deste capítulo, revisitei marcos legais como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que fornecem bases importantes para nortear esse processo. No entanto, percebo que a prática muitas vezes esbarra em dilemas como a tensão entre a formação generalista e a especializada, além da necessidade de equilibrar abordagens tradicionais e metodologias inovadoras, como o DUA.

Entendo que a formação de professores exige não apenas conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências práticas que os capacitem a planejar e implementar estratégias pedagógicas inclusivas. Acredito que o trabalho colaborativo entre educadores, o uso de recursos pedagógicos adaptados e a construção de ambientes acessíveis são elementos indispensáveis para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne uma realidade concreta.

Reconheço também que a formação de professores não ocorre de forma isolada. Ela está diretamente conectada às políticas públicas, ao apoio das instituições escolares e ao engajamento de famílias e gestores educacionais. Estou convicto de que somente por meio dessa articulação será possível consolidar uma educação inclusiva de qualidade, que

promova o respeito às singularidades de cada estudante e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estendendo um pouco mais sobre a formação dos professores e professoras no contexto da educação inclusiva, relato o cenário dessa formação no âmbito do Município de Macapá. Inserida no contexto amazônico, a cidade enfrenta desafios particulares que influenciam a implementação de políticas públicas e a prática docente. Entretanto, iniciativas significativas têm sido desenvolvidas para fortalecer a formação dos educadores e garantir uma educação mais inclusiva e equitativa, uma delas é o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME 2015-2025).

De acordo com o PME (2015-2025) a formação de professores e professoras para atender à diversidade é uma prioridade estratégica. O plano enfatiza a necessidade de parcerias com instituições de ensino superior, como Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e Instituto Federal do Amapá (IFAP), para garantir tanto a formação inicial quanto a continuada, alinhadas às demandas da Educação Especial e da Educação Infantil. Essa estratégia reflete a compreensão de que o sucesso da inclusão escolar depende diretamente da capacitação dos educadores.

No entanto, o cenário local ainda enfrenta obstáculos significativos. A falta de profissionais especializados, a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e a carência de tempo para planejamento colaborativo são algumas das dificuldades apontadas por professores que atuam na rede pública. Essas questões evidenciam a importância de consolidar políticas que promovam formações mais abrangentes, que incluam conteúdos sobre tecnologias assistivas, práticas pedagógicas inclusivas e abordagens interdisciplinares.

Além disso, a estrutura das SRM, previstas no PME, têm se mostrado um ponto de apoio fundamental para o AEE. Contudo, a formação dos profissionais que atuam nessas salas também exige um olhar atento, uma vez que seu papel vai além da complementação curricular, englobando o desenvolvimento de estratégias que assegurem a autonomia e a inclusão efetiva dos estudantes.

Pode-se dizer ainda, que no contexto do Município de Macapá, a formação de professores e professoras da Educação Especial tem sido objeto de diversas iniciativas que buscam aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas. Essas ações refletem o compromisso local com a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, em consonância com as diretrizes nacionais.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio da Divisão de Educação Especial (DEE), desempenha um papel central nesse processo. Entre os principais destaques, está a parceria com a *Perkins School for the Blind*, dos Estados Unidos, que em 2023, promoveu uma formação continuada para 175 professores do AEE. Essa capacitação focou em práticas pedagógicas inovadoras, visando criar ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores.

Outro marco importante foi a capacitação de 652 estagiários da rede municipal em julho de 2024, preparando-os para atuar na Educação Especial e atender às especificidades dos estudantes. Além disso, durante a Jornada Pedagógica de 2024, profissionais da educação participaram de formações voltadas à inclusão e equidade, com destaque para palestras de especialistas renomados, como o Dr. Allan Rocha Damasceno.

A SEED também contribui para o fortalecimento da Educação Especial em Macapá, como exemplifica o projeto "Laços da Inclusão", lançado em 2024. Este projeto capacitou cerca de 1.800 profissionais da rede estadual, incluindo professores de Macapá, promovendo o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes para as escolas públicas.

A UNIFAP também desempenha um papel fundamental na formação docente. Em 2022, a instituição ofertou vagas para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, destinado a professores efetivos da rede pública. Esse programa visa aprofundar o conhecimento teórico e prático dos educadores, contribuindo para sua formação especializada (Unifap, 2024).

A integração de tecnologia também tem sido promovida para identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotados. Em 2022, profissionais da educação de Macapá foram capacitados para utilizar recursos como kits de robótica e impressoras 3D, ampliando as oportunidades de desenvolvimento desses estudantes.

Apesar dos avanços, desafios persistem, como a necessidade de ampliar o acesso à formação continuada e integrar ainda mais teoria e prática. Contudo, as iniciativas mencionadas demonstram que o Município de Macapá está trilhando um caminho promissor, fortalecendo a Educação Especial por meio de ações colaborativas e inovadoras.

Portanto, a formação de professores na rede municipal de Macapá deve considerar tanto os avanços conquistados, quanto as lacunas existentes. É necessário fortalecer ações de formação continuada que capacitem os educadores a lidar com a diversidade e integrar estratégias pedagógicas inclusivas em suas práticas diárias. Além disso, a valorização do trabalho colaborativo e o suporte institucional são elementos indispensáveis para

transformar os desafios locais em oportunidades de inovação e avanço no campo da educação inclusiva.

Ao abordar esse cenário, reforço a importância de investir na formação de professores e professoras como um eixo estruturador de uma educação inclusiva de qualidade. Em Macapá, assim como em outros contextos, a formação docente não é apenas um requisito técnico, mas uma ação transformadora, capaz de promover uma escola onde todos os estudantes possam se sentir acolhidos, respeitados e valorizados.

Assim, considero essencial repensar os currículos e as estratégias de formação inicial e continuada, não apenas para oferecer conteúdo teóricos, mas para garantir que os professores e professoras desenvolvam competências práticas, como as propostas pelo DUA, capazes de promover a acessibilidade e a equidade nas salas de aula. Ao abordar essas questões, meu estudo buscou contribuir para uma transformação significativa na formação docente, alinhando-a às demandas contemporâneas e fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes do Município de Macapá e quiçá para outros contextos educacionais.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E SOLUÇÕES BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

> "o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece uma estrutura prática e flexível que capacita os professores a planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, atendendo às necessidades de uma sala de aula diversa" (David Rose, Anne Meyer e David Gordon, 2014, p. 12).

Com base no pensamento de David Rose, Anne Meyer e David Gordon (2014), inicio a quarta seção desta pesquisa. Ao longo da minha trajetória na educação especial, um dos desafios que mais me instigaram foi o de transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde cada estudante pudesse acessar o conhecimento de forma plena, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Foi nesse contexto que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emergiu como uma luz orientadora, um caminho capaz de quebrar barreiras e reimaginar práticas pedagógicas.

Nesta seção, compartilho reflexões e experiências que acumulam não apenas a teoria, mas também os aprendizados adquiridos no cotidiano escolar. O DUA não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia que me fez enxergar o ensino sob uma nova ótica: a da diversidade como riqueza e não como obstáculo. Acredito que a formação continuada é o elo essencial para equipar educadores a implementar essa abordagem de forma significativa, afinal, quando entendemos que cada estudante é único, compreendemos também que nossas práticas precisam ser tão diversas quanto eles.

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio essencial no âmbito educacional contemporâneo, ao buscar garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Esse processo é fundamentado na ideia de que a escola deve ser um espaço acessível a todos, proporcionando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes com diferentes necessidades e habilidades. Nesse contexto, a formação de professores e professoras assume um papel central, especialmente no que se refere à adoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade.

Nessa perspectiva, David Lawrence Mitchell (2014) enfatiza que a implementação de salas de aula inclusivas requer estratégias que promovam a participação ativa de todos os estudantes, utilizando abordagens pedagógicas que minimizem barreiras e valorizem a diversidade. Assim, a formação docente se torna indispensável para a compreensão e aplicação de tais estratégias, promovendo o desenvolvimento de práticas educacionais que sejam sensíveis às necessidades individuais de cada estudante.

Por seu turno, Carol Ann Tomlinson (2001), ao discutir o ensino diferenciado, reforça a necessidade de adaptar os métodos de ensino para atender às especificidades de cada estudante, garantindo que todos possam acessar o currículo escolar de forma significativa. Essa perspectiva complementa o princípio da educação inclusiva, destacando que as ações dos professores e professoras são determinantes para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz.

No Brasil, José Geraldo Silveira Bueno (2009) aborda os desafios enfrentados pelas políticas de educação inclusiva, enfatizando a necessidade de uma formação continuada que capacite os professores e professoras a trabalhar de forma colaborativa e efetiva com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais. Segundo o autor supracitado, a preparação adequada dos professores e professoras é crucial para que a educação inclusiva não se limite ao discurso, mas se traduza em práticas pedagógicas concretas que promovam a equidade e a inclusão.

Nesse sentido, percebo que o sucesso da educação inclusiva depende também diretamente da nossa capacidade, como professores e professoras, de implementar metodologias que respeitem a diversidade e garantam o pleno acesso ao aprendizado para todos os estudantes. Nesse contexto, vejo o (DUA) como uma metodologia inovadora e inclusiva, que se destaca pela sua flexibilidade e pelo potencial de eliminar barreiras ao ensino. Essa percepção reforça em mim a convicção de que é indispensável investirmos em nossa formação docente, de forma direcionada, para que possamos implementar o DUA de maneira eficaz e transformar a educação em um espaço verdadeiramente acessível e acolhedor para todos.

O DUA é uma abordagem pedagógica desenvolvida pelo *Center for Applied Special Technology (CAST)* que visa criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e flexíveis, atendendo às diversas necessidades dos estudantes. No entanto, a efetiva integração do DUA nas práticas pedagógicas enfrenta desafios significativos, que devem ser abordados por meio de melhorias na formação de professores e professoras no suporte institucional. Ele é definido por Anne Meyer, David Howard Rose e David Gordon (2014, p. 02) da seguinte forma:

> O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma estrutura voltada para apoiar o planejamento e a implementação de abordagens eficazes. O DUA na educação evoluiu a partir dos princípios do Design Universal na arquitetura, que ganhou popularidade no final dos anos 1990 ao promover edifícios acessíveis para indivíduos de todas as habilidades. Assim como o Design Universal na arquitetura busca remover ou reduzir barreiras de acesso a espaços físicos, o DUA trabalha para eliminar ou minimizar barreiras ao acesso

> ao conteúdo curricular e aumentar a participação no aprendizado, atendendo às diversas necessidades educacionais dos estudantes. Essa abordagem abrange a educação desde a infância até o ensino superior. A estrutura instrucional do DUA é uma abordagem proativa que visa facilitar o aprendizado de estudantes diversos, incluindo, mas não se limitando a atributos como idade, etnia, status socioeconômico, habilidades e gênero. Além disso, o DUA desempenha um papel fundamental na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ao preparar educadores para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Ao compreender e aplicar os princípios do DUA, os professores tornam-se mais aptos a atender à diversidade das salas de aula, promovendo uma educação acessível e equitativa para todos os estudantes.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 12)**,** "a formação inicial e contínua de professores e professoras no Brasil apresenta lacunas consideráveis quando se trata de preparar educadores para a aplicação efetiva do DUA". Muitos programas de formação inicial em pedagogia e áreas afins não incluem módulos específicos sobre metodologias inclusivas, como o DUA, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes.

Nas palavras de Carem Silva (2023), os currículos de formação frequentemente carecem de uma abordagem prática e aprofundada sobre a diversidade e as estratégias necessárias para adaptá-la ao ambiente educacional. Isso resulta em uma preparação inadequada dos futuros professores e professoras para lidar com a complexidade da diversidade nas salas de aula, limitando sua capacidade de aplicar o DUA de forma eficaz.

Essa lacuna na formação docente é algo que vivencio de forma ainda mais desafiadora na região Norte do Brasil, especialmente no Município de Macapá, onde os desafios estruturais e contextuais se mostram mais acentuados. Enfrento questões como a carência de recursos pedagógicos específicos, dificuldades no acesso à formação continuada para professores e professoras, bem como limitações de infraestrutura nas escolas, fatores que impactam diretamente a implementação de práticas inclusivas, como as propostas pelo DUA.

Em Macapá, percebo que essas dificuldades são amplificadas pela diversidade cultural e social da população, que inclui comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas, além dos altos índices de desigualdade socioeconômica. Essa complexidade exige de nós, educadores e educadoras, não apenas uma formação teórica sólida, mas também estratégias práticas que estejam alinhadas à realidade local. Contudo, a ausência de uma formação específica sobre metodologias inclusivas, somada aos desafios regionais, limita significativamente a eficácia de nossas ações pedagógicas para atender às diversas necessidades educacionais dos estudantes. Por isso, acredito que investir na

formação inicial e continuada de professores e professoras, com um foco claro nos princípios e práticas do DUA, é crucial para que possamos superar esses obstáculos e oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível, principalmente em contextos tão desafiadores quanto os encontrados aqui na região Norte do Brasil.

Além disso, percebo que a formação continuada, que deveria ser um espaço essencial para que professores e professoras possam atualizar suas práticas e conhecimentos, muitas vezes não consegue oferecer o suporte necessário para a implementação efetiva do DUA. A escassez de cursos e treinamentos específicos sobre o DUA e a ausência de ambientes que incentivem a prática e a troca de experiências entre os educadores e educadoras são barreiras significativas. Essa lacuna não apenas dificulta o entendimento teórico do DUA, mas também impede que os professores e professoras desenvolvam habilidades práticas para aplicá-lo em suas salas de aula.

A resistência às mudanças por parte de alguns profissionais da educação, muitas vezes decorrente de uma formação inicial limitada e de um sistema que não promove a inovação pedagógica, é outro desafio que enfrentamos. Além disso, a falta de recursos, como materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias adaptadas, agrava ainda mais a situação, dificultando a adaptação do ensino às necessidades de todos os estudantes.

Esses fatores evidenciam a necessidade urgente de uma reformulação na formação inicial e continuada dos professores e professoras. É imprescindível que essas formações sejam planejadas de maneira inclusiva, considerando as realidades locais e oferecendo suporte prático para a implementação do DUA. Somente com um compromisso efetivo em superar essas barreiras poderemos contribuir para uma educação acessível e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características e contextos. Feitas essas considerações, continuaremos explorando a relevância histórica e a evolução do DUA como uma abordagem transformadora, especialmente no contexto de espaços inclusivos.

De acordo com David Howard Rose e Anne Meyer (2001), o DUA tem suas raízes nos princípios do *Design Universal*, inicialmente aplicados em arquitetura e *design* de produtos. Esses princípios foram desenvolvidos para garantir que espaços e objetos fossem acessíveis a pessoas de diferentes habilidades. Ao lado disso, Sheryl E. Burgstahler (2015, p. 23) ressalta que “ao longo do tempo, o DUA tornou-se uma base filosófica não apenas no projeto de produtos, mas também de ambientes educacionais”.

No entanto, autores como Maya Eagleton e Elizabeth Dobler (2019) e Charles Hitchcock *et al.*, (2003) destacam que a adaptação inicial dos princípios do *Design*

Universal (UD) para a educação apresentou resultados limitados, com foco predominante em tecnologias educacionais. Essas aplicações, no entanto, careciam de fundamentação nas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, o que restringia sua eficácia em contextos educacionais mais amplos.

Nesse cenário, Marylin Leinenbach e Margaret Corey (2003) relatam que o *(CAST*) desempenhou um papel crucial ao desenvolver o conceito do DUA, fundamentando-o nas descobertas das pesquisas cerebrais. Essas pesquisas exploraram como o cérebro humano processa, retém e aplica informações, identificando variabilidades significativas entre os indivíduos em relação às redes neurais associadas ao reconhecimento, habilidades estratégicas e engajamento. Essas descobertas revelaram que o aprendizado é um processo dinâmico e individualizado, que ocorre de forma distinta em cada estudante. Essa compreensão fundamenta os princípios do DUA, a saber:

> Os estudos destacaram que o aprendizado não ocorre de maneira uniforme, mas é mediado por diferentes áreas do cérebro responsáveis por reconhecer informações (redes de reconhecimento), planejar e realizar ações (redes estratégicas) e se envolver de forma motivacional (redes afetivas). Essa compreensão neurocientíficas ajudou a estruturar os princípios fundamentais do DUA: múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão (Marylin Leinenbach e Margaret Corey, 2003, p. 4919-4926).

Assim, Wehmeyer Michael *et al*., (2003) argumentam que o (DUA) tem se concentrado em aumentar o acesso de todos os estudantes ao currículo educacional comum, minimizando barreiras que possam dificultar o aprendizado. Essa abordagem buscou atender às necessidades diversificadas dos estudantes, garantindo que cada indivíduo tenha oportunidades equitativas de participar e se engajar no processo educacional. Essa perspectiva ressaltou a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade dos estudantes, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizado, como afirmam David Howard Rose e Anne Meyer (2002, p. 228):

> O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo comum, adotando características de acessibilidade adaptadas aos diferentes níveis de aprendizagem. Essa abordagem pedagógica é fundamentada em dados científicos que explicam como os indivíduos aprendem, levando em conta a diversidade de habilidades, necessidades e preferências dos alunos. Além disso, o DUA busca identificar e eliminar ou reduzir restrições ambientais que dificultam o acesso à informação, especialmente para estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Destarte, o DUA engloba o desenvolvimento do currículo e da instrução. É “um quadro que aborda a criação de metas, métodos, materiais e avaliações flexíveis que

funcionam para todos" (Cast, 1998, p. 02). Em razão disso, Donna C. Scanlon, Kelly Daugherty e Laurie Hinman (2018) afirmam que as diretrizes do DUA fornecem uma estrutura para projetar cursos que apoiem e sejam acessíveis a todos os estudantes, considerando as diferenças entre eles durante o desenvolvimento curricular.

Dena R. Harshbarger e Phu Vu (2020), Vicki Pearson (2015) e Brenda M. Morton e Jodi Pilgrim (2023) destacam que a estrutura do DUA fornece informações valiosas para compreender e abordar a variabilidade dos estudantes ao planejar a instrução. A implementação de pequenas mudanças no ensino, como a adaptação de métodos e materiais, reduz significativamente as barreiras à aprendizagem, proporcionando maior clareza e conforto aos estudantes. Isso, por sua vez, pode aumentar tanto o sucesso quanto a satisfação dos estudantes. Em acréscimo com os materiais, a tecnologia e a educação adequadas, os professores e professoras podem flexibilizar suas práticas pedagógicas o suficiente para beneficiar todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Essa flexibilidade promove um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado de forma eficaz e significativa.

Dialogando com o pensamento dos autores supracitados e alinhando-o ao propósito da minha pesquisa, percebo que o DUA se torna uma abordagem ainda mais indispensável no contexto educacional no Município de Macapá. Dadas as dificuldades explicitadas anteriormente e as condições socioeconômicas da região que impõem barreiras que vão desde a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados até a formação limitada de muitos professores e professoras em metodologias inclusivas, como as preconizadas pelo DUA. Esses fatores tornam o ambiente educacional menos acessível para estudantes com diferentes perfis, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Minha experiência na área reforça a necessidade de uma abordagem mais flexível e inclusiva no planejamento pedagógico. Acredito que o DUA, ao oferecer diretrizes práticas para eliminar barreiras e respeitar a singularidade de cada estudante, pode ajudar a reverter esse cenário em Macapá. A flexibilidade que o DUA propõe permite atender às necessidades de todos os estudantes, valorizando tanto suas habilidades quanto suas experiências culturais, especialmente em um Município cuja população reflete uma rica diversidade étnica e cultural, que contribui para enriquecer o tecido social e cultural local.

Vejo o DUA como uma ferramenta transformadora que pode potencializar o trabalho dos professores e professoras no Município de Macapá, ajudando-os a criar um

ambiente de ensino mais acessível e participativo. Minha pesquisa busca não apenas destacar a importância teórica dessa abordagem, mas também oferecer propostas viáveis para que professores e professoras possam aplicá-la no dia a dia, mesmo diante das adversidades locais. Assim, ao conectar a teoria à prática, espero contribuir para uma educação mais inclusiva, que considere as especificidades de Macapá e permita que todos os estudantes tenham acesso pleno ao conhecimento, superando as limitações que historicamente dificultam o avanço educacional na região.

Retomando a linha de raciocínio, é importante ressaltar que esse potencial transformador do DUA não surgiu por acaso. Sheryl e. Burgstahler (2000) relembra que nos seus primeiros anos, o foco do DUA era o uso da tecnologia para facilitar a acessibilidade. Posteriormente, foi reconhecido pela pedagogia, como uma abordagem que também facilitaria a acessibilidade de vários estudantes para ao currículo, incluindo novas ferramentas multimídias de aprendizagens, computadores em sala de aula cada vez mais proeminentes, oferecendo aos estudantes, professores e professoras um novo e empolgante conjunto de opções para captura, armazenamento, recuperação e exibição de informações em formatos não textuais, como imagens, som e vídeo. Em consonância, Bart Pisha, e Peggy Coyne (2001, p. 15) “recomendam, no contexto do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que essas ferramentas sejam utilizadas para desenvolver um currículo flexível de nova geração e materiais que considerem os pontos fortes, as limitações, os estilos e os interesses únicos de cada estudante”.

No que tange às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), Cheryl Jorgensen, Michael McSheehan e Rae Sonnenmeier (2007**)** destacam que uma mudança na forma como suas necessidades de apoio é entendida se faz desesperadamente necessária. Talvez mais do que qualquer outro grupo de estudantes, essas pessoas tenham sido submetidas a baixas expectativas e a suposições incorretas sobre suas capacidades. A exemplo disso, Lewis Jackson, Diane Ryndak e Michael Wehmeyer (2008, p. 180) destacam que:

> Os professores podem, muitas vezes, presumir de forma incorreta que estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) não possuem a competência necessária para acessar o currículo da educação regular. Também é comum associarem a intensidade das necessidades de apoio desses alunos à necessidade de serviços de intervenção mais invasivos ou até mesmo à retirada do ambiente escolar regular. Além disso, alguns educadores podem acreditar que o acesso ao currículo da educação geral é mais relevante para alunos com deficiências consideradas “mais leves” do que para aqueles com deficiências severas. Mesmo em escolas e salas de aula que apoiam alunos com NEE, há casos em que professores percebem que atender às necessidades de alunos com múltiplas deficiências severas é algo extremamente desafiador ou difícil, devido à complexidade e gravidade de suas demandas de apoio.

Para Tracey e. Hall, Anne Meyer e David Howard Rose (2012) a estrutura do DUA afirma que os estudantes com NEE, como todos os estudantes, não devem ser definidos por suas deficiências percebidas, já que necessitam de acesso a determinados apoios para aprender. Quando os professores e professoras adotam a mudança conceitual da estrutura do DUA à variabilidade dos estudantes, entendem que as "deficiências" fazem parte da diversidade natural que se espera nas salas de aula. Assim, para os autores (p. 35)

> A estrutura do DUA incentiva os professores a esperar mais de seus ambientes de aprendizagem e considere o que aconteceria se o currículo fosse desenvolvido para incluir múltiplas maneiras pelas quais os alunos com NEE podem: (a) se envolver na aprendizagem, (b) ser engenhoso e (c) agir ou mostrar o que sabe. Considerar a aprendizagem desta forma coloca o ônus da reforma do currículo e não do aluno com NEE para se conformar. Os professores podem usar o DUA para identificar barreiras inerentes ao currículo e projetar ou desenvolver currículos flexíveis que minimizam barreiras antes de assumir que estudantes com NEE não podem aprender ou se beneficiar da instrução. Ademais, incentiva uma visão dos estudantes com NEE como alunos valorizados e capazes de se desenvolver; e aprender quando os currículos são projetados proativamente para atender às suas necessidades individuais de suporte.

Para Mel Ainscow (2003), a estrutura do DUA apoia os professores e professoras na transformação de suas concepções sobre o currículo, tornando-o mais inclusivo e reconhecendo que a variabilidade dos alunos é natural e deve ser valorizada. Essa mudança de perspectiva permite que os professores e professoras ofereçam opções que favoreçam o ensino de todos os estudantes em sua comunidade ou em um ambiente inclusivo, com pleno acesso ao currículo comum. Em outras palavras, Anne Meyer, David Howard Rose e David Gordon (2014, p. 08) definem que:

> A estrutura do DUA ajuda os professores a entender que o objetivo maior da instrução é que todos os alunos desenvolvam um domínio do conhecimento. Na estrutura do DUA, dominar o conhecimento é levar uma vida gratificante, que ocorre quando os alunos estão motivados, engenhosos e estratégicos em seu aprendizado.

Dito isso, de acordo com o (Cast, 2024), as diretrizes do DUA são organizadas em três princípios: Múltiplos Meios de Engajamento, Múltiplos Meios de Representação e Múltiplos Meios de Expressão. Quando uma variedade de opções está disponível para fornecer múltiplos meios de abordar cada princípio, as barreiras são reduzidas e o acesso a esse princípio é aumentado. Esses processos serão descritos a seguir:

Para Ling Zhang *et al*., (2024) o princípio de Múltiplos Meios de Engajamento está intimamente atrelado com o afeto enquanto um elemento crucial para o processo de aprendizagem ademais, os estudantes apresentam diferenças significativas no que diz respeito aos fatores que estimulam sua motivação e paixão pelo aprendizado. Para os autores isso se traduz da seguinte maneira:

> Os Múltiplos Meios de Engajamento constituem um dos princípios centrais do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que busca tornar o processo educativo mais inclusivo e acessível a todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. Esse princípio se concentra em criar condições para motivar e engajar os alunos, reconhecendo que não existe uma única forma de incentivar todos de maneira eficaz (Zhang *et al*., 2024, p. 16).

Eládio Sebastián-Heredero (2020) destaca que o princípio dos Múltiplos Meios de Engajamento ocupa um lugar central na proposta do DUA, uma abordagem que visa tornar o ambiente educacional mais inclusivo e adaptável às diferentes necessidades dos estudantes. Reconhecendo a diversidade inerente às salas de aula, o DUA enfatiza a importância de estratégias pedagógicas que considerem as características individuais dos estudantes, como interesses, motivações e formas de interação com o aprendizado. Em adição, Bray Aibhin *et al.,* (2023, p. 04) consideram que:

> Um dos aspectos fundamentais desse princípio é o reconhecimento da variabilidade dos alunos. Cada estudante traz consigo um conjunto único de experiências, preferências e motivações que influenciam diretamente seu envolvimento com o aprendizado. Enquanto alguns podem se sentir motivados por desafios espontâneos e atividades criativas, outros podem preferir a previsibilidade de rotinas estruturadas. O DUA reconhece essas diferenças e propõe estratégias diversificadas que busquem atender às necessidades de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Para Marvin Roski *et al.,* (2023) outro ponto crucial desse princípio é a identidade e relevância, ou seja, para que os estudantes se engajem de maneira significativa, é essencial que suas identidades, culturas e experiências sejam valorizadas e representadas no ambiente educacional. Incorporar elementos do cotidiano e das vivências dos estudantes às atividades pedagógicas não apenas fortalece o vínculo entre o estudante e o conteúdo, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e motivador.

Sabrina M. Davis (2024) salienta ainda que a flexibilidade nas estratégias de engajamento também se destaca como um elemento essencial. As preferências dos

estudantes podem variar ao longo do tempo e das situações, o que exige que os educadores ofereçam múltiplas opções para promover a motivação. Um ambiente flexível que permita escolhas, como trabalhar de forma colaborativa ou individual, ou apresentar trabalhos em diferentes formatos, é uma ferramenta poderosa para atender a essas variações. Ao lado disso, Ryan Randall e Kimberly Tomkinson (2024, p. 10), enfatiza:

> O envolvimento emocional desempenha um papel significativo no engajamento dos estudantes. Criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam confortáveis para participar e explorar novas ideias, é essencial para fomentar uma relação positiva com o aprendizado. O afeto e a segurança emocional são elementos que fortalecem a confiança do estudante em seu potencial e aumentam seu entusiasmo pelas atividades.

Na prática, Tracy Balduzzi (2024) afirma que o princípio dos Múltiplos Meios de Engajamento pode ser aplicado de diversas maneiras, permitir que os estudantes escolham como apresentar seus trabalhos — seja por meio de apresentações orais, escritas ou visuais — é um exemplo claro de como flexibilizar o aprendizado. Além disso, relacionar os conteúdos com experiências reais dos estudantes ou criar ambientes de aprendizagem diversificados, que respeitem tanto aqueles que preferem trabalhar individualmente quanto os que se beneficiam de interações em grupo, são estratégias que tornam o aprendizado mais significativo.

Ambientes de aprendizagem diversificados, que atendam tanto aqueles que gostam de trabalhar sozinhos quanto os que se aproveitam das interações em equipe, são abordagens que fazem com que o aprendizado se torne mais significativo. Essa perspectiva se alinha à minha experiência como Psicólogo e Professor Itinerante trabalhando há quase 15 anos com estudantes da educação especial. O Reconheço, com base em minhas práticas e pesquisas, que o engajamento no aprendizado é um processo profundamente individual e dinâmico. Cada estudante traz consigo um conjunto único de experiências, motivações e formas de interação que demandam uma abordagem pedagógica sensível e adaptável, assim, o princípio dos Múltiplos Meios de Engajamento tem se mostrado essencial para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em meu trabalho com professores, professoras e estudantes, particularmente no apoio à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebo que criar espaços diversificados, acolhedores e adaptados às necessidades específicas dos estudantes é fundamental. Incorporar diferentes formas de motivação, como atividades que respeitem tanto as

preferências individuais quanto as coletivas, tem sido uma estratégia eficaz para promover o envolvimento e a aprendizagem significativa.

Além disso, na condução de minhas pesquisas sobre a contribuição da arte no desenvolvimento de estudantes da educação especial e no uso do DUA, venho observando como o respeito à diversidade das identidades dos alunos e à sua variabilidade enriquece o processo educacional. A implementação de múltiplos meios de engajamento, por exemplo, contribui diretamente para uma educação mais inclusiva, permitindo que cada estudante se conecte com o aprendizado de forma autêntica e alinhada aos seus interesses.

Acredito que, ao integrar essas estratégias no contexto educacional, estamos não apenas promovendo o sucesso acadêmico, mas também contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes. Essa perspectiva tem guiado tanto minhas intervenções práticas quanto minhas investigações acadêmicas, reforçando meu compromisso com a construção de uma educação que valorize e potencialize a diversidade de todos os envolvidos.

No que concerne ao Múltiplos Meios de Representação**,** Maria Moscato e Francesco Perdone (2024) destacam que os estudantes diferem significativamente nas formas como percebem e atribuem significado às informações. Por exemplo, estudantes com deficiências sensoriais, como cegueira ou surdez, dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, ou aqueles provenientes de culturas e línguas diversas ou não dominantes, abordam o conteúdo de maneiras distintas. Essas abordagens, ao invés de serem vistas como obstáculos, devem ser respeitadas e valorizadas. Quanto a isso, Anya Evmenova *et al.,* (2024, p. 02) lembram:

> É essencial considerar como as pessoas, culturas, identidades individuais e coletivas, perspectivas e formas de conhecimento são representadas no conteúdo educacional. A aprendizagem se torna mais rica e a transferência do conhecimento mais eficaz quando múltiplas representações e perspectivas são integradas. Essas práticas ajudam os alunos a estabelecer conexões significativas dentro e entre os conceitos.

Dito isso, na concepção de Laura Rusconi e Daniela Gäng-Pacifico (2024) os Múltiplos Meios de Representação constituem um dos pilares fundamentais do DUA**,** uma abordagem inclusiva que busca garantir o acesso equitativo ao aprendizado para todos os estudantes. Esse princípio reconhece que os estudantes apresentam diferenças significativas na forma como percebem e processam as informações, sendo necessário diversificar os modos de apresentação dos conteúdos para atender às diversas necessidades da turma.

Por seu turno, Mariya Monova-Zheleva e Yanislav Zhelev (2024) reforçam que um dos principais aspectos dos Múltiplos Meios de Representação é a diversidade na percepção e compreensão**.** Estudantes com deficiências sensoriais, como cegueira ou surdez, e dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, podem encontrar barreiras quando o conteúdo é apresentado de forma limitada. Nesse contexto, "o DUA incentiva o uso de recursos variados, como textos, imagens, áudio e vídeos, garantindo que as informações sejam acessíveis a todos e respeitando as especificidades de cada estudante" (p. 573). Além disso, Michael Ciolfi, Loretta Howard (2024) acreditam que o princípio destaca a importância de estabelecer conexões entre conceitos. Logo, a aprendizagem é potencializada quando os estudantes conseguem relacionar os conteúdos com outros conhecimentos e contextos. O uso de múltiplas representações de um mesmo conceito permite aos estudantes criarem essas conexões de maneira mais eficaz, facilitando tanto a compreensão quanto a transferência de conhecimento para novas situações.

Para Marlena Jenkins (2024, p. 12) a flexibilidade nas estratégias de ensino é outro aspecto essencial desse princípio, uma vez que:

> Não há um único meio de representação que funcione para todos os alunos. Por isso, é crucial oferecer opções diversificadas, como gráficos, diagramas, legendas em vídeos, recursos interativos e ferramentas assistivas, atendendo às necessidades de uma turma heterogênea e garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de acessar o conteúdo de forma significativa**.**

A respeito da aplicação na prática, Boris Alvarez, Paola Vergara, Pamela Yañez (2024) afirmam que os Múltiplos Meios de Representação podem ser aplicados de diversas maneiras para promover a inclusão e enriquecer o aprendizado, como por exemplo: Textos e recursos visuais complementares (fornecer material escrito acompanhado de ilustrações, infográficos ou vídeos, para facilitar a compreensão e engajar diferentes perfis de estudantes); Uso de legendas e descrições em áudio (disponibilizar esses recursos para atender às necessidades de estudantes com deficiências auditivas ou visuais, ampliando o acesso ao conteúdo); Materiais multilíngues (incluir traduções e conteúdos em diferentes idiomas, atendendo alunos bilíngues ou multilíngues e promovendo a inclusão linguística) e exposição a perspectivas culturais variadas (incorporar exemplos, histórias e conteúdos que reflitam diferentes identidades, culturas e experiências, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e inclusivo

Com um olhar mais apurado para o princípio dos Múltiplos Meios de Representação, percebo como ele está intrinsecamente relacionado à minha vivência no

trabalho com estudantes da educação especial. Essa experiência tem demonstrado que a forma como o conteúdo é apresentado vai muito além de uma simples questão técnica; trata-se de um elemento essencial para captar o interesse dos estudantes e facilitar sua compreensão, principalmente em contextos onde a diversidade é uma característica predominante. Reconhecer essa relação tem sido fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas. Pois, cada recurso utilizado, desde descrições em áudio até materiais visuais ou exemplos culturalmente relevantes, carrega consigo a possibilidade de criar conexões significativas entre o estudante e o conteúdo. Essas práticas não apenas ampliam o acesso ao aprendizado, mas também promovem a inclusão de forma efetiva, respeitando as particularidades de cada aluno e potencializando suas capacidades de forma única.

Assim, percebo que os Múltiplos Meios de Representação vão além de uma técnica educacional: são uma necessidade prática para atender às especificidades de cada aluno. Incorporar recursos diversificados, como materiais visuais, descrições em áudio e exemplos culturalmente relevantes, não apenas apoia o aprendizado, mas também reforça a autoestima e a autonomia dos estudantes. Por meio dessas práticas é possível promover um ensino verdadeiramente inclusivo, que respeite as diferenças individuais e valorize o potencial único de cada estudante.

Por fim, temos o princípio dos Múltiplos Meios de Expressão, que de acordo com Javed Hira, Athar Muhammad e Tufail Mubeshera (2024), reconhecem que os estudantes diferem significativamente na forma como navegam em um ambiente de aprendizagem, abordam o processo de aprendizado e expressam seus conhecimentos. Por essa razão, é fundamental projetar o ensino de forma a valorizar e respeitar essas diversas formas de ação e expressão. Isso também e reconhecido por Maclain Kurza (2024, p. 03) ao considerar que:

> Cada estudante, incluindo aqueles com deficiências, utiliza estratégias diferentes para lidar com as tarefas de aprendizagem. Por exemplo, enquanto alguns preferem se expressar por meio de texto escrito, outros podem sentir-se mais confortáveis ao falar. Essas preferências podem variar dependendo do contexto ou do nível de conforto com cada formato de expressão. Além disso, ação e expressão demandam habilidades como estratégia, prática e organização, áreas nas quais os alunos também apresentam diferenças marcantes.

Seguindo essa linha de pensamento, Jenny Dale e Samantha Harlow (2024) entendem que, na prática, não há uma única forma de ação e expressão que seja adequada para todos os estudantes. Por esse motivo, é fundamental oferecer múltiplas opções para

que cada estudante possa demonstrar o que aprendeu de maneira que melhor atenda às suas necessidades e preferências. Essa abordagem é essencial para promover uma educação inclusiva e eficaz, pois respeita as particularidades individuais e potencializa as habilidades de cada estudante, garantindo uma experiência de aprendizagem mais equitativa e significativa.

Para Krista Wojdak, Michelle Smith e Marie Ramirez (2024) respeitar a diversidade entre os estudantes, é essencial fornecer diferentes maneiras de interagir com o conteúdo, demonstrar conhecimento e realizar tarefas. Isso considera as variadas habilidades motoras, linguísticas, cognitivas e tecnológicas dos aprendizes, permitindo que todos expressem suas ideias de formas que melhor se alinhem às suas necessidades. Isso posto, Maria Moscato e Francesca Pedone (2024, p. 04) reconhecem que:

> Permitir que os aprendizes escolham entre diferentes formas de expressão, como escrita, apresentações orais, vídeos, infográficos ou outras abordagens criativas, garante que cada aluno possa demonstrar o que sabe de uma maneira que melhor corresponda às suas capacidades e preferências. Além disso, a inclusão de ferramentas assistivas, como softwares de reconhecimento de voz, teclados alternativos ou aplicativos de desenho digital, ajuda a reduzir barreiras para estudantes com necessidades específicas.

Natsuko Takemae, Megan Mackey e John Foshay (2024) destacam que uma estratégia essencial para promover a inclusão é fornecer múltiplas formas de navegação e interação. O uso de interfaces que permitam acesso por diferentes dispositivos, como mouse, teclado, tela sensível ao toque ou comandos de voz, é fundamental para ampliar a acessibilidade. Além disso, oferecer alternativas para atividades que exigem habilidades motoras finas, como arrastar e soltar itens em plataformas *online*, garante que estudantes com dificuldades motoras possam participar plenamente do processo de aprendizagem.

Paralelo a isso, Julie Hoffmann (2024, p. 09) afirma que reconhecer o apoio ao desenvolvimento de habilidades executivas também é fundamental:

> Dividir tarefas complexas em etapas menores, com prazos claros e *checklists*, ajuda os alunos a gerenciar melhor seu tempo e a organização de suas atividades. Além disso, fornecer modelos ou exemplos serve como uma orientação valiosa para aprendizes que enfrentam desafios em tarefas mais exigentes. Ferramentas digitais, como agendas online ou aplicativos de gerenciamento de projetos, também podem ser utilizadas para facilitar o planejamento e o acompanhamento das atividades.

Megan Mackey (2023) ressalta que outro aspecto crucial é dar suporte à comunicação em diferentes níveis. Estratégias como a andaimagem (*scaffolding*)[3] — que oferece apoio adicional por meio de frases iniciais ou *templates* — são especialmente úteis para aprendizes que necessitam de uma base estruturada. Além disso, práticas como discussões em grupo ou revisões colaborativas reforçam o desenvolvimento da linguagem e permitem a troca de ideias, enriquecendo o aprendizado.

Amanda Nelms e Sally Barton-Arwood (2024) salientam que a personalização no ritmo e na abordagem é uma prática igualmente relevante no processo educacional. Isso significa permitir que os alunos aprendam em seu próprio tempo, adaptando as atividades às suas necessidades individuais. Fornecer tempo adicional para a conclusão de tarefas, permitir que revisitem conteúdos ou realizem atividades novamente e possibilitar a entrega de trabalhos revisados são estratégias que garantem um aprendizado mais equitativo e eficaz, respeitando as particularidades de cada estudante.

Por fim, Jheniely Carvalho e Gisele Azevedo Moreira (2024) admitem que é importante promover a autoexpressão e a criatividade. Incentivar os estudantes a personalizar seus trabalhos com base em seus interesses e talentos não apenas fortalece a motivação, mas também enriquece o processo de aprendizado. Propor tarefas abertas que permitam múltiplas interpretações ou abordagens criativas estimula a originalidade e oferece aos aprendizes a liberdade de explorar diferentes formas de expressão.

Diante do exposto, ao aplicar essas estratégias na minha pesquisa, percebo como elas podem transformam o ambiente de aprendizagem em um espaço onde cada estudante pode demonstrar suas habilidades de forma autêntica. Minha experiência com a educação especial tem me mostrado que, ao oferecer múltiplas formas de ação e expressão, é possível valorizar as forças de cada estudante enquanto trabalhamos para superar barreiras que impedem esses estudantes de avançar.

Essas práticas estão profundamente coesas à minha pesquisa, pois permitem a implementação de opções como apresentações orais, uso de tecnologia assistiva e atividades colaborativas. Essas estratégias têm demonstrado um impacto positivo, não apenas no desempenho acadêmico dos estudantes, mas também em sua autoestima e

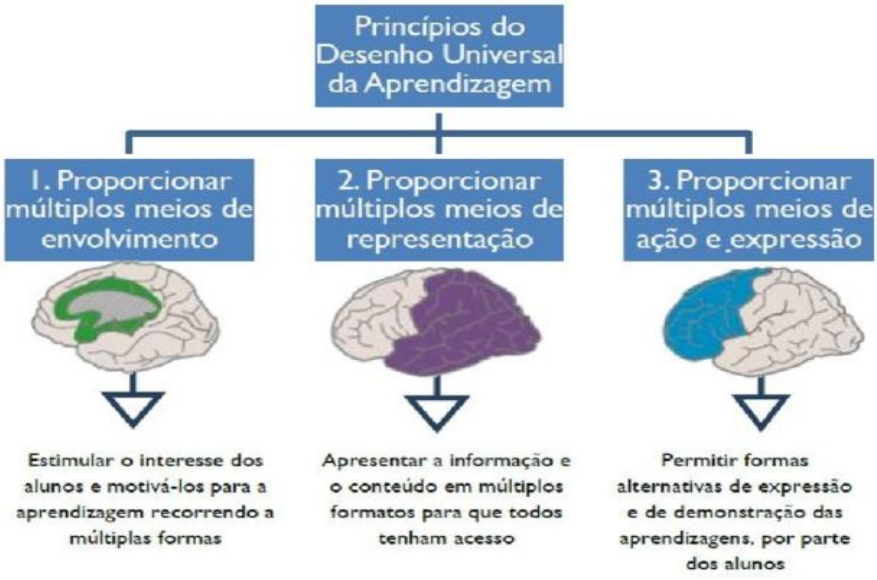
---

3 *Scaffolding*, ou andaimes pedagógicos, é uma abordagem educacional que oferece suporte temporário aos estudantes, auxiliando-os a alcançar níveis de compreensão ou habilidade que não conseguiriam sozinhos (Silmara Lösch, Carlos Rambo e Jacques Ferreira (2023).

confiança. Além disso, ao personalizar o ritmo e a abordagem de ensino, consigo atender às diversas necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor, acessível e inclusivo, onde cada estudante se sente valorizado e respeitado.

Para ilustrar como esses aspectos se interconectam e reforçam uma abordagem educacional inclusiva, apresento a seguir a figura 10**,** que sintetiza os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**.** Essa representação destaca os pilares fundamentais que orientam práticas pedagógicas acessíveis, demonstrando como os múltiplos meios de engajamento, representação e expressão podem ser aplicados para atender às necessidades e potencializar as capacidades de todos os estudantes.

Figura 10- Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)



Fonte: CAST (2018)

A figura 10 apresenta uma visão clara e concisa dos três princípios fundamentais do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: Destaca a importância de estimular o interesse dos estudantes e motivá-los para o aprendizado, utilizando diversas formas para captar sua atenção e engajamento.
2. Proporcionar múltiplos meios de representação: Ressalta a necessidade de apresentar a informação e o conteúdo em diferentes formatos, garantindo que

todos os alunos tenham acesso e compreendam os conceitos de maneira significativa.

3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: Evidencia a relevância de permitir que os estudantes demonstrem seu aprendizado por meio de alternativas variadas, respeitando suas preferências e necessidades individuais.

Essa figura sintetiza como o DUA propõe uma abordagem pedagógica inclusiva, oferecendo estratégias diversificadas para atender às diferentes formas de aprendizado, engajamento e expressão, promovendo uma educação mais equitativa e acessível para todos.

Assim, reconheço que o DUA representa uma abordagem transformadora na educação, ao enfatizar que todos os estudantes, independentemente da complexidade ou gravidade de suas necessidades, têm o potencial de se tornarem aprendizes. Essa perspectiva desloca o foco da escolarização do simples consumo de conteúdo para a criação de múltiplos caminhos significativos de aprendizado, que valorizam as vivências, habilidades e formas de expressão individuais dos estudantes. O DUA transforma a sala de aula em um ambiente inclusivo, dinâmico e respeitoso às variabilidades, promovendo um aprendizado que está alinhado às demandas da contemporaneidade.

Esta pesquisa, ao fundamentar-se nos princípios do DUA, tem uma relevância ímpar para o Município de Macapá. Em um contexto educacional onde a inclusão ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, o desenvolvimento de estratégias alinhadas ao DUA contribui para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles da educação especial, tenham acesso pleno e equitativo ao aprendizado. Por meio da implementação de práticas pedagógicas que respeitam as diversidades e valorizam as potencialidades individuais, a pesquisa não apenas auxilia no fortalecimento das práticas inclusivas, mas também apoia professores e professoras e gestores escolares no enfrentamento das barreiras educacionais.

Além disso, a pesquisa atua como um recurso estratégico para fomentar a capacitação de professores, permitindo que eles explorem ferramentas inovadoras e diversificadas para engajar, representar e expressar o aprendizado dos estudantes. Em um Município como Macapá, onde a pluralidade cultural e social é uma característica marcante, tais iniciativas são essenciais para construir uma educação inclusiva, que valorize a diversidade como um pilar de desenvolvimento humano e comunitário.

Ao focar na aplicação prática do DUA, a pesquisa se torna um instrumento não apenas acadêmico, mas também social, capaz de impactar positivamente o sistema educacional de Macapá. Assim, contribui para transformar as escolas em espaços de aprendizado mais acessíveis e significativos, alinhados aos princípios da equidade e do respeito às diferenças. Isso tem me motivado profundamente, tanto enquanto pesquisador dedicado à promoção de uma educação inclusiva, quanto enquanto cidadão comprometido com o desenvolvimento do Município e com a garantia de uma educação que atenda às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

4.1 Recurso Educacional

Conforme a Instrução Normativa Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) n° 02, de 26 de junho de 2024, do PROFEI, que orienta o Trabalho Final de Curso (TFC), proveniente de problematizações dentro do contexto escolar, dando ao pesquisador, subsídios para que possa realizar sua pesquisa, de modo o Art. 2° ressalta:

> O Recurso Educacional consiste na contribuição educacional proposta pelo estudante de mestrado a determinado público alvo e deverá ser relevante para o aprimoramento de práticas e reflexões atinentes ao ensino público. O Recurso Educacional deve estar adequado quanto ao meio, à forma, à estética, à linguagem conteúdo em relação a este público alvo (Instrução Normativa PROFEI n° 02, de 26 de junho de 2024).

Dentro deste contexto e atendendo à Instrução Normativa citada, foi elaborado um curso de Formação Continuada intitulado “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Séries Iniciais para Inclusão Escolar: Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”, com carga horária de 160 horas. O curso foi ministrado pelo mestrando Claudio Afonso Soares, sob orientação da Prof.ª Dr. ª Piedade Lino Videira, e certificado pelo Comitê de ética da Universidade Federal do Amapá (Apêndice 8).

O objetivo principal foi verificar a validade e a aplicabilidade de um Guia Prático para o Planejamento de Aulas Inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por meio de quatro Encontros de Sensibilização Formativos Colaborativos (ESFC) voltado para docentes do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) que atuam na EMEF: Esforço Popular, localizada na área metropolitana do Município Macapá, Estado do Amapá. Esse programa utilizou o DUA como estratégia

inovadora para fomentar práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula que atendem tanto estudantes com deficiências quanto aqueles sem deficiência.

A proposta teve como finalidade oportunizar aos professores cursistas o acesso à uma formação consistente, oferecendo diferentes materiais teóricos e encaminhamentos metodológicos aplicáveis à sua prática pedagógica. Além disso, buscou promover reflexões e ações que possibilitem uma transformação nas práticas educacionais, integrando os princípios do DUA como um meio para potencializar a inclusão escolar e assegurar o acesso e a equidade no aprendizado. Ao adotar o DUA como base, o programa abordou estratégias que ampliam as possibilidades de engajamento, representação e expressão, alinhadas às necessidades diversas dos estudantes.

A divulgação dos (ESFC) foram realizados de forma estratégica e abrangente para alcançar professores e professoras da EMEF: Esforço Popular, durante reuniões pedagógicas e momentos de estudo e planejamento. Além disso, foram utilizados grupos de *WhatsApp* da escola municipal, com a devida autorização da direção, para divulgar os (ESFC) e alcançar profissionais interessados. Convites personalizados foram enviados por mensagens, facilitando o acesso e incentivando a participação. O *layout* do convite incluiu informações claras sobre a proposta, o objetivo e a carga horária do curso, destacando sua relevância para a prática pedagógica inclusiva.

Essa abordagem garantiu ampla divulgação e envolvimento de profissionais interessados em aprimorar suas práticas pedagógicas com base nos princípios do DUA, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz no Município de Macapá. Os ESFC foram realizados no formato presencial, utilizando recursos como apresentação de slides, textos previamente selecionados, atividades realizadas de forma colaborativa e um plano de aula inclusivo estruturado nos princípios do DUA. Esse plano foi disponibilizado para preenchimento pelos professores e professoras por meio da plataforma *Google Forms*, bem como no formato físico.

A escolha do formato informatizado para o plano de aula não apenas priorizou a praticidade no preenchimento, mas também trouxe diversas vantagens significativas. Primeiramente, o uso da plataforma permite que os professores da Educação Especial e do Ensino Regular acessassem o documento de qualquer lugar, facilitando a continuidade do planejamento mesmo fora do ambiente presencial. Além disso, o formato digital proporcionou um processo mais dinâmico e organizado, com possibilidade de edição e colaboração em tempo real, o que fortaleceu o trabalho conjunto entre os educadores.

Outro benefício foi a centralização das informações, que ficaram armazenadas de forma segura e facilmente acessível, reduzindo o risco de perda de dados. Isso também possibilitou a análise posterior das respostas pelos gestores e formadores, permitindo identificar padrões, dificuldades e necessidades específicas que poderiam orientar futuras formações.

Por fim, o formato informatizado contribui para a inclusão tecnológica dos professores e professoras, incentivando-os a explorar ferramentas digitais que podem ser aplicadas em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem reforçou o compromisso com a modernização e a inovação no ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Assim, o uso da plataforma *Google Forms* mostrou-se uma escolha estratégica, não apenas pela praticidade, mas também pelos ganhos pedagógicos e organizacionais que trouxe ao processo formativo. Contudo, seguindo os princípios do DUA, que preconiza a oferta de múltiplos meios de representação e expressão, disponibilizamos também o plano de aula inclusivo no formato tradicional, feito a lápis e papel. Essa decisão visou atender às diferentes preferências e necessidades dos professores e professoras, garantindo que todos pudessem participar de forma confortável e eficiente, respeitando suas experiências e níveis de familiaridade com ferramentas digitais.

