



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA**

Weverton Junior de Villa Silva

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2025

Weverton Junior de Villa Silva

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2025

Weverton Junior de Villa Silva

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2025

RESUMO

A discussão sobre inclusão em espaços escolares é de fundamental importância, considerando que a escola representa o principal ambiente socializador e formativo para crianças e adolescentes. Esse espaço não se limita apenas à transmissão dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem os currículos escolares, mas também desempenha papel crucial no desenvolvimento emocional, social e cultural dos indivíduos. A inclusão, nesse contexto, vai além da simples presença física de estudantes com algum tipo de deficiência ou limitação; trata-se de um processo ativo e contínuo de inserção efetiva, que garante a participação plena desses alunos em todas as atividades escolares, promovendo a convivência harmoniosa, o respeito à diversidade e a eliminação de qualquer forma de segregação ou exclusão.

O presente estudo tem como objetivo geral identificar os principais desafios enfrentados por professores e gestores escolares no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do município de Tangará da Serra/MT. Participaram da pesquisa 43 inquiridos, sendo 36 docentes e 7 que atuam em funções de direção ou coordenação pedagógica. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aberto. Os participantes destacam a adaptação curricular como um elemento essencial para a promoção da inclusão escolar, enfatizando que a organização dos conteúdos deve considerar as particularidades de cada aluno. Essa adaptação envolve não apenas ajustes nos materiais didáticos, mas também o uso de metodologias e instrumentos pedagógicos que favoreçam um planejamento mais acessível e sensível à diversidade. Observa-se que algumas escolas, especialmente aquelas que dispõem de salas de recursos multifuncionais, têm conseguido avançar nesse processo ao desenvolver práticas mais inclusivas e colaborativas. No entanto, essa realidade ainda não se estende a todas as unidades escolares do município, indicando a necessidade de fortalecer o apoio pedagógico e ampliar as estratégias voltadas à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Desafios, Planejamento; Tangará da Serra.

ABSTRACT

The discussion on school settings inclusion is vitally important, considering that schools represent the primary socializing and formative environment for children and adolescents. This environment extends beyond merely transmitting curricular content, but it also plays a crucial role on individuals, emotional, social and cultural development. Inclusion in this context goes beyond students' disabled or limited physical presence. It is an active and continuous process of effective integration which ensures full participation of these students in all school activities, promoting harmonious coexistence, diversity respect, and the elimination of any form of segregation or exclusion.

The general objective of this study is to identify the main challenges faced by teachers and school administrators in the process of including students with special educational needs in classrooms in the municipality of Tangará da Serra, Mato Grosso. Forty-three respondents participated in the study, including 36 teachers and seven who work in management or pedagogical coordination roles. Data collection was conducted through an open-ended questionnaire. Participants highlighted curricular adaptation as an essential element for promoting school inclusion, emphasizing that the organization of content must consider the particularities of each student. This adaptation involves not only adjustments to teaching materials but also the use of methodologies and pedagogical tools that promote more accessible and diversity-sensitive planning. It is observed that some schools, especially those with multipurpose resource rooms, have been able to advance this process by developing more inclusive and collaborative practices. However, this reality does not yet extend to all schools in the municipality, highlighting the need to strengthen pedagogical support and expand strategies aimed at implementing truly inclusive education.

Keywords: School Inclusion; Challenges; Planning; Tangará da Serra.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Vicente de Villa (in memoriam) e Faustina de Villa, pelo exemplo de amor, dedicação e pelo valor que sempre atribuíram à educação, inspirando gerações a sonhar e conquistar.

Aos meus familiares e amigos, pela constante presença, pelo carinho nos momentos difíceis e pelo incentivo que nunca me deixou desistir. Sua preocupação e apoio foram fundamentais nesta jornada.

Ao meu companheiro de vida, Valeriano, à minha filha Allyne e a minha afilhada Allana, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante, pelo apoio em cada etapa e pela compreensão diante dos desafios. A presença de vocês dá sentido a todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação de mestrado só foi possível graças ao apoio e à colaboração de pessoas especiais, às quais manifesto minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, dirijo um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Fátima Coelho, pela orientação firme e generosa, pela competência profissional e pela dedicação contínua.

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pela coragem e pela sabedoria concedidas ao longo desta caminhada. Por ser a minha força nos momentos de dúvida, por me permitir crescer com os desafios e por me abençoar com uma família que sempre esteve ao meu lado.

Aos colegas da turma de mestrado e aos profissionais que colaboraram com esta investigação, registro meu agradecimento pelas partilhas, pelo apoio e pelas contribuições que enriqueceram este processo.

À minha família, base sólida da minha trajetória, expresso meu carinho e reconhecimento. Em especial ao meu esposo e as minhas, pelo amor, compreensão e incentivo constantes. Seu apoio foi essencial para que eu persistisse nos momentos mais exigentes.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo o meu mais profundo e sincero agradecimento.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|--------|
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT | vi |
| DEDICATÓRIA..... | vii |
| AGRADECIMENTOS | viii |
| LISTA DE FIGURAS..... | xi |
| LISTA DE QUADROS | xii |
| LISTA DE TABELAS..... | xiii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | xiv |
| | |
| Introdução..... | - 1 - |
| | |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | - 4 - |
| 1.1. A Inclusão Escolar..... | - 4 - |
| 1.2. A Educação Inclusiva no Brasil..... | - 8 - |
| 1.3. Marcos Legais e o Direito à Educação Inclusiva..... | - 10 - |
| 1.4. Educação Inclusiva e a Formação Docente..... | - 13 - |
| | |
| CAPÍTULO II – INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICA, PRÁTICA E COMPROMISSO SOCIAL..... | - 16 - |
| 2.1. Os Desafios da Inclusão Escolar..... | - 16 - |
| 2.2. A Educação Especial e a Inclusão em Tangará da Serra..... | - 18 - |
| 2.3. Educação Especial nas Políticas Educacionais..... | - 20 - |
| 2.4. Projeto Político Pedagógico..... | - 23 - |
| | |
| CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO..... | - 28 - |
| 3.1. Contextualização da problemática do estudo..... | - 28 - |
| 3.2. Objetivos do Estudo..... | - 29 - |
| 3.3. Metodologia..... | - 30 - |
| 3.4. Procedimentos..... | - 32 - |
| 3.5. Instrumentos..... | - 33 - |
| 3.6. Caracterização dos Participantes..... | - 33 - |
| 3.7. Apresentação dos dados e discussão dos Resultados..... | - 35 - |

