

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.129

PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Jellem Fernandes da Silva¹

Larissa Alves²

Danielle de Paula Araujo Ramos³

Carla Diacui Medeiros Berkenbrock⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as percepções dos profissionais da educação que participaram da disciplina “Educação Inclusiva” do programa de pós-graduação acerca dos principais desafios e estratégias envolvidos na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Com base em uma abordagem qualitativa, foram analisadas as respostas de sete participantes por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram organizados em quatro blocos temáticos: perfil profissional, desafios enfrentados, estratégias utilizadas e contribuições da dis-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, jellemfernandes@gmail.com;

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, prof.larissaalves@hotmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, danielle.ramos02@hotmail.com

4 Doutora pelo Curso de Engenharia Eletrônica e Computação da Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, , carla.berkenbrock@udesc.br;

Agradecimentos: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC

ciplina. Os resultados revelaram a presença de diversas barreiras à efetivação da inclusão, especialmente de natureza pedagógica, atitudinal, institucional e estrutural. A maioria dos participantes relatou não ter recebido formação inicial suficiente para lidar com a diversidade nas salas de aula, apontando a formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre as estratégias apontadas, destacam-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o planejamento pedagógico intencional, o uso de materiais acessíveis e a valorização do trabalho colaborativo entre professores, famílias e serviços de apoio. A disciplina “Educação Inclusiva” foi avaliada como um espaço formativo importante para a ampliação do olhar sobre a diversidade, o fortalecimento do compromisso com a justiça social e a construção de práticas mais empáticas e transformadoras. Concluiu-se que a inclusão escolar demanda esforços coletivos, formação constante e mudanças institucionais que garantam o pertencimento, a aprendizagem e o respeito às singularidades de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Continuada; Necessidades Educacionais Específicas.

INTRODUÇÃO

O direito à educação é assegurado no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. A partir da década de 1990, as discussões sobre educação inclusiva ganharam maior visibilidade, impulsionadas por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que orientaram políticas públicas voltadas à garantia do acesso e permanência de todos na escola, especialmente das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994, representou um marco nas discussões sobre Educação Especial ao propor que os sistemas de ensino se tornassem capazes de acolher a diversidade dos estudantes. Em seu conteúdo, enfatiza-se a responsabilidade dos governos em garantir o direito à educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência, integrando-as plenamente ao sistema regular de ensino. Esse documento também introduz a noção de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), referindo-se a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais específicas se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, 1994), que necessitam de adaptações e apoios específicos para aprender com qualidade.

No Brasil, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2009) reforçam o direito à educação inclusiva, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, que contam com materiais pedagógicos e tecnologias assistivas.

Apesar do crescimento do número de matrículas na Educação Especial, que passou de 640 mil em 2008 para 1,8 milhão em 2023 (Diversa, 2024), a presença física dos estudantes não assegura inclusão efetiva, sendo necessário o investimento em práticas pedagógicas adequadas. A presença de estudantes com NEE nas salas de aula precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, o

que exige a atuação de professores qualificados e comprometidos com a educação inclusiva. Para que o docente consiga identificar e responder adequadamente às diversas necessidades dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que inclui aqueles com NEE, realizando adaptações metodológicas e curriculares eficazes, é essencial que receba uma formação adequada. Como aponta Costa (2018, p. 48), é necessário que o professor tenha condições de “[...] refletir sobre seu novo papel e as novas demandas introduzidas pela educação inclusiva, e [...] efetivar mudanças que colaborem para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula”.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se uma política fundamental, uma vez que os desafios atuais exigem profissionais da educação capacitados para garantir a qualidade do ensino para todos. A educação inclusiva, enquanto paradigma, defende que todos os alunos devem ser acolhidos nas classes regulares, e que as escolas estejam abertas à diversidade, reconhecendo essa pluralidade como um valor essencial à prática educativa. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral investigar as percepções dos profissionais da educação que participaram da disciplina “Educação Inclusiva” do programa de pós-graduação acerca dos principais desafios e estratégias envolvidos na inclusão de alunos com NEE.