Os ESFC foram organizados em quatro encontros síncronos**,** sendo três realizados nas dependências da própria escola e o último no Centro de Valorização da Educação (CVEDUC), com a duração de 4 horas cada, totalizando 16 horas de atividades presenciais. A seguir, serão descritos o passo a passo de cada (ESFC), detalhando as atividades realizadas, os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas para promover a interação, reflexão e aplicação prática dos princípios do DUA no contexto pedagógico.

Os (ESFC) foram organizadas com o objetivo de proporcionar aos cursistas uma experiência formativa enriquecedora e diretamente aplicável às suas práticas educacionais. Para facilitar a compreensão, os (ESFC) foram estruturados em quadro explicativo que serão descritos a seguir:

QUADRO 1 - PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DE SENSIBILIZAÇÃO FORMATIVOS COLABORATIVOS- ESFC

CURSO	Encontros de Sensibilização Formativos Colaborativos para Professores do Ensino Fundamental I para Inclusão Escolar: Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)		
AUTORES	Cláudio Afonso Soares Profª. Dra. Piedade Lino Videira	**CARGA HORÁRIA**	16 horas 4 **ESFC** de 4horas
PERÍODO	4 encontros de 4 horas e atividades síncronas e 16 horas de atividades sicrônicas.		
OBJETIVO GERAL	O objetivo é apresentar propostas de um plano de aula inclusivo informatizado, baseado nos princípios do **Desenho Universal da Aprendizagem (DUA),** que permita o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino na EMEF: Esforço Popular, buscando a equidade nas possibilidades de sucesso na aprendizagem.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Promover a interação e a troca de saberes entre os docentes. Apresentar os fundamentos teóricos da educação inclusiva, promovendo uma reflexão crítica sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas; Discutir os desafios enfrentados pelos professores no processo de formação inicial e continuada para atender às demandas da educação inclusiva, destacando as lacunas existentes e os avanços necessários para a prática pedagógica inclusiva; Sensibilizar os professores para a importância da formação continuada na educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e a necessidade de adotar abordagens pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Capacitar os professores a identificar e implementar estratégias baseadas nos princípios do DUA, promovendo a flexibilização de objetivos, métodos, recursos e avaliações para atender às diferentes necessidades dos estudantes; Apresentar o coensino como uma prática colaborativa entre professores de diferentes especialidades, destacando sua importância para a promoção de uma educação inclusiva, e capacitar os educadores a planejar e implementar estratégias de coensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes; Capacitar os professores a elaborar um plano de aula inclusivo, aplicando os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), com ênfase na flexibilização de objetivos, métodos, recursos e avaliações, para atender à diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem dos estudantes.		
ESFC 1 – 4H – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA			

Apresentação da estrutura do curso e indicação de material de leitura
Educação Inclusiva: Bases Teóricas e Práticas para uma Escola Democrática; Trajetória Histórica da Educação Inclusiva; Marcos Legislativos; Educação Inclusiva x Educação Especial; Princípios Fundamentais da Educação Inclusiva; Desafios e Perspectivas; Práticas Inclusivas no Contexto Escolar; A educação inclusiva no Município de Macapá.
Reflexão: Tenho um estudantes com NEE e agora?
Atividade: Análise e Reflexão sobre Práticas Inclusivas Objetivo: Promover a reflexão crítica sobre as bases teóricas e práticas da educação inclusiva e sua aplicação no contexto escolar, incentivando os professores a identificar desafios e propor estratégias inclusivas para suas escolas. Instruções: **Dinâmica de Grupo:** Divida os participantes em pequenos grupos de 4 a 6 pessoas. Cada grupo receberá um estudo de caso fictício ou real (adaptado) que apresente desafios relacionados à inclusão escolar. **Tarefa em Grupo:** Os grupos deverão analisar o estudo de caso e identificar: As barreiras à inclusão apresentadas. As estratégias inclusivas que poderiam ser aplicadas para superar as barreiras. Como os princípios de uma escola democrática podem ser incorporados para resolver os desafios. **Discussão e Relatório:** Cada grupo terá 15 minutos para discutir e elaborar uma breve proposta de intervenção inclusiva. Os grupos compartilharão suas ideias com o restante dos participantes em apresentações rápidas de 3 a 5 minutos. **Reflexão Final (Individual):** Após as apresentações, cada participante escreverá uma breve reflexão sobre:

O que aprendeu com a atividade.
Como pode aplicar esses aprendizados em sua prática pedagógica.

Duração Total:

Discussão em grupo: 15 minutos.
Apresentações: 15 minutos (3 minutos por grupo, dependendo do número de grupos).
Reflexão individual: 5 minutos.
Essa atividade incentiva o pensamento crítico e colaborativo, além de conectar a teoria à prática, facilitando a aplicação de conceitos da educação inclusiva no cotidiano escolar.

ESFC 2- 4H- FORMAÇÃO DOCENTE E A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Importance da Formação Docente na Inclusão;
Políticas Públicas e Marcos Legislativos;
Formação Inicial e Continuada;
estratégias Pedagógicas para Inclusão;
Capacitação e Suporte aos Professores;
Desafios e Perspectivas;
Estudos de Caso e Iniciativas Locais

Atividade Final: Reflexão e Compromisso

Objetivo:
Promover uma reflexão rápida, mas significativa, e engajar os participantes na aplicação prática do conteúdo discutido.
Instruções:
Pergunta Reflexiva:
Cada participante deve responder individualmente à seguinte pergunta:
"Qual ação imediata você pode implementar em sua prática docente para promover uma educação mais inclusiva?"
Compartilhamento Rápido:
Os participantes compartilham suas respostas em duplas ou trios por 5 minutos.
Cada grupo escolhe uma ideia para compartilhar com todos.
Compromisso Escrito:
Entregue um cartão ou papel para cada participante escrever um compromisso pessoal com uma ação prática que aplicarão em sua escola.
Eles podem levar o cartão como lembrete ou afixar em um mural coletivo para reforçar o compromisso.

Duração Total: 10-15 minutos
ESFC 3- 4H - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E SOLUÇÕES BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA)
Fundamentação Teórica: O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Importância da Formação Docente baseado nos principios do (DUA); Principios do DUA (Múltiplos meios de Engajamento; Múltiplos meios de Representação e Múltiplos meios de Ação e expressão); A importância do Coensino para as práticas incluisivas; Desafios Regionais no Contexto de Macapá; Estudos de Caso e Resultados Esperados
Atividade Final: Planejamento de Estratégias Inclusivas com Base no DUA Objetivo: Estimular os participantes a aplicar os conceitos aprendidos ao longo da formação, desenvolvendo uma proposta prática de ensino inclusivo baseada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Instruções: **Divisão em Grupos:** Organize os participantes em pequenos grupos de 3 a 5 professores, garantindo diversidade de áreas ou níveis de ensino nos grupos. **Tarefa:** Cada grupo deverá planejar uma atividade pedagógica inclusiva para sua área de ensino, incorporando os três princípios do DUA: **Múltiplos meios de engajamento:** Como motivar os alunos e promover sua participação? **Múltiplos meios de representação:** Quais recursos ou formas serão usados para apresentar o conteúdo? **Múltiplos meios de ação e expressão:** Como os alunos poderão demonstrar o que aprenderam? **Estrutura do Planejamento:** Definição do tema da aula ou atividade. Identificação do público-alvo (perfil dos estudantes). Descrição das estratégias inclusivas para engajamento, representação e expressão. Materiais e recursos necessários. Resultados esperados. **Apresentação:** Após 20-30 minutos de planejamento, cada grupo apresenta sua proposta em 3-5 minutos. Os outros grupos podem contribuir com sugestões ou reflexões. **Reflexão Final:**

Em um breve momento de plenária, discuta como as estratégias propostas podem ser adaptadas e aplicadas em diferentes contextos escolares. Incentive cada participante a levar as ideias desenvolvidas para sua prática cotidiana. Duração Total: 40-50 minutos Essa atividade proporciona um fechamento prático, colaborativo e alinhado com os objetivos do tópico, incentivando a aplicação real dos conceitos aprendidos.
ESFC 4 – 4H – GUIA PRÁTICO DE ACESSO AO PLANO DE AULA INCLUSIVO BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM
Neste módulo de 4 horas, os participantes terão acesso a um guia prático que aborda a elaboração e implementação de planos de aula inclusivos, fundamentados nos princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA). O objetivo é oferecer ferramentas e estratégias que favoreçam a criação de ambientes educativos acessíveis, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Durante o módulo, serão apresentados exemplos práticos e atividades que incentivam a reflexão e a aplicação do DUA na sala de aula. Professores e educadores aprenderão a adaptar conteúdos, métodos e avaliações para atender à diversidade presente no contexto escolar, garantindo que cada estudante tenha as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial. **Em seguida, será apresentado o Guia Prático**, com orientações claras e detalhadas para facilitar o planejamento e a aplicação de estratégias inclusivas no cotidiano escolar, potencializando o impacto das práticas pedagógicas inclusivas.
Atividade Final: Apresentação de um Plano Inclusivo Baseado no DUA Objetivo: Encerrar a formação promovendo uma atividade prática e colaborativa na qual os participantes elaborem e apresentem um plano de aula inclusivo baseado nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), considerando uma situação real de sala de aula. Instruções para a Atividade: **Divisão em Grupos:** Divida os participantes em grupos de 4 a 6 professores, com composição diversificada para fomentar a troca de experiências e perspectivas. **Tarefa:** Cada grupo deverá desenvolver um plano de aula para uma situação real de sala de aula, considerando: O perfil dos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Um tema ou disciplina de sua escolha, alinhado à BNCC. A integração dos três princípios do DUA: **Engajamento:** Estratégias para motivar e incluir todos os estudantes. **Representação:** Diversificação na apresentação dos conteúdos. **Ação e Expressão:** Formas variadas de os estudantes demonstrarem o que aprenderam. Recursos necessários e estratégias de avaliação. **Elaboração do Plano:**

Os grupos terão acesso ao formulário online mencionado no guia prático, onde poderão estruturar o plano.
Caso não seja possível o uso do formulário, eles podem utilizar um modelo físico ou digital com os itens descritos no documento.
Apresentação:
Cada grupo apresentará o plano de aula criado para o restante dos participantes, destacando:
A situação real abordada.
Como os princípios do DUA foram aplicados.
Estratégias inclusivas propostas.
Resultados esperados.
Discussão e Feedback:
Após cada apresentação, reserve 5 minutos para perguntas, sugestões e discussões construtivas.
Incentive a troca de ideias entre os grupos para aprimorar as propostas apresentadas.
Duração Total:
Elaboração: 40 minutos.
Apresentações e Discussões: 5 minutos por grupo (dependendo do número total de grupos).
Essa atividade promove a aplicação prática dos conceitos aprendidos e encerra a formação com um momento de colaboração e reflexão coletiva.

METODOLOGIA

Os encontros presenciais foram realizados durante a Semana Pedagógica da **EMEF: Esforço Popular**, um momento estratégico para integrar os professores em atividades formativas voltadas à inclusão escolar. Essa organização facilitou a participação ativa dos docentes, alinhando as atividades do curso com a rotina pedagógica da escola.
A metodologia adotada combinou encontros presenciais e atividades síncronas, garantindo uma abordagem flexível e dinâmica. Durante os encontros, foram realizadas apresentações teóricas, discussões reflexivas e atividades colaborativas, com foco na aplicação prática dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As atividades foram planejadas para explorar estratégias inclusivas que englobassem múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e diversificadas. Essa metodologia foi estruturada para proporcionar aos professores uma formação significativa, por meio de momentos de troca de experiências, análises críticas e planejamento colaborativo, com o objetivo de implementar práticas inclusivas eficazes no contexto educacional da **EMEF: Esforço Popular**.

AVALIAÇÃO

Os cursistas serão avaliados com base na frequência e no desenvolvimento das atividades propostas. Será considerado concluinte aquele que alcançar uma frequência mínima de 75% e cumprir 100% das atividades previstas, as quais serão avaliadas de forma qualitativa.

REFERÊNCIAS

AITKEN, G.; SINCLAIR, T. **Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration**. London: OECD Publishing, 2020.
ALVES, C. F.; LOPES, V. H. Formação continuada para a inclusão: impacto de práticas pedagógicas inclusivas no ensino básico. **Revista de Educação Inclusiva,** Recife, v. 11, n. 4, p. 321-340, 2024.
BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.mec.gov.br. Acesso em: 27 dez. 2024.
CAST, Inc. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 27 dez. 2024.
COUTINHO, G. A.; SANTOS, L. M. Formação continuada e práticas inclusivas: desafios e possibilidades. **Educação em Perspectiva**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 79-98, 2023. Disponível em: https://educacaoemperspectiva.com.br. Acesso em: 27 dez. 2024.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.
FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. London: Routledge, 2016.
MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory into Practice.** Wakefield: Harvard Education Press, 2013.
MITCHELL, D. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies**. 3rd ed. London: Routledge, 2020.
MORGAN, H.; ROSE, D. H.; MEYER, A. **Universal Design for Learning: Theory and Practice.** Wakefield: CAST Publishing, 2014.
SANDS, D. J.; KOHLER, F. W. **Designing Educational Support for Students with Disabilities: An Inclusive Approach**. New York: Routledge, 2018.
SILVA, T. R.; MORAES, F. P. Formação docente para a inclusão escolar: desafios regionais e contribuições práticas. **Cadernos de Formação Docente,** Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 120-135, 2023.
UNESCO. **Educação para todos: inclusão e equidade na escola. Relatório mundial sobre educação inclusiva**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 27 dez. 2024.
VAN DER WALT, J. J.; SCHLECHTE, K. **Teacher Collaboration in Inclusive Classrooms: Principles and Strategies.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2019.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2023.

Para a implementação dos ESFC, adotei uma metodologia que combinou encontros presenciais, atividades síncronas e o uso de ferramentas digitais, buscando oferecer uma formação prática e reflexiva. Durante os ESFC, abordamos temas como os fundamentos da educação inclusiva, o coensino e a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento, a representação e a expressão dos estudantes. Também explorei formas de adaptar conteúdos, métodos e avaliações para atender às necessidades de cada estudante.

A estrutura dos ESFC foi dividida em quatro encontros, que permitiram aos participantes refletir sobre os desafios da inclusão escolar e elaborar planos de aula inclusivos aplicáveis ao seu contexto. As atividades práticas promoveram trocas de experiências e reforçaram o compromisso dos professores com a construção de uma educação mais equitativa e acessível.

Estes ESFC permitiram oportunidades únicas de contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas na rede pública de ensino, alinhando teoria e prática de maneira inovadora. Além de sensibilizar os docentes, essa iniciativa promoveu reflexões e transformações significativas nas práticas educacionais, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade.

A pesquisa da qual este curso deriva, é de grande importância por abordar um tema essencial e ainda carente de iniciativas no contexto educacional do Município de Macapá. Por ser um trabalho inédito na região, voltado para a formação continuada de professores com base nos princípios do (DUA, preenche uma lacuna na preparação docente para a inclusão escolar, oferecendo ferramentas práticas e estratégias metodológicas inovadoras.

Além disso, a relevância social deste trabalho se evidencia ao contribuir diretamente para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível, que valoriza a diversidade e assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas. Ao promover uma abordagem pedagógica inclusiva, a pesquisa não apenas beneficia os professores e estudantes diretamente envolvidos, mas também inspira futuras ações e políticas públicas voltadas à inclusão no cenário educacional local.

Sinto-me realizado em poder contribuir, por meio desta pesquisa e do curso de formação, para transformar a realidade educacional de Macapá, ampliando as possibilidades de sucesso escolar para todos e reafirmando o papel essencial da educação como motor de transformação social.

Com o compromisso de promover uma educação inclusiva e de qualidade, cada etapa desta pesquisa fortalece minha convicção de que a formação docente, aliada a estratégias pedagógicas inovadoras, é o caminho para superar barreiras e construir uma escola mais acessível e equitativa. Avançar neste percurso é reafirmar que a educação inclusiva não é apenas um ideal, mas uma realidade possível, sustentada pelo esforço coletivo e pelo impacto transformador das ações planejadas.

5. ANÁLISE INTEGRADA DOS QUESTIONÁRIOS: PERSPECTIVAS DA DIRIGENTE DA DIEES/SEMED, DA GESTORA, DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR DA EMEF ESFORÇO POPULAR

> É preciso ouvir o que dizem os que vivem o cotidiano da escola, pois são suas vozes que revelam as contradições, as possibilidades e os caminhos possíveis para uma educação mais justa. O conhecimento construído a partir da experiência tem potência crítica, transforma a prática e dá sentido às políticas públicas. Valorizar essas falas é reconhecer que a inclusão se concretiza no chão da escola, nas escolhas pedagógicas e na escuta sensível do outro (Oliveira, 2014, p. 87).

A presente seção tem como objetivo apresentar e analisar, de forma integrada e qualitativa os dados obtidos por meio dos questionários aplicados ao dirigente da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DIEES/SEMED), aos professores da Educação Especial e aos professores do Ensino Regular da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Esforço Popular.

As informações coletadas por esses diferentes sujeitos permitiram uma aproximação mais densa com a realidade da escola no que se refere à efetivação da educação inclusiva, possibilitando a identificação de práticas pedagógicas, desafios cotidianos e percepções sobre a formação docente e o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A análise dos dados foi conduzida com base em uma abordagem metodológica qualitativa, que se mostrou adequada para compreender em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto da inclusão escolar. Especificamente, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Laurence Bardin (2016), a qual se estrutura em três etapas fundamentais: a pré-análise (organização do material e definição das unidades de análise), a exploração do conteúdo (codificação e categorização das falas) e o tratamento dos resultados (interpretação crítica à luz do referencial teórico).

Esse procedimento permitiu a identificação de categorias temáticas emergentes, que refletem aspectos recorrentes e significativos nas falas dos professores e professoras e da dirigente da DIEES/SEMED. As categorias construídas a partir dessa leitura sistemática possibilitaram não apenas agrupar conteúdos semelhantes, mas também revelar sentidos simbólicos e práticos das vivências relatadas.

Complementarmente, os dados quantitativos obtidos em perguntas fechadas dos questionários foram representados por meio de Figuras. Esses elementos visuais ofereceram suporte estatístico à análise, permitindo uma leitura integrada entre os achados qualitativos e os padrões de frequência identificados. A triangulação entre dados qualitativos e quantitativos contribuiu para uma compreensão mais ampla e robusta da realidade investigada, conferindo maior consistência às interpretações produzidas.

Com isso, esta seção buscou, ainda, dar visibilidade às experiências e percepções dos profissionais envolvidos diretamente no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, destacando tanto as práticas exitosas quanto os entraves enfrentados. A sistematização das respostas permite não apenas interpretar as falas dos sujeitos da pesquisa, mas também subsidiar reflexões críticas sobre políticas de formação e estratégias pedagógicas que promovam, de fato, uma escola para todos. Cabe destacar que, por razões éticas, todos os nomes próprios mencionados ao longo da análise são fictícios, resguardando a identidade dos participantes. Esta conduta está em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para pesquisas realizadas no campo das Ciências Humanas e Sociais, assegurando a proteção da privacidade, dignidade e integridade dos sujeitos envolvidos.

5.1 Perspectiva Institucional sobre os Desafios da Educação Inclusiva: Análise da dirigente da DIEES/SEMED

Esta análise objetiva examinar a situação atual da Educação Especial e Inclusiva no município de Macapá-AP, fundamentado nas respostas obtidas por meio de um questionário detalhado respondido por Maria Eduarda Silva Campos (dirigente da Divisão de Ensino Especial – DIEES/SEMED).

Maria Eduarda Silva Campos possui formação específica na área da Educação Inclusiva, estando em fase final de uma pós-graduação em Intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis-ABA*) para o autismo, destacando-se por seu nível avançado de especialização. Ela atua há mais de seis anos

como profissional técnico-pedagógico na Divisão de Educação Especial (DEE-SEMED), o que lhe confere autoridade e conhecimento para analisar os desafios e oportunidades presentes na rede pública municipal.

O perfil de Maria Eduarda Silva Campos, que reúne formação especializada em Educação Inclusiva e qualificação em Intervenção *ABA* voltada ao atendimento de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), está de acordo com o que defendem autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), ao afirmar que a atuação eficaz do professor da educação especial exige não apenas conhecimento teórico, mas também domínio de práticas pedagógicas específicas e sensibilidade para a adaptação curricular conforme as necessidades dos estudantes. A esse respeito, Mantoan (2006, p. 45) ainda acrescenta:

> O professor da educação especial precisa ter condições de compreender os processos de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e potencialidades, para então propor estratégias pedagógicas que favoreçam sua inclusão. Não basta o domínio teórico sobre deficiência. É preciso saber ensinar, saber adaptar, saber escutar e principalmente acreditar que todos podem aprender, cada um a seu modo. A formação deve proporcionar ao professor experiências práticas e reflexivas que o capacitem a lidar com a diversidade humana de forma ética e competente.

A especialização em *ABA* também se mostra necessária, especialmente no atendimento ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois está fundamentada em metodologias com respaldo empírico e permite a estruturação de intervenções baseadas em evidências. Segundo os autores Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon (2014), o reconhecimento das diferenças neurológicas e estilos de aprendizagem distintos requer que os professores estejam preparados para ofertar múltiplos meios de ensino, avaliação e expressão, conforme preconizado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Em outras palavras, os autores supracitados afirmam:

> O DUA reconhece que os alunos aprendem de diferentes maneiras, têm diferentes motivações e demonstram seu conhecimento de formas variadas. Assim, os educadores precisam planejar aulas que ofereçam múltiplos meios de representação das informações, múltiplas formas de ação e expressão para que os alunos demonstrem o que sabem, e múltiplos modos de engajamento para manter a motivação. Essa abordagem não é um conjunto de estratégias isoladas, mas um planejamento intencional que antecipa a diversidade como norma, e não exceção.

A longa atuação de Maria Eduarda Silva Campos na DIEES/SEMED – mais de seis anos – também revela uma característica valorizada na literatura: o conhecimento institucional acumulado como fator estratégico na implementação de políticas públicas

inclusivas. O autor Mel Ainscow (1995) ressalta que as barreiras à inclusão não são apenas físicas ou curriculares, mas também organizacionais e que a transformação só ocorre quando profissionais experientes participam ativamente do processo de gestão educacional e formação docente. Essa compreensão é ilustrada na seguinte passagem de Mel Ainscow (1999, p. 2-3).

> Argumenta-se que muitas das barreiras vivenciadas pelos alunos surgem das formas existentes de pensar. Consequentemente, as estratégias para o desenvolvimento de práticas inclusivas precisam envolver interrupções nesses modos de pensar, a fim de encorajar a exploração de possibilidades negligenciadas para avançar na prática. [...] Considera-se que o avanço em direção à inclusão está mais relacionado ao desenvolvimento das escolas do que a tentativas de incluir grupos vulneráveis de estudantes nos arranjos já existentes. Trata-se, portanto, essencialmente, de pessoas dentro das escolas desenvolvendo práticas capazes de 'alcançar todos os aprendizes.

Assim, o perfil profissional analisado neste relatório se alinha à produção científica contemporânea, que valoriza a formação continuada especializada, a prática educativa crítica e o compromisso institucional como pilares para a consolidação de uma política educacional verdadeiramente inclusiva. A constatação de que a rede educacional de Macapá enfrenta sérios desafios estruturais, especialmente em relação à acessibilidade física e à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, reflete um dos principais entraves enfrentados pelas políticas públicas de inclusão escolar. Segundo Mel Ainscow (1995), um sistema educacional verdadeiramente inclusivo precisa identificar e remover todas as barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Entre essas barreiras, as de ordem estrutural — como ausência de rampas, banheiros acessíveis, mobiliário adaptado e tecnologias assistivas — são particularmente excludentes, pois inviabilizam a permanência com qualidade no ambiente escolar. Essa concepção é reforçada por Romeu Kazumi Sassaki (1995, p. 48), ao afirmar que:

> A exclusão educacional é muitas vezes causada por fatores físicos e estruturais, como a inadequação das instalações escolares, falta de equipamentos apropriados e ausência de recursos de acessibilidade. Tais barreiras comprometem seriamente o processo de aprendizagem e tornam o ambiente escolar inóspito para muitos alunos com necessidades especiais.

A análise feita por Maria Eduarda Silva Campos reforça esse entendimento ao evidenciar que, mesmo com o reconhecimento formal do direito à educação inclusiva, a falta de condições materiais básicas ainda impede a efetivação desse direito para muitos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Peter Mittler (2003) complementa essa visão ao afirmar que a acessibilidade não se limita ao aspecto físico,

mas inclui também o acesso ao currículo, à comunicação e aos recursos didáticos, sendo essencial para que os estudantes com necessidades educacionais especiais possam participar de forma plena e significativa da vida escolar. O autor esclarece:

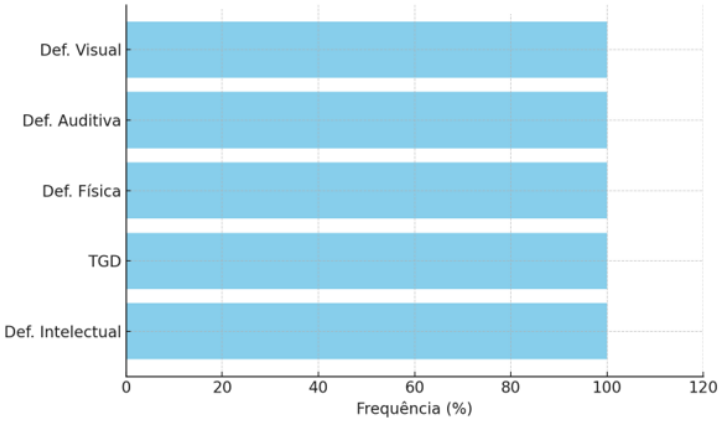
> A inclusão requer mais do que apenas acesso físico ao prédio da escola. Envolve garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo, aos materiais de aprendizagem e à comunicação com seus professores e colegas. A verdadeira acessibilidade é aquela que permite que o estudante participe plenamente em todas as dimensões da vida escolar (Mittler, 2003, p. 24).

Essa compreensão está em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defendidos David H. Rose e Anne Meyer (2002), que propõem a criação de ambientes de ensino flexíveis e responsivos à diversidade. A ausência de tecnologias assistivas e materiais acessíveis, como livros em braile, *softwares* adaptados ou vídeos legendados, constitui uma violação direta desse princípio e compromete a equidade no processo educativo.

Portanto, os resultados, demostrados a seguir, apontam que as falhas estruturais da rede municipal de Macapá não se limitam apenas a questões de ordem logística, mas representam violações ao direito à aprendizagem de estudantes com NEE, exigindo ações urgentes e integradas para garantir uma inclusão que vá além do discurso e se concretize nas condições reais de ensino. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender quais são as categorias mais frequentemente atendidas na rede municipal**,** a fim de direcionar ações formativas e investimentos pedagógicos. A figura 11 a seguir ilustra as principais categorias atualmente contempladas na Educação Inclusiva na EMEF Esforço Popular. O resultado ficou distribuído da seguinte forma:

- **Deficiência Intelectual (DI)**
- **Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**
- **Deficiência Física (DF)**
- **Deficiência Auditiva (DA)**

Figura 11- Categorias Atendidas na Educação Inclusiva na EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A figura 11 acima apresenta a frequência com que diferentes categorias de necessidades educacionais especiais são atendidas na rede municipal de Macapá-AP, conforme percepção da respondente Maria Eduarda Silva Campos. Os dados apontam que 100% das categorias de que todas as categorias do público-alvo da Educação Especial são oficialmente reconhecidas e atendidas pela rede municipal de ensino de Macapá. Esse dado é, sem dúvida, um avanço importante do ponto de vista das diretrizes legais. No entanto, como destacam Peter Clough e Jenny Corbett (2000)**,** o simples reconhecimento formal da diversidade não assegura, por si só, a eficácia das práticas inclusivas. A equidade educacional exige que o atendimento seja qualificado e adaptado às necessidades específicas de cada grupo, o que demanda investimentos diferenciados, formação continuada específica e recursos materiais adequados, conforme é indicado pelos autores supracitados:

> O discurso da inclusão, muitas vezes, permanece no nível da retórica e não se traduz em mudanças substanciais nas estruturas escolares. Reconhecer a diversidade é importante, mas é apenas o primeiro passo. A inclusão real requer transformação profunda das práticas pedagógicas, das atitudes dos profissionais e do modo como os recursos são distribuídos e utilizados (Clough; Corbett, 2000, p. 22).

Uma preocupação recorrente na literatura especializada diz respeito à tendência de homogeneização das práticas de inclusão**,** o que pode resultar em uma abordagem superficial da diversidade. Ao lado disso, para Mel Ainscow (1995) é fundamental que o sistema educacional seja capaz de “responder às diferenças” e não apenas reconhecê-las. Isso significa compreender que estudantes com deficiência intelectual, com TGD,

deficiência sensorial ou física têm demandas distintas, que não podem ser contempladas por um único modelo pedagógico ou por uma oferta genérica de recursos. Isso posto, Ainscow (1995, p. 9) acrescenta:

> A inclusão não é simplesmente uma questão de colocar todos os alunos na escola comum. Trata-se de reorganizar as culturas, políticas e práticas escolares para que respondam à diversidade dos alunos de maneira eficaz. Isso requer um compromisso com a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação, o que implica reconhecer que diferentes alunos aprendem de formas diferentes e precisam de diferentes tipos de apoio.

Ao lado disso, Carem Luana da Silva (2024) observa que, no contexto da educação inclusiva, as escolas frequentemente concentram esforços nos grupos mais numerosos ou cujas demandas são mais visíveis — como é o caso de estudantes com Transtorno Globais do Desenvolvimento-TGD —, em detrimento de outros, como os com deficiência visual ou múltiplas deficiências, cujas necessidades podem ser mais complexas e menos compreendidas. Isso gera desigualdade interna no próprio campo da inclusão.

Portanto, embora a figura 11 indique atendimento universal, a análise crítica revelou que a igualdade no reconhecimento formal não se traduz, necessariamente, em equidade na oferta de condições de aprendizagem. Ao lado disso, Tony Booth e Mel Ainscow (2011) reforçam que o desafio da inclusão não está apenas em "incluir todos", mas em garantir que cada um seja incluído com os apoios e estratégias adequados às suas particularidades.

Ademais, apesar da presença de todos os grupos, o próprio relatório aponta déficits estruturais, como escassez de tecnologias assistivas, ausência de materiais pedagógicos adaptados e carência de profissionais especializados**,** o que pode comprometer a eficácia do atendimento, especialmente nos casos que exigem adaptações específicas e apoio individualizado, como no caso da deficiência visual ou dos estudantes com autismo.

Além disso, o fato de todas as categorias estarem marcadas como atendidas não necessariamente reflete uma distribuição equitativa do atendimento nas escolas – pode haver concentração de serviços em poucas unidades ou em regiões específicas da cidade de Macapá.

No campo material, Maria Eduarda Silva Campos reconhece que a escassez de recursos pedagógicos adaptados representa um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Segundo a profissional, essa limitação se manifesta na ausência de mobiliário acessível, materiais didáticos em formatos alternativos (como Braille ou pictogramas), equipamentos de tecnologia assistiva e demais recursos indispensáveis à

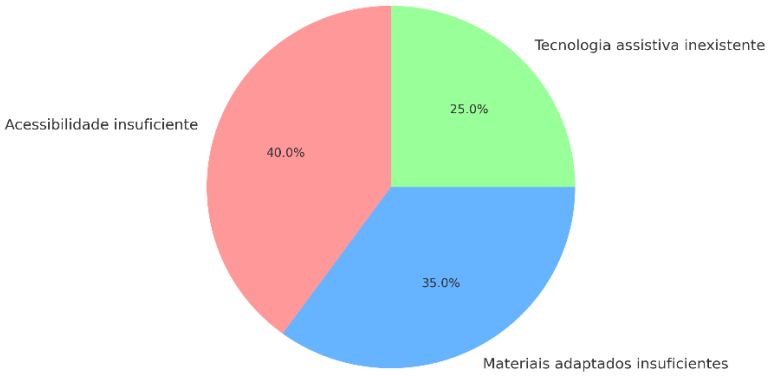
aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa constatação reforça a necessidade de maior investimento por parte das autoridades responsáveis, especialmente no que tange à adequação dos espaços e ferramentas didático-pedagógicas ao público-alvo da Educação Especial. Em consonância com essa perspectiva, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 45) afirma:

> A inclusão escolar exige muito mais do que boa vontade ou intenções. Ela requer mudanças na estrutura da escola, no currículo, na formação dos professores, e principalmente nos recursos disponíveis para o atendimento das necessidades educacionais especiais. Sem investimento em materiais adequados, tecnologia assistiva e adaptações arquitetônicas, o discurso da inclusão permanece apenas no plano das ideias.

A falta desses recursos compromete diretamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que impede a personalização das estratégias pedagógicas e dificulta o engajamento dos estudantes com diferentes perfis e demandas. Conforme argumentam Rose e Meyer (2002), o ambiente educacional deve ser planejado desde o início para garantir acessibilidade a todos os estudantes, sendo os materiais adaptados elementos-chave para remover barreiras ao aprendizado.

Diante desse cenário, em que a ausência de recursos adaptados compromete a efetivação de uma proposta inclusiva, torna-se necessário observar como esses aspectos se refletem na infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares da rede municipal de Macapá/AP. A percepção da profissional entrevistada permite visualizar as principais fragilidades estruturais que impactam diretamente o cotidiano escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. A figura 12 a seguir apresenta uma síntese das deficiências mais recorrentes no campo da infraestrutura escolar, destacando os principais pontos críticos identificados:

Figura 12 -Principais barreiras materiais à inclusão escolar na EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A figura 12 evidencia as percepções quanto à precariedade da infraestrutura escolar da rede municipal de Macapá/AP no que se refere à inclusão de estudantes com necessidades educacionais. Conforme relatado por Maria Eduarda Silva Campos, há carência de acessibilidade arquitetônica, escassez de materiais didáticos adaptados e ausência de tecnologias assistivas**,** elementos fundamentais para garantir condições de equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário confirma a crítica de Rosângela Gavioli Prieto (2011), para quem a escola inclusiva não se realiza apenas por meio de normativas, mas pela efetivação de condições reais que permitam a participação plena dos estudantes com necessidades educacionais especiais**.** A infraestrutura é um desses pilares e, quando negligenciada, reproduz exclusões simbólicas e físicas no ambiente escolar, conforme é destacando por Prieto (2011, p. 58):

> A presença física dos estudantes com deficiência na escola regular não garante, por si só, sua inclusão. É necessário assegurar condições concretas de permanência, participação e aprendizagem, o que implica não apenas adaptações físicas e materiais, mas também mudanças nas concepções pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. A inclusão requer compromisso político, investimento e revisão constante das práticas.

Além disso, Marli Elisabeth Fiorentini (2010) destaca que a ausência de recursos materiais adaptados não deve ser vista apenas como falha administrativa, mas como reflexo de uma cultura escolar ainda não suficientemente sensibilizada para a diversidade. Tal cenário perpetua desigualdades e revela que a inclusão, em muitos casos, se restringe à matrícula, sem que haja suporte efetivo para a permanência e o aprendizado.

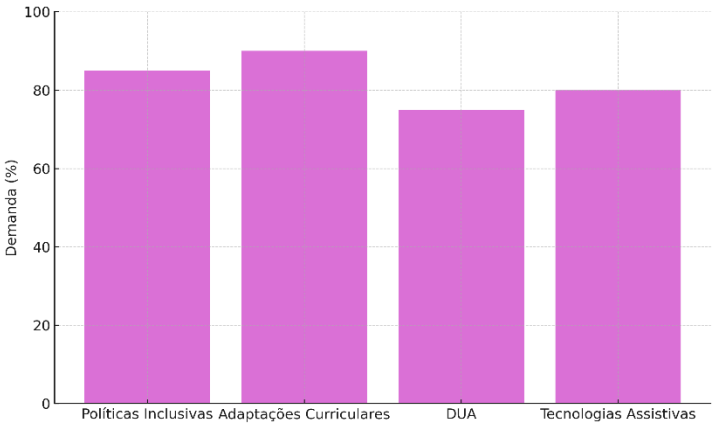
No mesmo sentido, Clarilza Prado de Sousa (2005) argumenta que a construção de espaços escolares acessíveis deve ser pensada não apenas sob o aspecto técnico, mas como parte de um projeto político-pedagógico que reconheça e valorize a pluralidade dos sujeitos. Isso implica em investimentos não só físicos, mas também em formação docente e reorganização do currículo para atender à diversidade de modos de aprender. A esse respeito Sousa (2005, p. 47) pontua:

> A acessibilidade, no contexto da escola inclusiva, ultrapassa as adaptações físicas. Ela deve ser entendida como um compromisso ético e político da escola com a diversidade humana. Isso significa transformar o espaço escolar em um ambiente aberto ao diálogo, à escuta das diferenças e à construção coletiva do conhecimento, onde os sujeitos tenham condições reais de ensinar e aprender com dignidade.

Assim, a figura 12 demonstra que, embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, sua materialização esbarra em obstáculos concretos. A escola pública precisa ser pensada como um espaço de acesso universal, e isso começa com a garantia de infraestrutura adequada, equipamentos acessíveis e recursos pedagógicos compatíveis com as necessidades dos estudantes.

Além das questões materiais e pedagógicas, a análise revelou uma preocupante deficiência no quadro de recursos humanos. Há uma carência crônica de professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores e auxiliares pedagógicos, comprometendo o suporte necessário para os estudantes. Isso fica expresso na figura 13 a seguir:

Figura 13- Necessidades de Formação Continuada



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

A figura 13 explicita as demandas de formação continuada percebidas pelos professores do atendimento especializado da EMEF Esforço Popular, no município de Macapá, destacando quatro áreas principais: Políticas Inclusivas; Adaptações Curriculares, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologias Assistivas.

Nota-se que a demanda mais expressiva está nas Adaptações Curriculares, com mais de 80% dos professores indicando essa necessidade formativa. Esse resultado está alinhado à literatura sobre educação inclusiva, que aponta a adaptação curricular como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação efetiva de práticas inclusivas. Conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001, adaptar o currículo é essencial para garantir o acesso e a equidade no aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, entende-se que:

> A flexibilização curricular deve considerar as necessidades específicas dos alunos, sem prejuízo do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. A proposta curricular deve ser concebida de forma aberta e flexível, para possibilitar o atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias para garantir a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2001, p. 10).

A alta porcentagem (aproximadamente 80%) relacionada às Políticas Inclusivas também merece destaque. Maria Eduarda Silva Campos reconhece a importância do domínio das políticas educacionais para a efetivação da inclusão escolar. Esse dado reforça a necessidade de capacitações específicas que contemplem a compreensão clara e prática do arcabouço jurídico nacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Municipal de Educação de Macapá (2015-2025). Esse conhecimento permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas coerentes e sustentadas legalmente. Isso posto, cabe salientar:

> A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, reforça a importância da formação docente voltada para a diversidade e a inclusão, ao estabelecer diretrizes que orientam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura de modo a assegurar a preparação dos futuros professores para atuar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Especial (Brasil, 2024).

A área das Tecnologias Assistivas surge com uma demanda semelhante, próximo a 80%, o que evidencia desafios significativos relacionados à falta de recursos tecnológicos adaptados na rede municipal de Macapá. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do uso dessas tecnologias como meio para garantir a acessibilidade e a participação plena dos estudantes no processo educacional. Assim, a formação continuada deve contemplar o uso prático e a integração dessas tecnologias no cotidiano escolar. Assim, entende-se que:

> Para garantir a equidade e a qualidade na educação, faz-se necessário assegurar aos estudantes com deficiência o acesso aos recursos de tecnologia assistiva, aos serviços de apoio especializado e aos materiais didáticos acessíveis que favoreçam a sua plena participação nas atividades escolares, respeitando-se suas especificidades e garantindo condições adequadas de aprendizagem (Brasil, 2017, p. 15).

Por fim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece com uma demanda próxima a 70%. Embora ligeiramente inferior às outras áreas, esse resultado é altamente relevante por estar diretamente conectado ao objetivo central da pesquisa

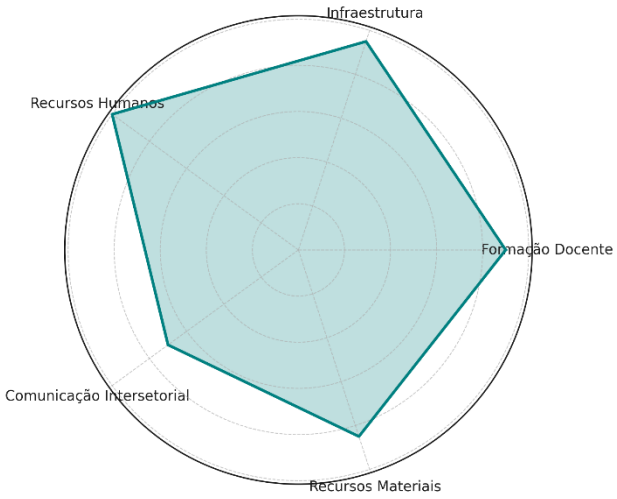
realizada. A abordagem do DUA oferece um modelo flexível e inclusivo, que valoriza múltiplas formas de representação, expressão e engajamento dos estudantes, sendo essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas eficazes. Em consonância com essa perspectiva, Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon (2014, p. 5) afirma:

> O DUA oferece um modelo para criar metas, métodos, materiais e avaliações educacionais que funcionem para todos os alunos — não apenas para os típicos. Em vez de um currículo único e inflexível, o DUA enfatiza a necessidade de múltiplas formas de representar informações, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplas formas de engajamento, de forma a acomodar as diferenças individuais.

Portanto, as informações da figura 13 confirmam a importância da formação continuada dos professores para enfrentar os desafios da inclusão escolar. Os resultados destacaram claramente as áreas prioritárias para intervenção formativa, indicando que programas de formação continuada devem focar especialmente em adaptações curriculares, compreensão das políticas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e implementação dos princípios do DUA. Dessa forma, espera-se que as iniciativas propostas aqui fortaleçam a capacidade docente, promovendo ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e acessíveis a todos os estudantes.

Nesse sentido, para complementar a análise sobre os desafios identificados, a figura 14 apresenta uma síntese visual das sugestões propostas pelos professores para superar esses obstáculos. O objetivo é evidenciar como as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as políticas públicas podem ser aprimoradas a partir da escuta ativa dos profissionais da educação, que vivenciam cotidianamente as demandas da inclusão escolar:

Figura 14- Principais desafios identificados na educação inclusiva



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A figura 14 destaca os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva na rede pública municipal de Macapá tendo como base o relato de professores, apontando cinco categorias centrais: Infraestrutura, Recursos Humanos, Formação Docente e Comunicação Intersetorial e Recursos Materiais.

Entre esses desafios, a Infraestrutura apresenta-se como a dimensão mais crítica, indicando problemas relacionados às condições físicas e estruturais das escolas. Esse resultado está alinhado às discussões presentes na literatura sobre educação inclusiva, especialmente no contexto Amazônico, em que escolas frequentemente enfrentam problemas como falta de acessibilidade física, inadequação dos espaços escolares e escassez de recursos básicos necessários para atender estudantes com necessidades educacionais especiais. Esses fatores são abordados nessa pesquisa, que menciona a importância da infraestrutura adequada, prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Eucação Inclusiva (2008) e no Plano Municipal de Educação de Macapá (2015-2025), como condição essencial para a inclusão efetiva. A esse respeito Rosângela Gavioli Prieto (2011, p. 98), afirma que:

> Não basta matricular o aluno com deficiência: é preciso garantir condições para que ele permaneça e aprenda. A escola precisa ser acessível em sua estrutura física, dispor de mobiliário adequado, materiais pedagógicos diversificados e profissionais preparados. A ausência dessas condições compromete a proposta inclusiva e evidencia que a inclusão não se faz apenas com boas intenções ou discursos normativos, mas com ações concretas que assegurem a participação e o pertencimento de todos.

A seguir, destaca-se a demanda por Recursos Humanos, também em nível alto. Essa categoria se refere à insuficiência de profissionais qualificados, como professores especializados, cuidadores e equipe multidisciplinar. A literatura e as normativas legais ressaltam a importância da presença de equipes completas e qualificadas para garantir um atendimento adequado e personalizado aos estudantes com NEE. A escassez desses profissionais limita diretamente a implementação plena das políticas inclusivas e dificulta o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes atendidos pela educação especial. A esse respeito, Susan Stainback e William Stainback (1999, p. 35) compreendem que:

> Para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, é imprescindível a presença de uma equipe educacional multidisciplinar que trabalhe de forma colaborativa e integrada. Não se trata apenas de colocar um aluno com deficiência em uma sala regular, mas de garantir que haja profissionais preparados para compreender suas necessidades, adaptar estratégias e oferecer o suporte necessário. A educação inclusiva exige mudanças estruturais, organizacionais e de atitude — e, para isso, é essencial contar com pessoas capacitadas, comprometidas e articuladas com os princípios da inclusão.

Outro desafio significativo é a Formação Docente, evidenciada na figura 14. Esse aspecto está diretamente relacionado aos objetivos centrais da pesquisa realizada, especialmente quanto à necessidade urgente de formação continuada dos professores em metodologias inclusivas inovadoras, tais como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A literatura embasadora dessa dissertação enfatiza repetidamente que a formação adequada dos docentes é determinante para a implementação bem-sucedida das práticas pedagógicas inclusivas e para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais que ainda permeiam o ambiente escolar, conforme é destacado Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 16)

> O professor que atua em uma escola inclusiva precisa estar preparado para lidar com as diferenças, para adaptar suas práticas, planejar de forma colaborativa e mediar o processo de aprendizagem respeitando os ritmos e estilos dos alunos. A formação docente, nesse contexto, não pode se limitar à aquisição de técnicas, mas deve proporcionar reflexões profundas sobre os sentidos da educação, da diversidade e da cidadania. A inclusão escolar só se efetiva quando o professor compreende seu papel como agente transformador da realidade.

Os Recursos Materiais, embora ligeiramente menos destacados que os demais aspectos, apresentam-se como outra questão crítica. Esta categoria inclui materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, fundamentais para garantir o acesso equitativo dos estudantes ao currículo. Conforme enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os recursos materiais adaptados são imprescindíveis para a

efetividade da inclusão escolar, sendo necessário que as escolas sejam equipadas adequadamente para oferecer condições justas e equitativas de aprendizagem, apontado por Rosângela Gavioli Prieto (2011, p. 84):

> A presença de recursos materiais adaptados e de tecnologias assistivas nas escolas não é um luxo, mas uma exigência para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de forma justa e equitativa. Sem materiais específicos que respeitem as necessidades sensoriais, motoras, cognitivas e comunicacionais dos alunos com deficiência, não é possível falar em acesso real ao currículo. A falta desses recursos representa uma barreira intransponível para muitos estudantes.

Por fim, a comunicação intersetorial surge como outro desafio importante identificado pelos docentes, evidenciando a dificuldade em estabelecer relações eficientes entre escola, família e diferentes setores da sociedade. Esse resultado está em sintonia com a literatura e com as políticas nacionais de educação inclusiva, que destacam a relevância da cooperação entre diferentes atores sociais para criar uma rede de apoio efetiva que favoreça a inclusão e a participação plena dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como enfatizam Susan Stainback e William Stainback (1999, p. 67):

> A efetivação da educação inclusiva requer a construção de redes de apoio intersetoriais que envolvam, de maneira articulada, a escola, a família e os serviços sociais e de saúde. A colaboração entre esses setores é essencial para garantir um ambiente educacional responsivo, capaz de atender às necessidades diversas dos alunos. Quando essas conexões não são estabelecidas ou mantidas, corre-se o risco de isolar o trabalho pedagógico e comprometer o desenvolvimento global do estudante.

Portanto, a figura 14 destacou a necessidade de ações integradas que abordem simultaneamente os desafios estruturais, humanos, pedagógicos e comunicacionais presentes na realidade educacional de Macapá. As respostas da gestora Maria Eduarda Silva Campos reforçam a importância de uma abordagem sistêmica e integrada, na qual infraestrutura adequada, recursos humanos capacitados, formação docente contínua, recursos materiais acessíveis e comunicação eficiente entre setores sejam vistos como pilares fundamentais para a construção de uma educação inclusiva eficaz e equitativa.

Por fim, ao ser questionada sobre algum aspecto relevante a ser destacado em relação à educação especial e/ou inclusiva no município, Maria Eduarda Silva Campos enfatizou elementos que sintetizam os principais entraves enfrentados na efetivação dessa política pública. Trata-se de desafios que extrapolam o campo pedagógico e revelam

barreiras estruturais, formativas e políticas que ainda dificultam a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente equitativas e inclusivas em Macapá.

Nesse sentido, Maria Eduarda Silva Campos reconhece que a efetivação da educação inclusiva ainda esbarra em condições concretas que comprometem o cotidiano escolar, tais como a carência de profissionais especializados, a precariedade da infraestrutura e a fragmentação das ações entre os setores da SEMED/DIEES. Esses fatores evidenciam a urgência de uma gestão mais integrada, com políticas de Estado sustentáveis e investimentos contínuos em formação docente e suporte técnico-pedagógico.

A efetivação da educação inclusiva no Município de Macapá ainda enfrenta entraves estruturais, formativos e políticos que comprometem a consolidação de práticas pedagógicas equitativas e acessíveis a todos os estudantes. A análise das respostas fornecidas por Maria Eduarda Silva Campos revelou um conjunto de desafios que não apenas expõem as fragilidades do sistema educacional local, mas também apontam para a urgência de políticas mais integradas, sustentáveis e centradas nas especificidades do público-alvo da educação especial.

Um dos principais pontos levantados diz respeito à carência de recursos humanos especializados, especialmente professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliares pedagógicos e cuidadores. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade do atendimento educacional ofertado, gerando sobrecarga aos poucos profissionais existentes e refletindo negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com deficiência ou transtornos funcionais específicos.

Além disso, a análise evidenciou fragilidades na infraestrutura física e material das escolas. A falta de acessibilidade arquitetônica, mobiliário adaptado e materiais pedagógicos específicos demonstra o distanciamento entre o discurso legal da inclusão e a realidade cotidiana das unidades escolares. Essa disparidade dificulta não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

Outro aspecto crucial é a ausência de articulação entre os setores da Secretaria Municipal de Educação e a frágil comunicação entre a Divisão de Educação Especial (DEE) e as escolas. Tal fragmentação compromete o fluxo de informações e o acompanhamento pedagógico contínuo, dificultando a construção de propostas curriculares inclusivas e personalizadas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI).

No campo da formação continuada, há críticas sobre a escassez e a superficialidade das capacitações ofertadas, além da ausência de projetos formativos que valorizem os saberes já existentes entre os próprios professores de AEE do Município de Macapá. A subutilização desse potencial formativo interno representa uma oportunidade desperdiçada de democratizar o conhecimento pedagógico inclusivo.

Por fim, a análise apontou a falta de articulação intersetorial entre as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, dificultando o atendimento integral aos estudantes com deficiência. Situações que envolvem encaminhamentos clínicos, apoio psicossocial e demandas fonoaudiológicas permanecem sem solução clara ou com fluxos burocráticos desarticulados.