ÍNDICE GERAL

| | |
|------------------|--------|
| CONCLUSÃO..... | - 51 - |
| REFERÊNCIAS..... | - 53 - |

5. ANEXOS

| | |
|---|--------|
| Anexo 1. Parecer do Comitê de Ética da Plataforma Brasil..... | - 61 - |
| Anexo 2. Anuência para investigação..... | - 66 - |
| Anexo 3- Questionário..... | - 69 - |
| Anexo 4. Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... | - 71 - |
| Anexo 5. Autorização para uso do questionário..... | - 73 - |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho Metodológico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Matrículas por Categoria de Necessidade Educacional Especial (2024)

Quadro 2. Principais Leis/Decretos e Portarias internacionais

Quadro 3. Principais Leis / Decretos e Portarias Brasileiras

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos Participantes

Tabela 2. Dimensão: Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (categoria 1).

Tabela 3. Dimensão: Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (categoria 2).

Tabela 4. Dimensão: Planejamento pedagógico.

Tabela 5. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 1).

Tabela 6. Dimensão: Práticas pedagógicas, recurso e adaptações no ensino (Categoria 2).

Tabela 7. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 3).

Tabela 8. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 4).

Tabela 9. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 5).

Tabela 10. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 6).

Tabela 11. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (Categoria 7).

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| LDB / LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MT | Mato Grosso |
| NE | Necessidades Especiais |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| PEI | Plano Educacional Individualizado |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| SUPED | Superintendência de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFP | Universidade Fernando Pessoa |
| UNIC | Universidade de Cuiabá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

I. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem progredido além da ideia de atendimento especializado, solidificando-se como um princípio central do sistema educacional. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), fortaleceu-se a compreensão de que a educação é um direito universal, devendo ser oferecida com igualdade de condições, respeitando as particularidades de cada aluno.

Nesse contexto, a inclusão passou a ser vista como um processo que envolve não apenas a matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, mas também a modificação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da infraestrutura das instituições, de maneira que todos possam aprender e participar integralmente. Como enfatiza Dallabrida (2016), a inclusão deve manifestar-se em todos os níveis de ensino e nas várias modalidades, adotando um caráter transversal que permeia todo o sistema educacional.

Essa mudança de paradigma requer que a diversidade dos alunos – seja em relação a aspectos físicos, sensoriais, intelectuais, sociais, étnico-raciais ou culturais – seja incorporada ao processo educativo e não vista como um impedimento. Isso implica, por exemplo, na formulação de estratégias pedagógicas diferenciadas, na formação contínua dos professores e na implementação de recursos de acessibilidade que incentivem o envolvimento e a autonomia dos alunos com necessidades educacionais específicas.

O aumento da matrícula de estudantes com deficiência em turmas regulares nas últimas décadas sinaliza uma mudança significativa na política educacional brasileira. Em resposta a esse progresso, foram desenvolvidos princípios orientadores para a educação especial, com a colaboração do Ministério da Educação e das secretarias estaduais, visando apoiar os profissionais da educação na adoção de práticas inclusivas consistentes com a legislação vigente.

A literatura especializada revela que a integração de alunos com deficiência demanda a superação de antigos modelos segregacionistas, que ainda persistem em algumas instituições. A abordagem inclusiva propõe uma escola que abrace todas as diferenças, evitando a exclusão de aqueles que não se encaixam em padrões tradicionais de aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor se torna fundamental, uma vez que ele deve adaptar suas metodologias, empregar estratégias variadas e manter uma postura ética e humanista em relação à diversidade dos estudantes (Dohme, 2015).

Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), esse compromisso foi estendido ao ensino superior, obrigando as universidades a realizarem adaptações físicas, pedagógicas e atitudinais a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência. Esse movimento representa um progresso civilizatório, pois reconhece que o direito à educação é inegociável e deve ser concretizado em todas as fases da vida.

Finalmente, pode-se concluir que a educação inclusiva está em desenvolvimento, exigindo um esforço conjunto, investimento na formação de professores, planejamento das instituições e, principalmente, uma transformação de mentalidade. Não se trata apenas de incluir estudantes com deficiência em turmas regulares, mas de garantir uma educação de qualidade para todos, onde a diversidade seja reconhecida como uma oportunidade educativa e a escola se transforme em um ambiente de convivência, respeito e aprendizado mútuo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A inclusão escolar

A inclusão no âmbito educacional pode ser compreendida como "o conjunto de iniciativas para adaptar os sistemas de ensino, de forma a atender à diversidade dos alunos e garantir a participação, o aprendizado e o crescimento de todos, com um foco particular naqueles que apresentam necessidades educacionais especiais" (MEC, 2008, p. 5). De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão implica a transformação das escolas para eliminar barreiras e promover a equidade, assegurando a participação plena de todos os alunos.

O acesso à educação é um direito essencial, e a inclusão nas escolas é um componente vital para assegurar igualdade de oportunidades a todos, sem distinção de suas necessidades especiais. O princípio da educação inclusiva está assegurado na Constituição Federal, que impõe ao Estado a responsabilidade de fornecer atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente dentro da rede de ensino regular, além de serviços de apoio aos alunos da educação especial (Florian, 2014). Segundo Skidmore e Bound (2003), a educação inclusiva vai além do acesso e envolve a adaptação curricular, a formação docente e o engajamento comunitário para garantir a efetiva participação dos alunos com necessidades especiais.