A pesquisa está organizada em quatro seções principais que dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa. A primeira seção apresenta uma discussão teórica sobre as barreiras à inclusão escolar, abordando os diferentes tipos de obstáculos que comprometem a efetividade das práticas inclusivas. Em seguida, a seção de metodologia descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, incluindo o tipo de abordagem, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise. A terceira seção reúne a análise das respostas dos participantes, distribuídas em blocos temáticos que tratam do perfil profissional, dos desafios enfrentados, das estratégias utilizadas e das contribuições da disciplina “Educação Inclusiva”. Por fim, são apresentadas as considerações finais,

que sintetizam os principais achados e destacam reflexões importantes para o fortalecimento de uma prática educativa mais inclusiva.

BARREIRAS À INCLUSÃO

De acordo com Santos (2013), a inclusão educacional deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e em permanente construção, cujo propósito central consiste em superar as múltiplas barreiras que dificultam ou inviabilizam a plena participação e o aprendizado significativo de todos os estudantes. Não se trata de um ponto de chegada ou de um estado ideal e definitivo, mas sim de um caminho progressivo, marcado por avanços, retrocessos e constantes reconfigurações. A inclusão, nessa perspectiva, representa uma ação política, pedagógica e social que se consolida diariamente na luta pela efetivação do direito universal à educação, independentemente das características individuais, culturais, sociais, físicas ou cognitivas dos sujeitos envolvidos. Como destaca Silva (2021), que a inclusão é entendida como um processo, uma construção diária, pois responde a exclusões que se manifestam de maneira recorrente no cotidiano escolar, exigindo um compromisso constante de transformação e resistência.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender os conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão como pilares essenciais da educação inclusiva. Ainda que relacionados entre si, tais conceitos não são sinônimos, pois remetem a dimensões distintas, embora complementares, do esforço coletivo pela construção de uma escola democrática, justa e equitativa. O acesso refere-se à presença física dos estudantes nos espaços escolares; a acessibilidade, por sua vez, envolve as condições materiais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas necessárias para garantir essa permanência com dignidade e autonomia; e a inclusão diz respeito à participação ativa e ao pertencimento real dos estudantes nos processos de aprendizagem e de convivência escolar (Freitas, 2023). Assim, o acesso,

por si só, não assegura uma educação de qualidade: é preciso que o estudante esteja envolvido, reconhecido e valorizado em sua singularidade.

Entretanto, a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas ainda enfrenta diversos obstáculos que comprometem a efetividade dessas propostas. As barreiras físicas e ambientais se evidenciam, por exemplo, na ausência de acessibilidade arquitetônica, na precariedade da infraestrutura das escolas e na insuficiência de recursos tecnológicos. Tais deficiências são agravadas por gestões escolares desarticuladas, pela falta de formação continuada dos profissionais da educação e pela carência de investimentos estruturais nos sistemas educacionais. Como aponta Silva (2021), essas fragilidades revelam a persistência de uma cultura escolar que ainda não se estrutura de forma consistente sobre os princípios do acolhimento, da escuta e do diálogo.

Além das barreiras físicas, há obstáculos de ordem pedagógica que merecem atenção crítica. Os currículos inflexíveis, as metodologias de ensino centradas na transmissão de conteúdos e as avaliações padronizadas, que ignoram a diversidade do alunado, dificultam a construção de práticas que realmente promovam a aprendizagem de todos. A educação inclusiva requer, nesse sentido, a reorganização das práticas pedagógicas, por meio da adoção de adaptações curriculares, de estratégias diferenciadas e da valorização das potencialidades de cada estudante. Cabe à escola, enquanto instituição social e formadora, assumir a responsabilidade ética e política de transformar suas estruturas e concepções, reconhecendo a diversidade como um valor constitutivo do processo educativo (Silva; Leite, 2023).

Outro conjunto de barreiras, são as de natureza atitudinal como o preconceito, estigmas e resistências por parte de profissionais da educação contribuem significativamente para a exclusão simbólica e afetiva de muitos estudantes. A ausência de uma postura empática e acolhedora, somada à falta de escuta qualificada, pode levar à marginalização daqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade. Como observa Silva (2021), quando a escola não reconhece o estudante em sua singularidade,

ridade, compromete-se a qualidade das relações pedagógicas e a própria função social da educação.

Existem também as barreiras de cunho administrativo e institucional, que se manifestam na rigidez das políticas educacionais, na centralização das decisões e na limitada autonomia das escolas para responder às demandas locais. A ausência de apoio efetivo das instâncias gestoras, aliada à burocratização dos processos escolares, pode enfraquecer iniciativas inclusivas e desestimular práticas inovadoras. Embora políticas públicas sejam fundamentais para a organização e normatização do sistema de ensino, é imprescindível que tais diretrizes estejam alinhadas com os princípios da inclusão, de forma a promover, e não restringir, a diversidade de práticas e de sujeitos no contexto escolar (Silva, 2021).