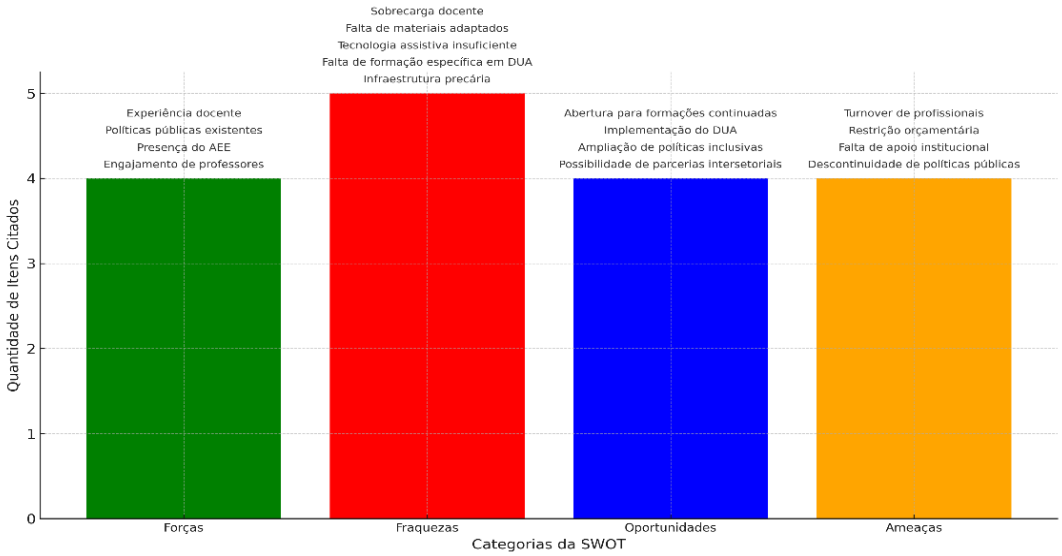
Como estratégia metodológica complementar à análise qualitativa, foi utilizada a técnica de análise estratégica conhecida como Matriz *SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats)* de Albert Humphrey (1960) que permite sistematizar de forma visual e objetiva os principais pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças observados no contexto estudado. A seguir, apresenta-se a Matriz *SWOT* com base nos dados analisados:

Tabela 1- Matriz SWOT com base nos dados analisados:

Letra	Termo em Inglês	Tradução	O que representa?
S	Strengths	Forças	Aspectos positivos internos, como recursos, competências ou vantagens.
W	Weaknesses	Fraquezas	Aspectos negativos internos, como limitações, carências ou dificuldades.
O	Opportunities	Oportunidades	Fatores externos positivos, como políticas públicas, parcerias, recursos disponíveis.
T	Threats	Ameaças	Fatores externos negativos, como riscos políticos, cortes de orçamento, conflitos institucionais.

Fonte: Humphrey (1960)

Figura 15- Matriz SWOT da Educação Inclusiva no Município de Macapá.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Diante da sistematização apresentada por meio da Matriz *SWOT*, o estudo revelou que a efetivação da educação inclusiva no Município de Macapá exige mais do que o reconhecimento formal dos avanços já conquistados. Como alertam Peter Clough e Jenny Corbett (2000, p. 34) “não basta reconhecer a diversidade – é preciso criar condições reais para acolhê-la no cotidiano escolar”. Nesse sentido, ressalto que a evidência de a constatação de que fragilidades estruturais, carências formativas e a ausência de articulação entre setores ainda limitam a consolidação de práticas pedagógicas equitativas. A análise que realizei permitiu identificar, por um lado, forças institucionais e oportunidades estratégicas, como parcerias, políticas públicas e potencial técnico da rede. Por outro lado, evidenciou fraquezas internas e ameaças externas que comprometem a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência na escola pública, como já indicavam Mel Ainscow (1995) e Peter Mittler (2003).

Com base nessas percepções, reafirmo que a educação inclusiva precisa ser pensada como um projeto político e pedagógico sustentado na equidade e no respeito à pluralidade, conforme defendem autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon (2014). Ademais, concluo dizendo que o fortalecimento da inclusão escolar no Município de Macapá depende de ações integradas, contínuas e sensíveis às singularidades dos sujeitos, com investimentos concretos em

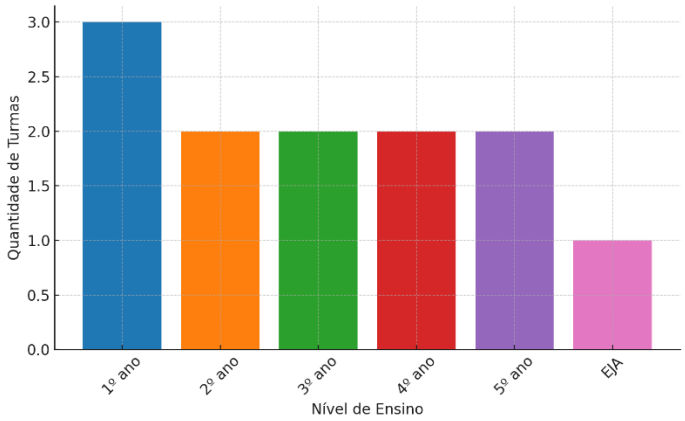
infraestrutura, formação docente e redes intersetoriais de apoio. Esse movimento é fundamental para que seja possível transformar a legislação em realidade e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

5.2 A fala da gestão escolar e os desafios da Educação Inclusiva na EMEF Esforço Popular

A profissional que atualmente ocupa a função de Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular, identificada aqui pelo pseudônimo Clara Rocha, possui mais de 20 anos de experiência em gestão escolar. Sua trajetória revela um compromisso com a inclusão educacional, embora enfrente inúmeros desafios no cotidiano da escola em questão.

A análise das respostas fornecidas pela gestora da EMEF Esforço Popular revelou, de maneira incisiva, o descompasso entre os princípios normativos da educação inclusiva e a realidade concreta vivenciada nas escolas da rede municipal de Macapá. Com base em sua trajetória de seis anos à frente da unidade, Clara Rocha oferece uma leitura crítica e engajada sobre os desafios que comprometem a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. A figura 16 apresenta a distribuição de turmas por nível de ensino na EMEF Esforço Popular, conforme os dados relatados pela Gestão escolar.

Figura 16- Distribuição de turmas por nível de ensino



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

De acordo com a figura 16, a distribuição de turmas da EMEF Esforço Popular demonstra a estrutura diversificada da escola, que atende a diferentes etapas da Educação Básica. Conforme indicado pela gestora escolar a instituição organiza suas atividades educacionais em dois segmentos distintos: Ensino Fundamental 09 anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º); Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização -1ª e 2ª etapas e Educação Especial. A figura 16 demonstra que:

- ✓ O Ensino Fundamental Séries Inicias concentra o maior número de turmas, indicando o forte papel da escola na etapa de alfabetização e consolidação das aprendizagens iniciais. Esse dado é coerente com a vocação histórica da rede municipal, que tradicionalmente concentra seus esforços nesta etapa.
- ✓ A inclusão da EJA reafirma o compromisso da escola com o direito à educação ao longo da vida. A presença dessa modalidade é especialmente relevante no contexto amazônico e urbano periférico, onde muitos sujeitos jovens e adultos enfrentam trajetórias escolares interrompidas e demandam uma oferta educacional flexível e adaptada às suas necessidades específicas.

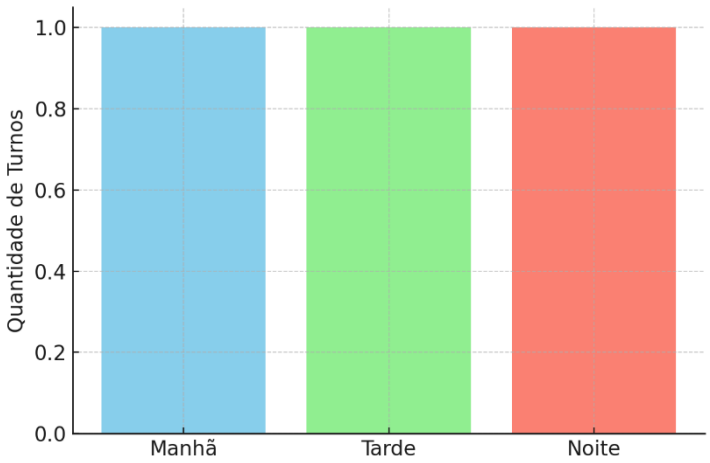
Essa distribuição ilustra um esforço institucional em ofertar uma educação abrangente, mas também impõe desafio à gestão pedagógica, principalmente no que se refere à formação docente diversificada, organização dos espaços escolares, atendimento às especificidades etárias e curriculares, além da articulação com políticas de permanência e inclusão.

Como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), uma escola inclusiva deve se organizar para acolher a diversidade, garantindo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes — desde a infância até a vida adulta. Nesse sentido, a diversidade de etapas atendidas pela EMEF Esforço Popular é um indicativo de sua importância no território e da necessidade de investimentos consistentes em estrutura, recursos humanos e apoio pedagógico. A esse respeito Perter Mittler (2006, p. 31) afirma:

> A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade como princípio fundamental de sua organização pedagógica. Nela, todos os alunos, com ou sem deficiência, devem participar ativamente do processo educativo, aprendendo juntos e contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de respeito mútuo, solidariedade e cooperação. A inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de permanência, aprendizagem e valorização das diferenças como parte constitutiva do fazer educativo.

Como estratégia para atender a diversidade de estudantes da comunidade local, a EMEF Esforço Popular atua nos três turnos distintos: manhã, tarde e noite. Essa organização perpassa um esforço da gestão escolar em ampliar o acesso à educação, promovendo a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos em diferentes faixas etárias e contextos de vida. Conforme expresso da figura 17 abaixo.

Figura 17 -Turnos de Funcionamento da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

O funcionamento da escola no período noturno demonstra o compromisso institucional com a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade essencial para garantir o direito à escolarização daqueles que não tiveram acesso à educação básica em idade regular. Entretanto, é preciso problematizar o sentido e os desafios atuais dessa oferta. Historicamente, a EJA foi concebida para atender prioritariamente à classe trabalhadora adulta, que não podia frequentar o turno diurno em razão das atividades laborais. Contudo, nas últimas décadas, observa-se uma mudança significativa no perfil do público: hoje, a modalidade concentra um número crescente de adolescentes e jovens que, por diferentes razões — como fracasso escolar, repetência ou exclusão precoce do ensino regular — encontram na EJA uma alternativa de continuidade dos estudos.

Essa transformação no perfil discente traz implicações pedagógicas e sociais relevantes. A convivência entre gerações distintas, marcada por diferentes expectativas, ritmos e modos de se relacionar com o saber, tem gerado conflitos e tensões no ambiente escolar. O choque de interesses e de comportamentos entre os mais jovens e os adultos mais velhos tem sido apontado como uma das causas da desmotivação dos estudantes adultos, levando, em alguns casos, ao abandono. Tal situação revela uma contradição: ao

mesmo tempo em que a EJA amplia as possibilidades de acesso, também enfrenta o desafio de se reinventar para responder a públicos diversos e heterogêneos.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre estratégias pedagógicas e políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada dos diferentes sujeitos que compõem a EJA. A reconfiguração dessa modalidade exige metodologias flexíveis, currículos contextualizados e práticas de gestão escolar capazes de promover o diálogo intergeracional, evitando que a escola reproduza exclusões históricas em um espaço que deveria ser de inclusão e emancipação.

Já os turnos matutino e vespertino atendem prioritariamente às turmas do ensino fundamental, o que exige da equipe gestora e pedagógica um planejamento cuidadoso, capaz de articular rotinas, espaços e recursos entre diferentes etapas e modalidades de ensino.

Como apontam Peter Clough e Jenny Corbett (2000), construir sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos requer o rompimento com estruturas escolares rígidas, de modo que a escola se torne responsiva às diferentes realidades e necessidades dos estudantes. A distribuição por turnos, portanto, não apenas reflete a amplitude do público atendido, mas também evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, formação contínua de professores e gestão democrática como pilares de uma educação inclusiva efetiva. Ainda em conformidade com Clough e Corbett (2000, p.31):

> A inclusão não se resume a uma política de inserção de estudantes com deficiência em escolas comuns. Trata-se de um processo contínuo de transformação da escola para que esta se torne capaz de responder à diversidade de seus alunos. Isso implica mudanças estruturais, curriculares e atitudinais que vão além da simples presença física dos estudantes na sala de aula.

Nesse contexto, a escuta da gestão da EMEF Esforço Popular permitiu compreender como esses princípios da inclusão se materializam (ou não) no cotidiano escolar. A seguir, são destacados os principais serviços e apoios identificados como fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas na escola, evidenciando as demandas que ainda desafiam a estrutura institucional.

- ✓ Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Monitores ou auxiliares em sala de aula.

Esses apoios são fundamentais para promover a participação dos estudantes com NEE no contexto da escola regular. O AEE, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem a função de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, garantindo o acesso ao currículo e o desenvolvimento da autonomia. Já a presença de monitores ou auxiliares em sala representa um suporte essencial para viabilizar o acompanhamento personalizado durante as atividades escolares, especialmente em contextos onde há múltiplas demandas. Dito isso é importante salientar:

> O AEE visa promover a eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes igualdade de condições. Ele deve ser realizado de forma articulada com o ensino comum e estar centrado na promoção da autonomia e na ampliação das possibilidades de participação dos alunos em todos os ambientes escolares (Brasil, 2008, p. 15).

Em um cenário com mais de 600 estudantes matriculados e um contingente significativo de estudantes com NEE, a gestora Clara Rocha reconhece que “a inclusão acontece, mas ainda de forma incipiente”. Essa afirmação reflete uma tensão recorrente apontada pela literatura: para Clough e Corbett (2000, p. 42) “o reconhecimento do direito à inclusão não garante, por si só, sua implementação eficaz”. A gestora segue relatando que “há comprometimento da equipe pedagógica, mas faltam recursos, estrutura e formação”. Tal constatação encontra eco na fala de Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.12) “A inclusão escolar não depende apenas da boa vontade dos professores, mas de um compromisso político e institucional com a transformação da escola”.

Entre os principais entraves relatados por Clara Rocha destaca-se a ausência de tecnologias assistivas e equipamentos pedagógicos adaptados, como tablets e softwares específicos. A esse respeito, David H. Rose e Anne Meyer (2002) reconhecem que sem recursos didáticos adequados, o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não se concretiza, tornando o ensino excludente mesmo em contextos que se dizem inclusivos. A gestora reforça da escola: “Temos alunos que precisam de recursos visuais, de apoio tecnológico, mas não temos sequer um computador funcional para esse fim”.

Outro ponto crítico mencionado pela gestora Clara Rocha é a insuficiência de formação continuada para os professores da unidade escolar. Segundo a gestora, “os professores querem aprender mais sobre inclusão, mas a formação chega superficial ou

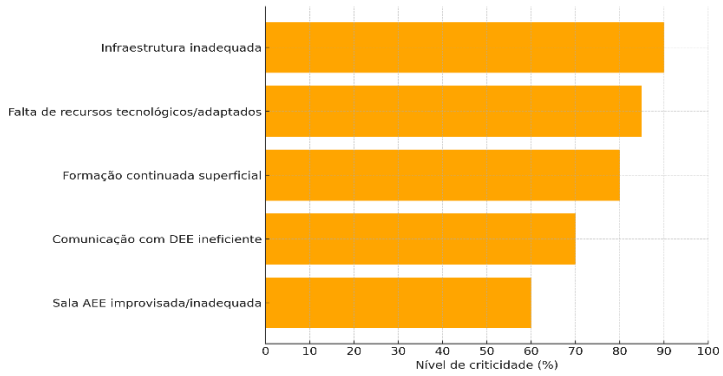
genérica". Essa demanda é amplamente debatida nessa investigação, especialmente ao tratar das necessidades formativas em temas como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e o próprio DUA. A ausência de formações específicas e práticas é, portanto, um dos principais gargalos da rede. Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 50) destaca que "a formação de professores é o ponto de partida para qualquer proposta de inclusão, pois sem ela não há como garantir mudanças reais nas práticas pedagógicas".

Além disso, as condições de infraestrutura da escola foram avaliadas como inadequadas. A falta de salas adaptadas, banheiros acessíveis e espaços adequados para o AEE reforça o diagnóstico de que a exclusão se manifesta fisicamente nos espaços escolares (Rosângela Gavioli Prieto, 2011). Essa inadequação espacial é ilustrada na fala da gestora Clara Rocha: "A sala do AEE aqui é um tanto adequada, porém quando chove, molha tudo. É difícil manter um ambiente adequado".

Por fim, Clara Rocha reconhece a importância da articulação intersetorial para garantir o atendimento integral aos estudantes com NEE, mas critica a fragmentação entre os setores da Secretaria de Educação: "A comunicação entre escola e DIEES é lenta, não temos retorno sobre encaminhamentos e os fluxos são confusos", aponta. Essa dificuldade reforça a necessidade de políticas mais integradas e fluxos institucionais mais claros, conforme indicam as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (CNE/CEB nº 17/2001).

Para ilustrar de forma mais clara as barreiras percebidas pela gestão escolar no processo de inclusão, elaborou-se a figura 18, que sintetiza as principais demandas apontadas como fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas na EMEF Esforço Popular, de acordo com a percepção da gestora Clara Rocha.

Figura 18 - Principais demandas para efetivação da inclusão escolar segundo a gestão da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Portanto, a análise da fala da gestora da EMEF Esforço Popular ofereceu um retrato realista e comprometido dos desafios enfrentados por muitas escolas públicas que tentam materializar o ideal da educação inclusiva. Trata-se de um testemunho que transcende o diagnóstico e se constitui como uma convocação ética: a inclusão escolar precisa ser sustentada por políticas consistentes, recursos adequados, formação continuada e, acima de tudo, pelo reconhecimento do direito de todos os estudantes a uma educação que respeite e valorize suas singularidades.

As respostas abertas do questionário fornecidas pela gestora da EMEF Esforço Popular revelaram aspectos cruciais sobre os desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. A partir de uma leitura interpretativa, foi possível identificar três eixos centrais que organizam os sentidos expressos nas categorias: infraestrutura tecnológica**,** recursos humanos e materiais **e** resiliência institucional.

A primeira categoria se refere à infraestrutura tecnológica precária**,** evidenciada de forma direta e objetiva na lacônica resposta “computador”, inserida no campo “Comente”. Essa palavra isolada sintetiza a urgência da demanda por equipamentos básicos que, segundo David H. Rose e Anne Meyer (2002) são imprescindíveis para a materialização de práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Na segunda categoria, recursos humanos e materiais**,** a gestora pontua com maior densidade os principais obstáculos: “cuidadores, auxiliares qualificados, espaços adequados, mais recursos para a aquisição de materiais para os professores de sala de aula, porque os recursos são insuficientes para todas as salas de aula.” Essa resposta reforça o entendimento de que a inclusão escolar demanda não apenas intenção pedagógica, mas investimentos concretos em estrutura e pessoal especializado. Essa preocupação está alinhada à compreensão de Rosangela Gavioli Prieto (2011), que aponta que os avanços na inclusão estão intrinsecamente ligados à valorização dos professores e à oferta de materiais didáticos adequados.

Por fim, a terceira categoria, resiliência institucional, emerge na fala final da gestora: “A inclusão escolar na escola tem sido feita com os recursos disponíveis na escola”. Essa frase evidencia o esforço da equipe escolar em realizar ações inclusivas, mesmo diante da escassez de condições ideais. Essa realidade encontra eco em Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), que defende que a vontade política e pedagógica das

equipes escolares é fundamental, embora insuficiente, para garantir uma inclusão plena e equitativa.

A frase “São inúmeras” como resposta ao campo “Desafios e Oportunidades” pode ser interpretada como um sintoma do acúmulo de dificuldades, que, por sua complexidade, transbordam a possibilidade de serem descritas de forma sintética. Essa lacuna também pode ser lida como um grito institucional de sobrecarga, apontando para a necessidade de escuta ativa e apoio sistemático às escolas.

Essas falas, ainda que breves, auxiliam na visualização de um retrato honesto da realidade enfrentada pela gestão escolar da EMEF Esforço Popular e servem como potente subsídio para a formulação de políticas públicas mais responsivas às reais necessidades da rede municipal de educação de Macapá.

Para ilustrar os elementos mais recorrentes nas falas da gestora, elaboramos uma nuvem de palavras a partir das respostas abertas do questionário. O recurso, gerado por meio do software *IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, permitiu visualizar de forma condensada os termos mais mencionados e suas frequências relativas, oferecendo um panorama semântico dos principais focos de preocupação e demanda identificados pela gestão escolar.

Figura 19- Nuvem de palavras gerada a partir das respostas abertas da gestora da EMEF Esforço Popular.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Diante de todos esses elementos, reafirmo que as falas da gestora da EMEF Esforço Popular não apenas evidenciam os entraves que dificultam a consolidação de uma prática inclusiva plena, mas também revelam um profundo comprometimento com a missão educativa da escola pública. Ao longo desta análise, foi possível constatar que a

gestão escolar tem buscado alternativas, mesmo em meio à escassez de recursos, para garantir o direito à educação de todos os estudantes.

Essa escuta qualificada das lideranças escolares reforça minha convicção de que o avanço da educação inclusiva em Macapá exige um esforço articulado entre políticas públicas consistentes, investimentos estruturais e valorização profissional. Como pesquisador e profissional comprometido com a transformação social por meio da educação, entendo que reconhecer essas vozes é o primeiro passo para transformar diagnósticos em ação e desafios em possibilidades reais de mudança.

5.3 Escuta Docente: Percepções dos Professores do Ensino Especial sobre a vivência e desafios da Inclusão Escolar na EMEF Esforço Popular

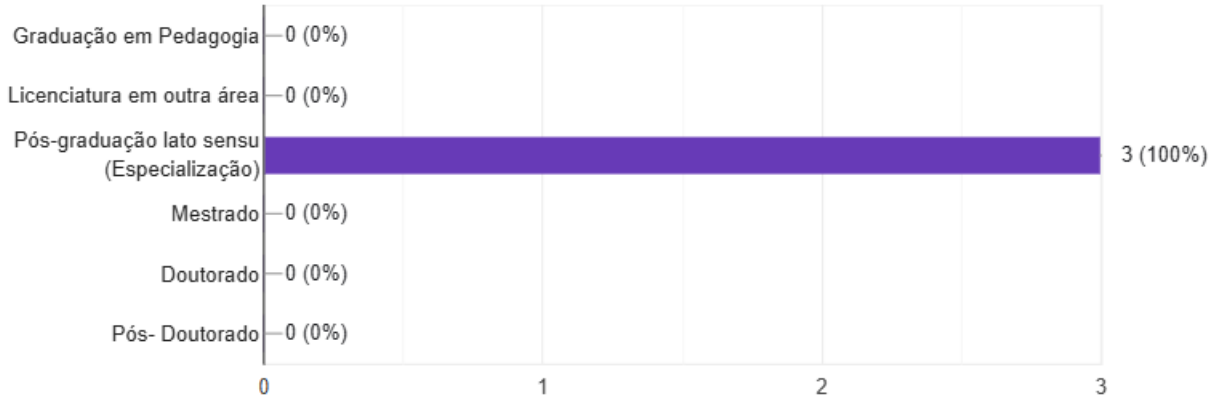
A escuta ativa aos professores que atuam diretamente no AEE é fundamental para compreender, com maior profundidade, as complexidades que envolvem a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas de Macapá. Afinal são esses profissionais que vivenciam, cotidianamente, as tensões entre o ideal normativo das políticas inclusivas e as condições reais de ensino, enfrentando desafios que vão desde a ausência de recursos materiais até a sobrecarga de trabalho e a fragmentação das ações intersetoriais.

Nesta etapa da pesquisa, voltei meu olhar analítico para as respostas dos docentes do ensino especial, com o objetivo de compreender suas percepções, angústias e sugestões. Ao consultar essas vozes, busco não apenas evidenciar os obstáculos enfrentados, mas também valorizar o conhecimento prático e situado desses profissionais, cuja atuação é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas e humanizadas.

Foram entrevistadas três professoras que atuam diretamente nas salas do AEE da rede municipal de ensino. Para preservar suas identidades, optou-se pela utilização do termo: Professoras do AEE, 1, 2 e 3. As falas dessas educadoras constituem um relevante material de análise, por meio do qual se pretende identificar temas recorrentes, contradições e potências que emergem do discurso docente, contribuindo para uma leitura mais ampla e crítica sobre as condições de trabalho, os vínculos institucionais e as possibilidades de transformação da realidade escolar. Inicialmente, irei apresentar os dados quantitativos do questionário e em seguida os qualitativos, a fim de contextualizar as percepções e experiências relatadas pelas docentes.

Assim, tornou-se pertinente iniciar pela análise das informações objetivas coletadas, que oferecem uma visão panorâmica sobre o perfil profissional, as condições estruturais do AEE e os desafios enfrentados. A figura 20 apresentada abaixo revelou que 100% das professoras do AEE da EMEF Esforço Popular possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), não havendo registros de formação em níveis mais avançados como mestrado e doutorado.

Figura 20- Formação dos Professores da educação especial da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A respeito dessa questão, as autoras Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Rosana Glat e Eleni Martins Fernandes (2005) enfatizam que a formação especializada dos professores se configura como um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a qualificação contínua é indispensável para que os docentes desenvolvam estratégias efetivas de ensino voltadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial tem, assim, desempenhado um papel central na preparação dos profissionais que atuam no AEE, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais no contexto escolar, conforme fica evidente na afirmação de Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 45):

> O professor especializado em educação inclusiva deve não apenas conhecer as deficiências e suas implicações no processo de aprendizagem, mas, sobretudo, precisa ser capaz de repensar suas práticas e adotar posturas pedagógicas que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Isso exige formação continuada, atitude crítica e compromisso com a transformação da escola em um espaço de todos.

No entanto, apesar de essa qualificação ser um avanço importante, a literatura também aponta para a necessidade de que essa formação não se restrinja à lógica conteudista e desarticulada da prática. Segundo Bernadete Angelina Gatti (2009), a formação continuada deve estar vinculada ao contexto real de trabalho docente, promovendo espaços reflexivos que articulem teoria e prática. A concentração exclusiva em cursos de especialização pode indicar uma lacuna no acesso dos profissionais a processos formativos mais aprofundados, como o mestrado e o doutorado, que poderiam proporcionar maior densidade teórica e capacidade investigativa para responder aos desafios cotidianos da inclusão.

Além disso, António Nóvoa (1999) e Bernadete Angelina Gatti (2009) ressaltam que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que ultrapassa a obtenção de títulos e se materializa no cotidiano escolar, por meio de práticas colaborativas, desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e fortalecimento de uma cultura inclusiva. Isso posto, salienta-se que:

> É necessário romper com a ideia de que a formação se faz apenas através de cursos, de ações organizadas de forma externa à escola. [...] A formação deve partir da escola, das suas práticas, das dificuldades e interrogações que os professores enfrentam no seu quotidiano. Só assim poderemos caminhar para um modelo de formação contínua que seja, de fato, uma prática profissional reflexiva e colaborativa (Nóvoa, 1999, p. 25).

Por seu turno, Susan Stainback e William Stainback (1999) defendem que a formação de professores deve ocorrer em contextos colaborativos, dialógicos e ancorados na prática cotidiana, como forma de promover uma aprendizagem profissional significativa. Sob essa perspectiva, embora a presença de especialização entre todos os respondentes desta pesquisa represente um dado positivo, ela também evidenciou um campo fértil para o aprimoramento da qualificação docente, especialmente no que se refere à formação em serviço. O fortalecimento das políticas públicas de formação continuada, com ênfase em práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na escuta ativa dos profissionais que atuam na linha de frente da inclusão, constitui uma condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

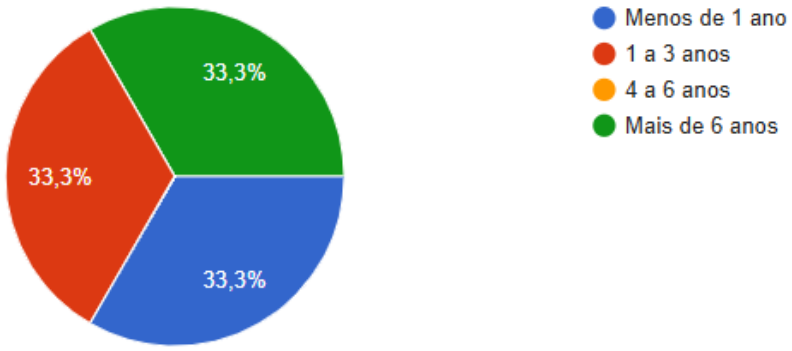
Nesse contexto, compreender a trajetória e a experiência profissional dos professores que atuam no AEE é essencial para identificar lacunas formativas,

potencialidades pedagógicas e os desafios enfrentados cotidianamente na implementação de práticas inclusivas.

A análise da experiência profissional das professoras do Ensino Especial, conforme demonstra na figura 21 a seguir, apresentou uma distribuição equitativa entre três categorias de tempo de serviço: menos de 1 ano, entre 1 a 3 anos e mais de 6 anos, cada uma representando 33,3% dos participantes. Essa configuração evidenciou a coexistência, no mesmo espaço educacional, de profissionais com distintos níveis de vivência pedagógica no campo da educação inclusiva.

A pluralidade de trajetórias dos docentes traz importantes implicações para o planejamento e a eficácia das ações formativas, sobretudo aquelas orientadas pelos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Figura 21- Tempo de serviço dos Professores da educação especial da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A esse respeito, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) ressalta que a prática pedagógica inclusiva demanda não apenas boa vontade, mas, sobretudo, formação específica e contínua, capaz de articular teoria e prática no enfrentamento dos desafios cotidianos da inclusão. À luz dessa perspectiva, a presença de um número significativo de docentes com menos de um ano de atuação (33,3%) aponta para um fenômeno recorrente na rede pública de ensino: a alta rotatividade de profissionais nas salas do AEE. Essa realidade é preocupante, pois a chegada recente desses profissionais evidencia lacunas formativas que podem comprometer a qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 145) considera que:

> A formação do professor que atua na perspectiva inclusiva não pode ser restrita a cursos eventuais ou ao acúmulo de informações teóricas. É necessário que ele desenvolva uma postura investigativa e reflexiva sobre sua prática, articulando os saberes teóricos às demandas concretas do cotidiano escolar. Isso implica repensar sua atuação, reconhecer os limites institucionais e buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Nessa senda, David H. Rose e Anne Meyer (2002) defendem que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve considerar as experiências concretas dos professores, promovendo o engajamento crítico e colaborativo dos sujeitos no processo formativo. Nessa perspectiva, o mesmo percentual de professores com mais de seis anos de experiência revela a existência de um grupo consolidado de profissionais que acumula saberes práticos fundamentais para a construção de uma cultura inclusiva. Esses docentes podem atuar como referências no processo formativo coletivo, contribuindo para a mediação entre os fundamentos teóricos da educação inclusiva e as exigências do cotidiano escolar.

As autoras Maria Helena Camara Bastos e Ana Carolina Barbosa Henrique (2016) destacam que o desafio da formação de professores não reside apenas na oferta de cursos, mas na construção de percursos formativos que favoreçam a reflexão crítica, a troca de experiências e o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva. A heterogeneidade do grupo docente, portanto, exige que a formação continuada seja concebida como um processo dialógico e contextualizado, atento às especificidades de cada trajetória profissional. Nesse sentido, a formação deve ser pensada não como uma ação pontual, mas como um processo contínuo que reconheça os saberes dos docentes mais experientes e ofereça suporte sistemático aos ingressantes.

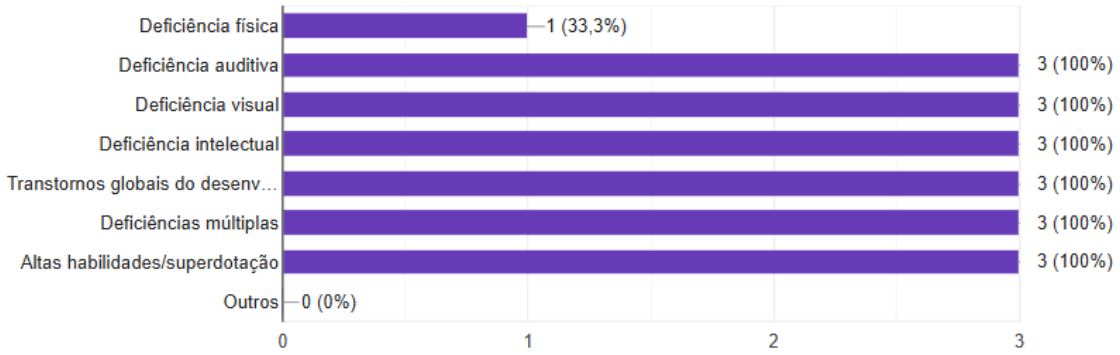
Diante disso, compreendo que o tempo de atuação no Ensino Especial não deve ser encarado apenas como uma variável estatística, mas como um indicativo das múltiplas necessidades formativas que coexistem no ambiente escolar. Reconhecer essas diferenças é, fundamental para que as políticas de formação continuada sejam realmente efetivas e contribuam para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas de qualidade, conforme propõe o DUA. Assim, a leitura crítica dos dados que obtive reforça minha convicção de que a formação continuada constitui um elemento estruturante para a consolidação da educação inclusiva no Município de Macapá. Além disso, compreender quem são os estudantes atendidos nas salas de AEE é fundamental para contextualizar essas demandas formativas e refletir sobre os desafios práticos enfrentados pelos docentes.

Tendo em vista os alunos atendidos, a figura 22 a seguir, responde à pergunta: “Qual é o público-alvo do seu atendimento no AEE (tipos de deficiência)?” e ilustra a distribuição dos atendimentos realizados pelos professores de (AEE) que participaram da pesquisa, considerando os diferentes tipos de deficiência e condições educacionais especiais. A análise quantitativa pontuou que todas as três professores respondentes (100%) relataram atender estudantes com:

- Deficiência auditiva
- Deficiência visual
- Deficiência intelectual
- Transtornos globais do desenvolvimento
- Deficiências múltiplas
- Altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, apenas um professor (33,3%) declarou atuar com estudantes com deficiência física e nenhum participante indicou atendimento a estudantes com “outros” tipos de necessidades educacionais específicas.

Figura 22- Público alvo da educação especial atendido na EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é responsabilidade do sistema educacional garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes público-alvo da educação especial, por meio de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas. À luz desse princípio, os dados analisados indicaram a abrangência do atendimento nas salas de AEE da EMEF Esforço Popular, no que se refere à diversidade de demandas cognitivas e sensoriais. Contudo, a menor presença de estudantes com deficiência física pode estar relacionada a fatores como a ausência de acessibilidade arquitetônica, dificuldades de

transporte ou mesmo lacunas no processo de identificação e encaminhamento desses estudantes, aspectos que merecem atenção por parte da gestão educacional do Município de Macapá.

Essa pluralidade de atendimentos simultâneos, com destaque para a atuação em diversas categorias de deficiência, reforça uma das teses centrais desta dissertação: a complexidade e a abrangência das demandas educacionais enfrentadas pelos profissionais do AEE**,** o que exige não apenas conhecimento técnico, mas uma formação continuada sólida, articulada a práticas pedagógicas flexíveis e responsivas, como o DUA. Isso fica explícito na constatação de Enicéia Gonçalves Mendes (2006, p. 49):

> O atendimento educacional especializado requer do professor um repertório de conhecimentos que vá além da mera aplicação de técnicas, exigindo compreensão das especificidades de cada deficiência, capacidade de articulação com os demais profissionais da escola e domínio de estratégias pedagógicas diversificadas. A formação continuada, nesse contexto, deve possibilitar a construção de práticas reflexivas e contextualizadas, capazes de responder às singularidades dos estudantes e promover a aprendizagem por múltiplos caminhos.

Nesse contexto, David H. Rose e Anne Meyer (2002) afirmam que o atendimento a estudantes com diferentes tipos de deficiência requer estratégias pedagógicas fundamentadas em múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, conforme propõe o DUA. Assim, a presença de 100% de atendimento a estudantes com deficiências intelectuais, múltiplas, visuais, auditivas, e com altas habilidades/superdotação revela que os professores precisam lidar com altos níveis de diversidade funcional em suas salas de aula. Essa realidade ratifica a importância da proposta formativa apresentada neste trabalho de investigação, que visa oferecer às docentes ferramentas didáticas alinhadas ao DUA, ampliando sua capacidade de resposta às especificidades do público atendido.

Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola deve assegurar o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, promovendo uma pedagogia centrada na equidade. Nesse sentido, a atuação junto a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista) e com altas habilidades/superdotação indica que a educação inclusiva precisa ir além da deficiência, contemplando também estudantes com características atípicas de aprendizagem e potencialidades excepcionais. Desta forma se entende que:

> A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais, a participação da família e a articulação intersetorial para o desenvolvimento de ações voltadas à eliminação de barreiras para a aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 6).

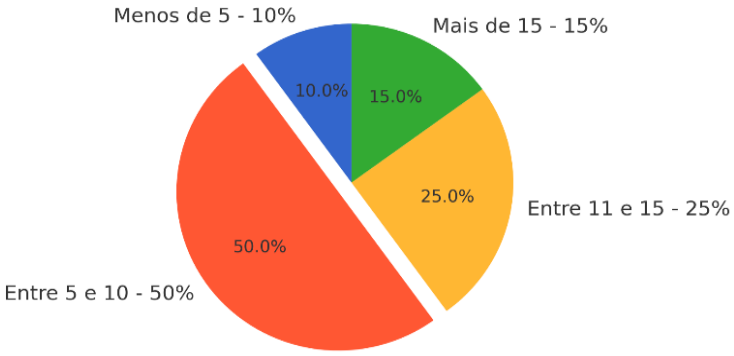
De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar condições de igualdade para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola, inclusive por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. À luz desse marco legal, a menor incidência de atendimento a estudantes com deficiência física (apenas um dos três professores) pode estar relacionada a fatores estruturais, como a falta de acessibilidade arquitetônica ou à distribuição desigual dessa população nas escolas. Já a ausência de menções à categoria "Outros" sugere que os professores concentram suas práticas nas categorias legalmente reconhecidas e contempladas pelas políticas públicas educacionais vigentes.

A figura 22 corrobora os achados qualitativos dessa investigação, ao evidenciar a multiplicidade de demandas atendidas simultaneamente pelos professores do AEE, o que reforça, em minha percepção, a necessidade de uma formação continuada robusta e contextualizada. O DUA surge, nesse contexto, como uma abordagem pedagógica potente, capaz de ampliar as possibilidades de acesso e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições. Essa análise também me leva a refletir sobre a importância do suporte institucional e da articulação intersetorial como elementos fundamentais para garantir a efetividade da inclusão escolar, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela desigualdade, como é o caso do Município de Macapá.

Nesse cenário, compreender o número de estudantes com NEE atendidos por cada professor nas salas de AEE torna-se fundamental para avaliar as condições reais de trabalho e a viabilidade das práticas inclusivas. A figura 23 a seguir apresenta os dados relativos à pergunta: "Quantos estudantes com NEE você atende atualmente na sala de AEE?", os dados ficaram distribuídos da seguinte forma:

- ✓ Entre 11 e 15 estudantes – 66,7%
- ✓ Mais de 15 estudantes **–** 33,3%
- ✓ Nenhuma professora indicou atender menos de 5 ou entre 5 e 10 estudantes.

Figura 23- Número de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos pelas professoras da educação especial na EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os dados indicaram que todas as professoras participantes da pesquisa atendem, atualmente, entre 05 a 10 estudantes com NEE nas salas de AEE. Essa carga de atendimento elevada expõe um cenário de sobrecarga docente e reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem o redimensionamento do trabalho do professor do AEE, assegurando condições adequadas para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A esse respeito, Rosana Glat e Eleni Martins Fernandes (2005, p. 82) ressaltam que:

> O atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais exige do professor um planejamento criterioso, tempo para organização de recursos, aprofundamento teórico e acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Quando esse profissional é sobrecarregado com múltiplas funções ou elevado número de alunos, compromete-se a qualidade do atendimento e a efetivação da proposta inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve ser realizado de forma individualizada ou em pequenos grupos, respeitando as singularidades de cada estudante e garantindo atendimento de qualidade. Entretanto, quando o número de estudantes ultrapassa 10 por professor, como indicado pelos dados, há risco de comprometimento da personalização do atendimento, o que impacta diretamente a eficácia do trabalho pedagógico especializado.

Conforme apontam Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) e *Cast* (2018), o exercício da docência no AEE exige um alto grau de planejamento, adaptação de recursos e diálogo constante com os professores do ensino regular, o que demanda tempo,

formação e infraestrutura adequados. À luz dessa perspectiva, o alto número de estudantes atendidos — especialmente nas faixas de 11 a 15 e superior a 15 estudantes, conforme observado na figura 23 — tende a comprometer esses aspectos, tornando mais difícil a oferta de um trabalho centrado nas potencialidades e barreiras específicas de cada estudante.

Segundo David H. Rose e Anne Meyer (2002)**,** a implementação de estratégias como o DUA depende de condições institucionais que favoreçam o uso de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Em contextos onde há superlotação no atendimento, mesmo o uso de abordagens inovadoras como o DUA se vê limitado, especialmente quando o professor precisa dividir sua atenção entre muitos estudantes com diferentes tipos de deficiência ou transtornos do desenvolvimento:

> Para que o DUA seja implementado de forma efetiva, é necessário que as escolas disponham de recursos, tempo e apoio técnico que possibilitem a diversificação das formas de ensinar e aprender. Sem essas condições, mesmo os professores mais motivados encontram dificuldades em criar ambientes de aprendizagem que respondam à variabilidade dos alunos (Rose; Meyer, 2002, p. 71).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cabe aos sistemas de ensino assegurar as condições necessárias para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, a realidade apresentada também revela o distanciamento entre as diretrizes das políticas públicas e sua efetiva aplicação nas redes de ensino, especialmente em regiões como o Norte do Brasil. Conforme argumentado na presente dissertação, o Município de Macapá, embora tenha avançado em políticas de formação continuada, ainda enfrenta barreiras estruturais e de gestão que dificultam a efetivação da educação inclusiva, como a falta de professores de apoio, salas com infraestrutura inadequada e carência de materiais acessíveis.

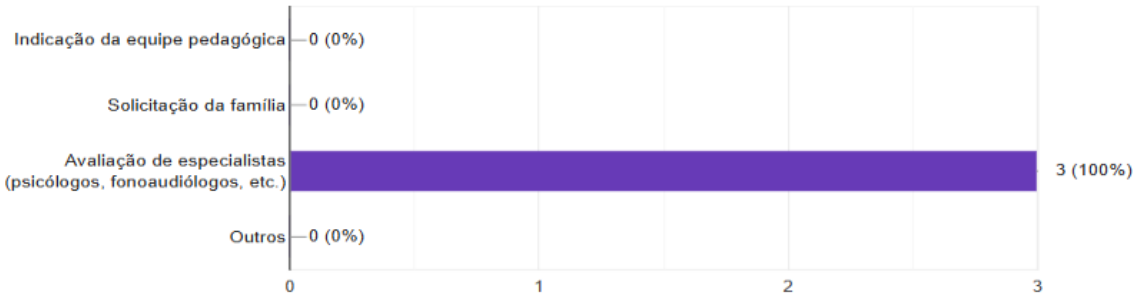
Ao interpretar os dados da figura 23 acima, identifiquei um cenário que considero preocupante: o atendimento simultâneo a muitos estudantes com diferentes demandas nas salas de AEE compromete, em minha avaliação, a qualidade do trabalho individualizado e especializado. Percebo que essa situação contraria os princípios da educação inclusiva, especialmente aqueles previstos na legislação nacional, e reforça a urgência de investimentos em políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho para os professores da educação especial. Considero que tais condições são fundamentais para

a implementação efetiva de práticas baseadas no DUA e para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Considerando essa realidade, compreender os mecanismos de acesso ao AEE torna-se essencial para avaliar a coerência entre as práticas institucionais e os princípios da educação inclusiva. A figura 24 a seguir ilustra as respostas à seguinte indagação "Como os estudantes são encaminhados para o AEE?" e revela que 100% dos encaminhamentos se dão exclusivamente por meio da avaliação de especialistas — como Psicólogos, Fonoaudiólogos, Neuropediatras, entre outros. Nenhum caso foi registrado por:

- Indicação da equipe pedagógica (0%);
- Solicitação da família (0%);
- Outros meios (0%).

Figura 24- Encaminhamento dos estudantes para o AEE da EMEF: Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A esse respeito, Peter Mittler (2003) defende que o encaminhamento de estudantes para o AEE deve resultar de um processo colaborativo, envolvendo a equipe pedagógica e a família, e não se restringir exclusivamente a avaliações clínicas. Os dados revelaram uma realidade intrigante: os encaminhamentos para o AEE estão sendo realizados unicamente com base em laudos médicos e avaliações clínicas especializadas. Essa prática evidencia a prevalência de um modelo médico-clínico na identificação das necessidades educacionais, em detrimento de uma abordagem educacional e inclusiva que valorize o contexto escolar e o protagonismo dos profissionais da educação. Dito isso, Mittler (2003, p. 45) indica que:

> Os serviços de apoio educacional devem ser organizados com base nas necessidades de aprendizagem identificadas no contexto escolar, e não apenas em diagnósticos clínicos. A escola, os professores e os pais devem participar ativamente do processo de tomada de decisão, assegurando que os recursos sejam utilizados de forma eficaz e centrada no aluno.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o acesso ao AEE deve ser garantido a todos os estudantes que apresentem barreiras para a aprendizagem e participação, independentemente da confirmação de um laudo clínico. O documento enfatiza que a identificação das necessidades educacionais específicas deve envolver tanto a equipe pedagógica quanto a família, em um processo colaborativo e dialógico. No entanto, os dados indicaram que essa articulação ainda não está consolidada no contexto da escola investigada. Assim, cabe enfatizar que:

> A identificação de alunos que necessitam do AEE deve ser realizada a partir da análise das barreiras que impedem sua plena participação e aprendizagem, sendo responsabilidade da escola, da família e dos demais profissionais da educação. A exigência de laudo médico como condição para o acesso a serviços educacionais especializados configura uma prática excludente, que desconsidera o papel da escola na identificação e no atendimento às necessidades educacionais (Brasil, 2008, p. 16).

Conforme é alertado por Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a centralização do encaminhamento em pareceres clínicos pode gerar efeitos limitantes no processo de inclusão escolar. Primeiro, essa prática contribui para a medicalização da educação, reduzindo a complexidade e a diversidade do ambiente escolar a categorias diagnósticas. Segundo, pode atrasar significativamente o acesso ao AEE, já que muitas famílias enfrentam dificuldades para obter laudos em tempo hábil, realidade agravada em regiões com limitações no acesso aos serviços públicos de saúde, como é o caso do município de Macapá, conforme discutido na presente dissertação. Seguindo essa linha de pensamento, Mantoan (2003, p. 10) admite que:

> A exigência de laudos médicos para que os alunos possam ser atendidos nos serviços de apoio da educação especial tem levado à medicalização das dificuldades de aprendizagem e à responsabilização das crianças por seus fracassos escolares. Isso tem impedido que os professores assumam o papel que lhes cabe na superação dessas dificuldades, além de adiar as intervenções pedagógicas que poderiam ser decisivas para o sucesso do aluno.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017)**,** a escola deve assumir um papel ativo no processo de identificação e superação das barreiras à aprendizagem, valorizando a experiência cotidiana dos educadores. No entanto, a dependência exclusiva da avaliação de especialistas revela uma fragilidade nesse

protagonismo pedagógico. A equipe escolar, por sua convivência diária com os estudantes, deveria ter voz ativa na sinalização de dificuldades e na construção de estratégias de apoio.

Nesse contexto, Rose e Meyer (2002), ao apresentarem os fundamentos do DUA, defendem que as práticas pedagógicas devem ser elaboradas com base em múltiplas formas de observar, avaliar e atender às necessidades dos estudantes — o que implica sensibilidade pedagógica e contextual, para além de uma lógica puramente diagnóstica.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a participação da família no processo educacional é um princípio fundamental da gestão democrática e da corresponsabilidade pela inclusão. Sendo assim, os dados analisados chamam atenção para a ausência de participação familiar nos encaminhamentos ao AEE, o que contraria diretamente esses princípios. O papel das famílias deve ser valorizado não apenas como coadjuvante, mas como sujeito de direitos, capazes de contribuir significativamente com informações sobre o histórico, o comportamento e as potencialidades dos estudantes, que por sua vez, são elementos essenciais para a construção de um projeto educativo verdadeiramente inclusivo.

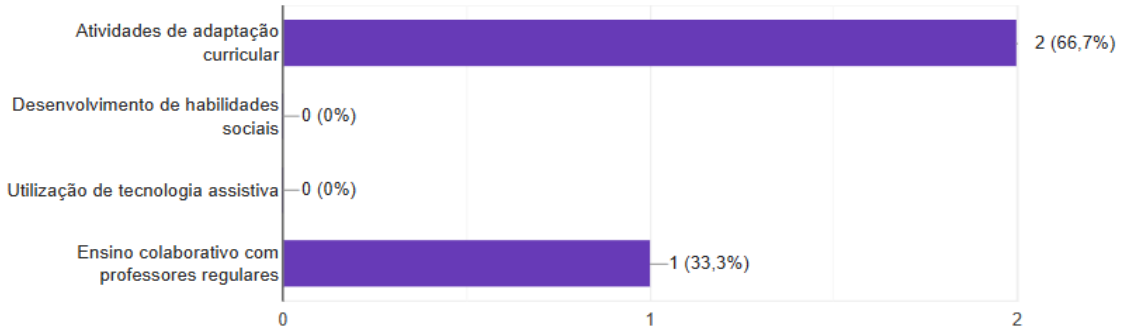
Os dados apresentados na figura 24, evidenciam um cenário de encaminhamento centralizado em laudos especializados, o que, embora possa ter respaldo jurídico em determinadas situações, não condiz com os princípios de uma escola inclusiva orientada pelas diretrizes da educação contemporânea. A partir dessa constatação, compreendo que a efetivação de um AEE verdadeiramente inclusivo e acessível exige o fortalecimento do protagonismo da equipe pedagógica e a valorização da escuta ativa da família no processo de identificação e encaminhamento. Com base nos pressupostos do DUA, acredito ser necessário superar práticas excludentes e investir na formação de uma comunidade escolar que reconheça e celebre a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender de que maneira as ações desenvolvidas no AEE têm contribuído para a efetivação desses princípios no cotidiano escolar. Com base no questionário, a figura 25 a seguir responde à pergunta: “Quais são as principais atividades desenvolvidas no AEE para promover a inclusão escolar?”. Os dados revelaram que:

- 66,7% duas professoras indicaram desenvolver atividades de adaptação curricular;

- 33,3% uma professora relatou atuar com ensino colaborativo com professores do ensino regular;
- Nenhuma professora mencionou atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais ou utilização de tecnologia assistiva (0%).

Figura 25 - Principais atividades desenvolvidas no AEE da EMEF: Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, favorecendo a sua participação no ensino regular. Os resultados analisados indicaram a ênfase no trabalho com adaptações curriculares como principal estratégia adotada pelos profissionais do AEE, o que está em consonância com essa diretriz. A adaptação curricular, nesse sentido, configura-se como uma ação essencial para a remoção de barreiras ao acesso ao conhecimento, contribuindo para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos, nesse sentido, Rosângela Gavioli Prieto (2011, p. 98) propõe que:

> A proposta de adaptação curricular não significa facilitar ou diminuir o conteúdo, mas sim criar possibilidades didáticas para que o aluno com deficiência possa acessar o currículo comum. É uma mediação pedagógica necessária para promover a aprendizagem, respeitando as particularidades do aluno e possibilitando sua participação ativa nas atividades escolares.

De acordo com David H. Rose e Anne Meyer (2002), a aprendizagem torna-se mais efetiva quando são disponibilizados múltiplos meios de representação, engajamento e expressão, esses que são princípios centrais do DUA. Contudo, os dados analisados mostraram uma limitação na amplitude das ações desenvolvidas no AEE, uma vez que

aspectos como o desenvolvimento de habilidades sociais e o uso de tecnologias assistivas não aparecem com destaque entre as estratégias adotadas. Conforme discutido nesta investigação, a prática pedagógica inclusiva não pode se restringir à adaptação de conteúdos curriculares; ela deve também contemplar as dimensões emocional, social e comunicativa dos estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo a promover uma inclusão mais integral e significativa. Estendendo um pouco mais essa compreensão, Rose e Meye (2002, p. 70) ainda destacam que:

> O DUA não é apenas uma maneira de tornar o currículo acessível a pessoas com deficiências. É uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todos os alunos. Isso inclui fornecer múltiplos meios de envolvimento, representação e ação e expressão — e reconhecer que os alunos diferem na forma como eles engajam com o conteúdo, processam a informação e demonstram o que sabem.