Nesse cenário, a educação especial, enquanto modalidade de ensino, abrange todos os níveis, etapas e tipos do sistema educacional. Ela realiza o atendimento educacional especializado, proporciona recursos e serviços, e orienta sobre sua implementação no processo de ensino e aprendizado nas turmas regulares (MEC, 2009). Ribeiro e Souza (2016) destacam que o AEE é fundamental para garantir que as diferenças individuais sejam respeitadas e atendidas, promovendo a inclusão verdadeira.

O público-alvo da educação especial é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como aqueles indivíduos que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As altas habilidades se referem a indivíduos que, em comparação com seus colegas, possuem um potencial elevado e demonstram grande envolvimento em diversas áreas do conhecimento humano —

intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade — de maneira isolada ou em combinação (MEC, 2013). Segundo Gagné (2004), o desenvolvimento das altas habilidades depende da interação entre aptidões naturais e oportunidades ambientais, reforçando a necessidade de ambientes educacionais estimulantes.

É fundamental ressaltar que o termo "altas habilidades" se relaciona a aspectos que são moldados, alterados e enriquecidos pelo meio ambiente (família, escola, cultura), enquanto "superdotação" refere-se a características inatas e genéticas relacionadas à inteligência e à personalidade (Valentim & Virgolim, 2019). Pfeiffer (2008) complementa afirmando que o reconhecimento dessas diferenças é essencial para o planejamento pedagógico, que deve contemplar estratégias específicas para o desenvolvimento integral desses estudantes.

A educação inclusiva para estudantes com deficiências, limitações ou altas habilidades/superdotação envolve o reconhecimento de seus talentos e a oferta de experiências educacionais diferenciadas, seja por meio do enriquecimento curricular em sala de aula, ou através do atendimento educacional especializado. O AEE proporciona suporte individualizado com profissionais especializados nas áreas de interesse dos alunos.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 4/2009:

"Art. 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos." (MEC, 2009, p: 1).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, também define objetivos do AEE:

"I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino." (Presidência da República, 2011, art. 2º, inciso I).

A realidade mostra a carência de formação específica para atuação com alunos superdotados/altas habilidades tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa preocupação é relativamente recente, e muitas escolas, especialmente da rede municipal, assim como universidades, ainda não contam com centros de acessibilidade ou professores preparados para esse público.

Apesar dos avanços no acesso de alunos da educação especial, ainda faltam ações que garantam sua permanência e aprendizagem. É necessário investir na formação dos professores, em práticas pedagógicas inclusivas, na acessibilidade e em serviços de apoio que assegurem o direito à educação e à cidadania plena.

Na Rede Municipal de Ensino, o cenário de matrículas do público da educação especial está representado no quadro abaixo:

Quadro 1: Matrículas por Categoria de Necessidade Educacional Especial (2024)

| Categoria | Matrículas |
|----------------------------------|-------------------|
| Cego | 19 |
| Baixa Visão | 102 |
| Surdez | 89 |
| Deficiência Auditiva | 46 |
| Deficiência Física | 138 |
| Deficiência Intelectual | 1.498 |
| Deficiência Múltipla | 241 |
| Autismo | 2.095 |
| Altas Habilidades | 73 |
| Paralisia Cerebral / Def. Física | 640 |
| Total | 4.941 |

Fonte: Divisão de Educação Especial / SUPED / SEMED (2024).

Conforme o Ministério da Educação, cerca de 3 a 5% da população exhibe habilidades acima da média em diferentes contextos sociais (MEC, 2006).

O apoio educacional disponibilizado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, através do Centro Municipal de Atendimento Educacional, garante o direito à educação. No entanto, essa assistência ainda se revela insuficiente e desafiadora para a realidade escolar brasileira.

As aptidões de indivíduos com deficiências, limitações ou alta capacidade/superdotação são diversas, o que demanda avaliações específicas para assegurar que existam condições de aprendizado adequadas que levem em conta o desenvolvimento distinto desses alunos dentro do ambiente escolar. De acordo com Renzulli (2005), o desenvolvimento pleno do potencial desses alunos depende da criação de ambientes educacionais que favoreçam o enriquecimento curricular e o desafio intelectual, adaptados às suas necessidades singulares.

Segundo Cupertino (2008), essa porção da sociedade pode aparentar estar inativa, porém sua presença está crescendo e deve ser reconhecida por suas competências. É vital compreendê-los e acolhê-los, evitando sua marginalização e assegurando sua inclusão com os demais. Ainda, Maker (2002) destaca que o atendimento inadequado a alunos superdotados pode resultar em subaproveitamento e baixa autoestima, reforçando a necessidade de formação específica dos professores para lidar com essa população.

A falta de oportunidades para desenvolver essas habilidades provoca tédio e insatisfação, levando as crianças a criarem estratégias pessoais de enfrentamento (Cupertino, 2008). Isso pode resultar em comportamentos indesejados, conforme indicado por Oufino e Guimarães (2007):

Dificuldades nas interações sociais com colegas da mesma idade que não compartilham interesses semelhantes; busca incessante pela perfeição; sensibilidade a feedbacks, sejam externos ou internos; desafios comportamentais, como falta de disciplina, especialmente em atividades pouco estimulantes; desinteresse pelo conteúdo escolar padrão; tendência a questionar regras estabelecidas.

Além disso, Passow (2012) enfatiza que as escolas devem implementar práticas pedagógicas diferenciadas, que incluem currículos flexíveis, atividades extracurriculares e programas de aceleração para atender às demandas desses alunos. Segundo Tomlinson (2014), a diferenciação no ensino é fundamental para garantir que todos os alunos, especialmente os com altas habilidades, possam desenvolver seu potencial sem se sentirem excluídos ou desmotivados.

Portanto, os principais empecilhos à inclusão no ambiente escolar estão relacionados à promoção da igualdade e da equidade nas oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas necessidades especiais. Como ressalta Ainscow (2005), a construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais e culturais, com foco na formação docente, recursos adequados e uma cultura escolar que valorize a diversidade.