Por fim, as barreiras comunicacionais configuram um dos grandes desafios à efetivação de uma educação inclusiva. Dificuldades de diálogo entre a escola, os estudantes e suas famílias comprometem a construção de vínculos sólidos e a sensação de pertencimento. A comunicação, quando tratada como um elemento periférico ou secundário, compromete a construção de uma cultura escolar participativa e democrática. Em contrapartida, quando há investimento em canais de escuta ativa, respeito mútuo e valorização das narrativas individuais, fortalecem-se os laços que sustentam uma escola verdadeiramente inclusiva (Silva, 2021).

Identificar e enfrentar as múltiplas barreiras à inclusão é um passo essencial para a construção de uma escola que não apenas acolha a diversidade, mas que a valorize como elemento constitutivo de sua identidade. Trata-se de um processo que exige comprometimento ético, sensibilidade humana e coragem institucional para transformar o cotidiano escolar em um espaço de justiça social, respeito às diferenças e garantia efetiva de direitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual busca compreender significados, interpretações e percepções dos sujeitos envol-

vidos, centrando-se no entendimento de fenômenos em seus contextos naturais. Segundo Massoni (2017), os procedimentos metodológicos funcionam como um guia que assegura à investigação uma condução lógica, ordenada e respaldada por critérios científicos. A escolha pelo enfoque qualitativo justifica-se pelo interesse em explorar, de maneira aprofundada, as percepções e experiências de profissionais da educação sobre os desafios e estratégias relacionadas à inclusão escolar, a partir de suas vivências na disciplina “Educação Inclusiva”, ofertada em um programa de pós-graduação.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário online, elaborado conforme as diretrizes de construção propostas por Mascarenhas (2012). O questionário foi composto por 16 perguntas, sendo 6 de natureza fechada e 10 abertas, o que possibilitou o levantamento de dados objetivos e, ao mesmo tempo, a captação de relatos mais subjetivos e contextualizados.

A análise e interpretação dos dados seguiram quatro etapas fundamentais, conforme sugerido por Mascarenhas (2012):

1. Seleção, com a verificação de inconsistências ou inadequações nas respostas;
2. Classificação, com a organização das respostas em categorias qualitativas, agrupando-as por semelhanças e diferenças;
3. Codificação, com a atribuição de identificações aos sujeitos participantes de forma sistemática (P1 a P7);
4. Representação, com a apresentação dos dados de maneira clara e acessível, visando facilitar a compreensão por parte do leitor.

Essa estrutura analítica permitiu garantir o rigor metodológico necessário à pesquisa e contribuiu para a sistematização das informações obtidas, preservando a riqueza das falas dos participantes e destacando as múltiplas dimensões que envolvem a prática da inclusão no contexto educacional.

ANÁLISE DE DADOS

A população desta pesquisa é composta por 10 profissionais da educação que participaram da disciplina “Educação Inclusiva” do programa de pós-graduação. A amostra, por sua vez, é formada por 7 respondentes que aceitaram participar do estudo e forneceram relatos detalhados. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, identificando-os de P1 a P7.

Com o objetivo de organizar e aprofundar a interpretação das respostas obtidas, a análise foi estruturada em quatro blocos temáticos. Essa divisão baseou-se nas categorias emergentes do próprio instrumento de coleta de dados (questionário) conforme segue: Bloco 1 – Perfil e Experiências Profissionais, Bloco 2 – percepções sobre os desafios da educação inclusiva, Bloco 3 – estratégias de inclusão e práticas educativas e Bloco 4 – contribuições da disciplina “educação inclusiva”.

BLOCO I - PERFIL E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Este bloco do questionário tem como objetivo identificar o perfil dos participantes, cujos dados foram organizados na Tabela 1:

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Participante	Cargo	Tempo de Experiência na Educação	Atuou com Alunos com NEE?
P1	Assessor pedagógico	Mais de 10 anos	Não
P2	Técnico administrativo	Mais de 10 anos	Não
P3	Professor da Educação Básica	Menos de 5 anos	Sim, eventualmente
P4	Professor da Educação Básica	Entre 5 e 10 anos	Sim, frequentemente
P5	Gestor escolar	Mais de 10 anos	Sim, frequentemente
P6	Professor da Educação Básica	Ainda não atua	Não
P7	Técnico administrativo	Entre 5 e 10 anos	Sim, frequentemente

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas respostas, observa-se uma diversidade de funções entre os respondentes. Essa variedade demonstra diferentes perspectivas sobre a prática educacional e o processo de inclusão. Em relação ao tempo de experiência na área educacional, os dados demonstram que a maioria dos respondentes possui uma trajetória consolidada na educação, o que favorece análises mais consistentes sobre práticas e percepções relacionadas à inclusão.