Nesse contexto, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) destaca que a colaboração entre professores da educação regular e do AEE é um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola inclusiva. No entanto, o dado de que apenas 33,3% indicado por uma professora que indicou realizar ensino colaborativo com docentes do ensino regular evidencia um distanciamento preocupante entre o AEE e as práticas pedagógicas da sala de aula comum. Essa realidade contraria o princípio de transversalidade, amplamente defendido no referencial teórico da dissertação, e compromete a efetividade do planejamento pedagógico integrado, da mediação de conflitos e da superação de barreiras didáticas — elementos essenciais para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 64) ainda afirma que:

> Não se pode pensar em uma escola inclusiva sem a parceria efetiva entre os profissionais da educação especial e os professores do ensino comum. É por meio da articulação de saberes, da construção conjunta de estratégias e da corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem que se torna possível superar a lógica da exclusão e promover uma pedagogia realmente comprometida com todos os alunos.

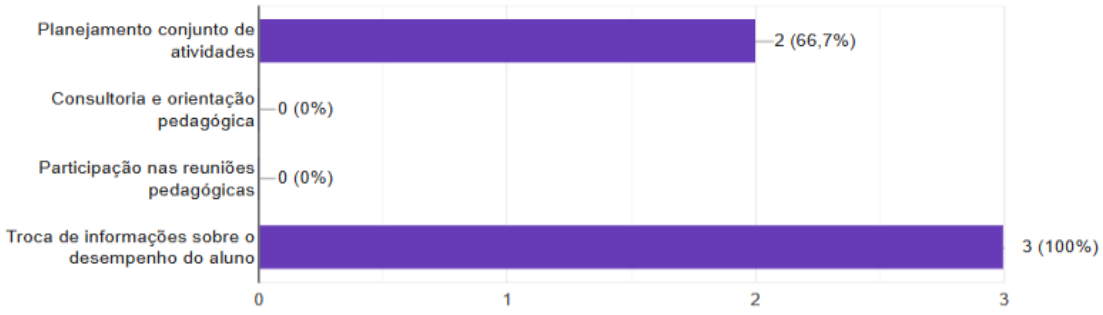
A análise da figura 25 me permite observar que, embora as adaptações curriculares estejam presentes no cotidiano do AEE, outras dimensões essenciais da inclusão escolar — como o desenvolvimento de habilidades sociais, o uso de tecnologia assistiva e o ensino colaborativo — ainda surgem de forma limitada ou, em alguns casos, inexistente nas práticas relatadas. Nesse sentido, afirmo que ampliar o repertório pedagógico do AEE é uma condição indispensável para assegurar que todos os estudantes, independentemente

de suas especificidades, tenham acesso pleno, participação ativa e sucesso no processo educacional.

Essa constatação me leva a examinar com atenção os aspectos da colaboração entre os professores do AEE e os da sala comum, conforme apresentado na figura 26 a seguir, que evidenciou como os docentes responderam à questão: “Como é a interação entre o AEE e os professores do ensino regular?”, revelando os seguintes dados:

- 100% todas as professoras afirmaram que há troca de informações sobre o desempenho do aluno**;**
- 66,7% duas professoras relataram que realizam planejamento conjunto de atividades;
- 0% Nenhuma professora indicou participação em reuniões pedagógicas ou envolvimento em consultoria e orientação pedagógica junto aos professores do ensino comum.

Figura 26 - Interação entre os professores do AEE e professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a articulação entre os profissionais da escola é essencial para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, os dados analisados evidenciaram que a principal forma de interação entre os profissionais do (AEE) e os docentes do ensino regular ocorre por meio da troca de informações sobre o desempenho dos estudantes — uma atividade mencionada por 100% dos respondentes. Essa comunicação contínua é

fundamental para o acompanhamento pedagógico, possibilitando que as práticas sejam ajustadas às necessidades e avanços de cada estudante com necessidades educacionais especiais (NEE). Assim é importante reconhecer que:

> A atuação do AEE deve ocorrer de forma articulada com as demais atividades escolares, promovendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos alunos nas turmas comuns do ensino regular. Essa articulação deve envolver os professores do AEE e os professores das turmas comuns, com vistas à eliminação de barreiras que impeçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Ao lado disso, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) destaca o ensino colaborativo como uma estratégia essencial para promover a corresponsabilidade entre os professores e assegurar a efetiva inclusão dos estudantes com NEE no cotidiano escolar. À luz dessa perspectiva, os dados indicaram que 66,7% duas professoras mencionaram desenvolver planejamentos conjuntos de atividades, o que indica uma tentativa, ainda que parcial, de construção de práticas pedagógicas integradas. Essa articulação entre profissionais do AEE e da sala de aula comum aproxima-se do conceito de ensino colaborativo amplamente defendido nesta dissertação, reforçando a importância de ações compartilhadas para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Nas palavras de Mantoan (2003, p.53):

> É essencial que haja um esforço conjunto entre os professores do ensino comum e os do atendimento educacional especializado para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam verdadeiramente incluídos nas atividades escolares. Essa parceria deve ser construída na prática cotidiana da escola, no planejamento, na troca de experiências, no acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos.

Por conseguinte, David H. Rose e Anne Meyer (2002) argumentam que práticas inclusivas fundamentadas no DUA requerem um planejamento pedagógico integrado e dialógico, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Contudo, é preocupante constatar que nenhum professor tenha indicado participação em reuniões pedagógicas ou realização de consultoria e orientação pedagógica com os docentes do ensino regular. Tais ações são fundamentais para a construção de uma cultura escolar inclusiva, pois favorecem a reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, o compartilhamento de saberes e a definição de estratégias que vão além do atendimento individualizado no AEE, conforme é advertido por Peter Mittler (2003, p. 45):

> O planejamento baseado no DUA precisa ser colaborativo. Professores de diferentes áreas, especialistas, profissionais de apoio e gestores escolares devem trabalhar juntos para identificar barreiras e criar múltiplos meios de acesso ao conteúdo, expressão de conhecimento e engajamento dos estudantes. Essa colaboração é a base para garantir a aprendizagem de todos.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o trabalho colaborativo constitui um dos eixos estruturantes da prática docente e é condição essencial para a garantia do direito à aprendizagem. Nesse sentido, a ausência de práticas colaborativas mais estruturadas no contexto investigado pode ser interpretada como reflexo de uma fragmentação institucional, na qual o AEE ainda é compreendido como um setor apartado e não como parte integrante do projeto pedagógico da escola. Como discutido anteriormente nesta dissertação, a atuação colaborativa demanda mais do que trocas informais e pontuais, ela exige tempo institucional, formação continuada conjunta e espaços organizados de cooperação entre os profissionais.

Além disso, a não participação dos professores do AEE em reuniões pedagógicas fragiliza o processo coletivo de tomada de decisões sobre os estudantes com deficiência, dificultando a construção de estratégias mais eficazes e sustentáveis para sua inclusão. Tal lacuna compromete a articulação entre os diferentes atores escolares e enfraquece o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, a leitura da figura 26 me remete a compreensão de que, embora existam algumas iniciativas de troca de informações e de planejamento conjunto, a interação entre o AEE e os professores do ensino regular ainda está distante do ideal defendido pelas políticas educacionais e pelos referenciais da educação inclusiva. A ausência da participação efetiva dos professores do AEE em reuniões pedagógicas e em ações de orientação aos colegas do ensino comum indica um modelo de atuação fragmentado, que, na minha percepção, precisa ser superado com urgência.

Essa superação só será possível por meio de formação continuada qualificada, da criação de espaços institucionais que favoreçam a colaboração e da valorização do trabalho interprofissional no ambiente escolar. O fortalecimento dessas práticas, na minha visão, é indispensável para consolidar uma cultura verdadeiramente inclusiva, capaz de oferecer um atendimento educacional com qualidade e equidade para todos os estudantes.

Nesse ponto da análise, destaco a relevância de compreender como os professores têm se envolvido com práticas de formação continuada. A figura 27, a seguir, ilustra as respostas à seguinte indagação: **“**Você participa regularmente de formação continuada sobre práticas inclusivas?” e revelou um dado altamente positivo: 100% todas as

professoras participantes responderam “Sim”, indicando adesão total à formação continuada voltada à inclusão escolar.

Figura 27- Participação dos professores do AEE da EMEF Esforço Popular em formação continuada

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Esse resultado reflete um cenário promissor no que se refere ao engajamento docente com processos formativos contínuos, especialmente na área da inclusão escolar. A totalidade de respostas afirmativas corrobora a importância atribuída à formação continuada como instrumento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, conforme amplamente discutido nesse trabalho de investigação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reconhece a formação permanente como uma condição estruturante para a efetividade do AEE e para a superação de barreiras à aprendizagem. De forma complementar, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça a necessidade de que todos os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade dos estudantes, promovendo uma educação de qualidade para todos. A participação integral dos professores em formações continuadas sobre inclusão, portanto, está em consonância com esses princípios e revela um compromisso com o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Assim, é oportuno reconhecer que:

> A formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais professores da educação básica constitui uma das ações da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A formação inicial e continuada é condição fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 13).

Ao lado disso, David H. Rose e Anne Meyer (2002) destacam que o DUA demanda professores que sejam não apenas capacitados tecnicamente, mas também reflexivos, colaborativos e sensíveis às singularidades dos estudantes — qualidades que

só podem ser desenvolvidas por meio de processos formativos contínuos e contextualizados. Do ponto de vista teórico-metodológico, esse envolvimento docente fortalece a implementação de propostas pedagógicas inovadoras como o próprio DUA, que constitui o eixo estruturante da proposta formativa analisada na presente dissertação. Sendo assim, é oportuno destacar a compreensão de Rose e Meyer (2002, p. 87) sobre esse assunto:

> Os professores devem tornar-se designers de experiências de aprendizagem e não apenas transmissores de informações. Isso exige que eles sejam formados não apenas em conteúdo, mas também em uma pedagogia que valorize a flexibilidade, a colaboração e a capacidade de responder às diferenças dos alunos. A formação profissional deve ser contínua, contextualizada e voltada para ajudar os professores a desenvolverem as competências necessárias para atender às diversas necessidades de todos os aprendizes.

Autores como António Nóvoa (1999) e Susan Stainback e William Stainback (1999) destacam que a formação continuada só produz efeitos transformadores quando é vivida como processo coletivo, contextualizado e voltado ao fortalecimento da prática pedagógica. À luz dessas contribuições, a formação dos docentes da EMEF Esforço Popular tem vivenciado, incluindo temas como acessibilidade, planejamento inclusivo, ensino colaborativo, práticas mediadas por tecnologias e estratégias baseadas no DUA, evidenciou que esse processo vem sendo compreendido como espaço de crescimento profissional e não apenas como uma exigência burocrática. Esse dado reforça a importância de políticas públicas que reconheçam a formação como eixo estruturante da educação inclusiva.

Ainda a respeito dessa questão, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) afirma que a formação continuada deve ser compreendida como um espaço de problematização das práticas pedagógicas, no qual os professores se reconhecem como sujeitos ativos na transformação das condições de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a participação integral dos docentes em formações voltadas à inclusão indica um processo de mudança cultural e institucional em curso, que fortalece a construção de uma escola mais equitativa, acessível e comprometida com os direitos educacionais de todos os estudantes.

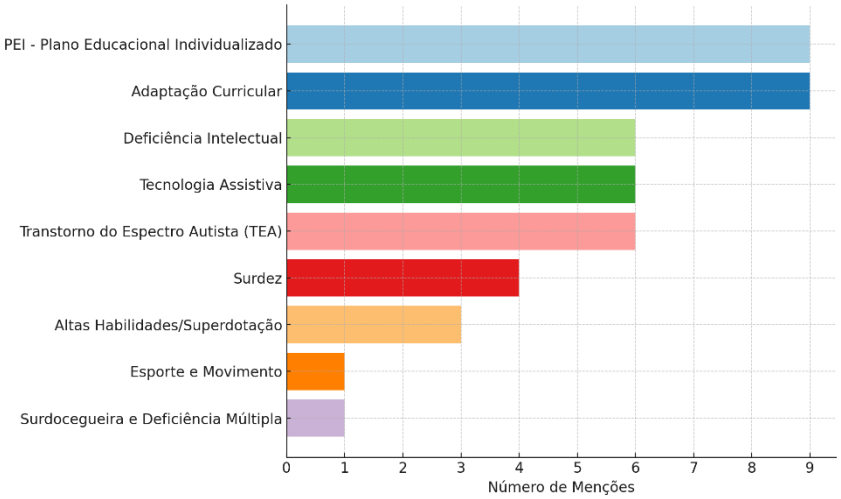
O dado que indica que 100% as três professoras participam regularmente de formações sobre práticas inclusivas me parece um indicativo extremamente positivo, pois demonstra que a formação continuada vem sendo valorizada como estratégia para aprimorar o trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da educação especial. Na minha percepção, essa realidade contribui diretamente para a consolidação de práticas alinhadas aos princípios do DUA, fortalece o papel da escola como um espaço de

acolhimento à diversidade e reafirma o compromisso da rede pública com os valores da equidade e da justiça educacional.

Tendo em vista a presença integral dos professores que fizeram parte desta investigação nos cursos de formação continuada, busquei compreender que conteúdos eram discutidos durante as formações. A figura 28 reflete as respostas dos participantes à pergunta: “Quais temas foram abordados nas formações continuadas que você participou?” e apresenta os seguintes resultados:

- 100% todas as professoreas (3) participaram de formações sobre:
- Adaptação curricular para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)
- Tecnologias assistivas
- 66,7% das professoras (2) participaram de formações sobre:
- Planos de Ensino Individualizado (PEI)
- 33,3% das professoras (1) participaram de formações sobre:
- Políticas de educação inclusiva
- Esporte e movimento
- Surdocegueira e múltiplas deficiências
- 0% das professoras (0) participaram de formações sobre:
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Figura 28 - Temáticas Abordadas nas Formações Continuadas dos Professores do AEE



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve desenvolver ações voltadas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a análise da figura 28 supracitada revelou que as formações continuadas ofertadas aos professores do AEE têm enfatizado conteúdos mais técnicos e operacionais, com foco em adaptação curricular (100%), uso de tecnologias assistivas (100%) e elaboração de planos de ensino individualizados (66,7%). Esses temas são fundamentais para o atendimento às especificidades desse público, em consonância com as diretrizes da referida política. Rosana Glat e Eleni Martins Fernandes (2005, p. 24) sustentam a esse respeito o entendimento de que:

> A formação de professores para a educação inclusiva deve ir além do ensino de técnicas ou do repasse de conhecimentos prontos. Ela precisa fomentar uma mudança de postura e de concepção sobre a diferença, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos, políticos e epistemológicos que sustentem o direito à educação de todos. A inclusão requer, portanto, uma formação que articule teoria e prática, que favoreça o exercício da reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade como valor e não como problema.

No entanto, chama atenção o fato de que nenhum professor declarou ter participado de formação sobre o DUA — justamente o referencial central da proposta investigada nesta dissertação. O DUA é uma abordagem pedagógica baseada nos princípios de acessibilidade curricular, flexibilidade e respeito às diferentes formas de aprender, e sua ausência nas formações representa uma lacuna importante para a consolidação de práticas inclusivas mais abrangentes e proativas, Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon (2014, p. 35) indicam que é importante entender que:

> O DUA não é uma simples estratégia de ensino, mas um arcabouço teórico e prático que exige intencionalidade pedagógica, planejamento reflexivo e conhecimento técnico. Sua implementação requer que os educadores compreendam profundamente os princípios da representação múltipla, das formas diversas de ação e expressão e dos meios variados de engajamento, o que só pode ser alcançado mediante formação continuada qualificada e contextualizada.

Além disso, David H. Rose e Anne Meyer (2002), propõe que o planejamento pedagógico deve oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão**,** indo além da adaptação individualizada e promovendo acessibilidade desde o início do processo de ensino. A ausência desse tema nas formações revela que as ações formativas ainda se orientam por um modelo reativo**,** centrado na correção de barreiras já postas, em vez de um modelo proativo**,** como propõe o DUA.

As autoras Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) defendem que a inclusão deve ser compreendida não apenas como uma técnica pedagógica, mas como um direito humano e um princípio ético-educacional. Sob essa perspectiva**,** observa-se que temas como políticas públicas de educação inclusiva e práticas com estudantes com deficiências múltiplas ou surdocegueira foram pouco contemplados nas formações (sob o indicativo de 33,3%). Essa limitação pode comprometer a formação crítica e política dos docentes, enfraquecendo sua capacidade de atuação diante das complexas demandas da inclusão escolar.

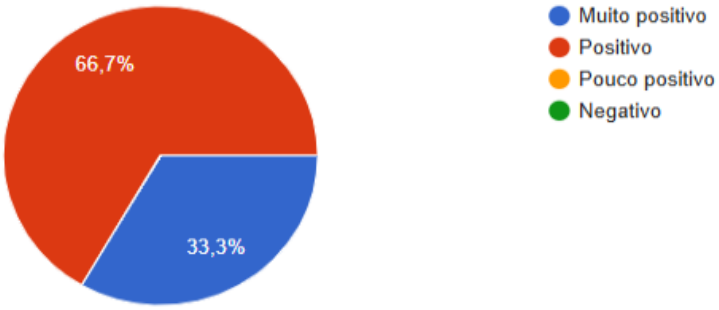
Apesar disso, a forte presença de temas como tecnologia assistiva e de Plano Educacional Individualizado (PEI) demonstra um esforço das formações em garantir que os professores estejam capacitados para oferecer suporte pedagógico personalizado e com recursos que favoreçam a autonomia dos estudantes com deficiência, o que está em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Ao analisar os temas abordados nas formações continuadas, percebo avanços importantes na capacitação técnica dos profissionais do AEE. No entanto, também identifico a ausência de conteúdos estruturantes, como o DUA e as políticas públicas inclusivas. Essa lacuna evidencia a necessidade de revisão e ampliação das formações oferecidas, de modo que elas contemplem não apenas aspectos técnicos, mas também fundamentos teóricos, políticos e filosóficos da inclusão escolar. Acredito que o fortalecimento da formação docente, especialmente com base nos princípios do DUA, é condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Com base nessa compreensão ampliada sobre a formação docente, volto meu olhar para as percepções dos professores a respeito do impacto das formações que vivenciaram**.** A figura 29 evidencia como os docentes responderam à questão: “Como você avalia o impacto dessas formações na sua prática profissional?” e revelou as seguintes percepções das professoras

- 66,7% duas professoras consideram o impacto positivo**;**
- 33,3% uma professora avalia como muito positivo**;**
- Nenhum participante classificou o impacto como pouco positivo ou negativo.

Figura 29 - Avaliação das Professoras do AEE da EMEF Esforço Popular sobre o impacto da Formação em suas práticas educacionais



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Sobre a formação continuada, os autores António Nóvoa (1999) e Susan Stainback e William Stainback (1999) afirmam que ela deve ser compreendida como um processo reflexivo e transformador da prática docente, especialmente em contextos de inclusão escolar. Com base nessa perspectiva, a avaliação unânime dos professores entre os níveis "positivo" e "muito positivo" reforça a importância da formação continuada como ferramenta de transformação das práticas pedagógicas. Esse dado confirma que os processos formativos têm gerado repercussões práticas concretas na atuação dos docentes do AEE, aspecto destacado como central no referencial teórico da presente dissertação. Nesse contexto, Philippe Perrenoud (2019, p. 49) ressalta que:

> A formação continuada deve criar condições para que os professores analisem suas práticas, confrontem-nas com os desafios da sala de aula e desenvolvam novas competências. É por meio da reflexão crítica, da partilha com colegas e do enfrentamento de situações reais que o professor se transforma e amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Para Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) a formação de professores deve ir além da simples transmissão de conteúdos, assumindo uma abordagem crítica e reflexiva que permita ao docente ressignificar sua prática cotidiana à luz das necessidades reais dos seus estudantes. A percepção positiva expressa pelos professores indica que a formação tem proporcionado esse tipo de experiência significativa e transformadora. António Nóvoa**,** (1999, p. 24) assim entende:

> A formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática, de ressignificar conceitos, de problematizar o cotidiano escolar e de construir novos conhecimentos. [...] não se trata de acumular informações, mas de reorganizar o pensamento e transformar a ação pedagógica, tendo como ponto de partida a realidade vivida e os desafios concretos da escola.

Retornando ao DUA, nesse contexto, Rose e Meyer (2002) explicam que ele propõe o uso de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento para garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades de aprendizagem. Ainda que a figura anterior tenha revelado lacunas na abordagem de temas como o DUA — que não apareceu em nenhuma formação mencionada — o impacto geral avaliado positivamente sugere que os professores têm conseguido aplicar os conteúdos trabalhados, especialmente nos temas mais recorrentes, como adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e elaboração de PEI. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Base Nacional Comum para a Formação Docente (Brasil, 2019) reforçam que o desenvolvimento profissional contínuo deve ser planejado em consonância com os desafios da prática e com os princípios da educação para todos. À luz dessas diretrizes, é preciso ter cautela ao analisar dados de autoavaliação positiva, conforme discutido nesta dissertação, uma vez que tais respostas não necessariamente indicam uma prática pedagógica plenamente alinhada aos pressupostos da inclusão escolar. Para que as formações tenham impacto profundo e duradouro, considero essencial que sejam sistemáticas, contextualizadas e articuladas às políticas públicas educacionais vigentes.

Para além disso, António Nóvoa (1999) destaca que os professores devem ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção de seu próprio saber, sendo a escuta, a valorização profissional e a participação coletiva elementos fundamentais para o sucesso dos processos formativos. Com base nessa perspectiva, o presente estudo corrobora com a literatura especializada quando aponta que o impacto das formações tende a ser ampliado quando os docentes são escutados, valorizados como sujeitos formadores e envolvidos em processos de construção coletiva do conhecimento — elementos que parecem estar presentes, ao menos em parte, no contexto investigado, à medida que os professores relatam impactos positivos em sua atuação.

A avaliação predominantemente positiva do impacto das formações me mostra que os professores têm se sentido fortalecidos e mais preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Essa constatação reforça, na minha percepção, a importância de manter e ampliar os programas formativos, sobretudo aqueles que abordem temas como o DUA, o ensino colaborativo e os direitos educacionais da pessoa com deficiência. Acredito que investir em formações que dialoguem com a realidade escolar, incentivem a reflexão crítica e promovam práticas pedagógicas inovadoras é um

passo essencial para a consolidação de uma escola acessível, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Com base nessa compreensão sobre a importância da formação continuada alinhada à realidade escolar, volto meu olhar para os dados da pesquisa, especialmente no que se refere às metodologias utilizadas no AEE. A figura 30 abaixo apresenta os dados referentes à questão: “Quais metodologias inclusivas você utiliza no AEE para atender às necessidades individuais dos estudantes?” e os seguintes dados assim ficaram distribuídos

- ✓ 100% das professoras indicaram utilizar:
  - Ensino individualizado
  - Atividades colaborativas
  - Atividades adaptadas para habilidades motoras
- ✓ 66,7% duas professoras utilizam:
  - Avaliação diferenciada
  - Ensino por meio de tecnologia assistiva

Figura 30 - Práticas inclusivas utilizadas pelas professoras do AEE na EMEF Esforço Popular

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os dados indicaram para um uso diversificado de metodologias inclusivas no contexto do AEE, com ênfase em estratégias que valorizam tanto a individualização do ensino, quanto o trabalho colaborativo e a adaptação motora, em consonância com os princípios da educação inclusiva e da proposta do DUA.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) reconhece o ensino individualizado como prática essencial para a promoção da equidade no atendimento aos estudantes com necessidades

educacionais específicas. Nesse sentido, o destaque atribuído a essa estratégia por 100% das professoras participantes evidencia sua preocupação em considerar as particularidades de cada estudante. No entanto, é importante ressaltar que o ensino individualizado não deve se restringir à adaptação pontual de conteúdos, mas precisa estar articulado a estratégias mais amplas de acessibilidade curricular, como as propostas pelo DUA, conforme é entendido por Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon (2014, p. 34):

> O ensino individualizado é uma abordagem valiosa, mas, isoladamente, não garante a inclusão plena. Ele deve estar inserido em um planejamento pedagógico que antecipe as barreiras à aprendizagem e ofereça múltiplos meios de acesso ao conhecimento. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe justamente essa perspectiva, ao estruturar o ensino de modo flexível e responsivo às diversas formas de aprender dos estudantes.

Por seu turno, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) defende que o ensino colaborativo é uma estratégia potente para romper com a lógica de exclusão e construir ambientes educativos mais democráticos. Nessa direção, o uso expressivo de atividades colaborativas (100%) entre as professoras do AEE reforça a compreensão de que esse serviço não deve atuar apenas de forma compensatória, mas também fomentar a interação, o pertencimento e a aprendizagem em contextos coletivos. Para a autora supracitada, esse entendimento pode se traduzir da seguinte forma:

> O ensino colaborativo é uma estratégia que rompe com a lógica tradicional da separação e da exclusão, ao promover a cooperação entre os professores e o compartilhamento de responsabilidades. Essa prática fortalece os vínculos entre os profissionais da educação e contribui para a construção de ambientes mais solidários, democráticos e capazes de responder à diversidade dos alunos (Mantoan, 2003, p. 47).

Ademais, a LBI (Brasil, 2015) estabelece o conceito de acessibilidade universal como um direito fundamental à plena participação na vida escolar e social. Em consonância com essa diretriz, a presença de atividades adaptadas para habilidades motoras (100%) evidencia a sensibilidade das docentes à dimensão física da acessibilidade. Tais práticas são especialmente significativas para estudantes com deficiência física, múltiplas deficiências ou transtornos motores associados.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009) reconhecem a avaliação diferenciada como um direito dos estudantes público-alvo da educação especial, ao considerarem diferentes formas de expressão, compreensão e aprendizagem. Nesse sentido, a adoção dessa prática por 66,7% dos professores representa um avanço importante. Entretanto, sua aplicação ainda

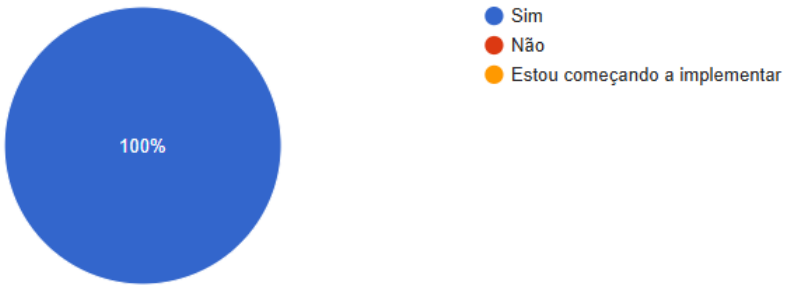
não é universal entre os participantes da pesquisa, o que indica um campo que necessita de maior aprofundamento teórico-metodológico nas formações continuadas.

Nesse sentido, segundo David H. Rose e Anne Meyer (2002), uso da tecnologia assistiva está diretamente relacionado aos princípios do DUA, ao promover múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, além de favorecer a autonomia e a participação ativa dos estudantes com deficiência. Com base nessa perspectiva, o dado de que 66,7% das professoras possui um indicativo positivo e ao mesmo tempo preocupante, já que o uso da tecnologia assistiva deixa de ser feita por um terço dos professores, que ainda não incorporam esse recurso em suas práticas. Esse fato pode estar relacionado à falta de infraestrutura, formação específica ou apoio técnico — fatores recorrentes nas análises sobre os desafios da educação inclusiva.

A análise que faço da figura 30 revela que nós, professores do AEE, demonstramos um forte compromisso com práticas inclusivas, ao utilizarmos metodologias variadas para atender às singularidades dos estudantes. No entanto, percebo que a não universalização de estratégias como a avaliação diferenciada e o uso de tecnologia assistiva sinaliza a necessidade de aprofundamento das formações continuadas — especialmente à luz dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que, como já evidenciei em análises anteriores, ainda é pouco explorado em nossa rede. Avançar na integração dessas práticas me parece essencial para consolidarmos um AEE mais inclusivo, flexível e conectado às necessidades reais dos estudantes que atendemos.

Nesse contexto, julguei ser importante compreender como os docentes percebem e se apropriam do DUA no exercício de sua prática. Com base na pergunta formulada no questionário, a figura 31 apresenta as respostas à questão: “Você utiliza o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no AEE?” e mostra que 100% das participantes responderam afirmativamente. À primeira vista, esse dado sugere que todos os professores do AEE reconhecem a importância do DUA e afirmam incorporar seus princípios à prática pedagógica.

Figura 31 - A utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) por parte das professoras do AEE na EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A afirmativa unânime sobre o uso do DUA contrasta significativamente com outro dado já analisado anteriormente nesta mesma pesquisa: nenhum professor relatou ter participado de formações continuadas especificamente voltadas ao Desenho Universal para Aprendizagem. Tal incongruência sugere que pode haver uma compreensão superficial, incompleta ou equivocada do conceito de DUA por parte dos docentes — ou ainda, uma possível confusão entre práticas inclusivas em geral e o DUA como abordagem estruturada e específica.

Sobre o *corpus* do DUA, os autores David H. Rose e Anne Meyer (2002), indicam que se trata de uma abordagem pedagógica baseada em três princípios fundamentais: (1) múltiplas formas de representação; (2) múltiplas formas de ação e expressão; e (3) múltiplas formas de engajamento. Tais princípios visam garantir que o currículo seja flexível desde o início do planejamento, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e promovendo a participação de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Estendendo um pouco a explicação, os autores supracitados afirmam que:

> O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece um plano para a criação de objetivos, métodos, materiais e avaliações de ensino que funcionem para todos. Ele não é uma única solução única para todos, mas oferece opções flexíveis que podem ser personalizadas e ajustadas para atender às necessidades individuais. O DUA reconhece que os alunos aprendem de diferentes maneiras, e que a educação deve fornecer múltiplas formas de representação, de ação e de engajamento (Rose; Meyer, 2002, p. 67).

De acordo com David H. Rose, Anne Meyer e Chuck Hitchcock (2005) a implementação do DUA exige formação teórica e prática aprofundada, planejamento pedagógico intencional e o uso consciente e articulado de estratégias diversificadas que favoreçam o engajamento, a representação e a expressão dos estudantes. Sendo assim, o

simples uso de metodologias adaptativas ou de recursos assistivos — ainda que importantes — não caracteriza, por si só, a aplicação efetiva dos princípios do DUA.

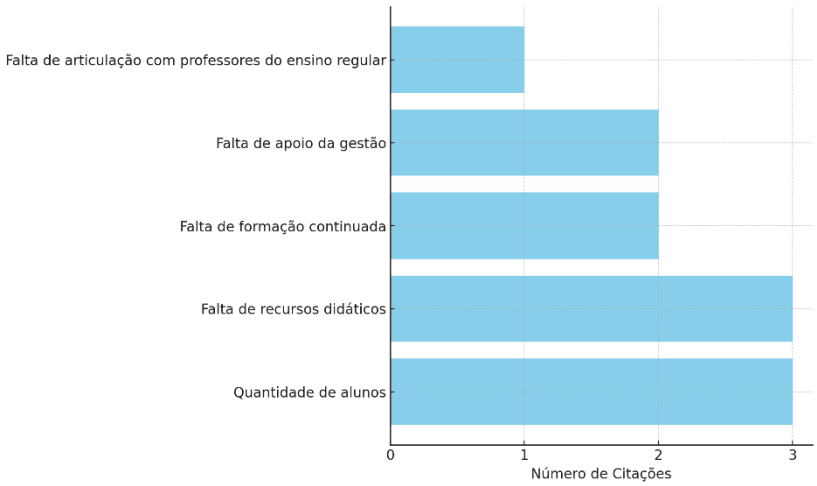
Como destaca Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008), a formação continuada é o espaço privilegiado para a apropriação crítica de novos referenciais, como o DUA. No entanto, conforme demonstrado na figura 28, nenhum dos professores relatou ter participado de formação sobre o tema, o que levanta dúvidas sobre a efetiva compreensão e aplicação dos seus princípios no contexto do AEE.

Embora todos os participantes da pesquisa tenham afirmado utilizar o DUA no AEE, ao analisar os demais dados coletados anteriormente, percebo indícios de contradição que merecem atenção. A ausência de formações específicas sobre o DUA me leva a refletir que essa abordagem pode não estar sendo aplicada de maneira sistemática, intencional e fundamentada. Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de intensificar ações formativas que promovam o aprofundamento conceitual e metodológico acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA**)**. É fundamental que nós, docentes, avancemos para além do conhecimento teórico de seus princípios, buscando incorporá-los de maneira crítica, consciente e efetiva às práticas pedagógicas cotidianas, de modo a fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Nesse contexto, compreender a percepção dos professores sobre a aplicabilidade das formações continuadas torna-se essencial para avaliar o grau de internalização desses princípios na prática docente. A figura 32 evidenciou como os docentes responderam à questão: “Quais são os maiores desafios para implementar práticas inclusivas na sala de AEE?” e revela os seguintes dados:

- ✓ 100% das professoras apontaram como principais desafios:
  - Falta de recursos tecnológicos;
  - Sobrecarga de trabalho;
  - Infraestrutura inadequada.
- ✓ 33,3% das professoras também indicaram:
  - Falta de apoio especializado;
  - Quantidade de alunos.

Figura 32- Desafios que as professoras do AEE da EMEF Esforço Popular enfrentam para implementar práticas inclusivas na escola



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os dados evidenciaram que a implementação de metodologias inclusivas na sala de AEE enfrenta barreiras estruturais (recursos didáticos) e organizacionais significativas (falta de apoio da gestão, articulação dos professores do AEE e regular), que comprometem diretamente a efetividade das práticas pedagógicas. O destaque unânime para a falta de recursos tecnológicos, a sobrecarga de trabalho e a infraestrutura inadequada indica que as condições de trabalho estão aquém do necessário para garantir a inclusão plena e equitativa dos estudantes público-alvo da educação especial.

David H. Rose e Anne Meyer (2002) destacam que a tecnologia assistiva e os recursos digitais são elementos essenciais no DUA, pois possibilitam a personalização do ensino e ampliam as formas de participação e expressão dos estudantes com deficiência. A ausência ou uso limitado desses recursos compromete diretamente a aplicação prática dos princípios do DUA, inviabilizando uma educação verdadeiramente equitativa e dificultando o acesso pleno ao conhecimento por parte dos estudantes público-alvo da educação especial. Ainda de acordo com os autores mencionados há o entendimento de que:

> A tecnologia é um catalisador poderoso para a aprendizagem individualizada. Quando utilizada de forma estratégica, ela permite que estudantes com diferentes estilos, necessidades e habilidades acessem o conteúdo de maneiras que seriam impossíveis nos métodos tradicionais. O uso de ferramentas digitais, como softwares educativos, leitores de tela ou pranchas de comunicação, amplia as possibilidades de representação, expressão e engajamento, pilares do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Meyer, 2002, p. 105).

A sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores do AEE é um entrave recorrente à efetivação da educação inclusiva (Rose; Meyer, 2002). Essa realidade foi mencionada por todos os respondentes da pesquisa, reforçando o alerta dos autores de que esses profissionais frequentemente acumulam funções pedagógicas, administrativas e técnicas, o que gera esgotamento e limita o tempo disponível para o planejamento e a inovação didática. Tal sobrecarga compromete momentos fundamentais para a prática inclusiva, como a realização de reflexões coletivas, a construção de materiais acessíveis e a articulação com os professores do ensino regular — ações indispensáveis ao pleno funcionamento do AEE. Esse respeito cabe a compreensão de Márcia Denise Pletsch (2009, p.145):

> A multiplicidade de funções atribuídas ao professor da educação especial, aliada à precarização das condições de trabalho e à ausência de apoio institucional, compromete a eficácia de sua atuação. Esses profissionais não apenas atendem diretamente os estudantes, mas também assumem responsabilidades de articulação pedagógica, orientação de equipe escolar, elaboração de documentos e registros diversos. Essa sobrecarga tende a gerar desgaste físico e emocional, dificultando a consolidação de práticas inclusivas de qualidade.

Conforme estabelece a LBI (Brasil, 2015), todos os estudantes têm direito à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e instrumental. No entanto, os dados da pesquisa evidenciam que esses direitos ainda não são plenamente assegurados na instituição investigada. A infraestrutura inadequada surge como um problema unânime entre os respondentes: a ausência de salas específicas, o mobiliário incompatível com as necessidades dos estudantes e os espaços físicos não acessíveis comprometem diretamente a autonomia dos estudantes e limitam as possibilidades de uma intervenção pedagógica efetiva e inclusiva. De acordo com Rosita Edler Carvalho (2019, p. 88), a falta de estrutura escolar leva à exclusão:

> A ausência de acessibilidade física nas escolas públicas é uma das expressões mais evidentes da exclusão. Rampas mal dimensionadas, ausência de sinalização tátil e de banheiros adaptados não são apenas falhas de infraestrutura, mas sinais de uma cultura escolar que ainda não reconhece plenamente o direito à diferença. Sem espaços acessíveis, não há inclusão possível, pois, a presença do aluno com deficiência se torna meramente simbólica.

Sobre a inclusão no espaço escolar, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) e Peter Mittler (2003) defendem que ela não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas como um compromisso coletivo que envolve a

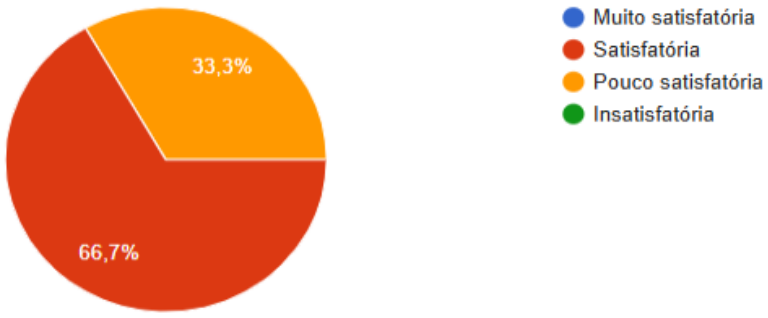
gestão escolar, a atuação de equipes multidisciplinares e o apoio de políticas públicas intersetoriais.

A partir dos dados analisados, percebo que, apesar do evidente engajamento dos professores na implementação de metodologias inclusivas, ainda enfrentamos barreiras estruturais significativas que limitam a efetividade do AEE. Mesmo com boa vontade e formação, a falta de tecnologia, a precariedade da infraestrutura e a sobrecarga de trabalho configuram um tripé de dificuldades que precisa ser urgentemente enfrentado pelas políticas públicas. Na minha visão, é igualmente essencial garantir a presença de equipes de apoio, um número adequado de estudantes por professor e um planejamento institucional verdadeiramente colaborativo. Dessa forma, AEE poderá cumprir plenamente seu papel de assegurar uma aprendizagem significativa e equitativa para todos os estudantes.

Essa percepção docente sobre os limites e potencialidades do AEE ganha maior densidade quando observamos a forma como essas profissionais avaliam a inclusão dos estudantes com NEE na dinâmica escolar mais ampla. É nesse sentido que os dados representados na Figura 33 dizem respeito à pergunta: “Como você avalia a inclusão dos estudantes com NEE na escola como um todo?” e revelam os seguintes resultados:

- 66,7% das respondentes consideram a inclusão satisfatória;
- 33,3% avaliam como pouco satisfatória;
- Nenhuma das participantes classificou como muito satisfatória ou insatisfatória**.**

Figura 33- Avaliação das professoras do AEE da EMEF Esforço Popular em relação a inclusão dos estudantes do AEE como um todo na escola



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A predominância da avaliação “satisfatória” (66,7%) indica que as professoras percebem avanços no processo de inclusão dos estudantes com NEE na escola, embora ainda não vejam esses avanços como ideais ou plenamente consolidados, evidenciado

pela ausência de respostas na categoria “muito satisfatória”. A existência de um terço dos respondentes que consideram a inclusão apenas “pouco satisfatória” sugere que ainda persistem obstáculos relevantes no cotidiano escolar**.** Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e em construção, que depende de mudanças profundas na cultura, nas políticas e nas práticas escolares. A resposta majoritária de “satisfatória” pode refletir um reconhecimento de que há esforços em curso**,** como o funcionamento do AEE e algumas ações inclusivas pontuais, mas também evidencia limites estruturais e pedagógicos que impedem a efetivação plena do direito à educação para os estudantes com deficiência. A isso, Peter Mittler (2003, p. 62) expressa:

> A inclusão escolar não é um ponto de chegada, mas um caminho a ser trilhado, permanentemente. Isso implica mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais, que demandam tempo, envolvimento de todos os segmentos da escola e, sobretudo, uma nova compreensão sobre o papel da escola pública na formação de sujeitos de direitos.

Segundo Márcia Denise Pletsch (2010), a efetivação da inclusão escolar exige condições objetivas que vão além do discurso normativo, demandando investimentos concretos em infraestrutura, formação e apoio institucional. Em análises anteriores já se observou que esses limites incluem: falta de recursos tecnológicos, infraestrutura inadequada, sobrecarga de trabalho docente e ausência de formação específica em DUA, sendo eles fatores que impactam diretamente a percepção de qualidade do processo de inclusão.

A resposta “pouco satisfatória”, por sua vez, aponta para uma insatisfação parcial, provavelmente relacionada à distância entre a política normativa e a prática cotidiana da escola. Conforme defendem Susan Stainback e William Stainback (1999)**,** a inclusão não se resume ao acesso físico ao espaço escolar, mas implica participação efetiva, aprendizagem significativa e pertencimento dos estudantes com NEE. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que valoriza a diversidade, adapta o currículo e promove relações sociais positivas entre todos os estudantes — metas que nem sempre são alcançadas, especialmente em contextos com limitações estruturais, como os apontados nas respostas anteriores desta pesquisa. Os autores ainda destacam que:

> A verdadeira inclusão ocorre quando todas as crianças, independentemente de suas habilidades, aprendem juntas nas mesmas escolas e salas de aula. Isso requer mudanças substanciais na forma como a escola é organizada e no modo como o ensino é conduzido, de modo que todas as crianças tenham

> oportunidades reais de aprender e se desenvolver em um ambiente de respeito mútuo e apoio coletivo (Stainback; Stainback, 1999, p. 28).

A avaliação de que a inclusão é "satisfatória" para a maioria, mas "pouco satisfatória" para parte das professoras do AEE, me revela uma percepção ambivalente: reconheço que houve avanços, mas também percebo que muitos desafios persistem. Essa visão dialoga com a realidade vivida em muitas escolas públicas brasileiras, que já implementaram o (AEE**)**, mas continuam enfrentando barreiras pedagógicas, organizacionais e formativas que dificultam a consolidação de ambientes plenamente inclusivos (Mantoan, 2015; Brasil, 2008). Na minha perspectiva, é urgente que as políticas públicas venham acompanhadas de investimentos reais em infraestrutura, apoio especializado, formação docente contínua e, principalmente, no fortalecimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Só assim será possível elevar nossa avaliação da inclusão escolar de "satisfatória" para, de fato, "muito satisfatória".

Esse cenário evidencia que os avanços já conquistados ainda convivem com desafios persistentes, cujas soluções passam não apenas por mudanças estruturais, mas também pela valorização das vozes de quem atua diretamente com a inclusão. A partir das respostas abertas fornecidas pelos professores, torna-se possível aprofundar a análise da categoria "Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva" utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

Essa abordagem metodológica possibilita uma leitura mais robusta e crítica das vozes docentes, valorizando o saber experiencial dos profissionais e suas práticas educativas como fontes legítimas de conhecimento. Ao mesmo tempo, permite o confronto dessas experiências com os princípios do DUA, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e os estudos de autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Susan Stainback e William Stainback (1999) e Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes (2005), entre outros, ampliando o potencial interpretativo da pesquisa. Nesse sentido, a análise da categoria "*Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva",* com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), permitiu a identificação de unidades de sentido recorrentes nas falas dos docentes, evidenciando práticas pedagógicas, barreiras enfrentadas e soluções construídas no cotidiano do AEE. Essas unidades serão descritas e analisadas a seguir.

1. Criação de Ambientes Acolhedores e Acessíveis

A construção de um ambiente empático e receptivo foi apontada como base para o desenvolvimento dos estudantes com NEE: As falas das professoras destacam, de forma recorrente, a importância de construir um ambiente acolhedor e empático como ponto de partida para o processo de inclusão. Esse acolhimento não se restringe a uma atitude afetiva, mas é compreendido como uma estratégia pedagógica intencional, capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). As falas abaixo destacadas ilustram essa perspectiva:

- ✓ **Professora AEE 1***:* "Criar um ambiente acolhedor; ajudar os professores com estratégias de ensino."

- ✓ **Professora AEE 2***:* "Criar um ambiente acolhedor e adaptação às necessidades dos alunos."

Essas falas evidenciam o reconhecimento de que o sentimento de pertencimento é um dos primeiros indicadores de sucesso no processo de inclusão. Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) destaca que a escola inclusiva acolhe a todos com suas diferenças e as transforma em potência para o coletivo escolar, revelando que a diferença não deve ser tolerada, mas valorizada como princípio estruturante da convivência escolar. Essa compreensão e Mantoan (2006, p. 21) pode ser melhor entendida na passagem a seguir:

> O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista. Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno.

Do ponto de vista teórico, esse entendimento está em consonância com os pressupostos da abordagem histórico-cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1997), que defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural e das interações sociais. Para o autor supracitado, o ambiente é um mediador poderoso da aprendizagem: um espaço em que o sujeito se constitui, desenvolve competências e amplia suas possibilidades de atuação no mundo. Assim, quando os professores criam um clima de acolhimento, respeito e segurança emocional, estão efetivamente promovendo zonas de desenvolvimento proximal, nas quais os estudantes, especialmente aqueles com

deficiência, podem superar limites impostos por barreiras atitudinais, cognitivas e institucionais. Nesse sentido o autor defende que:

> A experiência nos ensina que o ensino que se dirige ao desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do futuro da criança. Ele não estimula nada, não chama à vida nenhum processo novo. O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Ele o guia, o provoca, o estimula. É nesse sentido que o ensino se torna realmente desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p.101).

Além disso, o acolhimento no contexto da educação inclusiva não se reduz à recepção inicial dos estudantes. Trata-se de uma prática contínua e coletiva, que envolve escuta ativa, valorização das identidades e construção de vínculos afetivos duradouros. Nesse sentido, Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes (2005) ressaltam que a afetividade é um elemento indissociável da ação pedagógica inclusiva, uma vez que o reconhecimento das necessidades emocionais dos estudantes é essencial para garantir sua participação e permanência na escola. Para as autoras se faz pertinente entender que:

> O acolhimento deve ser entendido como uma atitude cotidiana que envolve sensibilidade, escuta e disponibilidade para lidar com a diversidade humana. Não se trata apenas de aceitar o outro, mas de reconhecer sua singularidade e garantir que essa diferença seja contemplada no projeto pedagógico da escola. O vínculo afetivo entre professor e aluno constitui-se, portanto, como um dos pilares fundamentais para a construção de práticas inclusivas (Glat; Fernandes, 2005, p. 47).

Outro aspecto relevante é que o acolhimento favorece a redução das barreiras atitudinais, que, segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008), são uma das principais causas da exclusão escolar. Quando o professor acolhe, ele transmite a mensagem de que todos têm valor, legitimando a presença do estudante com deficiência no espaço escolar e incentivando seus colegas a fazerem o mesmo — o que contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva baseada na solidariedade, no respeito e na cooperação. A esse respeito é importante salientar que:

> As barreiras atitudinais estão entre as principais causas da exclusão escolar, pois se referem a comportamentos e posturas que impedem ou dificultam a participação das pessoas com deficiência nos ambientes sociais e escolares. Superar essas barreiras significa desenvolver uma cultura de respeito à diversidade, em que todos os sujeitos sejam valorizados em sua singularidade e tenham garantidos seus direitos à aprendizagem e à convivência (Brasil, 2008, p.18).

Por fim, cabe destacar que o acolhimento, para além de uma prática relacional, exige condições institucionais que o sustentem: espaços acessíveis, recursos pedagógicos adaptados, apoio interdisciplinar e tempo para o planejamento colaborativo. A ausência

desses elementos pode fragilizar os efeitos do acolhimento e limitar seu potencial transformador. Assim, como defendem Susan Stainback e William Stainback (1999), a inclusão bem-sucedida depende da articulação entre valores inclusivos e práticas pedagógicas concretas, entre os quais o acolhimento se configura como ponto de partida e sustentação.

2. Adaptação Curricular e Intervenções Individualizadas

A análise das respostas das docentes revela que a adaptação curricular ocupa lugar central na prática do AEE, constituindo-se como estratégia pedagógica que visa responder às necessidades específicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais ou com outras condições que impactam seu processo de aprendizagem. As falas a seguir ilustram essa perspectiva:

- ✓ **Professora AEE 3:** "Trabalhando as habilidades que os alunos têm mais facilidade e desenvolvendo as que têm dificuldade."

- ✓ **Professora AEE 1:** "Desenvolver as habilidades ainda não adquiridas pelos alunos com recursos pedagógicos adequados."

Essas declarações evidenciam a compreensão do processo educativo como um percurso não-linear, no qual cada estudante demanda diferentes tempos, estratégias e apoios para se desenvolver. As docentes demonstram atuar de maneira intencional e planejada, investindo em intervenções que respeitam os ritmos de aprendizagem, ao mesmo tempo que mantêm o foco nas potencialidades dos alunos e não em suas limitações. Esse entendimento está em consonância com Rosângela Gavioli Prieto (2011, p. 39), que ressalta a importância da flexibilização curricular como princípio estruturante da educação inclusiva. Segundo a autora:

> A flexibilização curricular implica reconhecer que o currículo escolar não pode ser fixo e uniforme, devendo abrir-se às múltiplas formas de ensinar e aprender, criando possibilidades reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Retornando à David H. Rose e Anne Meyer (2002), as autoras propõem, por meio do DUA, que o planejamento pedagógico contemple desde o início a diversificação das formas de representação dos conteúdos, expressão das aprendizagens e engajamento dos

estudantes. O trabalho pedagógico descrito pelas professoras encontra respaldo nessa proposta, ao indicar práticas que revelam uma intuição pedagógica compatível com seus princípios — especialmente no que se refere à oferta de múltiplas formas de acesso ao currículo e de construção de conhecimento. Nesse sentido, as autoras afirmam:

> O DUA oferece uma estrutura prática para professores atenderem à variabilidade dos alunos ao fornecer múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão e múltiplas formas de engajamento. O objetivo não é simplesmente oferecer opções, mas tornar o currículo acessível e significativo para todos os estudantes, desde o início do planejamento (Rose; Meyer, 2002, p. 8).

Além disso, as ações descritas pelas professoras sinalizam uma abordagem voltada à intervenção pedagógica individualizada, entendida não como uma fragmentação do processo educativo, mas como uma estratégia que amplia as possibilidades de inclusão com qualidade. Como defendem Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Márcia Denise Pletsch (2010), a individualização da prática docente é essencial para que a escola se adapte ao estudante e não o contrário. Nesse contexto, Márcia Denise Pletsch (2010, p.130) afirma:

> A construção de práticas pedagógicas inclusivas requer a reorganização do trabalho docente com base na escuta das necessidades dos estudantes, respeitando seus tempos, modos de aprender e condições subjetivas. Não se trata de ensinar menos ou diferente, mas de garantir a todos o acesso aos conhecimentos, por meio de estratégias que considerem suas singularidades.

Dessa forma, a prática das docentes reafirma a importância da adaptação curricular como mediação didático-pedagógica, comprometida com a equidade e a valorização das diferenças. A escuta atenta das necessidades dos estudantes, aliada ao uso de recursos pedagógicos diversificados, permite a superação de barreiras à aprendizagem e fortalece o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

3. Falta de Recursos e Sobrecarga Docente

A escassez de recursos, tanto materiais quanto humanos, foi amplamente mencionada como um dos principais entraves à prática pedagógica inclusiva no AEE. A professora Ana Lúcia expressa essa realidade de forma contundente:

- ✓ **Professora AEE 2**: “Falta de recursos tecnológicos, sobrecarga de trabalho, falta de apoio da gestão escolar.”