1.2. A educação inclusiva no Brasil

Até agora, o progresso da educação focada em indivíduos com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente examinado através da perspectiva da escolarização. Contudo, é fundamental reconhecer que a educação transcende as fronteiras escolares, devendo ser entendida como um direito humano essencial em todos os âmbitos sociais e culturais (Dohme, 2015; Mittler, 2003). A concepção contemporânea da educação inclusiva não se restringe à presença física do aluno na escola, mas abrange sua participação ativa, aprendizagem efetiva e sentimento de pertencimento (Ainscow & Miles, 2008).

A educação inclusiva começou a ser relevante na literatura acadêmica no final da década de 1980, inicialmente como uma alternativa à educação especializada. Seu propósito é expandir as responsabilidades das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, garantindo maior acesso, participação e oportunidades de aprendizado para grupos que historicamente foram marginalizados. Fundamentada em uma visão cultural, a educação inclusiva é considerada uma interação colaborativa, responsiva e construtiva entre educadores e estudantes (Dallabrida, 2016; Booth & Ainscow, 2002).

Na era digital, a ênfase no aspecto interativo e interpretativo do processo educacional favorece a formação de comunidades democráticas e transparentes. Quando implementada de maneira eficaz, a educação inclusiva se fundamenta em princípios críticos acerca de capacidade e deficiência, propondo uma ruptura com visões dominantes de raça, língua, habilidades, gênero e religião (Dohme, 2015; Skliar, 2003). Nesse contexto, é preciso reconhecer que a diversidade é constitutiva da escola e deve ser tratada como potencial educativo, não como obstáculo (Mantoan, 2003).

Entretanto, à medida que os sistemas educacionais adotam a expressão "educação inclusiva", é comum ver práticas que se assemelham à educação especial convencional, com categorias e separações de alunos que não se ajustam aos padrões esperados. Isso revela a necessidade de organizar as escolas como comunidades de prática, onde instrumentos organizam a participação e incentivam práticas que respeitem a diversidade (Carvalho, 2014; Stainback & Stainback, 1999).

Mais do que uma nova maneira de classificar alunos e educadores, a educação inclusiva representa um projeto transformador voltado para o aprendizado contínuo, tanto em nível individual quanto coletivo. Compreender como as comunidades se apoiam em sua história, práticas correntes e linguagens compartilhadas para negociar experiências pode levar a métodos pedagógicos inovadores (Dohme, 2015; Santos & Faria, 2021).

Quando os educadores se tornam cientes do impacto de suas práticas cotidianas — isto é, aprendem por meio da experiência —, começam a criar novas estratégias para superar as barreiras estruturais entre a educação especial e a educação inclusiva. Este movimento valoriza o empoderamento, a capacitação, a prevenção e a valorização das contribuições de todos os alunos (Dallabrida, 2016; Mantoan, 2006).

Os defensores da escolarização inclusiva advogam pela reestruturação das escolas para incluir todos os alunos, sugerindo mudanças significativas no currículo, já que os modelos existentes perpetuam exclusões ao dividir estudantes conforme seu desempenho em relação às metas estabelecidas (Carvalho, 2014; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

As investigações sobre a educação inclusiva têm destacado tanto as abordagens escolares integrativas quanto os métodos de ensino que favorecem a inclusão. Em uma

pesquisa realizada pela UNESCO nos anos 1980, foram analisadas a formação de professores em 14 nações de distintas partes do mundo. Os dados revelaram que os docentes das turmas regulares estavam abertos a aceitar estudantes com necessidades especiais, mas demonstraram insegurança quanto à sua capacitação para tal. A maioria acreditava ser essencial receber treinamento específico nessa área (Dallabrida, 2016; UNESCO, 2009).

Esses dados sinalizam a necessidade urgente de formação continuada para os educadores, idealmente coordenada por profissionais com experiência em educação inclusiva. As repercussões são amplas, já que países, regiões e comunidades estão em graus variados de desenvolvimento e compreensão sobre a temática. Enquanto alguns já implementam uma educação inclusiva eficaz, outros ainda operam sob o modelo da escola especial ou permanecem em estágios intermediários (Dohme, 2015; Arnaiz, 2003).

1.3. Marcos Legais e o Direito à Educação Inclusiva no Brasil

A inclusão educacional no Brasil começou em 1854, com as primeiras iniciativas voltadas para pessoas com deficiência, inspiradas em modelos dos Estados Unidos e da Europa. Desde aquele momento, o país passou por várias mudanças legislativas que ampliaram os direitos dessas pessoas e reforçaram a igualdade no acesso à educação (Mantoan, 2006).

No contexto global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, definiu em seu Artigo 26 o direito à educação como algo universal, gratuito e essencial, destacando sua relevância para a dignidade humana e o completo desenvolvimento da personalidade (ONU, 1948).

Quadro 2: Principais Leis/Decretos e Portarias internacionais

| Dispositivos | Conteúdo / Principais aspectos |
|---|---|
| Declaração de Salamanca (1994) | Reconhece as declarações das Nações Unidas, culminando nas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. Reforça que a educação de pessoas com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional. |
| Carta para o Terceiro Milênio (Londres) (1999) | Estabelece que no terceiro milênio, todas as nações devem evoluir para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência, promovendo seu empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida. |
| Convenção da Organização dos Estados Americanos – Convenção da Guatemala (2001) | Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. |
| Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) | Afirma que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é pré-requisito para os direitos humanos universais. Destaca a importância da inclusão para o desenvolvimento social sustentável, reconhecida pela ONU. |
| Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) | Define princípios fundamentais: a) Respeito à dignidade, autonomia e independência; b) Não discriminação; c) Participação plena e inclusão social; d) Respeito à diversidade humana; e) Igualdade de oportunidades; f) Acessibilidade; g) Igualdade de gênero; h) Respeito ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. |

Fonte: MEC, 2020.