Além disso, neste mesmo bloco buscou-se identificar se os participantes já haviam participado de alguma formação continuada, assim ao serem questionados *“Você já participou de formações anteriores sobre inclusão escolar?”* e, em caso afirmativo, *“Indique quais tipos de formação já realizou”*, cinco participantes relataram ter participado de algum tipo de formação: P1 mencionou curso de especialização; P2 e P4 destacaram mestrado/doutorado; P5 apontou curso de extensão e P7, um curso rápido de menos de 20 horas. Apenas dois participantes (P3 e P6) afirmaram que nunca realizaram qualquer tipo de formação na área.

Para finalizar o primeiro bloco foi realizada a pergunta *“Como você define, com suas palavras, o conceito de ‘inclusão escolar?’*” que permitiu identificar diferentes compreensões sobre o tema. P1 definiu como *“direito de todos a aprender e a ser”*, destacando uma concepção centrada no princípio da dignidade humana. P2 apontou que *“fazer parte sem discriminação”*, enfatizando o pertencimento. P3 afirmou que se trata do *“ato de proporcionar isonomia a todos, independente de suas necessidades pessoais e escolares”*, revelando um entendimento voltado à equidade. P4, por sua vez, não registrou resposta a essa pergunta. Já P5 elaborou uma resposta crítica ao afirmar que *“incluir, no sinônimo da palavra, é efetivar a ação, porém não vemos isso nas instituições, somente uma integração social e legislação; a prática está muito distante das normativas, desde a formação inicial ao ensino superior”*, essa observação adiciona um tom realista, sugerindo que, embora o conceito seja bem aceito em teoria, sua aplicação enfrenta desafios significativos. P6 afirmou que *“inclusão escolar significa abranger todos os alunos nas atividades propostas pelo*

professor na sala de aula, sem exceção”, reforçando o aspecto da participação integral. Por fim, P7 ofereceu uma definição mais abrangente, afirmando que a inclusão deve “ir além da simples matrícula e garantir que cada estudante, com ou sem deficiência, de diferentes etnias, origens ou estilos de aprendizagem, tenha as mesmas oportunidades de participar das atividades pedagógicas, aprender e se desenvolver.”.

Em síntese, o Bloco 1 oferece um panorama rico e diverso do perfil dos participantes, permitindo que as análises seguintes sejam feitas levando em consideração as diferentes experiências, formações e concepções prévias que cada um traz em relação à inclusão escolar.

BLOCO 2 - PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse bloco do questionário tem como propósito investigar as percepções dos profissionais da educação acerca dos principais obstáculos enfrentados na implementação da educação inclusiva. As perguntas abordaram as barreiras percebidas, aquelas consideradas mais difíceis de superar, a avaliação da formação inicial e relatos de situações concretas de dificuldade vivenciadas em suas realidades profissionais.

Inicialmente, foram questionados: “Na sua percepção, quais foram as maiores barreiras para efetivar a inclusão de alunos com NEE no ambiente educacional? Justifique sua resposta.” As respostas convergiram para questões estruturais, pedagógicas e atitudinais. P1 apontou a formação docente, a equipe pedagógica e a participação da comunidade escolar como fatores críticos. P2 destacou a escassez de profissionais capacitados e de ambientes adequados. P3 não respondeu diretamente a essa questão, mas suas contribuições posteriores complementaram essa lacuna. P4 enfatizou a falta de recursos financeiros e de capacitação para professores auxiliares. P5 identificou o desconhecimento e a precariedade dos espaços como principais entraves. P6 chamou atenção para a dificuldade dos próprios profissionais em compreender as NEE e para a falta de acessibi-

lidade física. P7 reforçou essas dificuldades ao citar tanto as limitações estruturais da escola quanto o preconceito social, além de defender a formação continuada e a conscientização ampla como formas de superação.