Essa fala reflete o que Enicéia Gonçalves Mendes e Gleice de Souza Lourenço (2021) definem como barreiras institucionais, ou seja, obstáculos estruturais que afetam diretamente a eficácia do processo de inclusão. Tais barreiras operam por meio da precarização das condições de trabalho, da ausência de materiais acessíveis e da insuficiência de suporte técnico e humano ao professor, o que restringe significativamente sua capacidade de planejar, inovar e atender às necessidades específicas dos estudantes.

A sobrecarga mencionada pela docente se limita à quantidade de alunos atendidos, mas envolve também a multiplicidade de demandas pedagógicas e burocráticas, a escassez de tempo para planejamento e a ausência de formação continuada com foco em inclusão, como argumenta Antônio Nóvoa (2009, p. 19):

> Os professores vivem hoje uma situação paradoxal: deles se espera cada vez mais, mas lhes é dado cada vez menos apoio. Multiplicam-se as tarefas administrativas, aumentam-se as exigências pedagógicas, mas não se criam condições para que o professor possa refletir, dialogar e inovar no seu trabalho.

Do ponto de vista da educação inclusiva, essas condições tornam ainda mais desafiadora a efetivação dos princípios da equidade e da acessibilidade. Sobre essa questão, Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes (2005, p. 87) reforçam que:

> Sem suporte técnico, formação adequada e recursos didáticos acessíveis, o profissional do AEE vê-se impedido de desenvolver uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, correndo o risco de tornar-se apenas um executor de adaptações pontuais e paliativas.

A ausência de apoio da gestão escolar, também apontada pela docente, revela a fragilidade da corresponsabilidade institucional. Como observa Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), a inclusão não se sustenta apenas no esforço individual dos professores, mas depende da construção de uma rede de apoio e de uma cultura institucional inclusiva, capaz de promover o trabalho colaborativo e a escuta ativa entre os diferentes segmentos da escola.

Assim, a fala da docente evidencia como a ausência de recursos e a sobrecarga comprometem não apenas a qualidade do atendimento prestado nas salas de AEE, mas também a saúde emocional e a motivação dos profissionais envolvidos. Tais condições, quando não enfrentadas, perpetuam desigualdades e inviabilizam práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

4. Formação Continuada e Qualificação Profissional

As respostas das professoras entrevistadas revelam que a formação continuada é percebida como um eixo central para a qualificação do trabalho docente no AEE, especialmente diante da complexidade das demandas pedagógicas associadas à inclusão escolar. A docente, por exemplo, expressa com clareza uma lacuna formativa ainda não superada:

- ✓ **Professora AEE 1:** "Precisamos de mais formação sobre o DUA. A gente ouve falar, mas não sabe aplicar."

Essa fala ilustra uma realidade recorrente no contexto da educação especial: embora o DUA seja adotado como referência em diversas políticas públicas, sua implementação concreta nas práticas pedagógicas ainda encontra entraves. Como apontam David H. Rose e Anne Meyer (2002), os princípios do DUA — múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento — exigem que o professor atue com intenção pedagógica clara, domínio técnico e sensibilidade para adaptar o currículo desde o planejamento inicial, de modo a atender à diversidade da sala de aula.

No entanto, como destaca a professora, mesmo as formações que ocorrem sobre temas importantes, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e tecnologias assistivas, ainda não são suficientes:

- ✓ **Professora AEE 2**: "Fiz curso sobre PEI e tecnologia assistiva, mas falta tempo e aprofundamento."

Essa constatação evidencia um problema estrutural nas políticas de formação continuada: elas muitas vezes se organizam em formatos pontuais, descontextualizados da prática cotidiana e desarticulados das reais necessidades do professor. Gatti e Barreto (2009) criticam essa lógica de formação fragmentada e defendem uma política formativa que valorize a construção coletiva do conhecimento pedagógico, em diálogo com os desafios concretos da escola. Além disso, Antônio Nóvoa (2017, p.15) reforça que:

> Formar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os professores possam pensar, interagir e produzir conhecimentos a partir de suas experiências e desafios. É necessário romper com modelos de formação centrados em discursos genéricos e prescritivos e investir em propostas formativas que dialoguem com a realidade escolar, com as práticas e com os contextos concretos em que os docentes atuam.

Segundo Maurice Tardif (2014) essa perspectiva amplia o entendimento da formação docente como um processo dinâmico e permanente, que deve articular saberes acadêmicos, experiências profissionais e os desafios da realidade escolar. No caso do AEE, isso se torna ainda mais relevante, dado que os professores atuam em contextos de alta complexidade e grande diversidade, exigindo domínio técnico, sensibilidade afetiva e estratégias pedagógicas adaptadas.

Francisco Imbernón (2011) também destaca que os saberes docentes não se reduzem aos conteúdos aprendidos nas formações formais, mas incluem também. Os saberes da experiência e do contexto constituem dimensões essenciais na formação e atuação docente, pois expressam o conhecimento construído no cotidiano escolar, na relação com os estudantes, com os colegas e com a realidade institucional. Esses saberes não se limitam à aplicação de teorias, mas resultam de processos reflexivos sobre a prática e da interação com o ambiente educativo. Conforme destacam Gauthier *et al.*, (1998), o saber docente é plural e se constrói na confluência entre o conhecimento científico, o pedagógico e o experiencial. Nessa mesma direção, Pimenta (1999) e Ghedin (2008) ressaltam que a prática educativa é um espaço de produção de saberes, no qual o professor interpreta, ressignifica e transforma sua própria ação pedagógica a partir do contexto em que atua. Isso significa que a formação continuada precisa partir das perguntas que emergem da prática e das dificuldades enfrentadas no cotidiano, promovendo uma escuta ativa dos professores e a valorização de suas experiências como base para a construção de novos conhecimentos.

Em síntese, as falas das docentes não apenas sinalizam a importância da formação, mas também denunciam a fragilidade das políticas formativas atuais, que não têm sido suficientes para sustentar a implementação de uma pedagogia inclusiva transformadora. Reafirma-se, assim, a urgência de pensar propostas formativas mais duradouras, contextualizadas, articuladas ao chão da escola e comprometidas com a construção de práticas educativas inclusivas, colaborativas e críticas.

5. Experiências Positivas e Reconhecimento do AEE

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as professoras participantes da pesquisa também evidenciaram vivências positivas e impactos concretos do AEE na trajetória dos estudantes com NEE. Tais experiências representam não apenas

conquistas individuais, mas também expressam o reconhecimento da importância do AEE como espaço de mediação pedagógica e transformação.

- ✓ **Professora AEE 1 compartilhou com entusiasmo**: “Ver a evolução das crianças é muito satisfatório.”

Essa afirmação traduz o sentido de propósito e realização que emerge quando o trabalho pedagógico gera avanços perceptíveis na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Isso fica melhor ilustrado na constatação de Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes (2005, p.52) a seguir:

> A atuação qualificada dos professores da educação especial pode reduzir significativamente as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência no ensino regular, tornando-se condição indispensável à efetivação da proposta de inclusão.

- ✓ **Professora AEE 2**, por sua vez, relatou um caso concreto de evolução funcional: “Alunos que passaram de TEA suporte 2 para suporte 1 após acompanhamento no AEE.”

Esse depoimento ilustra como a ação pedagógica intencional, mediada por estratégias adaptadas e acolhimento qualificado, pode incidir positivamente sobre a autonomia e o desempenho dos estudantes, como é reforçado por Peter Mittler (2003, p.134):

> As escolas inclusivas são aquelas que conseguem identificar e superar os obstáculos à participação e ao progresso dos alunos. Elas não apenas reconhecem a diversidade como um valor educativo, mas também transformam suas práticas para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Para tanto, devem oferecer suporte individualizado, promover a cooperação entre os profissionais da escola e adotar currículos flexíveis e acessíveis. O sucesso de seus estudantes deve ser o critério mais importante para julgar a eficácia dessas instituições.

As falas das docentes revelam, portanto, não apenas satisfação profissional, mas também o potencial transformador do AEE quando há comprometimento ético, formação técnica e sensibilidade pedagógica. Tais experiências reforçam a tese de que a educação inclusiva, para além do discurso, se concretiza nas relações cotidianas e nas pequenas conquistas que promovem a dignidade, o reconhecimento e o pertencimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esses aspectos ficam melhor ilustrado na figura 34, apresentada a seguir.

Figura 34 - Nuvem de Palavras da categoria Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A nuvem de palavras apresentada evidencia as expressões mais recorrentes nas falas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre demandas e estratégias pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Destacam-se, em maior frequência e destaque visual, os termos:

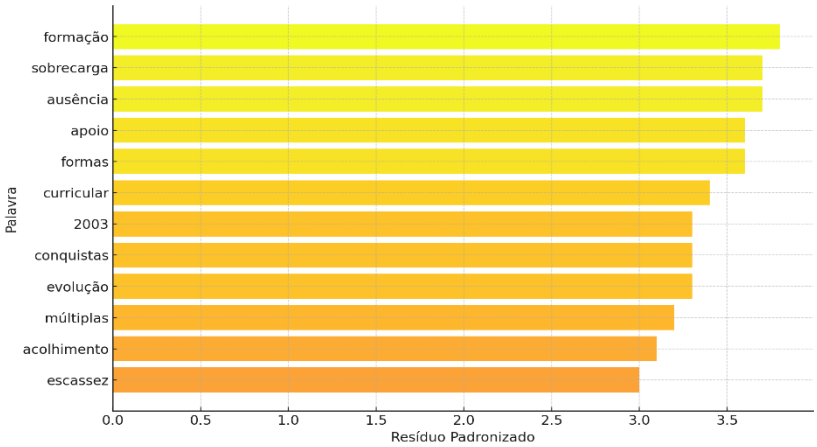
- ✓ “Inclusão”, “ensino” e “planejamento”, que apontam para o foco na construção de práticas pedagógicas intencionais e adaptadas às necessidades dos estudantes com NEE.
- ✓ “Formação”, “acolhimento” e “adaptação**”** indicam a valorização da formação continuada, da dimensão afetiva e da flexibilização curricular como elementos estruturantes do trabalho docente.
- ✓ Termos como “tecnologias”, “assistivas”, “recursos”, “PEI” e “curricular” reforçam a importância dos suportes pedagógicos e técnicos na promoção da acessibilidade.

A predominância desses termos reflete uma abordagem coerente com os princípios da educação inclusiva, evidenciando tanto os compromissos quanto os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática cotidiana. A nuvem também revela o alinhamento entre os discursos dos professores e os fundamentos teóricos de autores como Edicléa Mascarenhas Fernandes e Rosana Glat (2005), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), David H. Rose e Anne Meyer (2002), especialmente no que diz respeito à personalização da aprendizagem e à colaboração entre profissionais.

Com o objetivo de aprofundar a análise qualitativa dos dados, foi aplicado o teste *do Qui-quadrado*, como recurso estatístico amplamente utilizado em estudos de análise de conteúdo para verificar associações significativas entre unidades de contexto e vocábulos. No presente estudo, o teste permitiu identificar as palavras com maior aderência à categoria “Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva”, destacando aquelas cuja frequência de ocorrência se revelou estatisticamente mais relevante. Essa abordagem possibilita evidenciar os eixos semânticos predominantes na categoria analisada, oferecendo subsídios empíricos para a validação da estrutura temática emergente. Tal procedimento estatístico foi operacionalizado por meio da *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*, utilizando o software *IRaMuTeQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Max Reinert (1983). Trata-se de um *software* livre, vinculado à *linguagem R de análise estatística*, que permite realizar análises lexicais, de similitude e de agrupamento de segmentos textuais, amplamente empregado em pesquisas qualitativas e mistas. fortalecendo a confiabilidade da categorização proposta e legitimando a pertinência dos agrupamentos estabelecidos a partir das falas dos docentes.

A figura 35, a seguir, apresenta visualmente as palavras mais associadas à categoria “Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva”, com base nos resíduos padronizados obtidos pelo teste do *Qui-quadrado*. Essa representação gráfica evidencia os vocábulos com maior peso estatístico nas falas analisadas, permitiu identificar os focos temáticos predominantes entre os participantes da pesquisa.

Figura 35- Palavras associadas a categoria demandas e estratégias pedagógicas no contexto da educação Inclusiva, segundo as professoras do AEE da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A análise da figura 35 acima, que apresenta as palavras mais associadas à categoria "Demandas e Estratégias Pedagógicas no Contexto da Educação Inclusiva" com base nos resíduos padronizados do teste do *Qui-quadrado*, evidenciou os principais eixos temáticos emergentes das falas das docentes.

As palavras com maior aderência estatística foram:

- ✓ **"formação"**, **"sobrecarga"** e **"ausência"**, o que revela uma forte preocupação das professoras com a qualificação profissional e os desafios estruturais que enfrentam no cotidiano escolar.
- ✓ Termos como **"apoio"**, **"formas"**, **"curricular"** e **"acolhimento"** indicam o foco nas estratégias pedagógicas individualizadas e na importância das relações colaborativas no AEE.
- ✓ Palavras como **"escassez**", **"múltiplas"**, **"conquistas"** e **"evolução"** também reforçam a ambivalência presente nas falas — entre limitações materiais e reconhecimento de avanços.

Esses dados evidenciaram que, embora haja avanços perceptíveis na atuação do AEE, ainda persistem lacunas relacionadas à infraestrutura, carga de trabalho e formação continuada, que impactam diretamente a qualidade das práticas inclusivas.

5.4 A inclusão escolar entre a idealização normativa e os desafios da prática docente: as falas dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular

A efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras demanda mais do que o cumprimento de diretrizes legais. Ela exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização institucional e, sobretudo, nas concepções dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar. No presente estudo, a escuta dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular, em Macapá/AP, emerge como ponto central para compreender as condições reais, os limites enfrentados e as estratégias construídas para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As falas desses docentes revelam, de forma sensível e crítica, os tensionamentos entre o ideal normativo da inclusão e a precariedade das condições concretas em que esse ideal precisa ser operacionalizado. Como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.87), "a escola inclusiva se constrói a partir do reconhecimento das diferenças e da

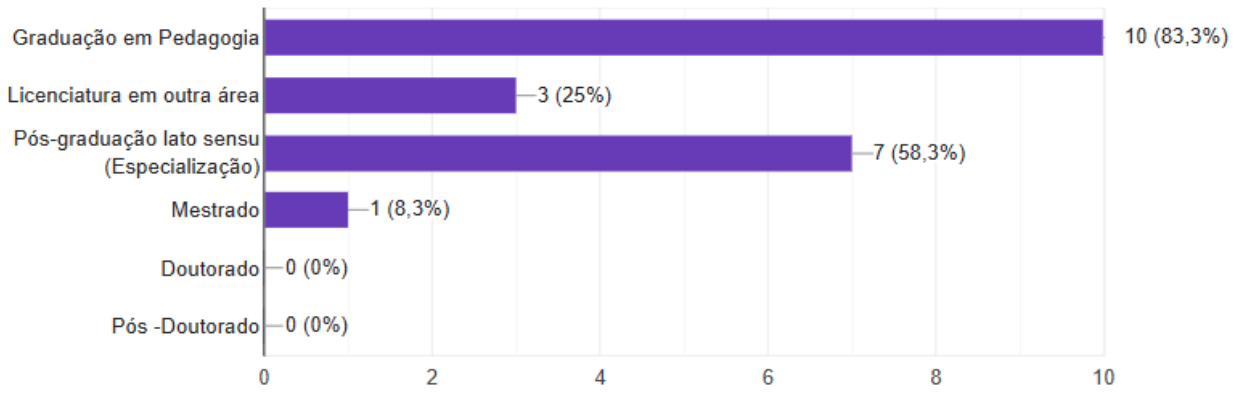
disposição para enfrentá-las com criatividade, compromisso e colaboração". No entanto, como foi possível observar nos relatos apresentados, essa disposição encontra obstáculos significativos relacionados à formação docente, à sobrecarga de trabalho, à ausência de apoio técnico e à fragilidade das políticas intersetoriais.

Nesse sentido, esta seção se dedica à análise qualitativa das respostas abertas fornecidas pelos professores do ensino regular, a partir de eixos temáticos construídos com base na recorrência de sentidos, experiências e percepções. Trata-se de uma escuta ética e comprometida, que reconhece o saber docente como parte fundamental na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva — uma escola que, mais do que incluir, pertence a todos.

Para aprofundar essa escuta e compreender melhor as percepções dos docentes sobre os principais desafios e possibilidades da inclusão, apresentamos a seguir uma síntese gráfica das respostas obtidas na pesquisa. A figura 36 abaixo ilustra a formação acadêmica dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular e revela aspectos importantes sobre o perfil profissional dos mesmos envolvidos no estudo realizado. Os resultados apontam que:

- 83,3% possuem graduação em Pedagogia;
- 25% possuem licenciatura em outra área;
- 58,3% têm pós-graduação *lato sensu* (especialização);
- 8,3% possuem mestrado;
- 0% possuem doutorado ou pós-doutorado.

Figura 36- Formação acadêmica dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A expressiva presença de professores com graduação em Pedagogia (83,3%) evidencia uma formação compatível com as exigências legais para a atuação no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Essa formação básica é essencial, mas não suficiente, sobretudo quando se considera o desafio de promover uma educação inclusiva.

A pós-graduação *Lato Sensu*, presente em 58,3% dos docentes, sinaliza um movimento positivo em direção à formação continuada. No entanto, como alerta Bernardete Angelina Gatti (2009, p.58), a qualidade e a intencionalidade dessas formações devem ser problematizadas:

> Os cursos de especialização proliferam, mas nem sempre estão sintonizados com as reais necessidades da prática docente. [...] a formação precisa deixar de ser um apêndice burocrático da carreira e passar a constituir-se em espaço de reelaboração crítica da prática pedagógica.

A baixa porcentagem de docentes com formação *Stricto Sensu* (apenas 8,3% com mestrado e 0% com doutorado) revela uma lacuna significativa em relação ao aprofundamento teórico-metodológico das práticas inclusivas. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 72):

> A formação de professores ainda não está voltada para atender à diversidade da sala de aula inclusiva. [...] o modelo tradicional de ensino continua hegemônico, e a formação inicial não tem conseguido preparar o professor para a complexidade da inclusão.

O dado de 25% com licenciatura em outras áreas indica uma diversidade de saberes, o que é positivo, mas também evidencia a necessidade de uma maior articulação entre a formação específica e os conhecimentos pedagógicos voltados à inclusão. Essa preocupação está em consonância com o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, ao reforçar que os cursos de formação inicial de professores devem garantir a integração entre os fundamentos teóricos da área de conhecimento e as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e a educação inclusiva em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2024).

Diante disso, torna-se evidente a importância de investir em programas de formação continuada estruturados e com base em princípios como os do DUA, conforme destacam David H. Rose e Anne Meyer (2002, p. 38):

> O DUA oferece uma estrutura para compreender como planejar o ensino levando em conta, desde o início, a diversidade dos aprendizes. [...] Isso significa que a inclusão não deve ser pensada como adaptação posterior, mas como parte do próprio projeto pedagógico da aula.

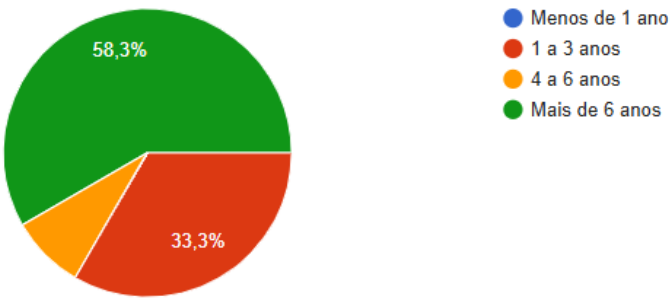
O cenário apresentado pela figura 36 é um reflexo das limitações das políticas públicas de valorização da carreira docente e da formação em nível mais elevado, especialmente em regiões como a Amazônia Legal. Antônio Nóvoa (2009, p. 20) afirma que a formação docente de qualidade é de extrema importância:

> É necessário um novo modelo de formação que ultrapasse a lógica dos cursos rápidos e fragmentados. [...] o professor deve ser entendido como um profissional reflexivo, autor da sua prática e corresponsável pela construção de saberes pedagógicos inclusivos.

A análise revelou, ainda, um corpo docente que, embora atenda à formação básica exigida para o exercício da docência, ainda carece de uma formação mais profunda e crítica, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar. Compreender a trajetória profissional dos docentes também é fundamental para contextualizar suas percepções e práticas em relação à inclusão escolar, já que o tempo de atuação nas Séries Iniciais do EF pode influenciar diretamente a forma como esses profissionais enfrentam os desafios da inclusão, articulando saberes da experiência com as demandas atuais da escola. A figura 37 a seguir apresenta a distribuição do tempo de atuação dos professores que participaram da pesquisa. Os achados apontaram que:

- 58,3% atuam há mais de 6 anos;
- 33,3% atuam entre 1 a 3 anos;
- 8,3% atuam entre 4 a 6 anos;

Figura 37 - Tempo de formação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Esses números evidenciam que mais da metade dos docentes possui uma trajetória consolidada na docência das Séries Iniciais do EF, o que indica uma presença significativa de profissionais experientes. Tal fator é positivo, pois a experiência docente tende a influenciar diretamente na capacidade de adaptação às exigências das políticas inclusivas**,** como aponta Antônio Nóvoa (2009, p.22):

> A experiência acumulada pelos professores ao longo dos anos permite uma compreensão mais profunda dos processos educativos e maior habilidade para lidar com a diversidade. [...] no entanto, essa experiência precisa ser constantemente renovada e articulada com processos formativos reflexivos e colaborativos.

Entretanto, a presença de 33,3% de professores com até três anos de experiência revela a inserção de novos profissionais na rede, os quais podem encontrar dificuldades no enfrentamento dos desafios práticos do cotidiano escolar, dado que não possuem um período tão longo quanto os demais de vivência em sala de aula, sobretudo diante da complexidade da inclusão, como alerta Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.69):

> Os professores iniciantes geralmente não foram preparados para atuar com a diversidade presente nas salas de aula inclusivas. [...] a ausência de uma formação específica para a inclusão torna o ingresso desses docentes ainda mais delicado, exigindo apoio institucional e formação continuada efetiva.

Já o percentual de 8,3% com experiência entre 4 a 6 anos indicou uma fase intermediária da carreira, em que os docentes estão no processo de consolidação de sua identidade profissional. Neste estágio, a formação continuada torna-se estratégica, como destaca Bernardete Angelina Gatti (2009, p. 60):

> A formação continuada deve dialogar com os momentos da carreira docente. [...] professores em início ou meio de carreira necessitam de formações que considerem seus contextos reais de atuação e que os auxiliem na construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

A inexistência de professores com menos de um ano de atuação (0%) pode indicar uma relativa estabilidade no quadro docente da escola, o que é relevante no contexto da implementação de propostas pedagógicas inclusivas, pois a permanência dos professores na escola favorece a consolidação de práticas colaborativas e planejamento de longo prazo.

Nesse sentido, o domínio da realidade escolar por parte dos professores mais antigos, aliado à renovação trazida pelos novos profissionais, constitui um potencial fértil

para ações formativas baseadas no DUA, conforme afirmam David H. Rose e Anne Meyer (2002, p. 47):

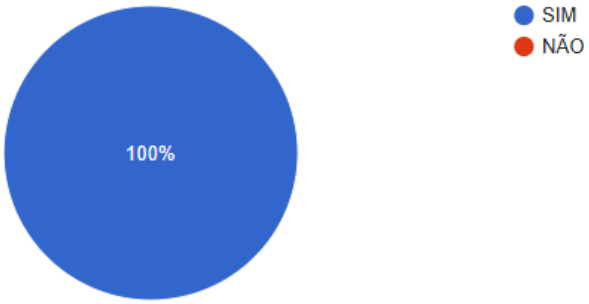
> A implementação do DUA depende da disposição dos professores para refletir sobre sua prática e considerar novas formas de planejar e ensinar. [...]A experiência profissional acumulada pode ser um ponto de partida valioso, mas é o engajamento em práticas reflexivas e colaborativas que assegura a mudança.

A análise da figura 37 evidencia um corpo docente composto majoritariamente por profissionais experientes, mas que também convive com docentes em início de carreira. Esse perfil reforça a relevância de formações continuadas articuladas à prática pedagógica, capazes de promover o diálogo entre diferentes gerações docentes e de fortalecer estratégias inclusivas alinhadas ao DUA. Conforme destacam David H. Rose e Anne Meyer (2002), o DUA pressupõe a criação de contextos pedagógicos flexíveis e responsivos à diversidade, o que se torna ainda mais necessário diante da heterogeneidade dos percursos profissionais no magistério. Assim, a diversidade de tempos de atuação docente, longe de ser considerada um obstáculo, pode configurar-se como uma potência formativa quando valorizada por políticas públicas e projetos institucionais comprometidos com a inclusão escolar.

Ao considerar a diversidade de trajetórias profissionais, é igualmente relevante compreender o grau de experiência direta dos docentes com estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa vivência prática pode influenciar significativamente suas concepções sobre inclusão e seu preparo para lidar com os desafios que ela impõe. A seguir, apresenta-se a figura 38 que apontou se os professores já tiveram, em suas turmas, estudantes com NEE.

Os dados indicaram que 100% dos professores participantes da pesquisa já atuaram com estudantes com deficiência nas Séries Iniciais do EF. Esse dado é extremamente significativo, pois revela que todos os docentes possuem vivência direta com o público-alvo da educação especial, o que reforça a relevância e a atualidade da temática da inclusão escolar no contexto da EMEF Esforço Popular, em Macapá/AP:

Figura 38- Experiência dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular com estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em sua turma



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A experiência prática com estudantes com deficiência é um fator que contribui para a construção de saberes pedagógicos mais sensíveis à diversidade, como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.74):

> A convivência com estudantes com deficiência no cotidiano escolar possibilita ao professor compreender melhor suas necessidades e potencialidades. [...] é nessa vivência que ele vai construindo um novo olhar sobre o ensino, um olhar que desafia o modelo tradicional e convoca à criatividade pedagógica.

Apesar disso, é importante considerar que a experiência prática, isoladamente, não garante uma atuação inclusiva de qualidade. A vivência precisa ser articulada com formação teórica consistente e com o apoio de políticas públicas estruturadas. Nesse sentido, Bernardete Angelina Gatti (2009, p.61) observa que:

> O acúmulo de experiências docentes, embora relevante, não substitui a necessidade de formação contínua e intencional voltada para a compreensão das especificidades da educação inclusiva. [...] muitos professores, mesmo após anos atuando com alunos com deficiência, relatam insegurança por não terem recebido formação adequada.

O indicativo de 100% também reforça a ideia de que a inclusão escolar já é uma realidade consolidada nas escolas, ainda que repleta de desafios. Essa constatação exige uma reformulação dos modelos formativos, incorporando abordagens como o DUA, pois ele fornece subsídios para os professores, conforme é explicado pore acordo com David H. Rose e Anne Meyer (2002, p. 43):

> O DUA oferece aos professores ferramentas práticas para lidar com a diversidade em sala de aula. [...] ao propor múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, o DUA permite que o ensino seja planejado para todos, desde o início, evitando a exclusão ou a adaptação tardia.

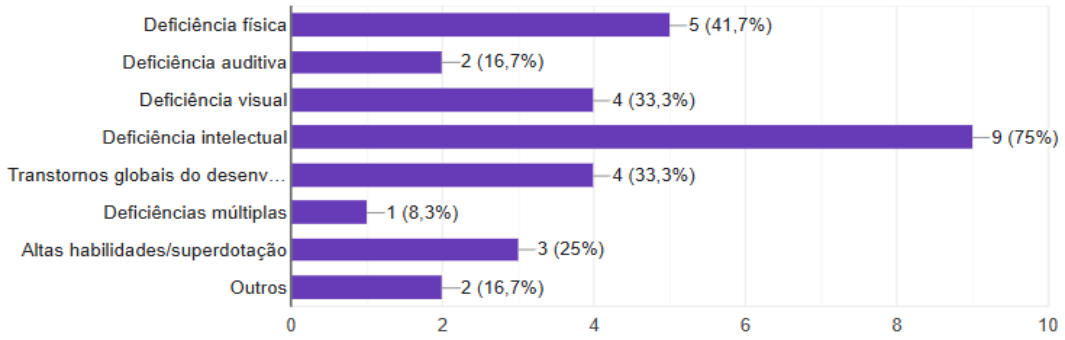
Assim, o fato de todos os professores da amostra já terem atuado com estudantes com deficiência evidencia uma oportunidade estratégica para o desenvolvimento de formações mais aprofundadas e situadas, como a proposta desenvolvida neste estudo.

A unanimidade dos participantes em relação à atuação com estudantes com deficiência aponta para um cenário no qual a inclusão é uma demanda cotidiana, não mais uma exceção. Essa realidade exige que as formações docentes estejam sintonizadas com a prática, promovendo o desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade, como as oferecidas pelas estratégias do DUA. É fundamental que a formação continuada considere essa experiência acumulada e a converta em saber pedagógico crítico e transformador.

A identificação dos tipos de deficiência com os quais os docentes já atuaram contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e os saberes práticos construídos ao longo dessa trajetória. A figura 39 a seguir apresenta os diferentes tipos de deficiência mencionados pelos professores, revelando a amplitude da experiência docente com a diversidade presente nas salas de aula das Séries Iniciais do EF. Os dados indicaram:

- 75% já atuaram com estudantes com deficiência intelectual;
- 41,7% com deficiência física;
- 33,3% com deficiência visual;
- 33,3% com transtornos globais do desenvolvimento;
- 25% com altas habilidades/superdotação;
- 16,7% com deficiência auditiva;
- 16,7% com outros tipos de condições;
- 8,3% com deficiências múltiplas.

Figura 39- Tipos de Deficiências atendidas pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A alta incidência de atuação com estudantes com deficiência intelectual (75%) reflete a realidade das escolas públicas brasileiras, nas quais esta é a condição mais frequentemente presente nas salas de aula inclusivas. Como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.75):

> A deficiência intelectual ainda é o grupo com maior presença nas salas comuns de ensino, exigindo dos professores estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem o tempo, a linguagem e as formas de mediação do conhecimento. [...] é por meio da prática cotidiana que se revelam os maiores desafios da inclusão.

A presença de docentes que atuam com transtornos globais do desenvolvimento (33,3%), que inclui condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), reforça a complexidade das demandas contemporâneas da escola inclusiva. Como observam Elisabete Ferreira Esteves Fernandes e Maria das Graças Amato (2014, p. 89), esse cenário requer a adoção de recursos mais flexíveis e personalizados:

> O professor que atua com estudantes com transtornos do desenvolvimento precisa de suporte especializado, formação continuada e condições estruturais que favoreçam o planejamento de ações pedagógicas acessíveis. [...] a simples matrícula desses estudantes não garante sua participação e aprendizagem.

O número significativo de professores com experiência em deficiência física (41,7%), deficiência visual (33,3%) e altas habilidades/superdotação (25%) demonstra a amplitude de desafios enfrentados no cotidiano escolar. Isso exige uma abordagem pedagógica que contemple diferentes modos de aprender, como a que é proposta pelo DUA:

> Nenhum aluno é médio. A diversidade é a norma, não a exceção. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fornece um modelo para planejar ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis desde o início, ao invés de

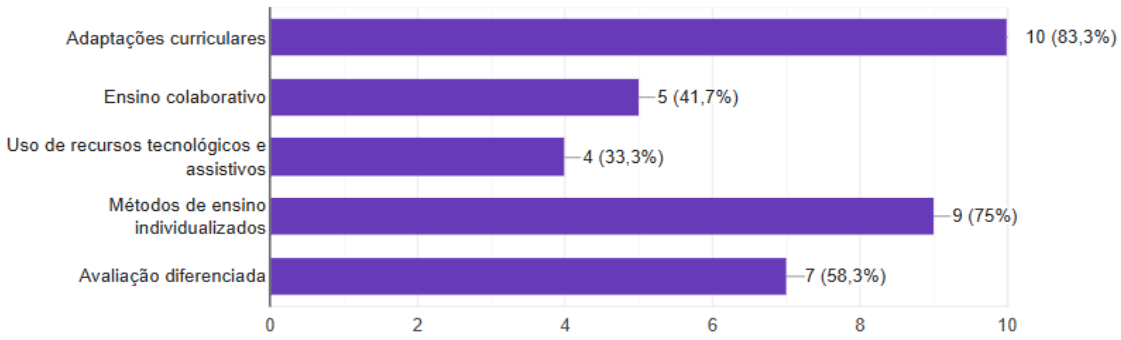
> adaptar o currículo posteriormente. Essa abordagem busca antecipar a variabilidade dos estudantes, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, de modo a eliminar barreiras e ampliar as oportunidades de participação para todos. Em vez de pensar em intervenções corretivas para atender alguns, o DUA propõe que o planejamento pedagógico já nasça inclusivo, garantindo que cada estudante, com suas singularidades, possa alcançar o sucesso acadêmico e social (Rose; Meyer, 2002, p. 29).

A baixa incidência de atuação com deficiências múltiplas (8,3%) pode estar relacionada à maior complexidade desses casos e à necessidade de suporte mais estruturado, como equipes multiprofissionais e recursos de acessibilidade. Contudo, mesmo esses casos estão presentes no contexto da escola comum e exigem dos docentes formação ética, técnica e sensível à singularidade de cada estudante. Por fim, o fato de 16,7% dos docentes indicarem já ter atuado com “outros” tipos de condições pode abranger situações como dislexia, TDAH, ou condições não formalizadas por laudo, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e responsivas. Os dados apresentados revelaram que a atuação docente nas Séries Iniciais do EF, na rede pública municipal de Macapá, é marcada por uma significativa diversidade de demandas educacionais, sendo a deficiência intelectual a mais recorrente. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas formativas que superem abordagens genéricas e estejam alinhadas a práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, estratégias como as propostas pelo DUA tornam-se fundamentais para promover ambientes escolares mais acessíveis, responsivos e humanizados.

Compreender os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a inclusão é essencial para identificar práticas já consolidadas e lacunas que ainda persistem no cotidiano escolar. A figura 40 a seguir apresenta as principais estratégias mencionadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, oferecendo indícios importantes sobre como a inclusão tem sido construída, muitas vezes, com base na experiência individual e no esforço docente. Os resultados assim ficaram expressos:

- 83,3% utilizam adaptações curriculares;
- 75% adotam métodos de ensino individualizados;
- 58,3% aplicam avaliação diferenciada;
- 41,7% promovem o ensino colaborativo;
- 33,3% fazem uso de recursos tecnológicos e assistivos.

Figura 40- Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular com os estudantes com necessidades educacionais especiais



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A predominância das adaptações curriculares (83,3%) como principal estratégia inclusiva demonstra o esforço dos professores em adequar conteúdos, métodos e objetivos às necessidades específicas de seus estudantes. Essa ênfase também se evidencia em documentos orientadores, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF: Esforço Popular, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e o Plano Municipal de Educação de Macapá (2015–2025), que reforçam a importância da flexibilização curricular e da valorização das diferenças como princípios norteadores da prática pedagógica inclusiva, em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008). Ao lado disso, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 80) reforça essa concepção:

> O currículo deve ser visto como um conjunto flexível de possibilidades, e não como uma estrutura rígida a ser seguida por todos. [...] A adaptação curricular é, portanto, uma resposta pedagógica à diversidade presente na escola, permitindo que cada aluno avance de acordo com suas potencialidades.

A presença significativa de métodos de ensino individualizados (75%) indica que os professores buscam atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes, respeitando seu ritmo, estilo e condições de desenvolvimento. Essa estratégia se alinha aos princípios do DUA, que valoriza a personalização da experiência educativa, como destacam Roberto Russo (2024, p. 163):

> O ensino individualizado não significa criar um plano diferente para cada estudante, mas sim oferecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento. [...] o DUA propõe que as barreiras não estão nos estudantes, mas no desenho inflexível do currículo.

Já a avaliação diferenciada (58,3%) evidenciou que mais da metade dos professores reconhece a importância de avaliar o progresso do estudante de maneira

contextualizada, levando em conta suas condições de aprendizagem. De acordo com Elisabete Ferreira Esteves Fernandes e Maria das Graças Amato (2014) a avaliação no contexto inclusivo deve ser compreendida como um processo contínuo, diagnóstico e formativo, que considera as potencialidades e os ritmos individuais de cada aluno. Nesse sentido, a avaliação diferenciada busca adaptar instrumentos, critérios e procedimentos avaliativos às características, necessidades e possibilidades dos estudantes, assegurando que todos tenham oportunidades reais de demonstrar seus avanços e aprendizagens de forma equitativa e significativa. Além disso as autoras supracitadas ainda destacam (2014, p.112):

> Deve ser compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, e não como um instrumento punitivo. [...] Avaliar de forma inclusiva significa considerar os avanços do estudante dentro das possibilidades reais de seu desenvolvimento.

A prática do ensino colaborativo (41,7%), embora ainda minoritária, representa um passo importante para consolidar uma cultura inclusiva na escola. Essa estratégia, que envolve o trabalho conjunto entre professores regulares e especialistas (como os do AEE), favorece a construção de práticas mais dialógicas e cooperativas. Antônio Nóvoa (2009, p. 23) ressalta que:

> O ensino colaborativo exige uma nova postura profissional, em que o professor deixa de ser um agente isolado e passa a atuar em redes de aprendizagem com outros profissionais. [...] a colaboração não é uma opção, mas uma condição para enfrentar os desafios da escola inclusiva.

O uso de recursos tecnológicos e assistivos (33,3%), apesar de menos citado, é uma estratégia essencial para garantir a acessibilidade e autonomia de muitos estudantes. Contudo, seu uso ainda esbarra em limitações estruturais, falta de formação docente e ausência de políticas públicas mais incisivas no âmbito municipal e estadual. Bernardete Angelina Gatti (2009, p. 62), afirma que:

> A ausência de recursos e formação adequada para o uso de tecnologias assistivas compromete a efetividade das propostas inclusivas. [...] os professores, muitas vezes, não têm acesso aos equipamentos nem formação para utilizá-los de forma pedagógica.

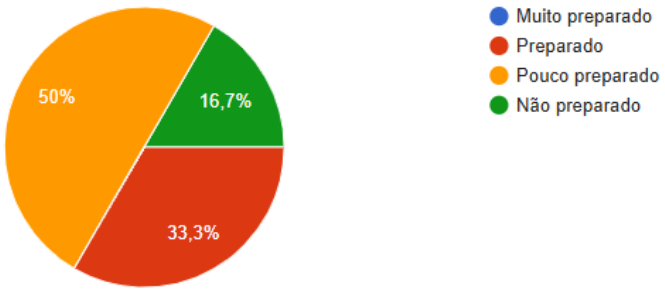
Entre as estratégias mencionadas pelos docentes, destacam-se as adaptações curriculares e o uso de metodologias individualizadas como recursos recorrentes no enfrentamento das barreiras à aprendizagem. Esses dados revelaram não apenas o empenho dos professores em garantir a participação dos estudantes com deficiência, mas

também as dificuldades persistentes relacionadas à escassez de infraestrutura, à carência de formação continuada e à fragilidade no uso de tecnologias assistivas. Tal cenário reforça a necessidade de consolidar programas de formação fundamentados no DUA, capazes de potencializar as práticas já existentes e introduzir novas abordagens para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Considerando o esforço já identificado nas estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, torna-se relevante compreender como eles próprios percebem seu nível de preparo para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais. A figura 41 abaixo apresenta a autoavaliação dos professores quanto à sua formação e capacitação para o trabalho inclusivo, destacando como eles vivenciam, na prática, os desafios e as potencialidades da inclusão escolar. Os resultados demonstraram que:

- 50% consideram-se pouco preparados;
- 33,3% afirmam estar preparados;
- 16,7% se dizem não preparados;
- 0% se avaliam como muito preparados.

Figura 41- Como os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular avaliam sua preparação para trabalhar com os estudantes com necessidades educacionais especiais



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A percepção dos docentes sobre seu preparo para atuar com estudantes com deficiência evidenciou fragilidades importantes em sua formação inicial e continuada: 66,7% dos professores afirmaram estar pouco ou nada preparados. Esses dados confirmam os resultados de estudos recentes que identificam o despreparo docente como uma das principais barreiras à implementação efetiva da educação inclusiva,

comprometendo o atendimento adequado às necessidades dos estudantes no cotidiano escolar, como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.76):

> A maioria dos professores sente-se despreparada para ensinar alunos com deficiência porque sua formação não contemplou os princípios da educação inclusiva. [...] isso gera insegurança, resistência e, muitas vezes, a reprodução de práticas excludentes dentro da própria escola.

O dado de 33,3% que se dizem preparados, embora minoritário, indicou que uma parcela dos docentes já desenvolveu, provavelmente por meio da experiência e da formação continuada, habilidades que os ajudam a lidar com a diversidade em sala. Entretanto, nenhum dos professores se considera muito preparado, o que é um sinal claro de que as políticas públicas de formação ainda não atingem um nível de excelência ou profundidade necessária. Bernardete Angelina Gatti (2009, p. 58) chama a atenção para cenários semelhantes a esse:

> Apesar do avanço das políticas de inclusão, a formação dos professores tem sido superficial e desconectada das realidades concretas da escola. [...] A falta de preparo não está na ausência de boa vontade do docente, mas na ausência de uma formação crítica, reflexiva e contínua.

A percepção de insegurança e insuficiência é um fator de risco para a qualidade das práticas pedagógicas, especialmente quando se trata de garantir acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, é fundamental investir em formações baseadas em abordagens como o DUA, que oferecem ferramentas acessíveis e contextualizadas, como defendem Katie Novak e George Courosr (2022, p. 39):

> O DUA oferece ao professor um modelo flexível, que reconhece que cada estudante aprende de maneira diferente. [...] em vez de adaptar a posteriori, o currículo deve ser desenhado desde o início para ser acessível a todos — e isso exige formação teórica e prática continuada.

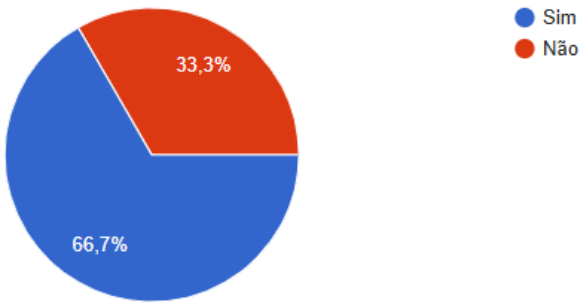
A figura 41, portanto, evidenciou uma autopercepção de fragilidade formativa por parte dos professores da educação básica, o que compromete os princípios da inclusão escolar efetiva. Essa realidade demanda ações urgentes de formação continuada crítica e situada, capazes de fortalecer o protagonismo docente e oferecer subsídios concretos para o trabalho com a diversidade.

Diante da fragilidade formativa apontada pelos próprios professores, torna-se fundamental investigar a participação desses profissionais em cursos ou formações continuadas voltadas à educação inclusiva. A figura 42 a seguir apresenta os dados relacionados a essa questão, permitindo uma compreensão mais profunda sobre como os

docentes têm acessado e vivenciado oportunidades formativas nessa área. Os dados apontaram que:

- 66,7% responderam “Sim”;
- 33,3% responderam “Não”.

Figura 42- Participação em curso de formação continuada sobre educação inclusiva dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os resultados apontaram que dois terços dos professores já participaram de cursos voltados à inclusão, o que representa um avanço importante no que se refere à formação docente para a diversidade. No entanto, a presença de 33,3% que nunca tiveram acesso a esse tipo de formação ainda demonstra uma lacuna preocupante, como aponta Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.78):

> Não basta reconhecer a importância da inclusão. É necessário preparar o professor para que ele saiba o que fazer diante da diversidade que se apresenta em sala de aula. [...] a formação continuada é o instrumento fundamental para garantir a transformação das práticas escolares.

Mesmo entre os que afirmam ter participado de cursos, é preciso considerar a qualidade, a duração e o vínculo com a prática cotidiana. Bernardete Angelina Gatti (2009, p.61) alerta para o fato de que muitas formações oferecidas aos docentes são episódicas, desconectadas da realidade escolar:

> Grande parte das formações continuadas assume um caráter pontual, tecnicista e, muitas vezes, desarticulado da prática. [...] isso impede que os professores internalizem os princípios inclusivos e os transformem em ações concretas no cotidiano da escola.

Essa realidade reforça a necessidade de repensar os modelos de formação continuada, tornando-os mais práticos, colaborativos e centrados nas demandas reais do ambiente escolar. Nesse sentido, a adoção de abordagens como o DUA é altamente recomendada, como afirmam Mike Woodlock e Katie Novak (2021, p. 41):

> A formação do professor para o uso do DUA não deve ser baseada apenas em teoria, mas em atividades práticas que dialoguem com os desafios reais da escola. [...] o DUA exige que o educador seja um planejador intencional da diversidade, o que só é possível com apoio formativo consistente e contextualizado.

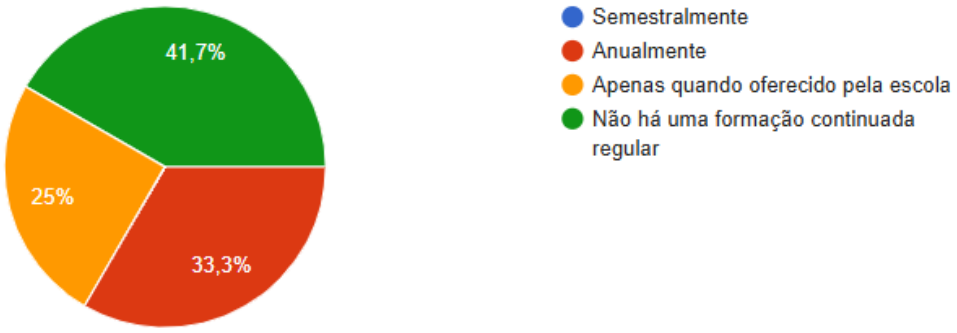
O fato de uma parcela significativa dos professores não ter participado de nenhuma formação voltada à inclusão escolar aponta para uma falha na política de desenvolvimento profissional, sobretudo em contextos periféricos como a Amazônia Legal, onde as disparidades regionais ainda dificultam o acesso a programas de qualificação continuada.

A análise da figura 42 revelou um cenário ambivalente: por um lado, a maioria dos professores já participou de formações voltadas à inclusão, o que demonstra mobilização e interesse pela temática; por outro, a ausência de acesso para um terço dos docentes ainda compromete o avanço de práticas pedagógicas inclusivas na escola. Essa realidade reforça a necessidade de institucionalizar e democratizar as formações continuadas, com conteúdos ancorados em abordagens como o DUA, que ofereçam estratégias acessíveis, contextualizadas e eficazes para lidar com a diversidade no cotidiano escolar.

Além da participação dos professores em cursos ou formações sobre educação inclusiva, compreender a frequência dessas formações é essencial para avaliar o impacto real na prática pedagógica. A figura 43 a seguir apresenta como os docentes percebem a regularidade das formações continuadas oferecidas, lançando luz sobre questões relacionadas à periodicidade, sistematicidade e efetividade dessas iniciativas no contexto escolar. Os dados indicaram que:

- 41,7% afirmam que não há uma formação continuada regular;
- 33,3% participam anualmente;
- 25% participam apenas quando a escola oferece;

Figura 43 - Frequência com que os professores do ensino regular da EMEE Esforço Popular participam de formações.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A ausência de professores que participam regularmente de forma semestral e o fato de que quase metade (41,7%) não têm acesso a uma formação continuada regular evidenciam a fragilidade estrutural das políticas formativas voltadas à inclusão escolar**,** como alerta Antônio Nóvoa (1992, p.25):

> Não se pode pensar a formação de professores como um momento pontual ou episódico. A formação deve ser contínua, reflexiva e integrada ao cotidiano da prática docente, acompanhando os desafios que emergem do contexto escolar. Ela precisa possibilitar espaços de análise crítica sobre a realidade educativa, favorecer a construção coletiva de saberes e a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, tornando-se um processo permanente de desenvolvimento profissional, comprometido com a transformação social e com a promoção de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade.

Os dados também sugerem que as formações continuadas ainda ocorrem de maneira reativa e não sistematizada, muitas vezes vinculadas exclusivamente à iniciativa de cada unidade escolar, como indicam os 25% que participam apenas quando a escola oferece. Essa realidade compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que a formação eventual não é suficiente para transformar a prática pedagógica. Sobre isso, Bernardete Angelina Gatti (2009, p. 60) observa que:

> O professor precisa de oportunidades constantes e significativas de aprendizagem ao longo de sua carreira. [...] Quando a formação é esporádica ou desarticulada da prática, ela não produz os efeitos esperados sobre a qualidade do ensino.

O percentual de 33,3% que afirmam participar anualmente representa um pequeno avanço, mas ainda insuficiente diante da complexidade e da urgência que a educação inclusiva exige. Isso reforça a importância de implementar políticas públicas permanentes

de formação continuada, como defendem Rosana Glat e Leila Maria Ferreira Salles Blanco (2007, p. 91):

> A formação continuada deve fazer parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a transformação das práticas escolares e com a garantia do direito à aprendizagem para todos. [...] não se trata de cursos isolados, mas de processos formativos contínuos que integrem teoria e prática.

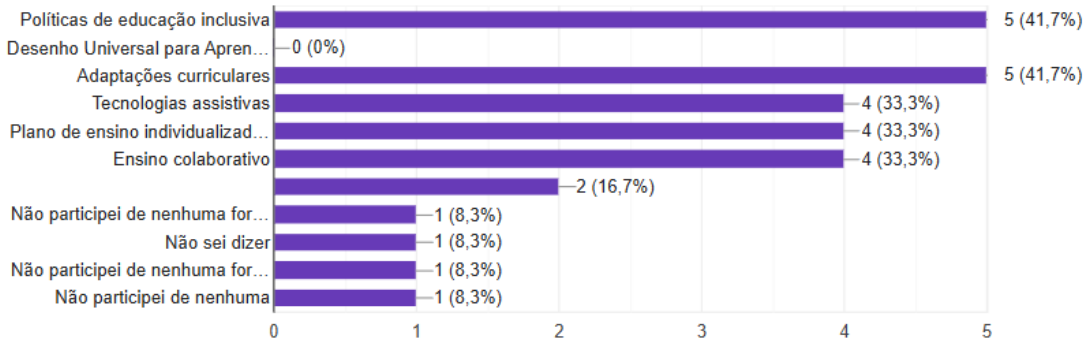
Além disso, destaca-se a ausência de periodicidade sistemática como um reflexo das desigualdades regionais no acesso à formação docente, sobretudo na Amazônia Legal, onde o estudo foi realizado. Esse contexto agrava a necessidade de investimento em projetos estruturados e recorrentes de qualificação docente para a inclusão.

A análise revelou ainda, que a formação continuada voltada à inclusão escolar ainda ocorre de forma esporádica, insuficiente e pouco articulada ao cotidiano docente, o que compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas efetivas. A ausência de regularidade nas formações indica a urgência de políticas públicas comprometidas com a formação permanente, articuladas a princípios como o DUA, que promovam um ensino acessível e eficaz desde o planejamento até a avaliação.