No Brasil, um momento crucial foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, que garante, em seu Art. 53, o direito das crianças e adolescentes à educação, fornecendo igualdade de oportunidades para o acesso e permanência nas instituições de ensino, além de garantir atendimento educacional especializado quando necessário (ECA, 1990).

Em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO. Na Declaração de Salamanca, é afirmado que “as escolas devem aceitar todas as crianças, sem distinção de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). O Brasil, ao assinar esse documento, comprometeu-se a adaptar suas políticas públicas conforme os princípios da inclusão.

A Constituição Federal de 1988 enfatiza, em seu Art. 205, que “a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família”. No seu Art. 208, inciso III, é determinado que é dever do Estado oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Senado Federal, 1988).

Outro evento importante foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que, após ser emendada pela Lei nº 12.796/2013, ressalta o direito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em turmas regulares do ensino (Presidência da República, 2013).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, conferindo-lhe o status de emenda constitucional através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. O documento reafirma que “as pessoas com deficiência não podem ser afastadas do sistema educacional geral sob a justificativa de suas deficiências” (Presidência da República, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, também estipula em seu Art. 28 que “é responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir acesso à educação de qualidade para a pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Presidência da República, 2015).

Quadro 3: Principais Leis / Decretos e Portarias Brasileiras

| Dispositivos | Conteúdo / Principais aspectos |
|--|---|
| Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 | O artigo 55 determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” |
| Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) | Documentos internacionais que influenciam a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva. |
| Declaração de Salamanca (1994) | Estabelece princípios, políticas e práticas para atender às necessidades educacionais especiais. |
| Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (1999) | Define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando sua atuação complementar ao ensino regular. |
| Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) | Enfatiza a acessibilidade arquitetônica em escolas, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para atendimento educacional especializado. |
| Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) (2015) | Institui a lei para assegurar e promover, em igualdade, os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando inclusão social e cidadania. |

Assim, percebe-se que a legislação brasileira garante o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem para alunos com deficiência, enfatizando a educação inclusiva como um direito humano essencial. Entretanto, mesmo com os progressos legislativos, persiste a dificuldade na sua aplicação prática, necessitando de políticas públicas coordenadas, capacitação contínua dos educadores e infraestrutura apropriada para assegurar uma educação realmente inclusiva.

1.4. Educação Inclusiva e a Formação Docente

A formação docente no Brasil passou por transformações significativas ao longo da história. Até o século XVIII, a educação era controlada pela Igreja, e os professores eram majoritariamente religiosos. Com o movimento de nacionalização do ensino no século XVI, iniciou-se a profissionalização docente, exigindo-se licença estatal, com critérios como formação, idade e conduta moral, marcando o início da construção da identidade profissional do professor (Nóvoa, 1995).

A criação das Escolas Normais, no século XIX, fortaleceu a formação pedagógica e consolidou uma ideologia comum entre os professores. Para Nóvoa (1995), essas instituições desempenharam papel essencial na consolidação do saber pedagógico

e na identidade profissional docente. Concordando com essa perspectiva, Gatti (2009) destaca que a formação de professores nesse período foi orientada por um modelo tecnicista, que buscava padronizar práticas e comportamentos, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica sobre a realidade educacional.

No século XX, intensificou-se o processo de feminização da profissão, ao mesmo tempo em que cresciam as tensões causadas pelas transformações sociais, exigindo dos professores um reposicionamento frente às novas demandas. A escola passou a ser vista como agente de progresso e os professores como portadores de esperança para um futuro melhor (Nóvoa, 1995). Para Tardif (2002), os saberes docentes se constituem a partir da prática e da experiência, sendo fundamental considerar as trajetórias individuais e as interações com os contextos escolares para compreender a complexidade da profissão.

As últimas décadas, contudo, revelam um cenário de desafios crescentes. O sistema educacional deixou de atender apenas a uma elite para se tornar mais massificado, o que exige dos professores não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades socioemocionais, estratégias pedagógicas inclusivas e capacidade de lidar com a diversidade cultural e social presente nas salas de aula (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000). De acordo com Perrenoud (2000), o desenvolvimento de competências como a gestão da heterogeneidade, a capacidade de trabalhar em equipe e a adaptação às mudanças curriculares é essencial para responder às exigências contemporâneas do ensino.

Diante disso, o papel do professor passou a incluir funções como mediação de conflitos, apoio psicológico, inclusão de alunos com necessidades especiais e enfrentamento de desigualdades. Segundo Nóvoa (1995, p. 100), “para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, [...] e que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos”. Nesse sentido, Libâneo (2012) aponta que a formação docente deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento ético, político e afetivo do educador.

Apesar das exigências, os cursos de formação não acompanharam tais transformações, permanecendo muitas vezes alheios às realidades escolares. Soma-se a

isso a precariedade das condições de trabalho, a sobrecarga de funções e a crise de reconhecimento social, que impactam diretamente a qualidade do ensino e a motivação docente (Nóvoa, 1995, 2003; Gatti, 2009). A desvalorização da carreira docente e a ausência de políticas públicas eficazes agravam esse cenário, comprometendo os resultados educacionais e o bem-estar dos profissionais da educação.

Nesse contexto, é urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores, promovendo maior valorização, autonomia profissional e diálogo com as comunidades escolares. Como destaca Nóvoa (2003, p. 134): “Os professores podem fazer muita coisa. Mas eles não podem fazer tudo.”. Complementarmente, Tardif (2002) reforça que é necessário respeitar os saberes construídos pelos docentes em sua prática cotidiana, reconhecendo-os como intelectuais que produzem conhecimento e que devem ser protagonistas das reformas educacionais.

Ser professor no século XXI requer, portanto, uma prática pedagógica inovadora, sensível às diferenças, centrada na aprendizagem e comprometida com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa perspectiva é reforçada por Imbernón (2011), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo, reflexivo e colaborativo, tendo como foco a melhoria da prática educativa e o compromisso ético com a equidade social.