Ao se analisarem as respostas à pergunta “*Quais barreiras você considerou mais difíceis de superar no seu contexto de trabalho?*”, em que os participantes poderiam relatar mais de uma barreira, observou-se que o tipo mais apontado foi a barreira pedagógica, mencionada por 85,7% dos respondentes (6 dos 7 participantes). Essa categoria incluiu dificuldades relacionadas ao currículo inflexível, aos métodos de ensino pouco adaptados e à ausência de recursos pedagógicos acessíveis, evidenciando que os profissionais sentiram grande desafio em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Em seguida, apareceram com 42,9% cada (3 respostas) as barreiras atitudinais e as barreiras administrativas e institucionais. As barreiras atitudinais envolvem preconceitos, estigmas e a falta de sensibilização e compromisso de toda a comunidade escolar com a inclusão. Já as barreiras administrativas e institucionais apontaram para a falta de apoio das gestões escolares, ausência de políticas efetivas ou limitações na infraestrutura organizacional. Por fim, as barreiras de comunicação foram citadas por 14,3% dos respondentes (1 pessoa), indicando que, apesar de menos mencionadas, ainda representaram uma dificuldade presente, principalmente no que dizia respeito à interação com alunos que possuíam deficiências na comunicação oral ou escrita. Embora alguns participantes tenham citado a questão da acessibilidade física como um problema real, nenhum dos respondentes indicou as barreiras físicas como as mais difíceis de serem superadas em seu contexto de atuação.

No que se refere à formação inicial, foi perguntado: “*Você sentiu que sua formação inicial preparou você para lidar com a inclusão de alunos com NEE? Por quê?*” A maioria dos participantes afirmou não ter se sentido preparada para atuar com a inclusão. P1 relatou ter recebido apenas uma introdução ao tema na graduação, sendo o interesse e a prática os principais motivadores posteriores. P2 reforçou a ausência do tema nos

espaços formativos e a tendência a mascarar ou evitar o debate sobre inclusão. P3 foi categórica ao afirmar que “*com certeza, não*” houve preparação, pois não teve nenhuma disciplina específica além de LIBRAS. P4 reconheceu que a formação não foi suficiente, mas serviu como ponto de partida para buscar novos estudos. P5 assumiu ter buscado o conhecimento por conta própria. P6 enfatizou que o tema sequer era abordado em sua graduação. P7 reforçou a crítica e defendeu que a inclusão precisava estar efetivamente presente nas formações iniciais. O relato dos participantes refletiu a constatação de Silva e Leite (2023), que destacaram o despreparo docente como um dos principais entraves à inclusão escolar.

Para finalizar este bloco, foi feita a seguinte pergunta: “*Descreva uma situação (caso tenha) em que você ou sua instituição enfrentaram dificuldades no processo de inclusão. Como foi conduzida essa situação?*” P1 relatou não ter participado diretamente, mas destacou o papel fundamental de profissionais dedicados em garantir suporte e informação até a ponta do processo. P2 descreveu um caso em que o aluno com deficiência não tinha o acompanhamento necessário e os demais estudantes não estavam preparados para acolhê-lo, evidenciando uma lacuna na sensibilização coletiva. P3 compartilhou a experiência de desenvolver materiais pedagógicos para alunos com deficiência na aprendizagem matemática, enfatizando as dificuldades enfrentadas e o apoio essencial de sua orientadora universitária. P4 mencionou a ausência de professores auxiliares especializados como um problema recorrente. P5 relatou um caso grave de negligência familiar, que exigiu a atuação de equipe multidisciplinar e encaminhamentos ao Conselho de Classe e ao Ministério Público. P7 descreveu uma situação desafiadora em sala de aula com um estudante surdo, um cadeirante e um aluno autista, destacando a frustração diante da falta de intérprete e de recursos humanos, o que gerou sentimento de impotência mesmo com o esforço pessoal. P6 não compartilhou nenhuma situação específica.

A análise do Bloco 2 evidencia que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são múltiplos e interligados, com destaque para os de ordem pedagógica, administrativa e atitudinal. Os relatos reforçam a urgência de políticas de formação continuada, investimento em infraestrutura e mudanças culturais nas instituições escolares, visando à construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva.

BLOCO 3 - ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Esse bloco busca compreender as estratégias pedagógicas e institucionais adotadas pelos profissionais para promover a inclusão escolar, bem como suas experiências em processos de construção coletiva e os procedimentos institucionais voltados para o acolhimento de alunos com NEE.