Considerando a ausência identificada sobre formações específicas a respeito do DUA, torna-se essencial verificar diretamente se os docentes tiveram contato prévio ou familiaridade com essa abordagem pedagógica. Nesse sentido, a figura 44 apresenta dados referentes ao conhecimento e à participação dos professores em formações específicas sobre o DUA, oferecendo elementos importantes para refletir sobre a disseminação dessa perspectiva no contexto escolar investigado. Os resultados assim ficaram assim dispostos:

- 41,7% participaram de formações sobre políticas de educação inclusiva;
- 41,7% sobre adaptações curriculares;
- 33,3% sobre tecnologias assistivas;
- 33,3% sobre plano de ensino individualizado;
- 33,3% sobre ensino colaborativo;
- 16,7% relataram outras formações não especificadas;
- 0% participaram de formação sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Figura 44- Principais temas abordados na formação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre educação inclusiva



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A ausência de formações sobre o DUA é particularmente preocupante, pois revela um vácuo na disseminação de práticas pedagógicas contemporâneas e eficazes para lidar com a diversidade na sala de aula. O DUA, nesse sentido, pode ser adotado como estratégia de enfrentamento dessas lacunas, pois segundo Paula Kluth (2025, p. 55):

> O DUA representa uma mudança de paradigma na educação inclusiva. [...] ao invés de remediar barreiras com adaptações posteriores, o DUA propõe um desenho pedagógico que já contempla diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar. A ausência de sua abordagem nas formações docentes é uma limitação grave.

A ênfase em políticas de inclusão (41,7%) e adaptações curriculares (41,7%) sugere que as formações tendem a se concentrar em aspectos legais e operacionais, o que é importante, mas insuficiente para garantir práticas pedagógicas inclusivas de fato, como observa Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 81):

> Conhecer a legislação é fundamental, mas não basta. O professor precisa saber como traduzir os princípios legais da inclusão em ações concretas dentro da sala de aula. Isso exige formação técnica, ética e política, bem como a capacidade de articular teoria e prática em sua atuação cotidiana. Trata-se de compreender que as normas e diretrizes só ganham efetividade quando se transformam em práticas pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem e equidade a todos os estudantes.

A presença de temas como tecnologias assistivas, plano de ensino individualizado e ensino colaborativo (cada um com 33,3%) demonstra que há algum avanço em relação às práticas mais específicas da inclusão. No entanto, a baixa frequência desses temas evidencia que ainda há falta de sistematização e aprofundamento nas formações

oferecidas. Sobre isso, Rosana Glat e Leila Maria Ferreira Salles Blanco (2007, p. 94) reforçam que:

> A formação continuada em educação inclusiva precisa ir além da abordagem superficial de conteúdos. É necessário investir na apropriação crítica de metodologias e ferramentas que possibilitem práticas efetivas de inclusão, garantindo que o professor desenvolva competências para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso implica criar espaços de reflexão coletiva, de análise da prática pedagógica e de construção colaborativa de soluções, de modo que a formação seja significativa e capaz de transformar a realidade escolar.

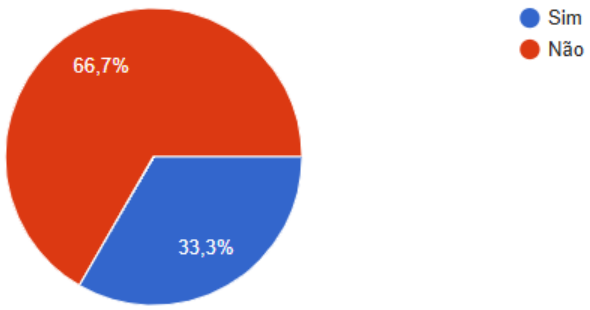
A dispersão dos demais dados, com percentuais de 8,3% indicando ausência de formação, desconhecimento ou formação irrelevante, reforça que a política de formação docente no campo da inclusão, além de irregular, não contempla de forma sistemática conteúdos essenciais para a prática docente transformadora.

A análise revelou que, embora as formações tenham contemplado temas relevantes como políticas de inclusão e adaptações curriculares, há uma lacuna significativa quanto à abordagem de estratégias pedagógicas mais eficazes e atuais, como o DUA. Essa ausência compromete a efetivação de práticas realmente inclusivas, indicando a necessidade de reformulação dos conteúdos das formações continuadas, com foco na articulação entre teoria e prática e na adoção de metodologias que respeitem a singularidade dos sujeitos em processo de escolarização.

Considerando que uma parcela significativa dos professores afirma nunca ter participado de formações específicas sobre o DUA, é importante investigar ainda mais profundamente o nível de conhecimento dos docentes em relação aos princípios básicos dessa abordagem pedagógica. A figura 45 seguintes apresenta os dados sobre o grau de familiaridade dos professores com os princípios que fundamentam o DUA, oferecendo mais elementos para compreender as lacunas formativas existentes no contexto pesquisado. Os dados indicaram que:

- 66,7% dos professores responderam “Não”;
- 33,3% afirmaram “Sim”.

Figura 45- Conhecimento dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os resultados indicaram que a maioria dos professores (dois terços da amostra) nunca participou de formações continuadas específicas sobre o DUA. Essa ausência é preocupante, especialmente em um cenário educacional que exige estratégias pedagógicas inclusivas e acessíveis para todos os estudantes, conforme assegurado pela legislação educacional brasileira e pelos princípios da educação inclusiva.

O DUA, nesse sentido, representa uma abordagem contemporânea e transformadora, voltada para o planejamento pedagógico desde o início com foco na variabilidade dos aprendizes, sendo, portanto, essencial para a efetivação da inclusão escolar. A baixa participação docente em formações sobre esse tema revela uma lacuna importante nas políticas públicas de formação, conforme afirmam Katie Novak e Catlin R. Tucker (2021, p. 48):

> O DUA reconhece que não há um aluno médio. [...] planejar para todos desde o início, e não adaptar posteriormente, é o que torna o ensino verdadeiramente inclusivo. A formação dos professores para essa abordagem é essencial, mas ainda negligenciada.

Essa negligência impacta diretamente a qualidade da inclusão nas escolas públicas. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 87) reforça que a inclusão não se faz apenas com boa vontade, mas com conhecimentos e metodologias específicas que precisam ser ensinadas e experimentadas:

> Não basta ao professor desejar incluir. É necessário que ele tenha acesso a ferramentas que lhe permitam planejar e conduzir práticas pedagógicas diversificadas, e o DUA é uma dessas ferramentas, ainda pouco conhecida nas redes de ensino.

Além disso, os 33,3% que responderam “Sim” representam um grupo que já teve contato com essa abordagem, o que pode ser um ponto de partida para a multiplicação dessas práticas nas unidades escolares. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as redes de ensino institucionalizem formações regulares e aprofundadas sobre o DUA, em vez de depender de iniciativas pontuais ou individuais. A esse respeito, Rosana Glat e Ester Blanco (2007, p. 90) alertam que a formação docente em inclusão precisa ser articulada com metodologias inovadoras:

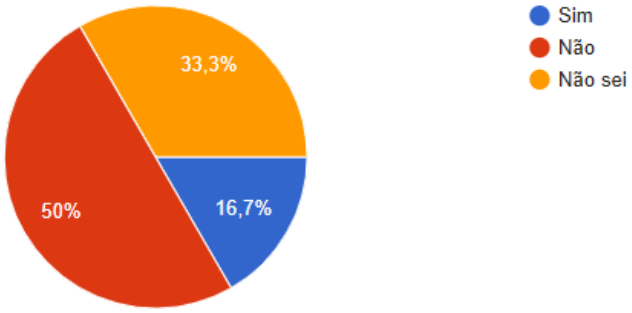
> As práticas inclusivas efetivas exigem a apropriação de estratégias didáticas diversificadas, como o DUA. Quando isso não ocorre, a escola tende a repetir os modelos tradicionais e excludentes de ensino, limitando as oportunidades de aprendizagem de muitos estudantes. É fundamental que o professor compreenda que a inclusão não se resume a integrar o aluno no espaço físico da sala de aula, mas envolve repensar objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, de modo a assegurar participação plena e aprendizagem significativa para todos.

A análise da figura 45 evidenciou uma lacuna significativa na formação continuada dos professores no que diz respeito ao DUA, uma abordagem essencial para o planejamento pedagógico inclusivo. A baixa participação dos docentes em formações sobre o DUA compromete o avanço de práticas educacionais realmente equitativas. Assim, torna-se urgente que os sistemas de ensino valorizem e institucionalizem formações sobre o DUA, garantindo acesso a todos os profissionais da educação, como estratégia para promover a inclusão desde o planejamento até a avaliação.

Diante da lacuna identificada quanto à formação específica sobre o DUA, torna-se pertinente investigar se, mesmo sem um conhecimento formal consolidado, os professores já têm utilizado na prática docente alguns dos princípios dessa abordagem. A Figura 46 a seguir explora essa questão, evidenciando o quanto esses princípios estão presentes nas estratégias pedagógicas cotidianas dos docentes pesquisados. Os dados revelaram que:

- ✓ 50% dos professores afirmaram “Não” conhecer o DUA;
- ✓ 33,3% disseram “Não sei”;
- ✓ 16,7% responderam “Sim”.

Figura 46- Conhecimento e prática dos docentes da EMEF Esforço Popular sobre os Princípios do DUA



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

De acordo com a figura 46, a maioria dos docentes (83,3%) não tem familiaridade com o conceito de DUA, o que representa uma barreira significativa à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. A ausência de conhecimento sobre essa abordagem impede que os professores possam planejar com base na diversidade dos estudantes desde o início do processo pedagógico. Essa lacuna evidencia uma falha nas políticas de formação inicial e continuada, como reforça Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 94):

> A inclusão escolar exige que os educadores tenham acesso a conhecimentos atualizados, especialmente aqueles que oferecem alternativas concretas para o ensino na diversidade. [...] a falta de familiaridade com abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem revela o quanto ainda precisamos avançar na formação dos professores.

Apenas 16,7% dos docentes declararam conhecer o DUA, o que representa um número ínfimo diante da importância crescente dessa abordagem em políticas internacionais de inclusão. O DUA, ao propor múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, permite o desenvolvimento de estratégias que beneficiam não apenas alunos com deficiência, mas todos os estudantes, como afirma Katie Novak (2016, p. 50):

> O Desenho Universal para Aprendizagem foi concebido para atender à diversidade, desde o início do planejamento pedagógico. [...] quando o professor conhece e compreende o DUA, ele se torna capaz de construir ambientes educacionais mais responsivos, flexíveis e acessíveis.

O percentual de 33,3% que respondeu “Não sei” também é sintomático, pois demonstra incerteza ou desconhecimento parcial, o que pode indicar contato superficial ou ausência de conteúdos formativos sistematizados sobre o tema. Essa realidade é ainda

mais preocupante no contexto da escola pública brasileira, sobretudo na Região Norte, onde as políticas formativas enfrentam grandes desafios logísticos, financeiros e de atualização pedagógica. Como destacam Rosana Glat e Ester Blanco (2007, p.93):

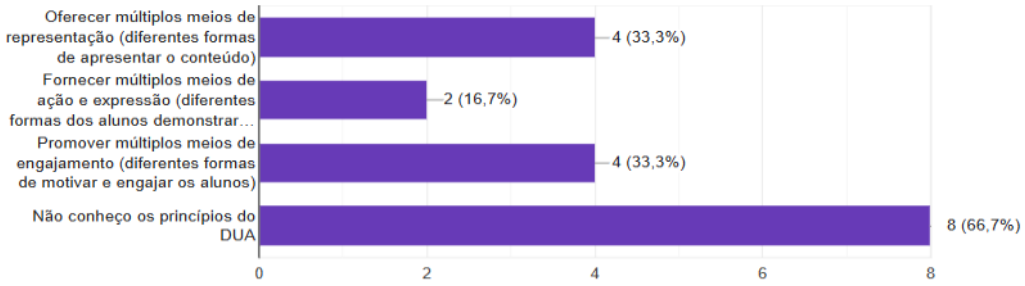
> O desconhecimento dos professores sobre estratégias inclusivas como o DUA aponta para a necessidade de políticas educacionais mais incisivas, que promovam o acesso a metodologias inovadoras e coerentes com os desafios da inclusão.

A análise evidenciou uma importante lacuna no conhecimento dos professores sobre o DUA, revelando um cenário que demanda urgente reformulação das políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Sem o conhecimento do DUA, torna-se difícil consolidar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e acessíveis. Assim, é imprescindível institucionalizar a abordagem do DUA como eixo central nas formações sobre inclusão escolar, possibilitando que os educadores desenvolvam competências para planejar a diversidade desde o início.

Tendo identificado a necessidade urgente de ampliar o conhecimento dos professores sobre o DUA, é oportuno compreender quais dos princípios dessa abordagem são percebidos pelos docentes como os mais relevantes para a promoção de uma sala de aula inclusiva. A figura 47 a seguir apresenta a visão dos participantes acerca da importância atribuída a cada um dos princípios do DUA, indicando quais são considerados prioritários para garantir práticas pedagógicas mais efetivas e acessíveis. Os resultados assim ficaram distribuídos:

- 66,7% dos professores afirmam que não conhecem os princípios do DUA;
- 33,3% conhecem o princípio de múltiplos meios de representação;
- 33,3% conhecem o princípio de múltiplos meios de engajamento;
- 16,7% conhecem o princípio de múltiplos meios de ação e expressão.

Figura 47- Princípios do DUA que os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular consideram mais relevantes para promover uma sala de aula inclusiva



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os resultados indicaram que a maioria expressiva dos docentes (dois terços) desconhece os três princípios fundamentais do DUA, o que confirma a baixa difusão desse modelo nas formações docentes. Isso compromete o potencial de planejamento pedagógico acessível e flexível, uma vez que o DUA propõe que o ensino seja desenhado desde o início com base na variabilidade dos estudantes.

O desconhecimento dos princípios é um dado preocupante, pois evidencia que o DUA ainda não faz parte da formação sistemática dos professores da educação básica, mesmo diante dos avanços legais e normativos da política de inclusão no Brasil. Essa questão é evidenciada por Caroline Torres e Kavita Rao (2019, p. 30):

> Os três princípios do DUA – múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de engajamento – são os pilares para tornar o currículo acessível a todos. [...] quando os educadores não conhecem esses princípios, o ensino tende a se manter inflexível e centrado no padrão normativo de aluno, excluindo muitos.

Os 33,3% que indicam conhecimento dos múltiplos meios de representação e dos múltiplos meios de engajamento demonstram um início de familiaridade com os conceitos centrais do DUA, mas sem abrangência plena, visto que apenas 16,7% conhecem o terceiro princípio, o que reforça a ideia de uma compreensão parcial e fragmentada. Essa falta de domínio compromete a aplicação do DUA na prática pedagógica, pois, como esclarece José Manuel Morán (2024, p.26):

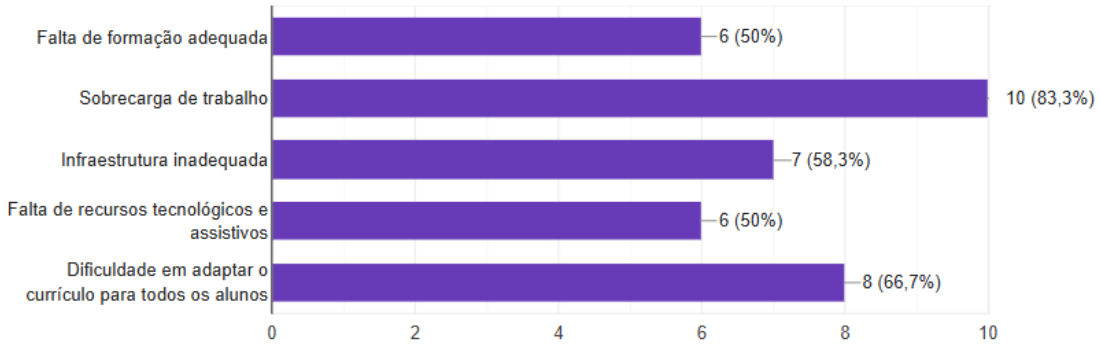
> O DUA só faz sentido se for compreendido como uma estrutura integrada, em que todos os seus princípios se articulam para ampliar as possibilidades de aprendizagem. [...] conhecer apenas um ou dois princípios não é suficiente para promover uma mudança real na prática docente.

A análise confirmou que há uma fragilidade significativa na formação dos professores quanto ao conhecimento e à aplicação dos princípios do DUA. Isso representa uma limitação para a promoção de uma escola inclusiva, democrática e acessível. É urgente que as formações continuadas passem a incorporar o DUA como eixo central, articulando seus três princípios de forma integrada e prática. Só assim será possível promover ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem a diversidade desde o planejamento até a avaliação.

Considerando as fragilidades identificadas na formação sobre o DUA, torna-se fundamental ouvir diretamente dos professores quais são os obstáculos concretos que enfrentam em seu cotidiano pedagógico ao tentar implementar práticas inclusivas. A figura 48 a seguir apresenta os principais desafios destacados pelos docentes, oferecendo pistas valiosas sobre as questões estruturais, pedagógicas e institucionais que precisam ser enfrentadas para alcançar uma inclusão escolar mais efetiva. Os resultados evidenciaram que:

- 83,3% apontaram a sobrecarga de trabalho;
- 66,7% indicaram a dificuldade em adaptar o currículo para todos os alunos;
- 58,3% relataram infraestrutura inadequada;
- 50% mencionaram a falta de formação adequada;
- 50% indicaram a falta de recursos tecnológicos e assistivos.

Figura 48- Desafios encontrados pelos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular para implementar práticas inclusivas na sala de aula



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A figura 48 acima evidencia que os professores enfrentam múltiplas barreiras estruturais e formativas para a implementação efetiva da inclusão escolar. A sobrecarga de trabalho, apontada por 83,3%, se destaca como o desafio mais recorrente, refletindo

uma realidade comum nas escolas públicas brasileiras, especialmente na educação básica. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.79), a inclusão exige não apenas mudanças de atitude, mas condições objetivas de trabalho, o que nem sempre ocorre:

> Os professores, quando chamados a assumir a inclusão, muitas vezes se vêem isolados, sobrecarregados e sem o devido apoio institucional. É preciso compreender que o sucesso da inclusão depende de uma rede de suporte técnico e humano que, infelizmente, ainda é precária em muitas redes de ensino.

A dificuldade em adaptar o currículo (66,7%) e a falta de recursos tecnológicos e assistivos (50%) também são desafios recorrentes que apontam para a ausência de um planejamento educacional que considere as especificidades dos alunos com deficiência desde o início — o que é um dos fundamentos do DUA, conforme é destacado por John F. Russo (2016, p.31):

> Se os currículos forem concebidos para um aluno médio — que não existe — sempre será necessário adaptá-los posteriormente. O DUA propõe que a acessibilidade esteja presente desde o início, reduzindo a necessidade de adaptações individuais que sobrecarregam os professores.

A infraestrutura inadequada (58,3%) e a falta de formação adequada (50%) revelam uma combinação entre falta de meios materiais e escassez de preparo técnico. Isso confirma o que Rosana Glat e Leila Maria Ferreira Salles Blanco (2007, p.92) argumentam em seus estudos sobre inclusão:

> Não basta que os professores estejam motivados. É preciso que haja investimentos concretos em formação, recursos, equipamentos e reorganização da escola como um todo. A inclusão não é tarefa individual de um professor, mas uma política institucional.

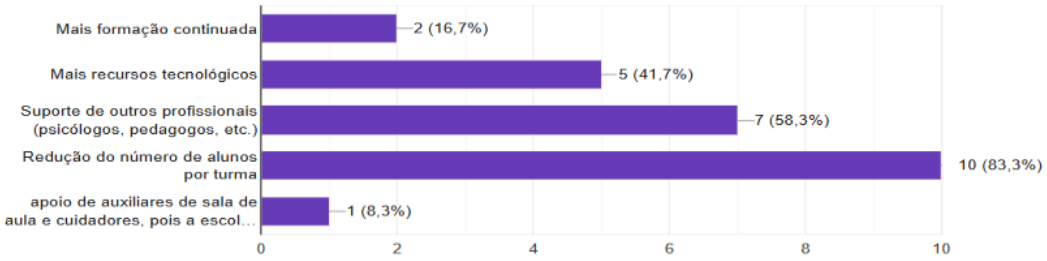
A análise ainda revelou que os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas são estruturais, pedagógicos e institucionais. A sobrecarga de trabalho e a dificuldade em adaptar o currículo lideram as preocupações, seguida da carência de infraestrutura, recursos e formação. Essa conjuntura revela a necessidade urgente de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada em inclusão, melhorem as condições de trabalho e ofereçam suporte técnico e material às escolas. Sem isso, a inclusão continuará sendo um ideal distante da realidade cotidiana dos professores.

Frente aos desafios estruturais, pedagógicos e institucionais já identificados, torna-se fundamental compreender também quais são os tipos de apoio ou oportunidades que os próprios professores consideram essenciais para a efetivação da inclusão em suas

salas de aula. A figura 49 a seguir traz a percepção dos docentes sobre fatores que poderiam facilitar seu trabalho cotidiano, permitindo uma melhor compreensão das condições necessárias para transformar a inclusão escolar em uma realidade concreta e sustentável. Os dados indicaram os seguintes percentuais:

- 83,3% dos professores apontam a redução do número de alunos por turma como o principal fator de melhoria;
- 58,3% indicam a necessidade de suporte de outros profissionais (psicólogos, pedagogos, etc.);
- 41,7% mencionam mais recursos tecnológicos;
- 16,7% citam a necessidade de mais formação continuada;
- 8,3% destacam a importância do apoio de auxiliares de sala de aula e cuidadores.

Figura 49- Oportunidade e apoios que os professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular acreditam que poderiam facilitar a implementação de práticas inclusivas na sua sala de aula.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Esses dados evidenciaram uma percepção clara de que, para promover uma educação inclusiva de qualidade, as condições de trabalho dos professores precisam ser substancialmente melhoradas, especialmente em termos de estrutura e apoio multiprofissional. A demanda pela redução do número de estudantes por turma (83,3%) reforça a noção de que o excesso de estudantes compromete a atenção individualizada e o planejamento pedagógico adaptado, como alertam Rosana Glat e Ester Blanco (2007, p.90):

> A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares exige mudanças estruturais significativas. Turmas superlotadas impossibilitam o atendimento adequado às singularidades dos alunos, tornando a proposta inclusiva inviável na prática.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade do trabalho interprofissional. O fato de 58,3% dos professores apontarem o suporte de psicólogos, pedagogos e outros profissionais mostra que a inclusão não pode ser uma responsabilidade isolada do docente, mas exige ações articuladas em rede. Essa perspectiva é defendida por Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.88), que ressalta que:

> A responsabilidade pela educação de alunos com deficiência não deve recair apenas sobre o professor da classe comum. É essencial que haja um trabalho articulado com outros profissionais da escola e da rede de serviços públicos. Somente assim será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A demanda por recursos tecnológicos (41,7%) evidencia a importância das tecnologias assistivas e digitais como facilitadoras da aprendizagem. Já a formação continuada (16,7%), embora com percentual mais baixo, segue sendo uma variável importante, o que sugere que os docentes reconhecem a importância da formação, mas priorizam, no momento, as condições materiais e estruturais para exercer seu papel.

A menção ao apoio de auxiliares de sala de aula (8,3%), ainda que pouco citada, revelou uma necessidade concreta nas salas com estudantes que demandam apoio intensivo, reforçando o que destaca a PENEEPEI (Brasil, 2008, p.15):

> É assegurado às escolas o apoio de profissionais como cuidadores e auxiliares quando os estudantes apresentam necessidades específicas para alimentação, higiene, locomoção ou comunicação. Esse suporte visa garantir a autonomia possível dos alunos, reduzir barreiras à sua participação plena e favorecer a efetivação do direito à educação inclusiva em condições de equidade. Mais do que uma função de caráter assistencial, trata-se de uma ação pedagógica articulada ao processo educativo, que possibilita a construção de ambientes escolares acessíveis e humanizados

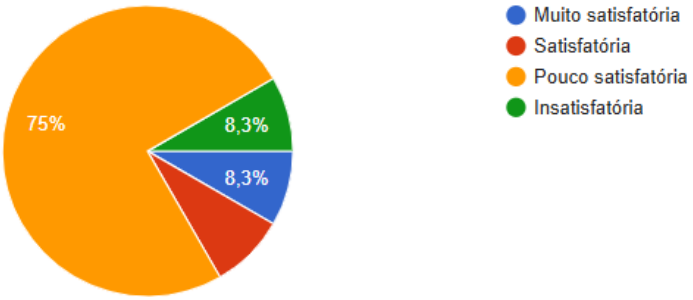
A análise revelou que, para os docentes, a redução do número de alunos por turma e o trabalho em rede com profissionais especializados são os principais fatores para a efetivação da educação inclusiva. A falta de infraestrutura e de condições adequadas segue como um entrave à realização do direito à educação para todos. Portanto, é essencial que as políticas educacionais avancem não apenas na formação dos professores, mas também na criação de ambientes escolares estruturados, colaborativos e acessíveis.

Além dos apoios desejados, é igualmente importante compreender como os próprios docentes avaliam, na prática, o nível de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas. A figura 50 a seguir apresenta essa percepção, oferecendo um panorama direto sobre como os professores enxergam os avanços, limites

e desafios da inclusão no contexto atual da sala de aula. Os dados assim ficaram distribuídos:

- 75% dos docentes consideram o atendimento pouco satisfatório;
- 8,3% o avaliam como muito satisfatório;
- 8,3% como satisfatório;
- 8,3% como insatisfatório.

Figura 50- Avaliação dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular sobre a inclusão dos estudantes com NEE na sua sala de aula atualmente



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A leitura desses dados indicou uma percepção predominantemente negativa quanto à efetividade das práticas educacionais direcionadas ao público-alvo da Educação Especial na escola pesquisada. A maioria dos professores (três quartos dos respondentes) acredita que o atendimento ainda é insuficiente para garantir uma educação inclusiva de qualidade, classificando-o como “pouco satisfatório”. Isso aponta para fragilidades na organização do trabalho pedagógico, na oferta de apoio especializado e nos recursos institucionais disponíveis.

Essa insatisfação docente é respaldada pela literatura, que reconhece que a inclusão escolar ainda enfrenta diversos obstáculos nas escolas públicas brasileiras, desde a falta de formação até limitações estruturais. Fernanda Gutierres de Queiroz e Márcia Helena da Silva Melo, 2021, p. 134) afirmam que:

> A percepção dos professores sobre o atendimento educacional especializado é, muitas vezes, marcada por sentimento de frustração e impotência. Quando não há apoio técnico, recursos pedagógicos adequados e políticas públicas efetivas, o atendimento aos alunos com deficiência torna-se uma experiência marcada

> por improvisos e limites que impactam negativamente na aprendizagem e na inclusão.

Além disso, a avaliação insatisfatória pode estar relacionada ao descompasso entre a legislação e a realidade prática. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) estabelece diretrizes claras para a inclusão, mas sua implementação ainda é parcial, como observam Rosana Glat e Ester Blanco (2005, p.73):

> A inclusão escolar, embora prevista nas normas legais, ainda se concretiza de forma desigual e descontínua. Os profissionais da educação frequentemente não se sentem preparados ou amparados para responder às necessidades dos estudantes com deficiência, o que compromete a qualidade do ensino e a permanência desses alunos na escola comum.

A baixa porcentagem de avaliações “muito satisfatória” ou “satisfatória” (apenas 16,6% somados) reforça que há um descompasso entre os princípios da inclusão e as práticas cotidianas, que carecem de estrutura, planejamento e investimento.

A análise indicou, ainda, que a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes da Educação Especial ainda é percebida como insuficiente por grande parte do corpo docente. Essa percepção deve ser considerada como um indicativo da necessidade urgente de fortalecer as políticas de formação, infraestrutura e apoio técnico especializado nas escolas públicas.

Com base nas respostas abertas dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular, foi realizada a análise da categoria “Práticas Pedagógicas Exitosas Fundamentadas no DUA”. Para isso, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

A codificação temática revelou quatro núcleos principais que se relacionam aos três princípios do DUA: (1) oferecer múltiplas formas de representação, (2) múltiplas formas de ação e expressão e (3) múltiplas formas de engajamento — conforme sistematizado por David H. Rose e Anne Meyer (2002).

1. Diversificação de recursos e acessibilidade ao conteúdo (Princípio da Representação**)**

Essa prática tange sobre a capacidade da docente de mobilizar diferentes canais sensoriais e linguagens para favorecer a construção do conhecimento, respeitando a pluralidade de estilos, ritmos e necessidades dos alunos. Ao utilizar vídeos, imagens e jogos adaptados, o professor pode promover múltiplas formas de acesso ao conteúdo, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa, principalmente para os

estudantes com deficiência, que muitas vezes encontram barreiras em abordagens pedagógicas tradicionais e unilaterais. De acordo com David H. Rose e Anne Meyer (2002, p.70), essa estratégia está em consonância com o princípio do DUA que preconiza o uso de “múltiplas formas de representação”, pois:

> Os alunos diferem significativamente na forma como percebem, processam e compreendem as informações apresentadas. Por essa razão, oferecer múltiplas alternativas de representação — como recursos visuais, auditivos, táteis e digitais — é essencial para assegurar a acessibilidade e favorecer a aprendizagem de todos, respeitando suas singularidades e estilos cognitivos

Além disso, ao diversificar os meios de apresentação do conteúdo, a docente cria ambientes de aprendizagem mais responsivos, em que os alunos podem interagir com a informação de acordo com suas potencialidades, favorecendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. As falas a seguir ilustram essa perspectiva:

- ✓ **A professor 1 do Ensino Regular relatou:** “Utilizei vídeos, figuras e jogos de tabuleiro adaptados. A aluna com deficiência se envolveu muito mais nas atividades”.

Esse relato revela não apenas a sensibilidade da docente em adaptar suas práticas às necessidades da aluna, mas também a potência das estratégias multissensoriais como catalisadoras do engajamento e da aprendizagem. Ao diversificar os estímulos e as formas de acesso ao conteúdo, a professora promoveu uma experiência pedagógica mais inclusiva, na qual a estudante com deficiência não apenas participou, mas se sentiu valorizada, motivada e integrada ao processo educativo. Tal postura vai ao encontro de uma pedagogia da presença, que reconhece e acolhe a singularidade dos sujeitos como condição para o pertencimento e o desenvolvimento na escola. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2002), a pedagogia da presença propõe uma prática educativa centrada na escuta, no diálogo e na valorização do outro, entendendo o ato pedagógico como um encontro humano carregado de sentido, afeto e compromisso ético. Nessa mesma direção, Paulo Freire (1996) ressalta que educar é um ato de presença e de responsabilidade com o outro, em que ensinar implica um gesto de cuidado e reconhecimento da dignidade de cada estudante.

2. Flexibilização de tarefas e expressão múltipla dos estudantes (Princípio da Ação e Expressão)

Entre as práticas relatadas pelos docentes, destaca-se a flexibilização das formas de resposta e de realização das atividades escolares, evidenciando uma compreensão ampliada sobre o que significa "aprender" e "demonstrar conhecimento". Essa abordagem está alinhada ao segundo princípio do DUA, que propõe múltiplas formas de ação e expressão, incentivando os estudantes a utilizarem diferentes meios para mostrar o que sabem.

- ✓ **A professora 2 do Ensino Regular descreveu:** "Permiti que o aluno apresentasse o conteúdo oralmente e com desenhos, porque ele tinha dificuldade de escrever."

Esse relato ilustra uma prática pedagógica inclusiva centrada no respeito às particularidades dos alunos. Ao oferecer caminhos alternativos para a expressão dos saberes, a docente reconhece que a escrita tradicional não deve ser o único meio legitimado de avaliação. Essa sensibilidade encontra respaldo teórico em Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.42), que afirma:

> A inclusão exige que a escola repense seus critérios de avaliação, suas formas de organização e as respostas que exige dos alunos, valorizando suas potencialidades e não apenas suas dificuldades. Isso significa compreender que o processo avaliativo não deve estar pautado apenas em padrões homogêneos e comparativos, mas precisa assumir uma perspectiva formativa, capaz de reconhecer avanços individuais, estimular diferentes formas de expressão e legitimar a diversidade como eixo central do processo educativo.

Ao possibilitar que o aluno se expresse por meio da oralidade e do desenho, a professora não apenas respeitou sua limitação motora ou cognitiva, mas também reconheceu outras formas de inteligência e expressão, construindo um ambiente de aprendizagem mais justo e acolhedor. Essa postura amplia as oportunidades de participação e reforça a ideia de que o processo educativo deve ser adaptável às necessidades do aluno, e não o contrário.

3. Engajamento afetivo e fortalecimento do pertencimento (Princípio do Engajamento)

O terceiro princípio do DUA enfatiza a importância de múltiplas formas de engajamento, reconhecendo que a motivação, o vínculo afetivo e o sentimento de pertencimento são fatores centrais para a aprendizagem. As falas dos professores revelam que ações simples de acolhimento, incentivo e valorização da participação dos alunos com deficiência são capazes de gerar impactos significativos no envolvimento escolar:

- ✓ **A professora 3 do Ensino Regular** compartilhou uma experiência reveladora: "O momento no qual meus alunos típicos acolheram um aluno com deficiência foi transformador. Com o tempo, ele se engajou mais nas atividades e se sentia parte da turma."

Essa fala evidencia que o engajamento escolar vai muito além da simples realização de tarefas: ele está profundamente relacionado às relações interpessoais e ao reconhecimento social no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, a inclusão ocorre também em um nível simbólico, quando o estudante percebe que possui um espaço legítimo de participação e se sente valorizado como sujeito. Susan Stainback e William Stainback (1999, p.28) refletem sobre esse processo inclusivo:

> A inclusão autêntica não ocorre apenas no planejamento, mas nas relações cotidianas da sala de aula, quando todos os alunos se sentem pertencentes. Ela se manifesta na construção de vínculos, no respeito às diferenças, na valorização da participação de cada estudante e na criação de oportunidades reais de colaboração entre pares. Mais do que um conjunto de estratégias, a inclusão verdadeira é uma experiência relacional, marcada por práticas pedagógicas que cultivam a empatia, o reconhecimento mútuo e o engajamento de todos no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva ressalta que a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento do sentimento de pertencimento são elementos fundamentais para promover uma inclusão efetiva, contribuindo para a motivação, a autoestima e a participação ativa dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

O relato da professora mostrou que a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento do sentimento de pertencimento não dependem exclusivamente de grandes intervenções pedagógicas, mas de posturas sensíveis, éticas e coerentes com o ideal de uma escola para todos. Ao promover experiências coletivas em que todos os alunos são convidados a interagir, aprender e colaborar, a prática pedagógica torna-se mais humana, significativa e inclusiva.

Essa dimensão afetiva do trabalho docente, muitas vezes invisibilizada nos planejamentos formais, é fundamental para a consolidação de ambientes de aprendizagem seguros e motivadores, especialmente para estudantes com deficiência, que historicamente enfrentam barreiras atitudinais e sociais na escola.

4. Coensino e colaboração entre profissionais (Princípio da Interdisciplinaridade)

A colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE surge nas falas como uma estratégia potente para tornar o processo de ensino mais inclusivo, eficiente e significativo. Trata-se de uma prática que extrapola a individualização do trabalho docente e valoriza o planejamento coletivo, a troca de saberes e a corresponsabilidade pedagógica — elementos que dialogam diretamente com os fundamentos do DUA, especialmente no que diz respeito à construção de ambientes interdisciplinares e acessíveis a todos.

- ✓ **A professora 4 do Ensino regular** relatou uma experiência nesse sentido*:* "Uma atividade conjunta com a professora do AEE ajudou muito. Planejamos juntas e a aula foi melhor para todos."

Esse depoimento evidencia que o coensino, quando efetivamente realizado de forma planejada e horizontal, amplia as possibilidades pedagógicas da sala de aula comum, contribuindo tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais estudantes. O diálogo entre diferentes profissionais enriquece o repertório didático e favorece a construção de práticas que consideram múltiplas formas de ensinar e aprender. As autoras Rosana Glat e Ester Blanco (2005, p.34) reforçam essa perspectiva ao afirmar que:

> A parceria entre os professores da educação regular e os especialistas em educação especial promove a construção de estratégias mais eficazes, ao integrar diferentes conhecimentos sobre o desenvolvimento e as necessidades dos alunos. Essa colaboração favorece não apenas o planejamento de práticas inclusivas mais consistentes, mas também a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo, no qual a diversidade é reconhecida como potencial de aprendizagem. A ação conjunta desses profissionais possibilita intervenções pedagógicas mais ajustadas às singularidades, fortalecendo a inclusão como um processo coletivo e compartilhado de responsabilidade educacional.

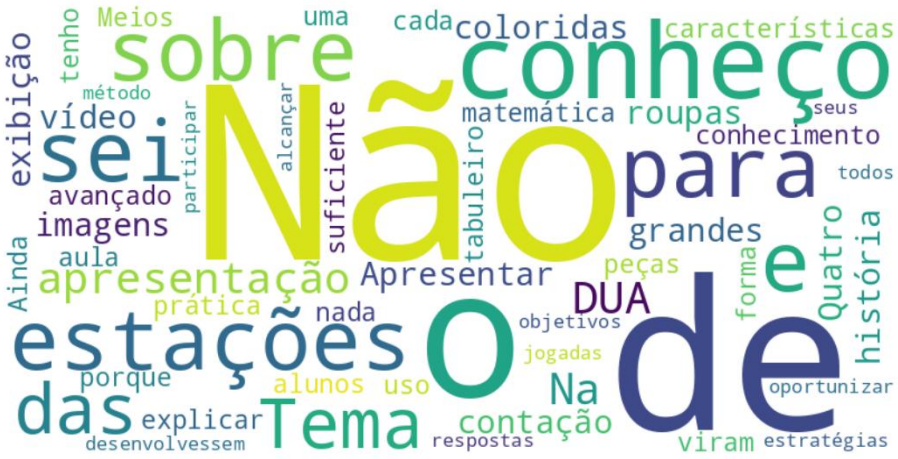
Nesse contexto, a interdisciplinaridade não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Quando os educadores atuam de forma colaborativa, constroem soluções mais criativas, coerentes e eficazes para lidar com os desafios da inclusão, respeitando as singularidades dos sujeitos e fortalecendo a cultura da corresponsabilidade no espaço escolar.

Assim, a valorização do coensino e da colaboração entre profissionais deve ser entendida como um princípio orientador das políticas públicas de formação e organização

escolar, e não apenas como uma iniciativa pontual ou eventual. Trata-se de uma prática que promove qualidade, equidade e inclusão no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, a representação gráfica da *Nuvem de Palavras* sintetiza visualmente os eixos temáticos que emergiram da escuta docente, oferecendo uma leitura complementar às análises já realizadas. A seguir, apresenta-se a figura 51 que ilustra os termos mais frequentes nas falas dos professores, evidenciando o protagonismo pedagógico na promoção de práticas inclusivas fundamentadas no DUA.

Figura 51- Termos mais recorrentes nas falas docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A nuvem de palavras reforça os principais achados da análise de conteúdo, evidenciando termos que dialogam diretamente com os três princípios do DUA. A predominância de palavras como “atividade”, “aluno”, “jogo”, “imagem”, “participação” e “adaptação” aponta para uma prática pedagógica que busca respeitar a diversidade e promover a inclusão desde o planejamento.

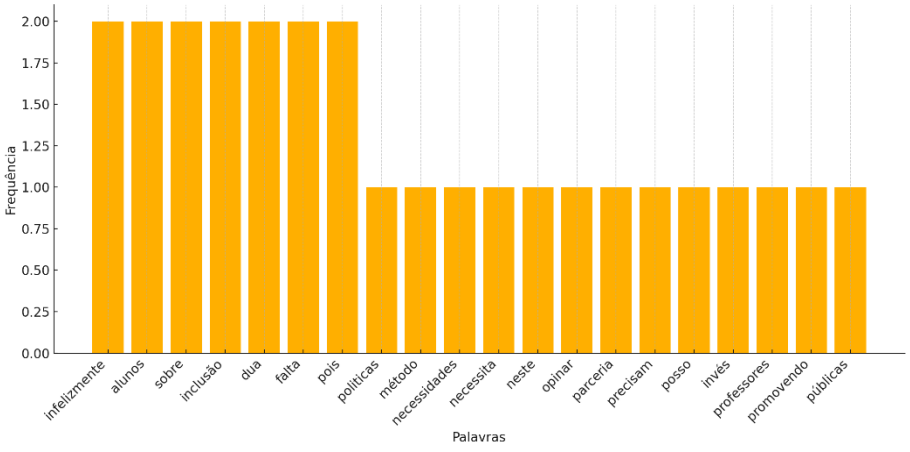
Esses dados confirmaram que os professores têm recorrido a múltiplos meios de representação, como vídeos, imagens e músicas, além de estratégias que favorecem múltiplas formas de expressão, como desenhos, atividades orais e jogos. O destaque para termos afetivos e relacionais, como “participação” e “grupo”, reforça a preocupação com o engajamento dos estudantes, outro eixo fundamental do DUA.

Assim, a nuvem visual sintetiza, de forma gráfica, o protagonismo docente na construção de práticas acessíveis e inovadoras, mesmo diante das limitações

institucionais. Ela corrobora os achados qualitativos e reafirma a urgência de políticas formativas que reconheçam e ampliem essas experiências exitosas.

Complementando essa visualização, a figura 52 abaixo apresenta a frequência das palavras mais recorrentes nas respostas dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas. Essa representação quantitativa reforça os achados da análise qualitativa, ao evidenciar termos-chave como “alunos”, “inclusão”, “DUA” e “atividades”, que se alinham diretamente aos princípios do DUA. A figura 52, portanto, ilustra a centralidade desses conceitos nas falas docentes e confirma, por meio de evidência empírica, a aderência das práticas relatadas à perspectiva inclusiva.

Figura 52- Frequência de Palavras Associadas às Práticas Inclusivas nas Falas Docentes



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A figura 52 retrata a análise de conteúdo qualitativa, funciona como evidência empírica complementar, mostrando que mesmo sem mencionar diretamente o DUA, os professores já incorporam elementos centrais da abordagem em suas práticas. A frequência dessas palavras-chave demonstra o envolvimento dos docentes com estratégias que ampliam o acesso, a expressão e o engajamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse conjunto de dados justifica e fortalece a recomendação de institucionalização de formações continuadas sobre o DUA, uma vez que os professores já demonstram sensibilidade e iniciativa para sua aplicação, mesmo sem formação sistematizada.

A análise das falas dos professores do ensino regular da EMEF Esforço Popular evidenciou que, mesmo diante de limitações estruturais e da ausência de formações sistemáticas sobre o DUA, os docentes vêm desenvolvendo práticas pedagógicas que

dialogam com seus princípios fundamentais. Estratégias como a diversificação de recursos, a flexibilização das atividades e o incentivo à participação ativa dos alunos com NEE mostram um movimento concreto em direção à inclusão. Os achados qualitativos e quantitativos apresentados reforçam a importância de políticas formativas contínuas, que reconheçam e ampliem essas iniciativas, transformando experiências isoladas em práticas estruturadas e institucionalizadas. Assim, os dados apontam para a necessidade de investir na valorização do saber docente e na construção coletiva de uma escola efetivamente inclusiva.

6. PRODUTO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS) PARA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

> A inclusão escolar não se limita à inserção física de estudantes com deficiência ou outras condições específicas em classes comuns; ela implica uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem, que passa a reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Para que essa transformação ocorra, é indispensável que os professores sejam continuamente formados, não apenas no domínio de conteúdos e técnicas, mas, sobretudo, no desenvolvimento de uma postura ética e colaborativa. Tal formação deve promover a capacidade de planejar aulas flexíveis, diversificadas e acessíveis desde o início, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, assegurando múltiplos caminhos para o engajamento, a representação do conhecimento e a expressão das aprendizagens (Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003, p. 45).

Nessa última seção, descrevemos o produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, cujo objetivo central consistiu na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a promoção da inclusão escolar, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A proposta formativa foi concebida a partir de um diagnóstico participativo realizado junto ao corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular, buscando identificar demandas pedagógicas concretas e alinhadas à realidade sociocultural e institucional da unidade escolar.

O delineamento da intervenção contemplou a realização de quatro Encontros de Sensibilização, cada um com carga horária de quatro horas, organizados de forma a articular fundamentos teóricos e práticos. O primeiro encontro abordou as bases conceituais e os marcos legais da educação inclusiva; o segundo promoveu reflexões críticas acerca da formação docente e dos desafios à efetivação da inclusão; o terceiro

explorou os fundamentos e as possibilidades pedagógicas do DUA; e o quarto encontro concentrou-se na aplicação prática dessa abordagem por meio da construção coletiva de planos de aula inclusivos, utilizando como referência o *Guia Prático de Planejamento Inclusivo*.

As atividades formativas combinaram momentos expositivos, estudos de caso, dinâmicas colaborativas e análise de práticas pedagógicas reais, de modo a favorecer a articulação entre teoria e prática, bem como estimular o trabalho cooperativo entre professores do ensino regular e da educação especial. O registro das experiências foi sistematizado por meio de diários de bordo, observações pedagógicas e sínteses gráficas (nuvens de palavras), as quais evidenciaram a recorrência de conceitos como “inclusão”, “planejamento”, “colaboração” e “adaptação”.

A análise integrada das ações revelou avanços significativos na compreensão dos princípios do DUA e na construção de estratégias pedagógicas inclusivas por parte dos participantes. Os planos de aula elaborados demonstraram esforço em contemplar múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, respeitando as diferenças individuais e promovendo a participação efetiva dos estudantes. Essa constatação corrobora a perspectiva de que formações continuadas em serviço, pautadas na realidade escolar e mediadas por processos colaborativos, constituem-se como estratégias potentes para a transformação das práticas e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

A validação do *Guia Prático de Planejamento Inclusivo* indicou sua clareza, aplicabilidade e alinhamento às diretrizes curriculares nacionais, atestando seu potencial de replicação como ferramenta permanente nos ciclos formativos da rede municipal de Macapá. Diante dos resultados, recomenda-se sua incorporação institucional como recurso de apoio ao planejamento pedagógico, contribuindo para a consolidação de políticas públicas de equidade e justiça educacional e para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

.

6.1 Diário de Campo: Observação em sala de aula – Prática inclusiva em sala de aula na EMEF Esforço Popular

.

As observações foram realizadas ao longo dos meses de maio e junho de 2025, totalizando 20 sessões sistemáticas, com duração média de 2 horas por encontro, resultando em 40 horas de acompanhamento direto da prática docente. As sessões foram

distribuídas entre turmas do Ensino Fundamental I (séries iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos – Etapa I (EJA – Etapa I), abrangendo os três turnos: manhã, tarde e noite.

Essa organização permitiu uma análise ampla e comparativa das estratégias inclusivas adotadas por diferentes docentes e em diferentes contextos de aprendizagem. Abaixo segue o cronograma das sessões, com a devida distribuição entre os níveis observados:

Tabela 2- Cronograma das Sessões de Observação em Sala de Aula na EMEF Esforço Popular (Ensino Fundamental I e EJA, 2025)

Sessão	Data	Horário	Turma	Turno
1	02/05/2025	08h às 10h	3º ano	Manhã
2	03/05/2025	14h às 16h	4º ano	Tarde
3	06/05/2025	14h às 16h	5º ano	Tarde
4	08/05/2025	09h às 11h	2º ano	Manhã
5	10/05/2025	13h30 às 15h30	3º ano	Tarde
6	11/05/2025	18h às 20h	4º ano	Manhã
7	13/05/2025	08h às 10h	5º ano	Manhã
8	14/05/2025	14h às 16h	2º ano	Tarde
10	18/05/2025	09h às 11h	4º ano	Manhã
11	23/05/2025	08h às 10h	1º ano	Manhã
12	24/05/2025	14h às 16h	1º ano	Tarde
13	03/06/2025	18h30 às 20h30	EJA Etapa I – 1º seg.	Noite
14	04/06/2025	19h às 21h	EJA Etapa I – 2º seg.	Noite
15	06/06/2025	18h às 20h	EJA Etapa I – 1º seg.	Noite
16	08/06/2025	19h às 21h	EJA Etapa I – 2º seg.	Noite
17	10/06/2025	18h30 às 20h30	EJA Etapa I – 1º seg.	Noite
18	12/06/2025	19h às 21h	EJA Etapa I – 2º seg.	Noite
19	14/06/2025	18h às 20h	EJA Etapa I – 1º seg.	Noite
20	17/06/2025	19h às 21h	EJA Etapa I – 2º seg.	Noite

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

- ✓ Total de sessões realizadas: 20;
- ✓ Carga horária total de observação: 40 horas;
- ✓ Níveis de ensino observados: Ensino Fundamental I (series iniciais) e EJA – Etapa I;
- ✓ Turnos abrangidos: manhã, tarde e noite.

As observações buscaram identificar, analisar e refletir sobre a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas em contextos distintos, considerando os desafios enfrentados por docentes e estudantes com NEE. As sessões foram acompanhadas com atenção à organização do ambiente, às estratégias pedagógicas utilizadas, à interação entre os sujeitos e à aplicação (ou não) dos princípios do DUA.

De modo geral, observou-se que os ambientes físicos seguiam uma organização tradicional, com as cadeiras dispostas em filas duplas e ausência de adaptações arquitetônicas e tecnológicas voltadas para a acessibilidade dos estudantes com deficiência. Em ambas as modalidades de ensino – Fundamental I (serie iniciais) e EJA – , notou-se uma baixa presença de tecnologias assistivas e ausência de recursos pedagógicos específicos para atender às demandas da educação inclusiva.

Quanto às práticas docentes, a maioria das aulas acompanhadas manteve uma abordagem expositiva tradicional, com pouca diferenciação didática. A interação dos professores com os estudantes com NEE foi pontual e, em muitos casos, limitada, resultando em baixa participação desses alunos nas atividades propostas. A atuação de estagiários ou monitores pedagógicos, quando presente, representou um suporte importante, mas ainda insuficiente para garantir o engajamento pleno dos estudantes com deficiência.

A aplicação dos princípios do DUA não foi identificada de forma estruturada durante as sessões. As atividades, em sua maioria, não foram adaptadas a diferentes níveis de habilidade e os meios de representação e expressão eram uniformes, o que compromete a inclusão efetiva. A ausência de práticas que contemplem múltiplos estilos de aprendizagem reforça a necessidade de formação continuada voltada para a diversidade e acessibilidade.

Dentre os principais desafios identificados, destacam-se: a falta de formação dos professores sobre inclusão e DUA, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos

adaptados, o modelo tradicional de ensino e a ausência de planejamento colaborativo entre os profissionais da escola. Como oportunidade de melhoria, destaca-se a importância da implementação gradual de práticas baseadas no DUA, com o uso de recursos acessíveis e metodologias ativas que promovam a participação de todos os estudantes.

A análise das práticas observadas revela a permanência de um modelo de ensino tradicional, que pouco dialoga com os princípios da inclusão e da acessibilidade. Conforme aponta Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a educação inclusiva requer uma transformação profunda na cultura escolar, o que envolve desde a reorganização do espaço físico até a mudança de concepções pedagógicas e de práticas docentes. Essa mudança só se efetiva com o reconhecimento da diversidade como um valor e não como um problema a ser resolvido.

A ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de múltiplas formas de representação e expressão, evidencia o desconhecimento ou a não aplicação dos princípios do DUA, conforme preconizado por Patti Kelly Ralabate (2016) o DUA propõe que o currículo seja desenhado desde o início para atender à variabilidade dos aprendizes, garantindo acesso, participação e engajamento por meio de múltiplas formas de ensinar e aprender.

No contexto da EJA, as dificuldades se intensificam. Segundo Miguel Gonzáles Arroyo (2005), os estudantes da EJA carregam histórias de exclusão escolar e demandam práticas pedagógicas significativas que respeitem seus saberes e tempos próprios. A não adaptação das atividades, a escassa mediação docente e a invisibilidade das singularidades comprometem o direito à educação desses sujeitos, que historicamente têm sido marginalizados no sistema educacional.

Além disso, a formação continuada dos docentes aparece como um dos principais entraves à implementação efetiva da educação inclusiva. Marta Kohl de Oliveira e Rosângela Gavioli Prieto (2011) destacam que os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que impacta negativamente na qualidade da inclusão. A ausência de espaços de formação coletiva e de trocas entre os pares limita o potencial de desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas.