CAPÍTULO 2. INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICA, PRÁTICA E COMPROMISSO SOCIAL

2.1. Os desafios da inclusão escolar

A inclusão na educação é um tópico que é amplamente debatido em contextos educacionais, acadêmicos e políticos, especialmente depois da criação de legislações que garantem o acesso à educação para todos. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) assegure claramente esse direito, na prática, a implementação da inclusão ainda enfrenta diversos obstáculos nas escolas regulares do Brasil.

Muitas instituições de ensino ainda adotam uma abordagem que exclui e classifica, considerando o aluno com deficiências como "diferente" e, assim, marginalizando-o. Mantoan (2009) alerta que não é suficiente apenas aceitar a matrícula de um aluno com deficiência; é crucial estabelecer condições adequadas para que ele possa aprender, se desenvolver e participar ativamente das atividades escolares. A autora enfatiza que, com frequência, o discurso inclusivo não se reflete em práticas que realmente promovam a inclusão; ao invés disso, o aluno é oficialmente aceito, mas excluído da rotina educativa diária.

A inclusão é mais do que a simples presença física do aluno na instituição. Ela exige uma reestruturação significativa do currículo, das metodologias de ensino, da formação dos professores e da cultura escolar. Como apontado por Mantoan (2006), incluir é "conviver com pessoas que são diferentes, que se reconhecem e se compreendem em todos os aspectos. Trata-se de acolher todas as pessoas, sem exceções, como portadoras do direito à aprendizagem".

Um dos principais desafios é o currículo inflexível, que é baseado em um aluno "ideal" e homogêneo. Muitas escolas frequentemente esperam que todos os alunos se adequem a padrões normativos de desempenho, ignorando as diversas diferenças cognitivas, emocionais e comportamentais. Isso resulta na exclusão de alunos com deficiência, que acabam sendo responsabilizados por não atender a esses critérios. Mittler (2003) ressalta que "a exclusão não ocorre porque os alunos não consigam aprender, mas porque o sistema não foi projetado para incluir a diversidade".

O caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ilustra bem essas dificuldades. O desenvolvimento dessas crianças não segue um padrão contínuo e uniforme, podendo apresentar avanços e retrocessos em diversas áreas. De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da construção ativa de esquemas, e cada indivíduo possui seu próprio ritmo e trajetória. Mantoan (2009) retoma essa ideia ao mencionar que, no caso do autismo, o tempo necessário para entender e consolidar a aprendizagem pode variar de forma significativa, ocasionando equívocos na avaliação do progresso escolar desses alunos.

O trabalho de Aarons e Gittens (1992), que utilizou um método de estudo de caso, demonstrou que estudantes autistas em ambientes inclusivos tendem a aprimorar suas habilidades sociais, maior envolvimento nas atividades oferecidas e uma noção mais forte de pertencimento a seu grupo. Os autores observam que a interação com colegas em ambientes colaborativos ajuda a expandir a rede de apoio e a criar objetivos educacionais mais significativos.

A inclusão requer aceitação e respeito, o que só se torna viável com a compreensão das particularidades de cada indivíduo. Essa compreensão demanda experiência, empatia e escuta atenta. De acordo com Aarons e Gittens (1992), o desenvolvimento da empatia emocional é essencial para que educadores e colegas consigam se colocar na posição do outro e entender suas dificuldades e capacidades. Essa construção de valores e atitudes inclusivas é um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar.

Camargo (2009) enfatiza que as atividades escolares devem ser projetadas não apenas para os alunos com deficiências, mas também para promover uma cultura escolar que inclua todos os participantes — estudantes, professores, administradores e familiares — na compreensão das particularidades e nas adaptações necessárias para o sucesso na escola. Ele argumenta que, ao entender os variados comportamentos e ritmos de aprendizagem, é mais fácil vencer as resistências e preconceitos que ainda persistem em muitos contextos educacionais.

Um outro desafio significativo reside na formação inicial e contínua dos professores, que frequentemente se sentem inadequados para gerenciar a diversidade no

ambiente escolar. A ausência de entendimento sobre métodos de ensino inclusivos, comunicação alternativa, avaliação diversificada e resolução de conflitos complica o processo educativo. De acordo com Santos e Silva (2017, p: 88), “a formação de professores é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, pois enriquece o repertório teórico e metodológico dos educadores”.

Ademais, existem barreiras estruturais e atitudinais que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência. A falta de acessibilidade arquitetônica, a ausência de materiais adaptados e a escassez de recursos humanos qualificados (como intérpretes de Libras, cuidadores e profissionais de apoio) são elementos que comprometem o conceito de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante dessa realidade, é fundamental reconhecer que os desafios do ensino inclusivo são complexos. Eles exigem comprometimento político, vontade institucional e envolvimento social, além de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, formação de qualidade e monitoramento contínuo das práticas de ensino.

Como observa Aranha (2006, p: 173), “a inclusão é uma questão de justiça social, que requer uma revisão dos paradigmas escolares, das relações pedagógicas e das percepções sobre aprendizagem e deficiência”. Isso implica em criar uma escola que não apenas acolha, mas que realmente ensine a todos, reconhecendo e valorizando as diferenças como uma parte essencial do processo educacional.

2.2. A Educação Especial e a Inclusão em Tangará da Serra

A educação inclusiva no município de Tangará da Serra, em Mato Grosso, tem progredido conforme as normas nacionais, mas ainda enfrenta obstáculos locais que limitam sua implementação total. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 6.571/2008 orientam as políticas inclusivas no Brasil, sendo adaptadas e complementadas pelas legislações locais.