Inicialmente, foram questionados: *“Quais estratégias pedagógicas ou institucionais você acredita serem mais eficazes na promoção da inclusão escolar? Explique por quê.”* Houve destaque, nas respostas, para o planejamento e a formação. P1 defendeu o planejamento pedagógico direcionado, a formação dos profissionais do AEE e o uso de materiais como a “maleta do educador”. P2 sugeriu rodas de conversa, seminários e treinamentos como caminhos iniciais para a sensibilização e capacitação. P3, embora não tenha respondido diretamente, mencionou o encaminhamento ao AEE e a solicitação de uma segunda professora como práticas institucionais. P4 apontou o uso de materiais manipuláveis, jogos e metodologias diferenciadas. P5 valorizou a aproximação entre família, escola e órgãos competentes. P6 e P7 indicaram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma metodologia eficaz, por permitir o planejamento de aulas acessíveis a todos desde sua concepção. P7 também reforçou a importância da formação continuada.

Ao serem questionados pela seguinte pergunta: *“Você já participou de algum processo de construção coletiva (com professores, AEE, família etc.) voltado para a inclusão de um aluno com NEE? Se sim, como foi*

essa experiência?” a maioria dos participantes afirmou não ter tido essa oportunidade. P1, P2, P4 e P6 responderam negativamente. P3 não se posicionou. P5 relatou ter participado de construções coletivas em instâncias políticas, como conselhos municipais e ações ligadas ao currículo e à avaliação. P7 também afirmou nunca ter tido essa oportunidade.

Por fim, foi feita a pergunta: “Quais procedimentos são adotados pela instituição para receber e incluir os alunos com NEE?” Poucos participantes forneceram respostas detalhadas. P2 mencionou o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), que atuava de forma consultiva, promovendo o diálogo entre aluno, professor e sala de aula. P3 relatou o encaminhamento para o AEE e a solicitação de um segundo professor como estratégia. P4 informou a presença de professores auxiliares, embora muitos não possuíssem especialização em educação inclusiva, além do atendimento semanal oferecido pelo AEE. P5 destacou a atuação de um núcleo de acessibilidade no ensino superior, voltado à orientação e aos encaminhamentos.

A análise do Bloco 3 revela que, apesar da identificação de estratégias eficazes e do reconhecimento de abordagens como o DUA, os profissionais ainda enfrentam limitações institucionais e estruturais para implementar práticas inclusivas de forma sistemática. Conforme discutido por Freitas (2023), a efetiva inclusão escolar demanda não apenas ações individuais, mas uma cultura institucional comprometida com a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Assim, torna-se evidente que a consolidação de práticas inclusivas requer, além de conhecimento técnico, uma estrutura de apoio institucional sólida, políticas de formação continuada e uma cultura de colaboração entre todos os atores da comunidade escolar.

BLOCO 4 - CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

Este bloco tem como finalidade identificar os principais aprendizados, reflexões e percepções suscitadas pela disciplina em cada participante,

bem como discutir os conceitos que marcaram suas trajetórias formativas e analisar o impacto da formação na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao serem questionados: *“Quais reflexões e aprendizados a disciplina “Educação Inclusiva” despertou em você que antes não eram tão evidentes?”* O P2 relatou: *“Confesso que a minha visão era bem minimalista sobre o assunto. Abriu para mim novos horizontes e a forma de lidar com assunto de forma muito mais receptiva.”* Este depoimento evidencia a superação de concepções simplificadoras, ressaltando a importância do conhecimento sistematizado para o enfrentamento de paradigmas excludentes.

Na sequência, o P3 afirmou: *“Ela me levou a pensar sobre materiais e práticas que tratem todos de maneira singular, mas coletiva, buscando inserir os alunos com deficiências ao grande grupo de alunos.”* Complementarmente, o P6 acrescentou: *“Me fez pensar em planejar uma aula para a turma inteira, sem adaptar para um aluno, pois isso pode gerar exclusão desse aluno.”* O P5 destacou: *“Fortalecer ainda mais a causa com ações na prática onde atuo.”* Ambos os relatos evidenciam o deslocamento do foco da adaptação pontual e individualizada para um planejamento pedagógico intencionalmente inclusivo desde sua concepção. Tal posicionamento revela a compreensão da necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades sem, contudo, afastar o estudante do convívio coletivo, alinhando-se aos princípios do DUA, conforme proposto por Rose e Meyer (2002), os quais defendem estratégias pedagógicas acessíveis e responsivas às diversidades presentes em sala de aula. Segundo os autores, o DUA busca “projetar métodos, materiais e avaliações que funcionem para todos os alunos, proporcionando múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão” (ROSE; MEYER, 2002, p. 5), respeitando-se suas singularidades desde o planejamento inicial da aula.