Assim, os dados observados reforçam a tese de que a inclusão escolar ainda está em processo de construção. Ela exige políticas públicas intersetoriais, investimento em recursos humanos e materiais, mas, sobretudo, uma mudança de atitude dos profissionais

da educação, conforme defende Rosita Edler Carvalho (2019). A construção de uma escola inclusiva não se faz apenas com leis ou diretrizes, mas com práticas cotidianas que reconheçam e valorizem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Por fim, é essencial destacar que a consolidação de uma escola inclusiva demanda o comprometimento coletivo da comunidade escolar, políticas públicas consistentes, investimento em formação docente e valorização das singularidades dos estudantes. As observações realizadas reforçam a urgência de repensar a prática pedagógica sob a ótica da equidade, garantindo o direito à aprendizagem para todos.

6.2 Diário de Campo – Primeiro encontro de sensibilização formativo colaborativo 01: Educação Inclusiva: Bases teóricas e práticas para uma escola democrática na EMEF Esforço Popular.

O primeiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo (ESFC) realizado na EMEF Esforço Popular no dia 31/07/2025 no horário de 8h às 12h teve como foco a discussão das bases teóricas e práticas da educação inclusiva no contexto da escola democrática. A atividade foi conduzida de maneira colaborativa e reflexiva, reunindo professores do ensino regular, docentes da Educação Especial, a gestora da EMEF Esforço Popular e o dirigente da Divisão de Educação Especial da SEMED.

Figura 53- Primeiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF Esforço |Popular: Bases Teóricas e Práticas para uma Escola Democrática

Fonte: Autoria própria (2025)

O Primeiro (ESFC) teve início com a apresentação dos marcos legais e históricos da educação inclusiva, seguida de uma diferenciação conceitual entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Essa introdução possibilitou que os participantes tivessem um panorama mais claro sobre os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a inclusão escolar, especialmente no Município de Macapá.

Figura 54- Primeiro encontro de sensibilização formativo colaborativo na EMEF Esforço Popular: Bases teóricas e práticas para uma Escola Democrática

Fonte: Autoria própria (2025)

Em seguida, os professores foram divididos em grupos para analisar estudos de caso fictícios que retratavam situações-problema relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Cada grupo identificou barreiras à aprendizagem e à participação, propôs estratégias pedagógicas inclusivas e articulou essas propostas com os princípios da escola democrática.

Figura 55- Primeiro encontro de sensibilização colaborativo 01: Educação Inclusiva: bases teóricas e práticas para uma Escola Democrática

Fonte: Autoria própria (2025)

A participação dos profissionais foi intensa e engajada. A gestora da escola destacou a importância de espaços formativos como este para fortalecer o compromisso coletivo com a inclusão:

- ✓ **Relato da diretora da escola**: "A escola precisa compreender que inclusão não é tarefa de um setor isolado, mas de toda a comunidade escolar."

A afirmação acima encontra respaldo teórico em diversos estudiosos da área da educação inclusiva. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) afirma que a inclusão escolar exige um compromisso coletivo da instituição, no qual todos os profissionais — e não apenas os especialistas — devem se envolver na construção de práticas que acolham as diferenças. Tony Booth e Mel Ainscow (2011), ao desenvolverem o *Index for Inclusion*, reforçam que a criação de culturas inclusivas demanda a participação ativa de toda a comunidade escolar, promovendo valores de colaboração, respeito e equidade. Já Rosangela Gavioli Prieto (2011) destaca que a inclusão só será efetiva quando houver um redesenho institucional capaz de integrar políticas, práticas e culturas, mobilizando gestores, professores, funcionários e famílias em um esforço conjunto. Dessa forma, a inclusão não pode ser encarada como um desafio técnico a ser delegado a um setor específico, mas sim como um compromisso ético e coletivo de toda a escola.

- ✓ **A professora 1 do AEE** ressaltou a importância do trabalho colaborativo: “O coensino precisa ser valorizado. Sozinha, minha atuação fica limitada. Quando planejamos juntos, os resultados são muito melhores.”
- ✓ **Professora 2 do Ensino Regular relatou**: “A atividade de hoje me fez perceber que muitas das dificuldades que enfrento em sala não são só minhas. Compreendi melhor a diferença entre inclusão e educação especial e vi que pequenas mudanças no planejamento podem ter grande impacto.”

Ambas as professoras descrevem como o coensino é positivo para o trabalho em sala de aula. A valorização do coensino como prática pedagógica colaborativa é amplamente defendida por diversos autores da área da educação inclusiva e da formação docente. Marina de Mattos Dessen e Ana da Costa Polonia (2008), a exemplo, destaca que o trabalho em equipe entre professores é essencial para promover intervenções mais eficazes e contextualizadas, pois a troca de saberes e experiências contribui para a superação de práticas fragmentadas.

Nesse sentido, Rosana Glat e Claudia Werneck (2011) reforçam que o planejamento conjunto entre o professor regente e o professor do AEE permite uma atuação mais integrada, que considera as necessidades de todos os estudantes, rompendo com o isolamento das ações pedagógicas. Já Sérgio Antônio da Silva Leite (2014) argumenta que o coensino favorece a corresponsabilização dos profissionais envolvidos, potencializando a aprendizagem ao integrar diferentes olhares e estratégias no ambiente escolar. Dessa forma, a colaboração entre docentes não apenas amplia o repertório pedagógico, mas fortalece o compromisso coletivo com a inclusão e a qualidade do ensino.

Ao final da atividade em grupo, cada equipe compartilhou suas propostas com os demais participantes, promovendo uma rica troca de experiências. Durante as apresentações, os professores trouxeram relatos de práticas já desenvolvidas, desafios enfrentados e reflexões sobre o que ainda precisa ser construído.

As reflexões individuais reforçaram o caráter transformador da atividade. Abaixo, mais alguns dos registros mais significativos:

- ✓ **Professor 5 do Ensino Regular**: “Percebi que posso adaptar minhas aulas com mais criatividade, inclusive usando os próprios colegas como mediadores. Pretendo incluir os princípios de uma escola democrática nas minhas práticas diárias.”

A proposta de adaptar as aulas com criatividade, utilizando colegas como mediadores e adotando os princípios de uma escola democrática, encontra respaldo na literatura educacional comprometida com a inclusão e a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996) defende uma educação libertadora e dialógica, em que professores e alunos constroem o conhecimento de forma colaborativa, superando práticas autoritárias e promovendo uma escola verdadeiramente democrática. Nesse mesmo sentido, José Pacheco (2004), idealizador da Escola da Ponte, enfatiza a importância de práticas pedagógicas centradas na autonomia dos estudantes, na cooperação entre pares e na escuta ativa como pilares de uma educação inclusiva e cidadã. A esse respeito Pacheco, 2004, p. 22) afirma: “Não pode haver inclusão com práticas do século XIX, a começar pelo professor que trabalha sozinho, logo não está incluído. Se o professor não está incluído, como pode incluir? A Escola são pessoas, não são prédios.”

Complementando essa perspectiva, Lev Semionovitch Vygotsky (1998) aponta que o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo o colega um mediador fundamental na construção de saberes, sobretudo quando se considera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço propício para a aprendizagem colaborativa. Assim, adaptar aulas com criatividade e promover a mediação entre pares são práticas que fortalecem a participação, a inclusão e o protagonismo estudantil, pilares de uma escola democrática. Vejamos mais um relato:

- ✓ **Professora 8 do Ensino Regular:** “A formação me fez pensar sobre o quanto posso estimular o pertencimento e a participação através de rodas de conversa, brincadeiras e jogos simbólicos.”

A reflexão sobre a promoção do pertencimento e da participação por meio de rodas de conversa, brincadeiras e jogos simbólicos dialoga diretamente com as concepções de autores que valorizam a ludicidade e a interação social como pilares para o desenvolvimento humano e para a construção de vínculos na escola. Donald Woods Winnicott (1975) destaca que o brincar constitui um espaço potencial de criação e elaboração emocional, sendo essencial para a constituição do sentimento de

pertencimento e da confiança no ambiente educativo. Nessa senda, Lev Semionovitch Vygotsky (1998) também enfatiza que o jogo simbólico e as interações sociais são mediadores fundamentais no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das funções cognitivas superiores, promovendo a inclusão por meio do diálogo e da cooperação entre pares. Marluce Cerqueira Leite (2002) aponta que práticas como rodas de conversa e brincadeiras coletivas são instrumentos potentes para fortalecer a participação ativa das crianças e favorecer a construção de um clima escolar acolhedor e democrático. Portanto, tais estratégias pedagógicas ampliam o engajamento, o protagonismo infantil e o sentimento de pertencimento no espaço escolar.

- ✓ **Professor 9 do Ensino Regular**: "Entendi que as barreiras à inclusão muitas vezes estão na estrutura da escola e no modo de planejar. Pretendo conversar mais com a professora do AEE e construir juntos intervenções."

A compreensão de que muitas barreiras à inclusão estão relacionadas à estrutura da escola e à forma de planejamento é amplamente discutida na literatura sobre educação inclusiva. Claudia Pereira Dultra (2024) argumenta que as verdadeiras barreiras não residem nos alunos com deficiência, mas nas formas como a escola organiza seus tempos, espaços e práticas, frequentemente excludentes. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão exige a revisão das concepções pedagógicas e a superação de práticas padronizadas que não contemplam a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, o diálogo e a articulação entre o professor regente e o professor do Atendimento AEE tornam-se fundamentais. Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, (2011) destaca que a construção coletiva de intervenções e adaptações curriculares por meio do planejamento colaborativo é um dos pilares para uma escola inclusiva de fato, pois promove a corresponsabilização dos profissionais e valoriza o saber pedagógico de cada um. Assim, a inclusão se torna uma ação intencional, coletiva e integrada, enraizada no cotidiano da escola. Sobre o entendimento sobre as práticas pedagógicas em sala, uma das professoras relatou:

- ✓ **Professora 11 do Ensino Regular**: "Pude perceber que já faço algumas práticas inclusivas. O curso me ajudou a dar nome a essas ações e me incentivou a estudar mais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem."

A tomada de consciência sobre práticas inclusivas já existentes e a valorização do DUA como referencial teórico refletem um movimento importante de profissionalização docente e de ampliação do repertório pedagógico. Para Patti Kelly Ralabate (2024), reconhecer e nomear práticas pedagógicas sob a ótica do DUA favorece a intencionalidade docente e amplia o compromisso com a equidade e a participação de todos os estudantes. Já Rosana Glat (2012) aponta que a formação continuada tem papel central nesse processo, pois contribui para que os professores ressignifiquem sua prática, percebam suas potencialidades e se sintam estimulados a aprofundar seus conhecimentos sobre estratégias inclusivas. Dessa forma, o DUA não apenas oferece um marco conceitual, mas também legitima experiências já vividas e encoraja a construção de práticas mais conscientes e acessíveis.

A dirigente da DIEES/SEMED também acompanhou a atividade e destacou que momentos como esse contribuem para fortalecer políticas de formação mais próximas da realidade das escolas:

- ✓ **Dirigente da DIEES/SEMED**: "É essencial ouvir os professores para construir políticas mais coerentes e efetivas. A prática precisa dialogar com a formação."

A escuta ativa dos professores como base para a formulação de políticas educacionais mais coerentes e eficazes é um princípio amplamente defendido no campo da formação docente e da educação inclusiva. Antônio Nóvoa (1992) afirma que os professores devem ser reconhecidos como produtores de saberes e sujeitos centrais nas decisões educacionais, e não apenas executores de políticas impostas. Para Isabel Alarcão (2001), a formação docente precisa partir da reflexão sobre a prática, permitindo que os professores construam conhecimento a partir de suas experiências, em um processo contínuo de reconstrução profissional.

Complementando essa perspectiva, Selma Garrido Pimenta (2002) sustenta que a prática e a teoria não devem ser concebidas como opostas, mas como instâncias que se complementam e se enriquecem mutuamente. Assim, construir políticas públicas com base na escuta docente e articular formação e prática não apenas valoriza o saber da experiência, mas também favorece a implementação de ações mais contextualizadas, efetivas e sustentáveis.

Para ilustrar essas percepções e aprendizados, a figura 56 a seguir apresenta uma nuvem de palavras construída a partir das reflexões dos professores participantes. Esta

representação gráfica permite visualizar, de forma sintética, os termos mais enfatizados, evidenciando os focos centrais das discussões e dos deslocamentos conceituais provocados ao longo do (ESFC):

Figura 56- Nuvem de palavras construída a partir das reflexões dos professores participantes no primeiro ESFC

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Segundo Laurence Bardin (2016), a análise de conteúdo permite interpretar o não-dito, revelando sentidos simbólicos ocultos nas falas dos sujeitos da pesquisa. Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo, que valoriza a experiência, a reflexão e a partilha de saberes entre pares. Nesse mesmo sentido, Donald Alan Schön (1995) destaca a importância do professor como "praticante reflexivo", capaz de aprender com a própria prática e promover mudanças significativas no cotidiano escolar.

A nuvem de palavras, amplamente usada nas análises presentes nessa dissertação, enquanto recurso visual, sintetiza de forma eficaz as compreensões dos professores acerca dos temas abordados no módulo. Ao evidenciar os principais campos semânticos das reflexões (como prática pedagógica, inclusão, planejamento e colaboração), ela reforça a importância de formações continuadas que articulem teoria e prática, e que incentivem a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade docente. Tais dados qualitativos confirmam que, mesmo diante de desafios estruturais, há potência criativa e desejo de transformação por parte dos profissionais da educação.

Ao concluir este primeiro encontro de sensibilização, percebi o quanto a escuta qualificada, o diálogo entre pares e a apropriação teórica são fundamentais para repensarmos nossas práticas educativas à luz dos princípios da inclusão. As discussões realizadas e os relatos compartilhados me fizeram refletir sobre como pequenas mudanças

no planejamento, na mediação e nas relações em sala de aula podem gerar impactos significativos no pertencimento e na participação dos estudantes. Compreendi também que a inclusão não se faz de forma solitária, mas exige uma postura colaborativa, corresponsável e sensível às singularidades de cada sujeito. Sigo comprometido(a) em fortalecer uma prática docente pautada na equidade, na criatividade e na escuta, buscando construir cotidianamente uma escola mais democrática, acessível e humana.

Além disso, compreendo que a formação docente é um processo contínuo e não se encerra neste encontro. É fundamental que os conhecimentos construídos ao longo deste encontro de sensibilização sejam acompanhados por ações sistemáticas de monitoramento, partilhas permanentes entre os profissionais da escola e espaços de formação que deem continuidade às reflexões iniciadas. Somente assim será possível consolidar práticas inclusivas efetivas, sustentáveis e coerentes com as demandas da realidade escolar.

6.3 Diário de Campo – Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: Formação Docente e a Garantia da Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na EMEF Esforço Popular

O Segundo (ESFC) realizado na EMEF Esforço Popular, no dia 31/08/2025, das 14h às 18h, teve como tema central a formação docente e sua relação direta com a efetivação da educação inclusiva nas redes públicas de ensino. Estiveram presentes professores do ensino regular e da educação especial, equipe gestora e representantes da Divisão de Educação Especial da SEMED.

Figura 57- Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF Esforço |Popular: Formação docente e a garantia da educação inclusiva: desafios e perspectivas

Fonte: Autoria própria (2025)

A abertura do segundo (ESFC) enfatizou a importância da formação docente na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, destacando que o compromisso com a inclusão demanda mais do que boa vontade: requer preparo técnico, atualização contínua e intencionalidade ética. Foram apresentados os principais marcos legislativos e as políticas públicas que orientam a formação docente com foco na inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a PNEEPEI (2008) e a Resolução 4/2024 CNE.

Figura 58 - Segundo Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo na EMEF: Esforço Popular: Formação docente e a garantia da educação inclusiva: desafios e perspectivas

Fonte: Autoria própria (2025)

Em seguida, discutiu-se a formação inicial e continuada dos professores, com destaque para a necessidade de articulação entre teoria e prática e para o fortalecimento de estratégias pedagógicas adaptadas às diferentes necessidades dos estudantes. Os participantes foram convidados a refletir criticamente sobre suas trajetórias formativas, identificando lacunas e potenciais formativos em sua atuação profissional.

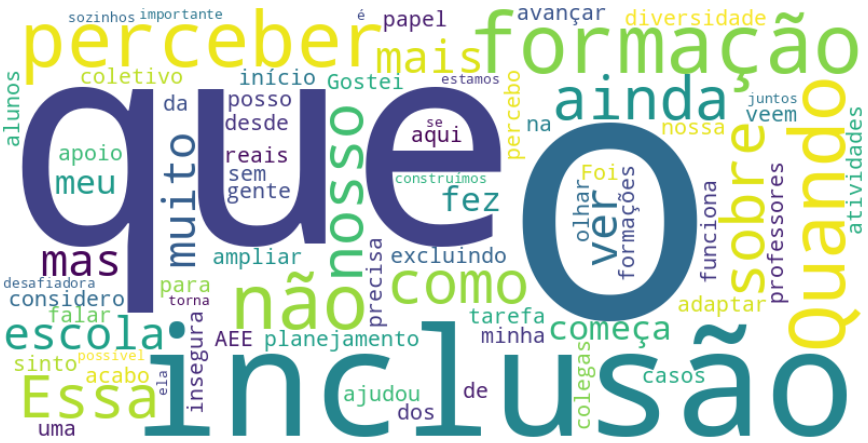
Durante a segunda metade do encontro, foram compartilhadas algumas estratégias pedagógicas inclusivas já vivenciadas nas turmas da escola, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, como a ausência de suporte institucional, a sobrecarga de trabalho e a fragmentação das ações intersetoriais. Destacou-se, ainda, a importância da capacitação contínua e do suporte pedagógico, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptação curricular.

Para promover a análise concreta de desafios e possibilidades, os participantes trabalharam em grupos com estudos de caso que retratavam situações reais da escola, identificando barreiras à aprendizagem e à participação, e propondo estratégias de superação. As trocas revelaram iniciativas locais potentes, como parcerias entre professores regentes e do AEE, rodas de conversa com estudantes, e adaptações realizadas com criatividade e sensibilidade.

As reflexões finais evidenciaram que, apesar dos desafios enfrentados, há um movimento coletivo em curso, sustentado pelo desejo de transformação e pela valorização

do papel do professor como agente fundamental na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A formação foi avaliada positivamente pelos participantes, que expressaram o desejo de continuidade e aprofundamento dos temas debatidos.

Figura 59- Nuvem de palavras construída a partir das falas dos professores participantes do segundo (ESFC)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A representação gráfica acima sintetiza os campos semânticos centrais das falas docentes no segundo módulo. Palavras como “inclusão”, “planejamento”, “formação”, “colegas” e “desafios” evidenciam os eixos de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim como no módulo anterior, a nuvem de palavras revela o envolvimento dos professores com temas como corresponsabilidade, cooperação e necessidade de formação continuada. Esses dados qualitativos demonstram que há consciência crítica crescente sobre o papel da docência na construção de uma escola inclusiva e democrática. As reflexões individuais evidenciam o potencial formativo e transformador do encontro. A seguir, destacam-se alguns dos relatos mais representativos.

- ✓ **Professora 13 do Ensino Regular:** “A formação me fez perceber que a inclusão começa no meu planejamento. Quando não considero a diversidade desde o início, acabo excluindo sem perceber.”

Essa fala reflete os princípios do DUA, ilustrado por David H. Rose, Anne Meyer e Chuck Hitchcock (2005), ao indicar que o planejamento inclusivo requer a consideração prévia da variabilidade dos estudantes, garantindo múltiplas formas de representação, ação e engajamento. Rosana Glat (2012), por sua vez, enfatiza que planejar com base na diversidade é um gesto intencional e ético. Já Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) aponta

que planejar para todos é condição para efetivar a inclusão como direito educacional, trabalho esse, que muitas vezes é visto como responsabilidade apenas do professor do AEE:

- ✓ **Professora 3 do AEE:** “Muitos professores ainda veem a inclusão como uma tarefa minha, do AEE. Essa formação ajudou a ampliar o olhar coletivo sobre o nosso papel na escola.”

A fala de Ricardo demonstra na prática o que Tony Booth e Mel Ainscow (2011), defendem: que a inclusão depende da criação de culturas escolares colaborativas e corresponsáveis. Rosangela Gavioli Prieto (2011) reforça que o AEE não deve atuar isoladamente, mas integrado ao projeto pedagógico da escola. Assim como Marina de Mattos Dessen (2008), que também destaca a importância da articulação entre os diferentes profissionais como estratégia central para superação de práticas fragmentadas.

- ✓ **Professora 17 do Ensino Regular:** “Ainda me sinto insegura para adaptar atividades, mas percebo que, com mais formações como essa, posso avançar com apoio dos colegas.”

Essa insegurança é reconhecida por Isabel Alarcão (2001), que defende a formação docente como processo contínuo, pautado na reflexão sobre a prática, afim de que se superem os temores. Nessa senda, Selma Garrido Pimenta (2002) aponta que superar os desafios da inclusão requer uma formação que articule teoria e prática de forma significativa. Para Donald Alan Schön (1995), o professor precisa ser um “praticante reflexivo”, capaz de aprender com suas próprias experiências e com a troca entre pares. Ou seja, o docente precisa ser formado para reconhecer em si próprio suas dificuldades e receber ferramentas para maneja-las de forma adequada.

- ✓ **Professor 19 do Ensino Regular:** “Gostei muito de ver os casos reais da nossa escola. A gente precisa falar mais sobre o que funciona aqui, com nossos alunos.”

Essa fala ecoa os escritos de Antônio Nóvoa (1992), que defende a valorização dos saberes docentes produzidos no cotidiano escolar. Philippe Perrenoud (2001) também ressalta que formações baseadas em situações concretas vividas nas escolas tendem a

promover mudanças mais efetivas. Dessa forma, o compartilhamento de experiências fortalece a identidade profissional e incentiva práticas mais contextualizadas e transformadoras.

- ✓ **Professora 1 do AEE:** "Foi importante ver que não estamos sozinhos. A inclusão é desafiadora, mas quando construímos juntos, ela se torna possível."

A colaboração entre profissionais, indicada pelo relato acima, é um dos pilares da inclusão escolar. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) afirma que a verdadeira inclusão só acontece quando é assumida coletivamente. Tony Booth e Mel Ainscow (2011) reforçam a importância da construção de comunidades escolares que valorizem a diversidade e o apoio mútuo. Sérgio Antonio da Silva Leite (2014) destaca que o coensino fortalece os vínculos entre professores e favorece a construção de respostas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Ao concluir este segundo módulo formativo, aprofundei minha compreensão sobre os caminhos e desafios da educação inclusiva no cotidiano escolar. As discussões teóricas, aliadas à análise de estudos de caso e às trocas com os colegas, contribuíram significativamente para que eu ressignificasse minha prática e reconhecesse o quanto a formação continuada é essencial para fortalecer posturas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e intencionais. Percebo, com mais clareza, que a inclusão não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve uma mudança de cultura institucional, que valorize a escuta, o diálogo e o trabalho conjunto entre todos os profissionais da escola. Saio deste encontro mais confiante, motivado(a) e comprometido(a) em promover ambientes de aprendizagem que respeitem e acolham as singularidades dos meus alunos, reafirmando meu papel como educador(a) que luta pela equidade e pelo direito à participação plena de todos.

6.4 Diário de Campo – Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na EMEF Esforço Popular

O Terceiro (ESFC) realizado na EMEF Esforço Popular, no dia 01/08/2025, no período das 8h às 12h, teve como foco a formação continuada de professores para a educação inclusiva a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Participaram da atividade professores da educação regular e especial, equipe

pedagógica, coordenação da escola e representantes da Divisão de Educação Especial da SEMED.

Figura 60- Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

Fonte: Autoria própria (2025)

A atividade iniciou-se com a apresentação da fundamentação teórica do DUA, abordando os pressupostos conceituais que sustentam essa abordagem. Foram destacadas as contribuições de David H. Rose, Anne Meyer e outros autores do *Center for Applied Special Technology (CAST)*, que defendem a necessidade de planejar ambientes de ensino flexíveis, capazes de atender à variabilidade dos estudantes desde o início. O DUA foi apresentado como uma proposta proativa e não remediativa, que prioriza a equidade e o acesso de todos à aprendizagem.

Figura 61- Terceiro Encontro de Sensibilização Formativo Colaborativo: A Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Soluções Baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

Fonte: Autoria própria (2025)

Na sequência, discutiu-se a importância da formação docente fundamentada nos princípios do DUA, ressaltando que o planejamento pedagógico precisa considerar múltiplas formas de engajamento, de representação das informações e de expressão do conhecimento por parte dos alunos. Foram detalhados os três princípios do DUA: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão.

Os professores foram convidados a analisar situações reais de sua prática à luz desses princípios, o que gerou reflexões significativas sobre a necessidade de flexibilizar o currículo e tornar as aulas mais acessíveis a todos os alunos, com e sem deficiência.

Um dos momentos centrais da formação foi a discussão sobre a importância do coensino como estratégia inclusiva, destacando a colaboração entre o professor do AEE e o professor regente como prática eficaz na diversificação de estratégias e na construção de respostas pedagógicas mais ajustadas à diversidade. Foram partilhadas experiências positivas da escola com coensino, que reforçaram a necessidade de consolidar essa prática de forma mais intencional e institucionalizada.

Outro aspecto relevante abordado foram os desafios locais enfrentados no contexto de Macapá, como a carência de formação específica, a limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos, a dificuldade de acesso à internet em algumas comunidades e a sobrecarga docente. Tais desafios foram discutidos de forma crítica e propositiva, com sugestões voltadas para o fortalecimento da rede de apoio entre os profissionais e o uso criativo de materiais disponíveis.

Para encerrar, os participantes analisaram estudos de caso que exemplificavam práticas pedagógicas baseadas no DUA, elaborando, em grupo, propostas de intervenção e resultados esperados. As apresentações revelaram o amadurecimento conceitual dos participantes e o compromisso crescente com a efetivação de práticas mais acessíveis, participativas e inclusivas.

A atividade foi avaliada de forma positiva pelos professores, que relataram ganhos significativos na compreensão do DUA e expressaram o desejo de aprofundar seus estudos e ampliar o uso dessa abordagem no planejamento das aulas.

As vozes dos professores evidenciam deslocamentos importantes em suas compreensões e práticas sobre a inclusão escolar, indicando o caráter transformador das experiências vivenciadas durante o módulo. A seguir, alguns trechos ilustram essas aprendizagens.

- ✓ **Professora 1 do Ensino Regular:** “Entendi que planejar com base no DUA é incluir desde o início, e não depois que o problema aparece. Isso muda completamente minha forma de pensar a aula.”

Essa percepção está diretamente alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Para David H. Rose, Anne Meyer e Chuck Hitchcock (2005), o DUA propõe que os currículos sejam projetados desde o início para atender à diversidade, evitando ajustes posteriores e promovendo a equidade. Rosana Glat (2012) ressalta que a aplicação do DUA na formação docente amplia a intencionalidade pedagógica e favorece a construção de práticas inclusivas mais conscientes e fundamentadas. Já Cristina Maria Gabriel (2015) defende que o planejamento inclusivo deve antecipar a diversidade como regra, e não exceção.

- ✓ **Professora 2 do AEE:** “Percebi que o coensino ainda é pouco valorizado na escola, mas ele pode ser uma ponte poderosa entre o DUA e a prática.”

Essa fala destaca a importância do trabalho colaborativo. Segundo Lourdes Maria Bragagnolo Leite (2014), o coensino possibilita a articulação entre diferentes saberes docentes, promovendo práticas pedagógicas mais ricas e responsivas à diversidade. Cláudia Cristina Werneck (2011) complementa que o diálogo entre o professor do AEE e o regente amplia as possibilidades de adaptação e personalização das experiências de aprendizagem. Maria Auxiliadora Dessen (2008), por sua vez, aponta que o trabalho em equipe contribui para o fortalecimento de vínculos profissionais e potencializa a eficácia das intervenções.

- ✓ **Professora 5 do Ensino Regular:** "Muitas vezes acho difícil aplicar teorias como o DUA no nosso contexto, mas os estudos de caso me mostraram que é possível começar com pequenas mudanças."

A fala da professora 5 revela uma tensão comum entre teoria e prática. Isabel Alarcão (2001) lembra que a formação continuada deve provocar a reflexão crítica e auxiliar o professor a construir pontes entre o conhecimento teórico e o contexto real de atuação. Para Donald Alan Schön (1995), o docente precisa se reconhecer como um praticante reflexivo, capaz de aprender com sua própria experiência. Philippe Perrenoud (2001**)** reforça que mudanças estruturais muitas vezes começam com práticas pontuais e sustentáveis. De forma semelhante, Michael Fullan (2001**)** destaca a importância da liderança e da cultura colaborativa para que essas mudanças se consolidem, enquanto José Carlos Libâneo (2012) e António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (2009) enfatizam que a transformação escolar depende de políticas articuladas e da valorização do trabalho docente. Vejamos outro relato:

- ✓ **Professor 7 do Ensino Regular:** "Os três princípios do DUA me ajudaram a pensar formas mais criativas de ensinar. Preciso mesmo diversificar mais minhas estratégias."

De acordo com o *CAST* (2020), os três princípios do DUA (engajamento, representação e ação/expressão) promovem o envolvimento ativo dos alunos e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) argumenta que a criatividade no ensino é indispensável para garantir acesso à

aprendizagem de todos. Um autor que dialoga bem com essa ideia é Antônio Nóvoa (1992), destacando que a prática pedagógica deve ser planejada de forma intencional e estruturada, de modo a contemplar a diversidade de aprendizagens e contextos, evitando respostas improvisadas ou pontuais. Sobre o os desafios enfrentados em Macapá/AP, a professora Lúcia falou:

- ✓ **Professora 1 do AEE:** “Falar sobre os desafios do nosso município me fez perceber que, mesmo com limitações, temos muita potência quando trabalhamos juntos.”

A reflexão da professora 1 do AEE vai ao encontro da abordagem de Tony Booth e Mel Ainscow (2011), que defendem a criação de culturas escolares inclusivas baseadas na colaboração, na valorização das experiências locais e no fortalecimento da comunidade escolar. Rosangela Gavioli Prieto (2011) reforça que soluções criativas e práticas colaborativas podem superar limitações estruturais. Para Antônio Nóvoa (1992), a valorização do saber docente e das práticas locais é essencial para o avanço da inclusão de forma contextualizada.

Para ilustrar essas percepções e aprendizados construídos coletivamente, apresenta-se a seguir uma nuvem de palavras gerada a partir das falas dos professores participantes. Esse recurso visual sintetiza os termos mais recorrentes e permite visualizar os focos centrais das discussões emergentes ao longo do módulo:

Figura 62 – Nuvem de palavras construída a partir das falas dos professores participantes do terceiro (ESFC)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A nuvem de palavras gerada a partir das reflexões dos professores destacou termos como “planejamento”, “inclusão”, “DUA”, “estratégias”, “coensino”, “diversidade” e

“desafios”. Essa representação gráfica sintetiza as preocupações e aprendizados centrais do encontro, reforçando que o planejamento inclusivo e a formação continuada são compreendidos como pilares para a prática pedagógica transformadora.

Ao encerrar este terceiro (ESFC), reconheço que o Desenho Universal para a Aprendizagem é mais do que uma metodologia: é uma postura ética que me desafia a planejar de forma acessível, desde o início. As discussões sobre os três princípios do DUA e o coensino fortaleceram minha percepção de que a inclusão se constrói com intencionalidade, diálogo e criatividade. Mesmo diante de limitações regionais, percebo que é possível transformar as práticas com ações simples, colaborativas e consistentes. Saio deste encontro mais motivado(a) a incorporar o DUA como fundamento permanente do meu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em articulação com a Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Teve como objetivo central avaliar a validade e a aplicabilidade de um guia prático para o planejamento de aulas inclusivas, elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Como objetivos específicos, buscou-se: (i) compreender as demandas e estratégias pedagógicas dos professores em relação à inclusão escolar; (ii) desenvolver práticas bem-sucedidas alinhadas aos princípios do DUA; e (iii) analisar o impacto de uma experiência formativa no desenvolvimento de práticas inclusivas e colaborativas. Atendendo à exigência do programa, que prevê a produção de um produto educacional como resultado da pesquisa, o guia foi aplicado em encontros de sensibilizações voltados a professores e professoras da EMEF: Esforço Popular pertence rede municipal da cidade de Macapá, Estado do Amapá no norte do Brasil, possibilitando a análise de sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No plano da validade psicométrica, o guia foi submetido à análise de confiabilidade interavaliadores, resultando em um *Kappa de Fleiss* de 0,633, valor interpretado como concordância substancial segundo os critérios de Landis e Koch (1977). Esse achado indicou que os avaliadores convergiram de forma consistente na

interpretação dos itens do guia, o que reforça sua clareza, aplicabilidade e consistência interna.

A análise qualitativa revelou três categorias centrais que sintetizam os achados:

(1) Demandas e estratégias pedagógicas no contexto da educação inclusiva - Os professores apontaram dificuldades relacionadas à escassez de recursos, falta de apoio técnico especializado e restrição de tempo para planejamento. Contudo, evidenciaram estratégias criativas como o uso de tecnologias assistivas, adaptação de tarefas e tutoria entre pares. O guia foi percebido como suporte organizador: "O guia me deu segurança para pensar diferente. Antes eu pensava em adaptar, agora eu penso em planejar já incluindo todo mundo" (Profª Maria de Fátima).

(2) Práticas pedagógicas exitosas fundamentadas no DUA. Em consonância com David H. Rose e Anne Meyer (2002) e Rose, Meyer e Chuck Hitchcock (2005), os docentes relataram que o guia possibilitou planejar atividades a partir de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, deslocando o foco de adaptações tardias para o planejamento inclusivo desde o início. A Profª Joana Silva destacou: "Antes a inclusão era algo à parte; hoje ela está no meu planejamento diário". Já a Profª Luciana Souza acrescentou: "Entendi que a avaliação também pode ser inclusiva: não é só medir conteúdo, mas abrir formas diferentes para o aluno mostrar o que sabe."

(3) Impacto dos Encontros de Sensibilização Formativo Colaborativo de implementação de práticas inclusivas. Os (ESFC) de caráter reflexivo e colaborativo, mostrou-se decisiva para a ressignificação das práticas. Fundamentada em autores como Isabel Alarcão (2001), Donald Alan Schön (1995) e Philippe Perrenoud (2001), a experiência possibilitou maior engajamento docente, escuta ativa e construção coletiva de saberes. Em sintonia com António Nóvoa (1992; 2009) e Francisco Imbernón (2010), confirmou-se que processos formativos em serviço, contextualizados e coletivos, têm maior potencial transformador que ações pontuais e desarticuladas.

No plano epistemológico, os achados dialogam com Lev Semionovitch Vygotsky (1998), ao ressaltar que os estudantes expressam conhecimentos de formas diversas, e com Zabala (1998) e Luckesi (2002), ao defenderem a necessidade de avaliação formativa e diversificada. A análise de conteúdo foi conduzida à luz da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977/2011) e complementada por indicadores estatísticos, como o teste do *Qui-quadrado* (χ^2), desenvolvido por Karl Pearson (1900), e o índice *Kappa de Fleiss*, proposto por Joseph L. Fleiss (1971), que confirmaram associações significativas entre as variáveis observadas, sustentando as tendências identificadas.

Em síntese, os resultados qualitativos (falas, diários de campo e planos de aula inclusivos baseados nos princípios do DUA) e quantitativos (κ = 0,633, concordância substancial) validam o *Guia Prático de Planejamento Inclusivo* como uma ferramenta clara, prática e eficaz para apoiar o planejamento de aulas inclusivas. O material contribuiu para reduzir inseguranças, organizar decisões pedagógicas, diversificar estratégias didáticas e favorecer a avaliação inclusiva, aspectos diretamente alinhados ao DUA e às demandas contemporâneas da escola pública.

Reconhecem-se, contudo, limitações como a concentração da amostra em uma rede específica e os desbalanceamentos entre séries. Ainda assim, a pesquisa avança a literatura ao oferecer evidências inéditas da Região Norte sobre a aplicabilidade do *Guia Prático de Planejamento Inclusivo* em contextos reais de sala de aula, considerando um total de 4 encontros realizados com os docentes participantes.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a efetivação da inclusão requer mudanças estruturais de maior envergadura, mas pode iniciar-se por práticas pedagógicas consistentes, contextualizadas e apoiadas em formações colaborativas e reflexivas. Recomenda-se: (i) a institucionalização de tempos e espaços de planejamento coletivo; (ii) o fortalecimento do apoio técnico e de recursos pedagógicos acessíveis; (iii) a ampliação de formações baseadas no DUA na rede municipal da cidade de Macapá, com foco na avaliação inclusiva; e (iv) a replicação do estudo em outras redes e níveis de ensino, com vistas à generalização e aprofundamento dos resultados.

Assim, esta pesquisa reafirma que a combinação entre formação continuada de qualidade, instrumentos validados e práticas colaborativas constitui um caminho promissor para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, capaz de garantir, de forma mais equitativa e democrática, o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGBENYEGA, Joseph S.; KLIBTHONG, Sunanta. Transforming selves for inclusive practice: Experiences of early childhood preservice teachers. **Australian Journal of Teacher Education (Online)**, v. 37, n. 5, p. 13-25, 2012.

AINSCOW, Mel. **Special needs in the classroom: a teacher education guide**. London: Jessica Kingsley, 1995.

AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. **Journal of educational change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

AINSCOW, Mel; SANDILL, Abha. Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. **International journal of inclusive education**, v. 14, n. 4, p. 401-416, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALAVERDYAN, Vahan. **Understanding attitudes and self-efficacy of in-service teachers and professionals towards inclusive education in the Republic of Armenia**. 2018. Dissertação de Mestrado.

ALHARBI, Hind. Practical Steps towards Developing Successful Inclusive Education Supports in the Middle East. **International Journal of Whole Schooling**, v. 18, n. 1, p. 95-126, 2022.

ALMEIDA, Eleuza Franco da Silva; SANTOS, Geovana Ferreira dos; MOURA, Maria Aparecida de; RIBEIRO, José Luiz. **A formação inicial de professores: uma análise do curso de pedagogia no Brasil.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, Inhumas, GO, 2023.

ALMEIDA, Luiz Gonçalves de. **Pessoas identificadas com deficiência na Educação Profissional: uma análise das significações de docentes de um câmpus do IFSP**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2023.

ALVAREZ, Boris; VERGARA, Paola; YAÑEZ, Pamela. Teaching and Learning Through UDL: Chile. In: **Teaching and Supporting Students with Disabilities During Times of Crisis**. Routledge, 2024. p. 127-145.

AMARO, Jorge**. Acessibilidade e inclusão: desafios e perspectivas para uma sociedade mais justa**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: perspectivas para a atuação docente.** São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARCE, Alessandra. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, p. 41-62, 2000.

ATES, Hatice Kadioglu; KADIOGLU, Serkan. Identifying the qualities of an ideal teacher in line with the opinions of teacher candidates. **European Journal of Educational Research**, v. 7, n. 1, p. 103-111, 2018.

AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European journal of special needs education**, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

AWANG-HASHIM, Rosna; KAUR, Amrita; VALDEZ, Nena P. Strategizing inclusivity in teaching diverse learners in higher education. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 16, n. 1, p. 105-128, 2019.

AZAM, Saiqa et al. Becoming Inclusive Teacher Educators: Self-Study as a Professional Learning Tool. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 15, n. 2, p. 4, 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023.

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

BAGNARA, Ivan Carlos; ODY, Leandro Carlos. **Formação e trabalho docente: Ensaios reflexivos**. Editora CRV, 2023.

BALDUZZI, Tracy. Universal Design for Learning (UDL) Beyond Access in Graduate Online Education. In: **Unlocking Learning Potential With Universal Design in Online Learning Environments**. IGI Global, 2024. p. 33-51.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BARBOSA, Geralda Ferreira Lemes**.** Aprendizagem da leitura na escola inclusiva: perspectivas para formação e desenvolvimento profissional de docentes na/da educação básica de Mato Grosso. **Revista Científica Instituto Saber**, v. 8, n. 4, nov. 2021.

BASTOS, Maria Helena Camara; HENRIQUE, Ana Carolina Barbosa. **Formação de professores: práticas e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

BASTOS, Raquel Dias. **Um Olhar Histórico sobre a Educação Inclusiva no Brasil**: Um. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2005.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 junho 2023.

BRASIL, M. E. C. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação**

Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 ago. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 91-94, 3 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRAY, Aibhin et al. What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. **British Journal of Educational Technology**, v. 55, n. 1, p. 113-138, 2024.

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual**. 2023.

BROWNELL, Mary T.; PAJARES, Frank. Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. **Teacher Education and Special Education**, v. 22, n. 3, p. 154-164, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira**. Educação especial brasileira: integração/inclusão: com a palavra, os professores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BURGSTAHLER, Sheryl E. (Ed.). **Universal design in higher education: from principles to practice**. 2. ed. Cambridge: Harvard Education Press, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler**. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: diversidade e educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAST. **Universal design for learning guidelines version** 2.2, 2018.

CASTELOROGER. **Bairros de Macapá - O Muca.** Publicado em 22 abr. 2013. Disponível em: <https://casteloroger.blogspot.com/2013/04/bairros-de-macapa-o-muca.html. Acesso em: 27 dez. 2024.>

CHARLTON, James Ivan**. Nothing about us without us: disability oppression and empowerment**. Berkeley: University of California Press, 1998.

CLOUGH, Peter; CORBETT, Jenny. **Theories of inclusive education: a student's guide**. London: Paul Chapman Publishing, 2000.

CIOLFI, Michael; HOWARD, Loretta. The application of UDL and SoTL to health care education. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2024, n. 179, p. 69-77, 2024.

COHEN, Jacob. A coefficient of agreement for nominal scales. **Educational and Psychological Measurement,** v. 20, n. 1, p. 37-46, 1960.

CRESTANI, Juliana Gabriel et al. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 2005.

DA COSTA, Vanderlei Balbino; DENARI, Fátima Elisabeth. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-34, 2014.

DA SILVA, Ivaneide; NASCIMENTO, Maria do Socorro; SANTOS, André Luiz; COSTA, Juliana Pereira. **A prática pedagógica na concepção inclusiva de educação: possibilidades e limites para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.** Repositório de Tesis y Trabajos Finales UAA, Assunção, 2022.

DALE, Jenny; HARLOW, Samantha**.** From theory to practice: Using UDL to move library instruction and support online. In: SKAGGS, Danielle; MCMULLIN, Rachel (Eds.). **Universal design for learning in academic libraries: Theory into practice.** Chicago: Association of College and Research Libraries, 2024. p. 110-125.

DAMIANIDOU, Eleni; PHTIAKA, Helen. Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 10, p. 1078-1092, 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda. Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. **Journal of curriculum and instruction**, v. 4, n. 1, p. 16-32, 2010.

DAVIS, Sabrina TTU. **Applying UDL Guidelines to OER Marketing and Outreach**. 2024.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Príncipios, Políticas e Prática em Educação Especial.** Espanha, 1994.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 36, p. 21-32, 2008.

DEL CORRO, Eiamin A.; BUSTOS, Marie Therese AP. Professional readiness, teachers' attitude and collaborative practices of general and special education teachers. **Education Quarterly**, v. 72, n. 2, 2014.

DÍAZ, Félix; SILVA, Luciene; SANTOS, Claudete; GOMES, Rita de Cássia. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **A trajetória da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP: o caso do projeto EJA Profissões**. 2013. 265 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620582. Acesso em: 7 jun. 2024.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e Formação Continuada: contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011.333p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DUTRA, Cláudia Pereira (org.). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.** Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2024.

EAGLETON, Maya; DOBLER, Elizabeth**. Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2019.

EFENDI, Mohammad; HADI, Samsul; RAHMAN, Ahmad; PUTRA, Dwi Anggraini. Inclusive education for students with special needs at Indonesian public schools. **International Journal of Instruction**, v. 15, n. 2, p. 967–980, 2022.

EVMENOVA, Anya S.; BECK, Daniella; MOODY, Ashley K.; BEHUNIAK, Patricia; HIGGINS, Kyle. Designing for diversity and inclusion: UDL-based strategies for college courses (Practice Brief). **Journal of Postsecondary Education & Disability**, v. 37, n. 1, p. 85–98, 2024.

FERNANDES, Elisabete Ferreira Esteves; AMATO, Maria das Graças. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

FLEISCHER, Doris Zames; ZAMES, Frieda**. The disability rights movement: from charity to confrontation**. Philadelphia: Temple University Press, 2011.

FLEISS, Joseph L. Measuring nominal scale agreement among many raters. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 76, n. 5, p. 378-382, 1971.

FORLIN, Chris. Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. **Asian Journal of Inclusive Education**, v. 1, n. 2, p. 19-31, 2013.

FORLIN, Chris. Teacher education reform for enhancing teachers preparedness for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 7, p. 649-653, 2010.

FORLIN, Chris; CHAMBERS, Dianne. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. **Asia-Pacific Journal of teacher education**, v. 39, n. 1, p. 17-32, 2011.

FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim; SHARMA, Umesh. A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 247-260, 2014.

FIORINTINI, Marli Elisabeth. **Educação inclusiva: caminhos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREI, Ligia Maria Salmazi. **A formação continuada de professores que ensinam matemática na perspectiva da educação inclusiva: uma análise do "Ambiente Virtual de Formação" da rede municipal de ensino de Limeira-SP**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto**. Ediciones Morata, 2016.

GARCIA, Rosane Cardoso. **Formação continuada de professores do ensino médio: possibilidade de construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva dos sujeitos da educação especial**.2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. In: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 2007, p. 86-86.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condição docente e qualidade da educação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

GERTNER, Sônia Regina da Cunha Barreto. **Pessoas com Deficiência e seus direitos - visibilidades e invisibilidades: estudo de caso da Fiocruz.** 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2023.

GILHAM, C., Neville-MacLean, S., & Atkinson, E. Efeito de Módulos Online na Alfabetização e Eficácia em Saúde Mental de Professores Pré-Serviços para Práticas Inclusivas. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation,** 44 (2), 559–599, (2021)

GLAT, Rosana; FERNANDES, Eleni Martins. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Maria Ferreira Salles. **Educação especial: inovação curricular e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; WERNECK, Claudia. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

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

GWET, Kilem Li. **Handbook of inter-rater reliability: the definitive guide to measuring the extent of agreement among raters**. 4. ed. Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC, 2014.

HALL, Tracey E.; MEYER, Anne; ROSE, David H. (Eds.). ***Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications.*** New York: Guilford Press, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto editora, 2003.

HARSHBARGER, Dena; VU, Phu**.** Virtual Learning During a Pandemic: Using Technology to Provide and Launch Interactive and Experiential Learning Opportunities for Preservice Teachers. **International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 7-16, 2020.

HECHT, Petra et al. Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. **Formazione & insegnamento**, v. 15, n. 1, p. 269-282, 2017.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

HITCHCOCK, Charles; MEYER, Anne; ROSE, David; JACKSON, Richard. Providing new access to the general curriculum: Universal Design for Learning. **Teaching Exceptional Children,** v. 35, n. 2, p. 8-17, 2002-2003.

HOFFMANN, Julie. **UDL Simulation Game for Statistics**. 2024.

HOLANDA, Gerda de Souza. **Inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

HORA, Genigleide Santos da**. Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas.** 2020. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

HUMPHREY, Albert. **SWOT Analysis. Stanford Research Institute,** 1960.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Formação continuada: práticas e perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACKSON, Lewis B.; RYNDAK, Diane L.; WEHMEYER, Michael L**.** The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,** v. 33-34, n. 4-1, p. 175-195, 2008-2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JAVED, Hira; HUSSAIN, Muhammad Athar; TUFAIL, Mubeshera. Effect of Universal Design for Learning (UDL) Embedded Project on 5th Grade Students' Academic Achievement in Science Subject. **Bulletin of Education and Research**, v. 46, n. 2, p. 93-106, 2024.

JENKINS, Marlena L. **Infusing universal design for learning with trauma-informed educational practice: What early childhood personnel think and how they'll pull it off**. 2024. Tese de Doutorado. University of North Florida.

JORDAN, Anne; SCHWARTZ, Eileen; MCGHIE-RICHMOND, Donna. Preparing teachers for inclusive classrooms. **Teaching and teacher education**, v. 25, n. 4, p. 535-542, 2009.

JORGENSEN, Cheryl; MCSHEEHAN, Michael; SONNENMEIER, Rae. **Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in General Education Classrooms**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KAUR, Amrita; NOMAN, Mohammad; AWANG-HASHIM, Rosna. Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case study. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 5, p. 474-485, 2016.

KLUTH, Paula. **Universal Design Daily: 365 Ways to Teach, Support, & Challenge All Learners Using UDL**. 3. ed. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2025.

KOBAYASHI, Maria Lúcia**. Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2009.

KURZA, Maclain Hardin**.** Applying Universal Design for Learning (UDL) to Arts Management Curriculum. **American Journal of Arts Management,** Teaching Notes section, 2023.

KUYINI, Ahmed Bawa; DESAI, Ishaverlal; SHARMA, Umesh. Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 14, p. 1509-1526, 2020.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, Washington, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Educação escolar: políticas, práticas e inclusão social.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

LEITE, Marluce Cerqueira. **Educação inclusiva: conhecimento e formação docente.** Campinas: Autores Associados, 2002.

LEINENBACH, Marylin T.; COREY, Margaret L. Universal design for learning: Theory and practice. In: **Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2004. p. 4919-4926.

LOPES, Jamile Cristiane. **Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Especial-Inclusiva: reflexões docentes sobre as necessidades formativas**. 2023.

LOURENÇO, Gleice de Souza. Práticas inclusivas e desafios na Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 27, n. 3, p. 123-140, 2021.

LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris; SHARMA, Umesh. Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. **Measuring inclusive education**, p. 165-187, 2014.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1283-1302, 2018.

MACKEY, Megan et al. Advancing a theory of change in a collaborative teacher education program innovation through universal design for learning. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 7, n. 1, p. 100468, 2023.

MAJOKO, Tawanda. Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. **Sage Open**, v. 9, n. 1, p. 2158244018823455, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira**. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCCABE, Katie Mae; RUPPAR, Andrea L. Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. **Rural Educator**, v. 44, n. 1, p. 40-55, 2023.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais para todos.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MENDES, Maria Fernanda Moreira. **Projetos político-pedagógicos em escolas de educação básica: direito à escolarização de estudantes com transtorno do espectro do autismo.** 2024. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MERZ-ATALIK, Kerstin et al. Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education–A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). **Zeitschrift für Inklusion**, 2016.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield: CAST, 2014.

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies.** 2. ed. London: Routledge, 2014.

MITTLER, Peter. **Educating pupils with special needs**. London: David Fulton, 2003.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton, 2006.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MONOVA-ZHELEVA, Mariya; ZHELEV, Yanislav. Inclusive design for digital learning: the UDL framework**. International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 12, n. 4, p. 45-60, 2024.

MORENO, Marta de Almeida. **Educação inclusiva em um estado do sudeste do Brasil: perspectivas de professores das redes públicas e privadas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MORAN, José Manuel. Estratégias de ensino-aprendizagem. São Paulo: 2019.

MORTON, Brenda; PILGRIM, Jodi. Promoting inclusive education: social and emotional learning through the Lens of Universal Design for Learning. **Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education**, v. 11, n. 1, p. 28-47, 2023.

MOSCATO, Maria; PEDONE, Francesca**.** Enhancing inclusive teaching: A teacher professional development research grounded in UDL principles. **Pedagogical Perspective**, Special Issue: Rethinking How We Train Teachers of Tomorrow TSTT 2023 International Conference, p. 110-125, 2024.

MUEGA, Michael Arthus G. Inclusive education in the Philippines: Through the eyes of teachers, administrators, and parents of children with special needs. **Social Science Diliman**, v. 12, n. 1, p. 5-28, 2016.

NASCIMENTO, Lizanka Maria Nóbrega do. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NELMS, Amanda; BARTON-ARWOOD, Sally. Fostering a Sense of Belonging: Teaching Tips to Utilize UDL Online. In: **Unlocking Learning Potential With Universal Design in Online Learning Environments**. IGI Global, 2024. p. 13-32.