De acordo com o artigo 59 da LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser preferencialmente disponibilizada nas escolas regulares, por meio do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), oferecido de maneira complementar ou suplementar, inclusive em salas de recursos multifuncionais. O Decreto nº 6.571/2008 especifica as normas para esse atendimento, assegurando o acesso, a permanência, a participação e o sucesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva não se limita à presença física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas implica mudanças profundas no currículo, nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Ela defende que a inclusão só será efetiva quando a escola se transformar para atender a todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

No âmbito municipal, a Lei Municipal nº 5.153/2022 criou a Política Municipal de Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando a disponibilização de Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições públicas de ensino de Tangará da Serra. Essa legislação define diretrizes para a formação contínua dos educadores, fortalece a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, e orienta a implementação do AEE conforme as especificidades de cada aluno.

O Conselho Municipal de Educação desempenha um papel essencial na supervisão e regulamentação das práticas inclusivas, orientando a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas escolas para que contemplem a diversidade e promovam a equidade. Conforme Carvalho (2010), a inclusão deve ser compreendida como uma construção coletiva, que demanda reorganização dos espaços escolares e do fazer pedagógico, além do envolvimento efetivo de toda a comunidade educativa.

Além disso, o currículo das escolas municipais está sendo gradualmente adaptado, com o objetivo de alinhar os conteúdos e métodos às particularidades e ritmos de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme preveem o Decreto nº. 6.571/2008 e as diretrizes da LBD. Para Oliveira (2011), a flexibilização curricular é fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos, respeitando as diferenças e evitando práticas excludentes.

A Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o Plano Municipal de Educação (PME), realiza ações contínuas que incluem a formação de educadores em temáticas inclusivas, a produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis, e o monitoramento do progresso dos alunos atendidos pelo AEE. Segundo Rodrigues (2006), investir na formação dos professores é uma das condições imprescindíveis para uma inclusão escolar de qualidade, visto que muitos profissionais ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Apesar das conquistas no campo legal e institucional, persistem desafios como a escassez de materiais pedagógicos adequados, infraestrutura física limitada e a ausência de apoio técnico especializado para os docentes. Educadores relatam dificuldades na aplicação de metodologias inclusivas, o que evidencia a necessidade urgente de investimentos contínuos em capacitação, suporte pedagógico e conscientização da comunidade escolar (Glat & Blanco, 2007).

Assim, Tangará da Serra revela seu compromisso com a inclusão educacional, a partir de marcos legais locais que reforçam a legislação nacional. No entanto, como defendem Aranha (2001) e Sasaki (2010), a efetivação da inclusão exige um esforço conjunto entre governo, instituições escolares, conselhos educacionais, famílias e sociedade civil, para que os direitos educacionais das pessoas com deficiência e demais públicos da educação especial sejam plenamente realizados.

2.3. Educação Especial nas Políticas Educacionais

No Brasil, um momento crucial foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, que garante, em seu Art. 53, o direito das crianças e adolescentes à educação, fornecendo igualdade de oportunidades para o acesso e permanência nas instituições de ensino, além de garantir atendimento educacional especializado quando necessário (ECA, 1990).

Em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO. Na Declaração de Salamanca, é afirmado que “as escolas devem aceitar todas as crianças, sem distinção de

suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). O Brasil, ao assinar esse documento, comprometeu-se a adaptar suas políticas públicas conforme os princípios da inclusão (UNESCO, 1994).

A Constituição Federal de 1988 enfatiza, em seu Art. 205, que “a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família”. No seu Art. 208, inciso III, é determinado que é dever do Estado oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Senado Federal, 1988).

Outro evento importante foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que, após ser emendada pela Lei nº 12.796/2013, ressalta o direito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em turmas regulares do ensino (Presidência da República, 1996, 2013).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, conferindo-lhe o status de emenda constitucional através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. O documento reafirma que “as pessoas com deficiência não podem ser afastadas do sistema educacional geral sob a justificativa de suas deficiências” (Presidência da República, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, também estipula em seu Art. 28 que “é responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir acesso à educação de qualidade para a pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Presidência da República, 2015).

Além do respaldo legal, diversos estudiosos destacam a importância de transformar as práticas pedagógicas e a cultura escolar para garantir a efetividade da inclusão. Mantoan (2003, p. 35) afirma que “a inclusão não se resume a inserir o aluno com deficiência em uma sala regular, mas sim a garantir que ele aprenda e participe ativamente do processo educativo”. Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma

educacional, valorizando a diversidade e combatendo a exclusão.

Aranha (2001, p. 41) reforça essa ideia ao destacar que “o desafio está em superar práticas centradas na homogeneidade e no déficit, substituindo-as por práticas voltadas à valorização das diferenças”. Nessa lógica, a escola precisa estar preparada para acolher a singularidade de cada estudante.

Rodrigues (2006) argumenta que a formação inicial e continuada dos professores deve incluir conteúdos que os preparem para lidar com a diversidade humana, promovendo ações interdisciplinares e inclusivas. Isso implica repensar não apenas o currículo, mas também as metodologias de ensino e avaliação.

Carvalho (2004, p. 29) acrescenta que “a inclusão não é tarefa exclusiva dos professores de educação especial, mas de toda a escola e de todos os seus profissionais”, ressaltando a importância do trabalho coletivo e da corresponsabilidade na construção de uma escola inclusiva.

Sasaki (2005, p: 15) propõe que a inclusão seja entendida como um processo contínuo de transformação, em que “a inclusão não é um ponto de chegada, mas um percurso contínuo de aprimoramento da convivência humana”, destacando que o progresso da inclusão depende de revisão constante das práticas escolares.

Mittler (2003, p: 48) enfatiza que políticas públicas eficazes são aquelas que asseguram não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e o sucesso dos estudantes com deficiência. Para isso, é essencial a presença de recursos adequados, apoio pedagógico e participação ativa das famílias.

Segundo Glat e Blanco (2007, p: 330), é necessário flexibilizar as práticas pedagógicas e adotar estratégias que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento pleno de todos os alunos, com e sem deficiência.

Pletsch (2009, p: 70) adverte que a inclusão escolar vai além do ingresso do estudante na escola regular: é preciso garantir condições para sua permanência com

qualidade, aprendizado efetivo e participação em igualdade de condições, combatendo as exclusões sutis que ainda persistem no ambiente escolar.