O P4 compartilhou: *“A disciplina em si, me ajudou no contexto de ver que não estou sozinha, outros profissionais também pensam como eu e querem fazer a diferença, posso dizer que isso me motivou muito.”*

Tal relato ilustra o papel da disciplina não apenas na apropriação de conteúdos técnicos, mas também no fortalecimento do sentimento de pertencimento profissional, na construção de redes colaborativas e no incentivo à ação coletiva transformadora, conforme destaca Freire (1996), ao abordar o caráter dialógico e emancipador da prática pedagógica.

Ao serem questionados pela seguinte pergunta: *“Considerando sua trajetória profissional e o conteúdo discutido na disciplina, como você avalia a importância da formação continuada em inclusão?”*. O P1 destacou: *“A formação sobre inclusão deve ser contínua. Isso é fundamental porque a inclusão escolar envolve desafios complexos e dinâmicos, que exigem atualização constante dos profissionais da educação. A legislação muda, as necessidades mudam, as práticas mudam, a formação muda, tornando indispensável a atualização no sentido de garantir a verdadeira inclusão, onde todos participam, aprendem e têm suas singularidades respeitadas.”* Esta perspectiva encontra respaldo em Stainback e Stainback (1999), ao enfatizarem que a inclusão exige dos profissionais uma postura permanente de investigação e adaptação frente aos novos desafios que emergem continuamente no contexto educacional.

O P2 acrescentou: *“Extremamente importante, deve fazer parte dos currículos pedagógicos, e não só das licenciaturas.”* O P3 acrescentou: *“É essencial, visto que a cada dia há mais estudos e evidências científicas sobre inclusão.”* Já o P4 enfatizou: *“Todos os dias aprendemos algo na prática e também na troca de informações com os colegas.”* Esta dimensão prática da formação continuada é amplamente defendida por Nóvoa (1995), ao apontar a importância da partilha de saberes e experiências.

O P6 e o P7 reforçaram a necessidade de socialização das práticas bem-sucedidas como estratégia de fortalecimento das ações inclusivas. O P7 afirmou: *“É imprescindível evoluirmos neste quesito”* e acrescentou: *“Tem muitos professores utilizando estratégias de sucesso que devem ser amplamente compartilhadas.”* Suas colocações evidenciam a necessidade de socialização das práticas bem-sucedidas como estratégia de fortalecimento coletivo das ações inclusivas nas instituições escolares.

Por fim, ao serem questionados: *“Após a realização da disciplina “Educação Inclusiva” você se sente preparado para trabalhar com alunos com NEE? Explique sua resposta”* a maioria dos participantes relatou avanços significativos, mas acompanhados da consciência da necessidade de contínuo aprofundamento. O P1 expressou: *“Ainda não me sinto preparado, porém, um pouco mais perto, acredito que tudo o que aprendemos soma.”* O P2 afirmou: *“Eu me sinto contemplado quanto ao aprendizado, para trabalhar com alunos NEE”,* enquanto o P7 complementou: *“Me sinto um pouco melhor que antes, mas sei que ainda há muita evolução para acontecer em minhas estratégias de ensino para chegar no lugar que desejo, que é contribuir efetivamente com a aprendizagem de TODOS os alunos.”*

O P3 destacou: *“Acredito que tenha mais estratégias, mas não me sinto preparada, dado ao pouco tempo para discutir algumas outras questões importantes.”* Já o P4 afirmou: *“Ainda não... acredito que me sentiria preparada após estudar todas as possíveis deficiências, compreender cada uma delas profundamente e, além disso, realizar adaptações necessárias para cada um dos alunos, afinal não existe uma fórmula pronta.”* O P5 finalizou ao pontuar: *“Nunca estaremos prontos devido à neurodiversidade.”*

De maneira geral, as respostas dos participantes convergem para um sentimento comum: houve avanços significativos na compreensão e no desenvolvimento de estratégias inclusivas; entretanto, permanece a percepção de que o preparo não é concluído com a participação em uma única disciplina. Este dado é relevante, pois revela não apenas o reconhecimento da complexidade inerente à educação inclusiva, mas também a compreensão de que o processo formativo é contínuo, inacabado e exige constante atualização e reconstrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva vai muito além da inserção de estudantes com NEE em salas de aula regulares. Trata-se de um processo que requer o compromisso ético, político e pedagógico

de todos os profissionais da educação, aliado ao fortalecimento de políticas públicas que assegurem as condições necessárias à concretização dessa proposta.