NOVAK, Katie. **UDL Now! A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms. Foreword by** David H. Rose. 2. ed. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2016.

NOVAK, Katie; TUCKER, Catlin R. **UDL and Blended Learning: Thriving in Flexible Learning Landscapes.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing; San Diego, CA: Impress, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação. Lisboa**: Dom Quixote, 1999.

NOVAK, Katie; COUROS, George**. UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning**. 3. ed. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2022.

NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. **Psicologia escolar e desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Educação e inclusão: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Grazielle Rodrigues Vieira de. **Educação especial e educação inclusiva: uma análise do atendimento educacional especializado**. 2023. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

OLIVEIRA, João. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. 2ª ed**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

PEARSON, Vicki**.** Implementing Universal Design for Learning in Classrooms. **Journal of Special Education Technology**, v. 30, n. 3, p. 1-12, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PISHA, Bart; COYNE, Peggy**.** Smart from the start: the promise of universal design for learning. **Remedial and Special Education**, v. 22, n. 4, p. 197-203, 2001.

PLAISANCE, Éric**. A educação inclusiva: da integração escolar à inclusão educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: desafios para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes político-educacionais e a prática docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 837-852, set./dez. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli; GOMES, Célia Maria; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; OLIVEIRA, Edilene dos Santos. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 45–60, 2008.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PROFEI). **Instrução Normativa n° 02, de 26 de junho de 2024. Orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC) no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional.** Disponível em: https://profei.unifesp.br/. Acesso em: 22 dez. 2024.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, Porto Alegre, v. 34, e35/1–24, 2021.

RANDALL, Ryan; TOMKINSON, Kimberly. **Universal Design for Learning (UDL) and Quality** Matters Rubric Connections Table. 2024.

RALABATE, Patti Kelly**. True Inclusion with UDL: Designing to the Edges to Reach Every Learner.** Foreword by Nicole Tucker-Smith. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2024.

REINERT, Max. Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. **Les Cahiers de l'Analyse des Données**, v. 8, n. 2, p. 187-198, 1983

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli EAD; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, p. 41-60, 2011.

RODRIGUES, Sandra Regina de Morais Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0097, 2024.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROMI, Shlomo; LEYSER, Yona. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. **European Journal of Special Needs Education**, v. 21, n. 1, p. 85-105, 2006.

ROSE, D. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. **Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)**, 2002.

ROSKI, Marvin; KAPP, Felix; SOMMER, Monique; MÜLLER, Oliver; NIEMANN, Marco. Learning analytics and the Universal Design for Learning (UDL): a clustering approach**. Computers & Education**, v. 214, p. 105028, 2024.

RUSCONI, Laura; GÄNG-PACIFICO, Daniela. Universal Design for Learning Observation–Measurement Tool: Traduction et adaptation interculturelle en français et en italien. **Revue suisse de pédagogie spécialisée**, v. 14, n. 03, p. 17-25, 2024.

RUSSO, John F. **UDL Technology 1.42: Technology for Universal Design for Learning and Special Education**. Formato Kindle (eBook), 2016.

RUSSO, Roberto. **UDL in Action: Over 60 Universal Design for Learning Lesson Plans and Tools for Teachers in K-12 Classrooms**. Local: Editora, 2024.

SANTOS, Samuel Alves. **O direito à educação dos autistas e novas formas de suplício**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2020.

SANTOS, Samuel; SILVA, Maria; OLIVEIRA, João**.** A influência da Declaração de Salamanca nas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SHARMA, Umesh; JACOBS, Dt Kate. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 13-23, 2016.

SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of research in special educational needs**, v. 12, n. 1, p. 12-21, 2012.

SILVA, Carem Luana da. Práticas inclusivas na Educação Especial: reflexões e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, n. 2, p. 45-60, 2024.

SILVA, Caren Daiane da. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um Município do RS: a formação de professores do atendimento educacional especializado – 2007 a 2021**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SKRTIC, Thomas Michael**. Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization**. Denver: Love Publishing, 1991.SOUSA, Clarilza Prado de. **Educação inclusiva e diversidade cultural.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOODAK, Leslie C.; PODELL, David M. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. **The Journal of Special Education**, v. 27, n. 1, p. 66-81, 1993.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusive schools: **a guide for educators.** Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.

STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Edipucrs, 2003.

TAKEMAE, Natsuko; MACKEY, Megan; FOSHAY, John. Experience-Based Universal Design for Learning (UDL) Applications: Building Bridges to Overcome Barriers. **International Journal on Studies in Education (IJonSE)**, v. 6, n. 1, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2001.

TONEGAWA, Yoshiko. Contextualization of inclusive education: Education for children with disabilities in Myanmar. **International Journal of Instruction**, v. 15, n. 1, p. 365-380, 2022.

TORRES, Caroline; RAO, Kavita. **UDL for Language Learners**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2019

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNESCO. **Educação para todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

URTON, Karolina; WILBERT, Jürgen; HENNEMANN, Thomas. Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, v. 12, n. 2, p. 151-168, 2014.

VYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes;1984

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEHMEYER, Michael L.; ABERY, Brian H.; MITHAUG, Dennis E.; STANCLIFFE, Roger J. **Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice**. Springfield**:** Charles C. Thomas Publisher, 2003.

WERNER, Sheyla; GONÇALVES, Liane da Silva; COSTA, Marlene de Oliveira; FERNANDES, Vanessa Silva. **Aprender em rede: olhares da educação inclusiva.** In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (orgs.). Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso? [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2021. p. 26–38..

WERSTSCH J. **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives.** Cambridge: Cambridge University Press; 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOJDAK, Krista; WALLACE, Jacob R.; PÉREZ, Antonio C.; FROST, Emily N.; HAMILTON, Rachel E. Evaluating Universal Design for Learning and Active Learning

Strategies in Biology Open Educational Resources (OERs). **Teaching & Learning Inquiry,** v. 12, e202401, 2024.

WOODLOCK, Mike; NOVAK, Katie. **UDL Playbook for School and District Leaders.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHANG, Ling; SMITH, John M.; CHEN, Yufei; KIM, Soo-Min; JOHNSON, Rebecca L. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: a systematic literature review. **Educational Psychology Review**, v. 36, n. 1, p. 35, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

(Resolução CNS nº 510/2016)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)"** pesquisa tem como objetivo Analisar as implicações da formação continuada com professores do Ensino Fundamental I, baseada no DUA, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na EMEF: Esforço Popular com os estudantes com necessidades educacionais especiais. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar de uma entrevista compreensiva, bem como a produção audiovisual (filmagem) e responda as questões que são pertinentes ao objetivo da pesquisa no que tange saberes e práticas pedagógicas inclusivas utlizadas em sala de aula com com os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder ao roteiro da entrevista, cansaço ao responder as perguntas, quebra de sigilo e anonimato, mesmo que não seja involuntário e intencional por parte da pesquisadora, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa será possibilitar através de reflexões o fortalecimento do setor no qual atua, bem como, rever e adotar estratégias intervenção

pedagógica e contribuir para a melhoria e oferta da educação escolar pública, trazendo relevantes contribuições a comunidade escolar. E oportunizar a implementação de oficinas Pedagógica para os professores do ensino regular e ensino especial que atendem estudantes com necessidades educacio anais na EMEF: Esforço Popular.

Os participantes devem atender aos seguintes critérios: professores do Ensino Fundamental I da EMEF Esforço Popular com experiência no ensino de NEE e envolvidos em processos de formação continuada. Serão excluídos os professores de outros níveis de ensino ou aqueles sem interesse em práticas inclusivas ou em participar de todas as fases da pesquisa.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (096) 98125-0970 (celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones (096) 4009-2804, (096) 4009-2805. Desde já agradecemos!

Eu____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendidotudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada: "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SERIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)"**

Macapá-AP _____ de _____ 20_____.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B- CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Prezada Srª. Profª. Vera Maria Lima Favacho

Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular

Solicitamos autorização institucional, para a realização da pesquisa intitulada" **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NAS SERIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)"**, a ser realizada pelo mestrando Cláudio Afonso Soares, sob a orientação da Profa. Dra. Piedade Lino Videira. A pesquisa tem como objetivo analisar as implicações da formação continuada com professores do Ensino Fundamental I, baseada no DUA, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, procura-se subsidiar o trabalho das professoras (res) e fomentar uma reflexão coletiva, de caráter teórico-prático com a realização de uma Oficina, para a Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo relevantes contribuições a comunidade escolar.

Destaco que este projeto de pesquisa manterá os dados dos participantes em sigilo, com acesso exclusivo de sua equipe, e não utilizará informações que identifiquem o participante. Ademais, o projeto respeitará as normas da Resolução nº 510/2016 sobre pesquisas na área das Ciências humanas e Sociais, com avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá, de modo que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por esta entidade.

_____

CLÁUDIO AFONSO SOARES
CPF: 341.914.2922-72
Contato: (96) 98125-0970

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇAOEMEF. ESFORÇO
POPULAR

End. Av. Raimundo Ferreira da Silva, 241, bairro do
MucaTelefone: 98129-8883

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO

Após ter sido informado(a) verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a sua realização nesta Instituição que represento :(nome da instituição).

Ressaltamos que a Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização da (s) etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS) e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Macapá, 21 de Novembro de 2024

VERA MARIA LIMA FAVACHO
EMEF ESFORÇO POPULAR
DIRETORA DECRETO nº 1.054/2021-PMM

APÊNCIDE D- QUESTIONÁRIO DETALHADO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP PARA A DIRIGENTE DA DIVISÃO DE ENSINO ESPECIAL DE MACAPÁ- DIESS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Instruções:
Este questionário tem como objetivo coletar informações detalhadas sobre a educação especial e inclusiva na rede de ensino do Município de Macapá-AP. Suas respostas são de extrema importância para a compreensão das práticas inclusivas adotadas no Município. Por favor, responda a cada pergunta com o máximo de detalhes possível.

1. Identificação e Perfil

1.1 Nome Completo
( ) [Campo de texto aberto]

1.2 Cargo/Função
( ) [Campo de texto aberto]

1.3 Instituição/Departamento
( ) [Campo de texto aberto]

1.4 Há quanto tempo atua na função relacionada à Educação Especial?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) Mais de 6 anos

1.5 Formação Acadêmica
(Marque todas que se aplicam)
( ) Graduação
( ) Pós-graduação lato sensu (Especialização)
( ) Mestrado

( ) Doutorado
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

1.6 Possui formação específica em Educação Inclusiva ou Educação Especial? Se sim, descreva.
( ) Sim: [Campo de texto aberto]
( ) Não

2. Caracterização da Rede de Ensino e Práticas Inclusivas

2.1 Quantas escolas públicas no Município de Macapá atendem alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?
( ) [Campo de texto aberto]

2.2 Quais são os tipos de deficiência mais frequentemente atendidos na rede municipal?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Deficiência física
( ) Deficiência auditiva
( ) Deficiência visual
( ) Deficiência intelectual
( ) Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)
( ) Deficiência múltipla
( ) Altas habilidades/superdotação
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.3 Como os estudantes com NEE são atendidos no ambiente escolar?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Atendimento em salas de aula regulares com adaptações
( ) Atendimento Educacional Especializado (AEE)
( ) Salas de recursos multifuncionais
( ) Monitores ou auxiliares de sala
( ) Ensino individualizado
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.4 Qual é a média de alunos por sala com NEE?
( ) 1 a 3 alunos
( ) 4 a 6 alunos
( ) Mais de 6 alunos

2.5 Como é feita a avaliação de progresso dos estudantes com NEE?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Avaliação contínua adaptada
( ) Relatórios individuais
( ) Planos de ensino individualizados (PEI)
( ) Avaliação colaborativa entre professores regulares e especialistas
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3. Recursos e Infraestrutura

3.1 A infraestrutura das escolas é adequada para atender as necessidades dos alunos com deficiência?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não
( ) Comente: [Campo de texto aberto]

3.2 Quais recursos e equipamentos específicos para acessibilidade estão disponíveis nas escolas?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Rampas de acesso
( ) Banheiros adaptados
( ) Materiais didáticos acessíveis (livros em braille, vídeos com legenda, etc.)
( ) Tecnologia assistiva (computadores com software de acessibilidade, lupas eletrônicas, etc.)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3.3 As escolas contam com profissionais especializados para apoiar a inclusão?
( ) Sim
( ) Não

Se respondeu "Sim", quais profissionais estão presentes?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Psicopedagogos
( ) Fonoaudiólogos
( ) Psicólogos
( ) Terapeutas ocupacionais
( ) Assistentes sociais
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

4. Formação Continuada de Professores

4.1 Os professores recebem formação continuada sobre práticas inclusivas?
( ) Sim
( ) Não
( ) Parcialmente

4.2 Qual é a frequência das formações continuadas em educação inclusiva?
( ) Semestral
( ) Anual
( ) Eventual (quando necessário)
( ) Não há formação continuada regular

4.3 Que tipos de formações são oferecidas aos professores sobre práticas inclusivas?

(Marque todas que se aplicam)
( ) Cursos presenciais
( ) Cursos online
( ) Oficinas práticas
( ) Palestras e seminários
( ) Grupos de estudo
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

4.4 Quais temas são mais abordados nas formações continuadas sobre inclusão?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Políticas de Educação Inclusiva
( ) Adaptações curriculares
( ) Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
( ) Tecnologias assistivas
( ) Ensino colaborativo
( ) Planos de ensino individualizados (PEI)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

5. Desafios e Oportunidades na Educação Inclusiva

5.1 Quais são os maiores desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva nas escolas?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Falta de recursos financeiros
( ) Infraestrutura inadequada
( ) Resistência de professores
( ) Formação insuficiente dos docentes
( ) Falta de materiais didáticos adaptados
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

5.2 Na sua percepção, como os professores estão preparados para lidar com estudantes com NEE?
( ) Muito bem preparados
( ) Moderadamente preparados
( ) Pouco preparados
( ) Não preparados

5.3 O que poderia ser feito para melhorar a educação inclusiva nas escolas do Município?
( ) [Campo de texto aberto]

6. Políticas e Parcerias

6.1 Existe algum tipo de parceria entre a Secretaria de Educação e outras instituições (ONGs, universidades, etc.) para apoiar a inclusão escolar?
( ) Sim

( ) Não
( ) Não sei

Se respondeu "Sim", descreva brevemente a natureza dessas parcerias:
( ) [Campo de texto aberto]

6.2 Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é implementada no Município?
( ) [Campo de texto aberto]

7. Considerações Finais

7.1 Há algum outro aspecto importante sobre a educação especial e/ou inclusiva no Município que você gostaria de destacar?
( ) [Campo de texto aberto]

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA EMEF: ESFORÇO POPULAR PARA A GESTORA DA EMEF ESFORÇO POPULAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Instruções:
Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre a estrutura, práticas pedagógicas e recursos disponíveis na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Esforço Popular, a fim de contribuir para a produção de uma dissertação acadêmica. Suas respostas são essenciais para a sistematização dos dados e serão tratadas com total confidencialidade. Pedimos que responda a todas as perguntas com o máximo de detalhes possível.

1. Identificação da Escola

1.1 Nome da Escola
( ) [Campo de texto aberto]

1.2 Nome do Gestor (Diretor/Coordenador)
( ) [Campo de texto aberto]

1.3 Cargo/Função
( ) Diretor
( ) Coordenador Pedagógico
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

1.4 Quantos anos de experiência você possui na gestão escolar?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) Mais de 6 anos

2. Caracterização Geral da Escola

2.1 Quantos alunos estão matriculados atualmente na EMEF: Esforço Popular?
( ) Menos de 200 alunos
( ) Entre 200 e 400 alunos
( ) Entre 400 e 600 alunos
( ) Mais de 600 alunos

2.2 Quantas turmas estão ativas na escola, distribuídas por nível de ensino?
(Preencha de acordo com os anos escolares)

- 1º ano: [Campo de texto aberto]
- 2º ano: [Campo de texto aberto]
- 3º ano: [Campo de texto aberto]
- 4º ano: [Campo de texto aberto]
- 5º ano: [Campo de texto aberto]
- EJA (Educação de Jovens e Adultos): [Campo de texto aberto]
- Outros: [Campo de texto aberto]

2.3 Quais são os principais turnos de funcionamento da escola?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Matutino
( ) Vespertino
( ) Noturno

2.4 Quantos professores e outros profissionais atuam na escola?
(Informe o número exato ou aproximado)

- Professores: [Campo de texto aberto]
- Coordenadores pedagógicos: [Campo de texto aberto]
- Auxiliares de sala: [Campo de texto aberto]
- Monitores/Auxiliares para alunos com NEE: [Campo de texto aberto]
- Outros profissionais: [Campo de texto aberto]

3. Caracterização da Educação Inclusiva na Escola

3.1 Quantos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) estão matriculados na escola?
( ) Nenhum
( ) 1 a 5 alunos
( ) 6 a 10 alunos
( ) Mais de 10 alunos

3.2 Quais são os tipos de deficiência mais comuns entre os alunos com NEE matriculados na escola?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Deficiência física
( ) Deficiência auditiva
( ) Deficiência visual
( ) Deficiência intelectual
( ) Transtorno do espectro autista (TEA)
( ) Deficiências múltiplas
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3.3 Quais são os principais serviços e apoios oferecidos para os alunos com NEE?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Atendimento Educacional Especializado (AEE)
( ) Sala de recursos multifuncionais

( ) Monitores ou auxiliares em sala de aula
( ) Adaptações curriculares
( ) Uso de tecnologia assistiva
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3.4 A escola possui parcerias com instituições externas (ONGs, universidades, etc.) para apoio à educação inclusiva?
( ) Sim
( ) Não

Se respondeu "Sim", descreva brevemente a natureza dessas parcerias:
( ) [Campo de texto aberto]

4. Formação Continuada e Práticas Pedagógicas

4.1 Os professores da escola participam de formações continuadas sobre educação inclusiva?
( ) Sim
( ) Não
( ) Eventualmente

4.2 Com que frequência são oferecidas formações continuadas sobre práticas inclusivas?
( ) Semestralmente
( ) Anualmente
( ) Apenas quando há necessidade
( ) Não são oferecidas regularmente

4.3 Quais são os principais temas abordados nas formações continuadas oferecidas pela escola ou Secretaria de Educação?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Políticas de educação inclusiva
( ) Adaptação curricular
( ) Tecnologias assistivas
( ) Planos de ensino individualizados (PEI)
( ) Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

4.4 Como os professores avaliam o impacto das formações continuadas na sua prática pedagógica com alunos com NEE?
( ) Muito satisfatório
( ) Satisfatório
( ) Pouco satisfatório
( ) Insatisfatório
( ) Não sei

5. Recursos e Infraestrutura

5.1 A escola possui os recursos necessários para atender adequadamente os alunos com NEE?

( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não
( ) Comente: [Campo de texto aberto]

5.2 Quais recursos de acessibilidade estão disponíveis na escola?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Rampas de acesso
( ) Banheiros adaptados
( ) Materiais didáticos acessíveis (braille, audiolivros, etc.)
( ) Tecnologia assistiva (computadores com software de acessibilidade, etc.)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

5.3 Quais equipamentos ou recursos são necessários, mas ainda não estão disponíveis na escola?
( ) [Campo de texto aberto]

6. Desafios e Oportunidades

6.1 Quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar para implementar práticas inclusivas?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Falta de formação especializada para os professores
( ) Infraestrutura inadequada
( ) Recursos financeiros insuficientes
( ) Resistência dos professores
( ) Falta de materiais didáticos adaptados
( ) Sobrecarga de trabalho dos docentes
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

6.2 O que poderia ser feito para melhorar a inclusão de alunos com NEE na escola?
( ) [Campo de texto aberto]

7. Avaliação Geral

7.1 Como você avalia a política de inclusão educacional na escola atualmente?
( ) Muito satisfatória
( ) Satisfatória
( ) Pouco satisfatória
( ) Insatisfatória

7.2 Gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante sobre a EMEF Esforço Popular ou sobre as práticas inclusivas na escola?
( ) [Campo de texto aberto]

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM INCLUSIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Instruções:
Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre a atuação dos professores do ensino regular na perspectiva inclusiva, com foco na utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em sala de aula. Suas respostas serão utilizadas para fins acadêmicos e tratados de forma confidencial. Agradecemos sua colaboração e pedimos que responda com a maior clareza possível.

1. Identificação

1.1 Nome Completo
( ) [Campo de texto aberto]

1.2 Formação Acadêmica
(Marque todas que se aplicam)
( ) Graduação em Pedagogia
( ) Licenciatura em outra área (especifique): [Campo de texto aberto]
( ) Pós-graduação lato sensu (Especialização)
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

1.3 Há quanto tempo você atua como professor do Ensino Fundamental I?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) Mais de 6 anos

2. Experiência com Inclusão Educacional

2.1 Você já trabalhou com estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em sua turma?
( ) Sim
( ) Não

Se respondeu "Sim", quais tipos de deficiência estavam presentes?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Deficiência física
( ) Deficiência auditiva
( ) Deficiência visual
( ) Deficiência intelectual
( ) Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)
( ) Deficiências múltiplas
( ) Altas habilidades/superdotação
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.2 Quais estratégias pedagógicas você costuma utilizar para incluir esses estudantes no processo de aprendizagem?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Adaptações curriculares
( ) Ensino colaborativo
( ) Uso de recursos tecnológicos e assistivos
( ) Métodos de ensino individualizados
( ) Avaliação diferenciada
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.3 Como você avalia sua própria preparação para trabalhar com alunos com NEE?
( ) Muito preparado
( ) Preparado
( ) Pouco preparado
( ) Não preparado

3. Formação Continuada sobre Educação Inclusiva

3.1 Você já participou de algum curso ou formação continuada sobre educação inclusiva?
( ) Sim
( ) Não

Se respondeu "Sim", com que frequência você participa dessas formações?
( ) Semestralmente
( ) Anualmente
( ) Apenas quando oferecido pela escola
( ) Não há uma formação continuada regular

3.2 Quais foram os principais temas abordados nas formações sobre educação inclusiva que você participou?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Políticas de educação inclusiva
( ) Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
( ) Adaptações curriculares
( ) Tecnologias assistivas
( ) Plano de ensino individualizado (PEI)

( ) Ensino colaborativo
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3.3 Quais habilidades ou conhecimentos você acredita que ainda necessita desenvolver para melhorar sua prática pedagógica inclusiva?
( ) [Campo de texto aberto]

4. Perspectiva sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?

4.1 Você já ouviu falar sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?
( ) Sim
( ) Não

Se respondeu "Sim", comente brevemente o que você entende sobre o DUA:
( ) [Campo de texto aberto]

4.2 Na sua prática docente, você já utilizou algum dos princípios do DUA?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei

4.3 Quais princípios do DUA você considera mais relevantes para promover uma sala de aula inclusiva?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Oferecer múltiplos meios de representação (diferentes formas de apresentar o conteúdo)
( ) Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (diferentes formas dos alunos demonstrarem o que aprenderam)
( ) Promover múltiplos meios de engajamento (diferentes formas de motivar e engajar os alunos)
( ) Não conheço os princípios do DUA

4.4 Descreva um exemplo prático de como você poderia aplicar o DUA em uma aula com estudantes com e sem NEE.
( ) [Campo de texto aberto]

5. Desafios e Oportunidades

5.1 Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas na sala de aula?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Falta de formação adequada
( ) Sobrecarga de trabalho
( ) Infraestrutura inadequada
( ) Falta de recursos tecnológicos e assistivos
( ) Dificuldade em adaptar o currículo para todos os alunos
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

5.2 Quais oportunidades ou apoios você acredita que poderiam facilitar a implementação de práticas inclusivas na sua sala de aula?

( ) Mais formação continuada
( ) Mais recursos tecnológicos
( ) Suporte de outros profissionais (psicólogos, pedagogos, etc.)
( ) Redução do número de alunos por turma
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

5.3 Na sua opinião, como o DUA pode contribuir para a inclusão de todos os alunos na aprendizagem?
( ) [Campo de texto aberto]

6. Avaliação e Reflexão

6.1 Como você avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua sala de aula atualmente?
( ) Muito satisfatória
( ) Satisfatória
( ) Pouco satisfatória
( ) Insatisfatória

6.2 Descreva uma experiência positiva ou desafiadora que você vivenciou ao trabalhar com alunos com NEE e como você lidou com a situação.
( ) [Campo de texto aberto]

6.3 Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou reflexão sobre a inclusão e o DUA em sua prática pedagógica?
( ) [Campo de texto aberto]

APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Instruções:
Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre a atuação dos professores do AEE, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola e a importância da formação continuada no desenvolvimento de práticas inclusivas. Suas respostas são fundamentais para a pesquisa e serão tratadas com total confidencialidade.

1. Identificação

1.1 Nome Completo
( ) [Campo de texto aberto]

1.2 Formação Acadêmica
(Marque todas que se aplicam)
( ) Graduação em Pedagogia
( ) Licenciatura em outra área (especifique): [Campo de texto aberto]
( ) Especialização em Educação Especial
( ) Especialização em Educação Inclusiva
( ) Mestrado
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

1.3 Há quanto tempo você trabalha como professor na sala de AEE?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) Mais de 6 anos

1.4 Qual é o público-alvo do seu atendimento no AEE (tipos de deficiência)?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Deficiência física
( ) Deficiência auditiva
( ) Deficiência visual
( ) Deficiência intelectual

( ) Transtornos globais do desenvolvimento (TEA, etc.)
( ) Deficiências múltiplas
( ) Altas habilidades/superdotação
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2. Caracterização da Inclusão Escolar

2.1 Quantos estudantes com NEE você atende atualmente na sala de AEE?
( ) Menos de 5
( ) Entre 5 e 10
( ) Entre 11 e 15
( ) Mais de 15

2.2 Como os estudantes são encaminhados para o AEE?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Indicação da equipe pedagógica
( ) Solicitação da família
( ) Avaliação de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.3 Quais são as principais atividades desenvolvidas no AEE para promover a inclusão escolar?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Atividades de adaptação curricular
( ) Desenvolvimento de habilidades sociais
( ) Utilização de tecnologia assistiva
( ) Apoio ao desenvolvimento cognitivo
( ) Ensino colaborativo com professores regulares
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.4 Como é a interação entre o AEE e os professores do ensino regular?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Planejamento conjunto de atividades
( ) Consultoria e orientação pedagógica
( ) Participação nas reuniões pedagógicas
( ) Troca de informações sobre o desempenho do aluno
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

2.5 Quais estratégias você utiliza para garantir a participação dos estudantes com NEE nas atividades regulares da escola?
( ) [Campo de texto aberto]

3. Formação Continuada

3.1 Você participa regularmente de formação continuada sobre práticas inclusivas?
( ) Sim
( ) Não
( ) Eventualmente

3.2 Quais temas foram abordados nas formações continuadas que você participou?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Políticas de educação inclusiva
( ) Adaptação curricular para NEE
( ) Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
( ) Tecnologias assistivas
( ) Planos de ensino individualizado (PEI)
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

3.3 Como você avalia o impacto dessas formações na sua prática profissional?
( ) Muito positivo
( ) Positivo
( ) Pouco positivo
( ) Negativo

3.4 Quais temas você considera mais relevantes para serem incluídos em futuras formações continuadas?
( ) [Campo de texto aberto]

4. Metodologias e Práticas Inclusivas

4.1 Quais metodologias inclusivas você utiliza no AEE para atender às necessidades individuais dos estudantes?
(Marque todas que se aplicam)
( ) Ensino individualizado
( ) Atividades colaborativas
( ) Avaliação diferenciada
( ) Ensino por meio de tecnologia assistiva
( ) Atividades adaptadas para habilidades motoras
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

4.2 Você utiliza o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no AEE?
( ) Sim
( ) Não
( ) Estou começando a implementar

Se respondeu "Sim", descreva como aplica os princípios do DUA em suas atividades:
( ) [Campo de texto aberto]

4.3 Quais são os maiores desafios para implementar metodologias inclusivas na sala de AEE?
(Marque todos que se aplicam)
( ) Falta de recursos tecnológicos
( ) Sobrecarga de trabalho
( ) Infraestrutura inadequada
( ) Falta de apoio especializado
( ) Outros: [Campo de texto aberto]

4.4 Quais seriam as principais melhorias que poderiam ser feitas para fortalecer a inclusão escolar através do AEE?
( ) [Campo de texto aberto]

5. Avaliação e Reflexão

5.1 Como você avalia a inclusão dos alunos com NEE na escola como um todo?
( ) Muito satisfatória
( ) Satisfatória
( ) Pouco satisfatória
( ) Insatisfatória

5.2 Descreva uma experiência positiva que você teve ao trabalhar com alunos com NEE no AEE:
( ) [Campo de texto aberto]

5.3 Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre sua atuação no AEE ou sobre a inclusão escolar?
( ) [Campo de texto aberto]

APÊNDICE H- ROTEIRO DE DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Instruções:
Este roteiro tem como objetivo orientar o registro de informações durante as observações presenciais em sala de aula, focando nas práticas pedagógicas inclusivas e na aplicação de estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais (NEE). As anotações realizadas serão fundamentais para dialogar sobre as demandas e orientações que podem melhorar a prática pedagógica dos professores da EMEF Esforço Popular.

1. Informações Gerais

- **Data da observação:**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Hora de início e término da observação:**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Nome do professor observado:**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Turma/ano:**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Número de alunos presentes:**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE):**
  ( ) [Campo de texto aberto]

2. Ambiente Físico e Recursos

- **Descrição da sala de aula:**
  Observe a organização do espaço, disposição das carteiras, acessibilidade física, e recursos disponíveis (rampas, materiais adaptados, etc.).
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Quais recursos tecnológicos e assistivos estão presentes na sala de aula?**
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Há adaptações visíveis no ambiente para alunos com NEE?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Comente:
  ( ) [Campo de texto aberto]

3. Interação e Inclusão de Alunos com NEE

- **Como o professor interage com os alunos com NEE?**
  Descreva as estratégias de comunicação, as adaptações feitas durante as atividades e o nível de interação entre o professor e os alunos com NEE.
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Os alunos com NEE participam ativamente das atividades propostas?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Descreva como:
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Há apoio adicional na sala de aula (monitores, auxiliares, etc.)?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Comente:
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Os outros alunos interagem de forma inclusiva com os colegas com NEE?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Descreva as interações observadas:
  ( ) [Campo de texto aberto]

4. Estratégias Pedagógicas Inclusivas

- **Quais estratégias pedagógicas inclusivas foram observadas?**
  Descreva as práticas utilizadas pelo professor para atender as diferentes necessidades dos alunos, como o uso de materiais diferenciados, atividades adaptadas ou outras metodologias inclusivas.
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Há evidências de aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Se sim, descreva como os princípios do DUA foram aplicados (múltiplos meios de representação, expressão e engajamento).
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **As atividades propostas são adaptadas para diferentes níveis de habilidade?**
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Comente:
  ( ) [Campo de texto aberto]

5. Desafios e Oportunidades

- **Quais desafios o professor enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas?**
  Descreva as dificuldades observadas, como falta de recursos, tempo, formação adequada, etc.
  ( ) [Campo de texto aberto]

- **Quais oportunidades de melhoria foram identificadas?**
  Sugira melhorias com base nas observações, como mais apoio especializado, recursos adicionais, ou estratégias pedagógicas diferentes.
  ( ) [Campo de texto aberto]

6. Reflexão Final

- **Avaliação geral da prática pedagógica observada:**
  Faça uma análise reflexiva sobre a aula observada, levando em consideração a inclusão dos alunos com NEE e o uso de estratégias pedagógicas inclusivas.
  ( ) [Campo de texto aberto]
- **Quais são os próximos passos para melhorar a prática pedagógica inclusiva nesta sala de aula?**
  ( ) [Campo de texto aberto]

Conclusão

Após a observação, as informações registradas neste diário de campo servirão como base para a discussão e reflexão durante as sessões formativas. Essas reflexões ajudarão a ajustar as práticas pedagógicas e fortalecer a inclusão escolar na EMEF Esforço Popular.

APÊNDICE I- GUIA PRÁTICO DE ACESSO AO PLANO DE AULA INCLUSIVO BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL– PROFEI
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elaborado por:
Claudio Afonso Soares e Drª Piedade Lino Videira

Linha de Pesquisa:
Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

MACAPÁ
2025

APRESENTAÇÃO

De acordo com Maria Mantoan (2003), a educação inclusiva é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem em condições de equidade. No contexto educacional brasileiro, a inclusão se tornou um tema central, exigindo ações concretas que promovam a diversidade e a acessibilidade no ambiente escolar.

Nesse cenário, João Silva e Fernanda Rodrigues (2019) ressaltam que a formação de professores desempenha um papel estratégico, pois são eles os principais agentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Ao lado disso, Maria Aranha, (2001), entende que é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com as particularidades de cada estudante, reconhecendo e valorizando suas diferenças, além de aplicar metodologias que eliminem barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

O presente guia foi elaborado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem inovadora que busca atender às diversas necessidades dos estudantes. De acordo com Anne Meyer, David Rose e Rose Gordon (2014), o DUA oferece diretrizes práticas para a construção de ambientes educacionais que sejam flexíveis, acessíveis e equitativos, assegurando múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão.

O guia organiza o processo de construção do plano de aula em etapas detalhadas e práticas, utilizando um formulário *online* acessível pelo *link* fornecido. Esse formulário foi desenvolvido a partir do ***Google Forms***, uma ferramenta gratuita e amplamente utilizada para criação de formulários personalizados. O *Google Forms* é intuitivo, permite a inserção de diferentes tipos de perguntas (abertas, múltipla escolha, listas suspensas, entre outras) e possibilita a coleta e organização automática de respostas, o que torna o processo mais eficiente e acessível para os usuários. Cada seção do formulário foi planejada para permitir que os professores e as professoras:

1. **Caracterizem sua realidade escolar**, como a unidade de ensino, o turno e o perfil dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.
2. **Descrevam os objetivos da aula**, habilidades a serem trabalhadas (baseadas na BNCC) e as barreiras identificadas no contexto de aprendizagem.
3. **Relacionem as estratégias pedagógicas aos princípios do DUA**, incluindo múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão.

4. **Planejem os recursos necessários**, a metodologia de ensino e as formas de avaliação.

Além disso, o guia oferece suporte por meio de vídeos explicativos e *links* complementares, como acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e materiais teóricos sobre o DUA. Essa abordagem visa facilitar a aplicação prática das diretrizes do DUA no contexto educacional e garantir uma educação mais equitativa e inclusiva.

Com esse guia, espera-se que os professores e professoras ampliem sua capacidade de planejar e executar aulas que promovam o engajamento e a aprendizagem de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e acessível.

Etapas para o Preenchimento do Formulário

1. Acesso ao Formulário

- Acesse o formulário *online* pelo *link*: https://forms.gle/wrKxR67xY6wSDiNp9 ou https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfTaBv3jgivKqV4UdIE7zUZkkMWuCsePtQMq--ZXz-C_R7LCg/viewform
- Certifique-se de ter acesso à internet e que os recursos necessários estão disponíveis.

Figura 1 – Acesso ao formulário online pelo navegador.

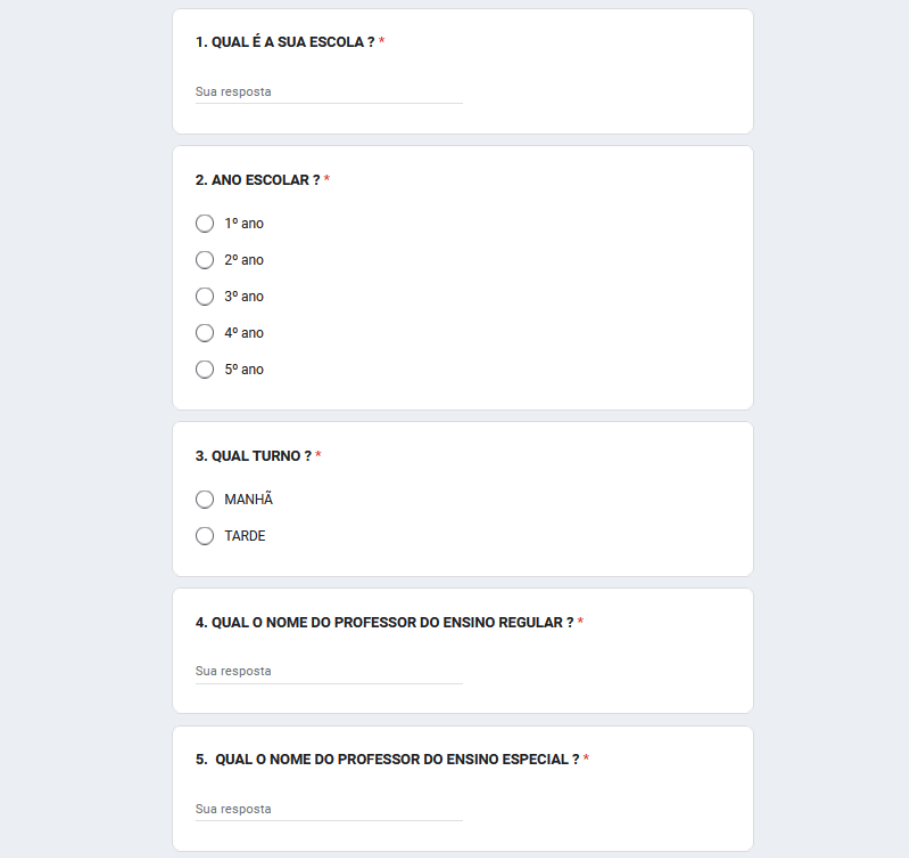
Fonte: Elaborado pelos autores.

2. Identificação do Contexto Escolar

- **Escola:** Informe a unidade escolar onde você atua.

- **Ano Escolar:** Selecione o ano escolar de sua turma.
- **Turno:** Indique o turno (manhã, tarde ou noite).
- **Nome dos Professores:** Preencha com o nome dos professores do ensino regular e especial envolvidos na turma.

Figura 2 – Perguntas entre 1 e 5 do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

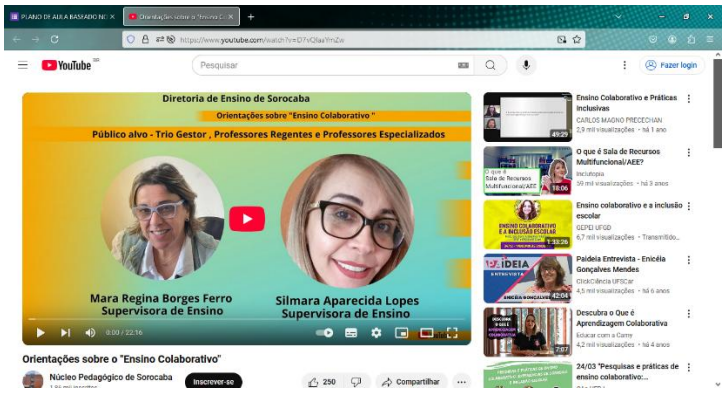
3. Recursos Complementares

- **Assista ao Vídeo:** Um recurso opcional sobre *A Importância do Ensino Colaborativo* está disponível para consulta.

Figura 3 – Vídeo auxiliar: Item 5.1. na sequência das perguntas do formulário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 4 – Site para Acesso em referência ao Item 5.1. na sequência das perguntas do formulário.

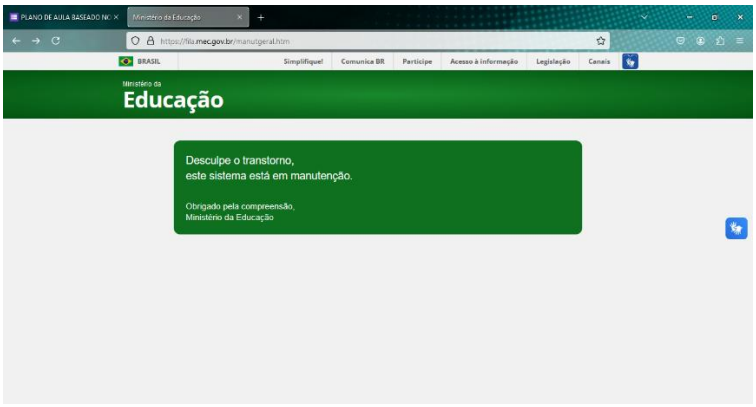


Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 5 – Link auxiliar para acesso: Item 6.1. na sequência das perguntas do formulário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

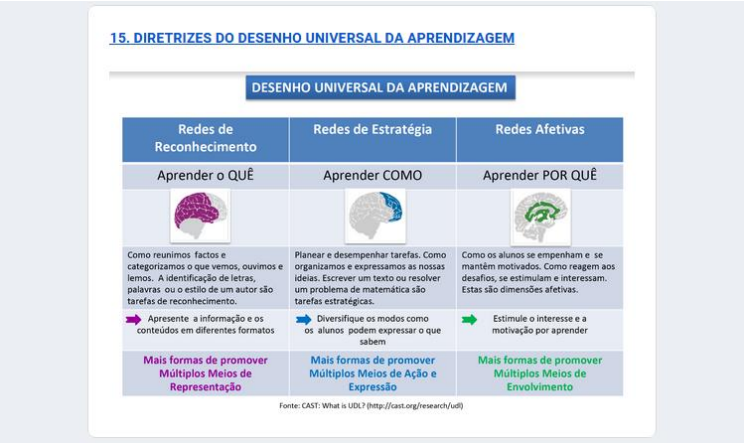
Figura 6 – Site em referência ao Item 6.1. na sequência das perguntas do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

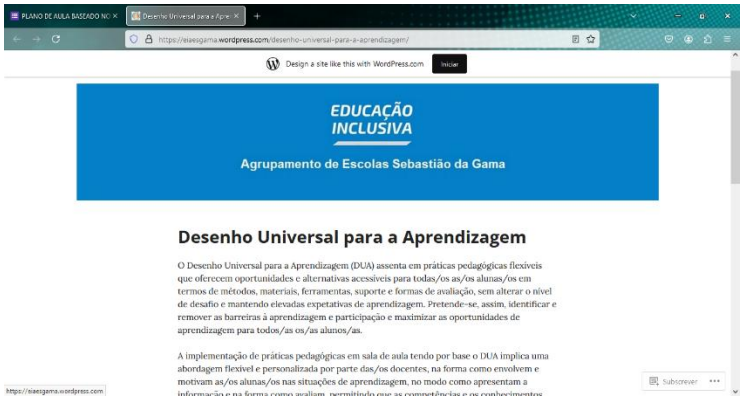
- **Diretrizes do desenho universal da aprendizagem:** Acesse o documento no site https://eiaesgama.wordpress.com/desenho-universal-para-a-aprendizagem/ para conhecer as diretrizes do DUA.

Figura 7 – Link auxiliar para acesso: Item 15 na sequência das perguntas do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

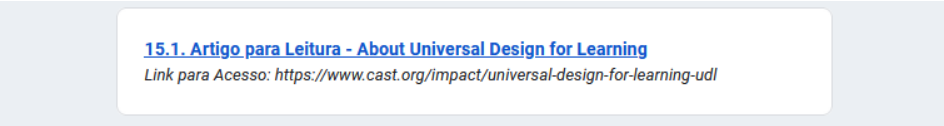
Figura 8 – Site em referência ao Item 15. na sequência das perguntas do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

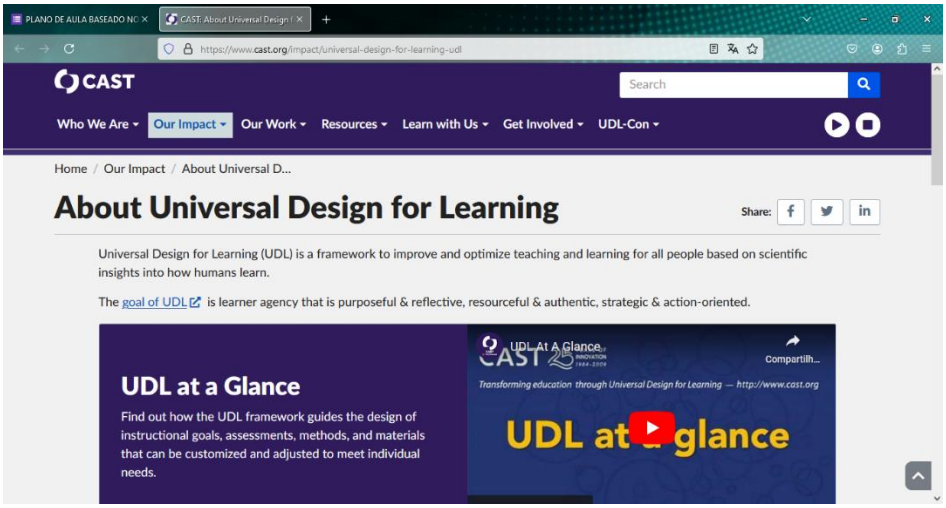
- **Diretrizes do desenho universal da aprendizagem:** Acesse o documento no site https://eiaesgama.wordpress.com/desenho-universal-para-a-aprendizagem/ para conhecer as diretrizes do DUA.

Figura 9 – Link auxiliar para acesso (em inglês): Item 15.1 na sequência das perguntas do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 10 – Site em referência (em inglês) ao Item 15.1. Na sequência das perguntas do formulário.

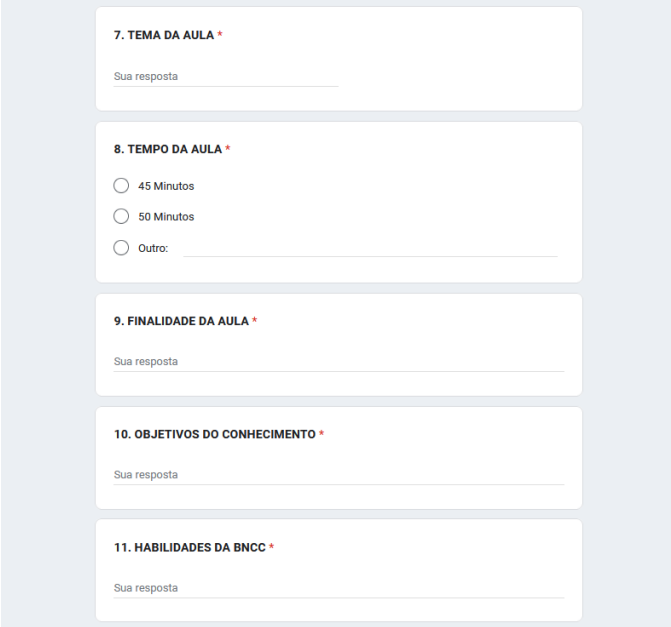


Fonte: Elaborado pelos autores.

4. Planejamento do Plano de Aula Preencha as informações a seguir:

- **Tema da Aula:** Defina o tema que será trabalhado com a turma.
- **Tempo de Aula:** Informe a duração prevista da aula.
- **Finalidade da Aula:** Explique o objetivo geral do encontro.
- **Objetivos do Conhecimento:** Apresente o que os alunos deverão aprender.
- **Habilidades da BNCC:** Liste as habilidades relacionadas ao tema da aula.

Figura 11 – Perguntas entre 7 e 11 do formulário.

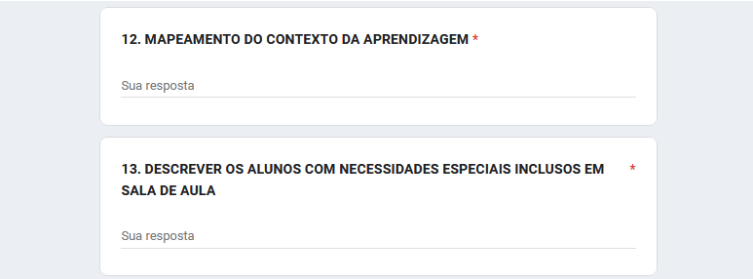


Fonte: Elaborado pelos autores.

5. Contexto e Inclusão

- **Mapeamento do Contexto:** Descreva as características gerais da turma.
- **Necessidades Especiais:** Informe os estudantes com condições especiais e suas particularidades.

Figura 12 – Perguntas entre 12 e 13 do formulário.

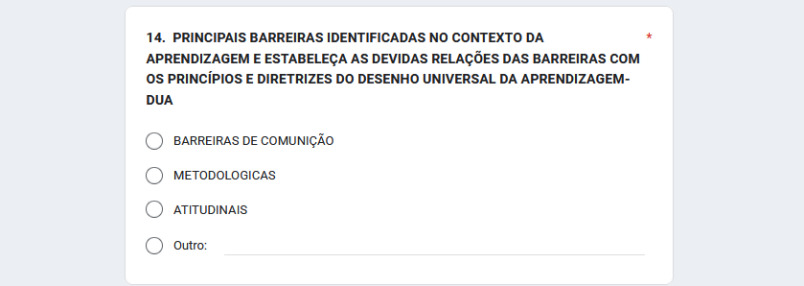


Fonte: Elaborado pelos autores.

6. Identificação de Barreiras e Aplicação do DUA

- **Barreiras de Aprendizagem:** Identifique desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 13 – Pergunta 14 do formulário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

- **Diretrizes do DUA:** Relacione as barreiras com os princípios:
    - *Engajamento:* Estratégias para motivar os alunos.
    - *Representação:* Formas alternativas de apresentar o conteúdo.
    - *Ação e Expressão:* Diferentes maneiras de os alunos demonstrarem aprendizado.

Figura 14 – Pergunta entre 15.2; 15.3; e 15.4. do formulário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

7. Detalhamento Final

- **Conteúdo:** Informe os conteúdos a serem abordados.
- **Metodologia:** Explique como a aula será conduzida.
- **Avaliação:** Descreva os critérios para avaliar a aprendizagem.
- **Recursos:** Liste os materiais e ferramentas necessários.
- **Referências:** Inclua as fontes utilizadas na elaboração do plano.

Figura 15 – Pergunta entre 15.2; 15.3; e 15.4. do formulário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dicas para Tornar Seu Plano Mais Inclusivo

1. **Utilize Tecnologias Assistivas:** Considere softwares e dispositivos que atendam às necessidades dos alunos.
2. **Adapte Atividades:** Ofereça opções de participação adequadas às diferentes habilidades dos estudantes.
3. **Estimule a Colaboração:** Promova atividades em grupo para incentivar a interação.
4. **Seja flexível:** Ajuste o plano conforme as demandas dos alunos.

Checklist Rápido

Antes de concluir o preenchimento, verifique:

Conclusão

Este guia tem como objetivo simplificar o planejamento de aulas inclusivas, fornecendo um roteiro claro e acessível. Com ele, espera-se que os professores possam criar experiências de aprendizagem significativas para todos os estudantes, promovendo a equidade e o respeito à diversidade.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: Perspectivas para a atuação docente.** São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 dez. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: Diversidade e educação brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 14 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and practice.** Wakefield: CAST, 2014.

MORAN, José Manuel. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Disponível em: https://www.moran.com.br. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, João Augusto; RODRIGUES, Fernanda Teixeira. **Práticas pedagógicas inclusivas na escola.** Brasília: MEC, 2019.

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL– PROFEI
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS PARA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Pesquisador: CLAUDIO AFONSO SOARES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 82791324.0.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.326.730

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências sanadas

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_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2394862.pdf	19/12/2024 11:59:38		Aceito
Outros	Texto_teste_7.pdf	19/12/2024 11:58:40	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Outros	Texto_teste_6.pdf	19/12/2024 11:54:37	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_teste_2.pdf	20/11/2024 15:39:25	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Cronograma	Texto_teste_5.pdf	20/11/2024 15:38:15	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Outros	Texto_teste_4.pdf	20/11/2024 15:36:32	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Outros	Texto_teste_3.pdf	20/11/2024 15:34:27	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Texto_teste_1.pdf	20/11/2024 15:29:20	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Texto_teste.pdf	15/08/2024 10:23:26	CLAUDIO AFONSO SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 08 de janeiro de 2025

Assinado por:
Francisco Fábio Oliveira de Sousa
(Coordenador(a))