Embora haja avanços legislativos e o crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, a inclusão ainda não se concretiza plenamente em muitas realidades escolares. A presença física desses estudantes, embora essencial, não garante por si só a efetiva participação, aprendizagem e sentimento de pertencimento, o que exige a construção contínua de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A partir das percepções, experiências e perfis dos profissionais participantes da disciplina “Educação Inclusiva”, foi possível compreender que, embora a maioria tenha ampla experiência na área educacional, muitos ainda não atuaram diretamente com alunos com NEE. Esse dado reforça a relevância de considerar a diversidade de trajetórias e vivências na formulação de políticas e formações voltadas à inclusão. Destaca-se também a pluralidade de compreensões sobre o conceito de inclusão escolar, variando entre ideias de pertencimento, equidade e efetivação prática, o que revela diferentes pontos de partida e a necessidade de processos formativos que promovam aproximações teóricas e práticas mais consistentes.

Verificou-se, ainda, que a formação inicial tem se mostrado insuficiente para preparar os docentes diante da diversidade presente nas salas de aula. Por outro lado, a formação continuada se apresenta como um caminho promissor e necessário, não apenas para aprofundar os saberes técnicos, mas também para fomentar a reflexão crítica, o diálogo entre pares e a construção de uma postura mais sensível, empática e propositiva frente à inclusão escolar. A disciplina analisada demonstrou ser um espaço potente de desconstrução de preconceitos, ampliação de olhares e fortalecimento de uma atuação docente pautada no compromisso com a justiça social e a equidade.

Os relatos evidenciam que muitos educadores desejam promover práticas inclusivas, mas sentem-se limitados por fatores externos, como a ausência de apoio institucional, a precariedade de recursos e a falta de articulação entre os diversos segmentos da escola. Ainda assim, estratégias como o DUA, o planejamento pedagógico intencional, o uso de materiais acessíveis e o fortalecimento dos vínculos com as famílias e com os serviços de apoio foram identificados como caminhos possíveis e eficazes.

Outro aspecto relevante identificado foi a valorização dos espaços de troca e de construção coletiva. O sentimento de pertencimento a uma rede de profissionais engajados com a causa inclusiva foi apontado como fator motivacional importante para a superação de desafios cotidianos. Isso reforça a ideia de que a inclusão escolar não é tarefa isolada, mas um projeto coletivo que exige o envolvimento e o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Conclui-se, portanto, que garantir uma educação inclusiva de qualidade implica reconhecer e enfrentar as barreiras que ainda persistem, mas também investir na formação continuada dos professores, no fortalecimento das políticas públicas e na construção de uma cultura escolar acolhedora, colaborativa e respeitosa faz a diferença. A escola que verdadeiramente inclui é aquela que enxerga na diversidade uma potência, e não um obstáculo; que educa para o convívio, para a cidadania e para a valorização de cada sujeito em sua singularidade.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: **MEC**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: **UNICEF**, 1990b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: **MEC**, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: **seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

COSTA, Luana Ugalde da. Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus**, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>. Acesso em: 05 jun. 2025.

DIVERSA. **Indicadores da educação inclusiva**. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53,

e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. Metodologia científica. São Paulo: **Pearson Education do Brasil**, 2012.

MASSONI, Neusa Teresinha. Projetos de Pesquisa em Educação: Importância, Elaboração e Cuidados. In: MASSONI, Neusa Teresinha; MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências: Projetos, Entrevistas, Questionários, Teoria Fundamentada, Redação Científica. **Livraria da Física**, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Publicações Dom Quixote**, 1995

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: **ASCD**, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: **CRV**, 2013.

SILVA, Josielma de Cassia de Carvalho; LEITE, Daniela Soares. O ensino para alunos com transtorno do espectro autista no ensino fundamental anos finais. RECIMA 21 - **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i3.2945. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i3.2945>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da. Gestão democrática e inclusão em educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro. 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: **Artmed**, 1999.