Portanto, a inclusão escolar no Brasil se configura como uma construção coletiva que envolve legislações, práticas pedagógicas, formação docente e engajamento de toda a sociedade. Para que seja efetiva, é necessário romper com práticas excludentes e investir em uma educação que valorize e respeite a diversidade humana em todas as suas formas.

2.4. Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino deve ser elaborado como uma ferramenta fundamental para a implementação da gestão democrática e para o fortalecimento de uma educação de alta qualidade, que seja inclusiva e justa. Quando desenvolvido de maneira colaborativa, o PPP facilita a aproximação da escola com a comunidade, atribuindo à comunidade o papel de coautora do processo educativo. Essa colaboração mútua reforça os laços entre os diversos participantes do contexto escolar — gestores, educadores, alunos, famílias e sociedade civil — e permite que todos se vejam como corresponsáveis pela formação integral dos estudantes.

A criação e a contínua revisão do PPP estruturam e direcionam a proposta pedagógica da escola, além de promover reflexões constantes sobre as trajetórias percorridas e os ajustes necessários para avançar rumo aos objetivos coletivos. Assim, ao revisar seu Projeto Político-Pedagógico, a escola deve realizar uma análise crítica de suas práticas diárias, identificar as metas e ações já implementadas, os desafios enfrentados, as conquistas alcançadas e, a partir disso, traçar um futuro mais promissor, com estratégias que corrijam falhas e potencializem os acertos.

Nesse sentido, como ressalta Gadotti (2000, p. 71), “[...] a construção do projeto pedagógico de uma escola consiste em mantê-la em um constante estado de reflexão e elaboração, em uma perspectiva esclarecida acerca das questões relevantes de interesse comum e, que ao longo da história, foram requisitadas”.

Na nossa investigação, que tem como objetivo analisar o efeito do Projeto Político-Pedagógico sob a ótica da inclusão, entendemos que esse documento deve servir como uma base sólida para apoiar as práticas pedagógicas dos educadores voltadas à inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como enfatiza Beyer (2006), o PPP, ao considerar a proposta de uma educação para todos, não pode se limitar a reorganizações formais ou a definições rígidas e homogêneas de ser humano e sociedade, mas deve oferecer um novo significado ao dia a dia escolar, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e ao direito de todos aprenderem.

Nesse respeito, Veiga (2003, p. 11-12) declara que o Projeto Político-Pedagógico é um “instrumento que esclarece a ação educativa da escola em sua totalidade”, exigindo, assim, que seus princípios e fundamentos sejam compatíveis com uma proposta educacional inclusiva, que valorize a diversidade dos sujeitos escolares.

Compreender o Plano Político-Pedagógico (PPP) como uma representação do projeto escolar que se almeja desenvolver é perceber nele o reflexo de valores como igualdade, equidade, liberdade e justiça social. Esses valores estão fundamentados na legislação da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), conforme os seguintes artigos:

- Art. 12: É responsabilidade das instituições de ensino criar e implementar sua proposta pedagógica, além de se articular com as famílias e a comunidade e relatar sobre a execução da proposta pedagógica.
- Art. 13: Os educadores devem participar na construção da proposta pedagógica e seguir os planos de trabalho que correspondam a essa proposta.
- Art. 14: Os sistemas educacionais estabelecerão diretrizes de gestão democrática, garantindo a participação dos profissionais da educação na formulação do PPP.

No município de Tangará da Serra, MT, o PPP obtém dimensões ainda mais significativas devido a leis e iniciativas que buscam a efetivação da educação inclusiva. A Lei Municipal nº 5.153/2022, por exemplo, institui a Política Municipal para Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas locais.

Essa legislação municipal estabelece, entre outras questões, a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, a formação contínua dos educadores, o suporte individualizado aos alunos e a colaboração entre os serviços de saúde, assistência social e educação. Dessa forma, o PPP das escolas de Tangará da Serra deve integrar essas diretrizes de maneira coerente, refletindo o comprometimento institucional com a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Ademais, o Conselho Municipal de Educação de Tangará da Serra tem atuado como um organismo normativo e deliberativo, orientando a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais com base na equidade, no respeito à diversidade e na promoção da acessibilidade educacional. O currículo escolar, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido gradualmente modificado para atender às especificidades dos alunos, com propostas de flexibilidade pedagógica e metodológica.

Por sua parte, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolve ações de apoio técnico e pedagógico, produção de materiais acessíveis, formação contínua dos profissionais da educação e estratégias para monitorar a aprendizagem dos alunos que integram o público-alvo da educação especial.

Assim, o PPP em Tangará da Serra não deve ser encarado como um documento genérico ou apenas formal, mas como um instrumento ativo e dinâmico que direciona a escola em sua missão de construir uma educação inclusiva, transformadora e democrática. Como destaca Freitas (2004), “o projeto pedagógico não se configura como uma peça burocrática, mas sim como um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo”.

Assim, o PPP pode se configurar como um dispositivo com funções tanto diagnósticas quanto estratégicas, atuando como uma base para iniciativas concretas direcionadas ao acolhimento, crescimento e aprendizado de todas as crianças, levando em consideração suas particularidades e reconhecendo-as como indivíduos plenos de direitos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Contextualização da problemática do estudo

A Rede Municipal de Ensino de Tangará da Serra, localizada no estado de Mato Grosso, é composta por 39 (trinta e nove) Centros Municipais de Ensino (CMEs), que estão espalhados entre as áreas urbana, rural e os territórios indígenas. Essas instituições oferecem educação nas fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, mas atualmente não disponibilizam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, o foco da rede é na formação básica de crianças e adolescentes.

Atualmente, a rede municipal acolhe cerca de 11.000 (onze mil) alunos, com mais de 1.000 (mil) profissionais atuando na educação, incluindo professores, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos e outros funcionários. Esses profissionais desempenham um papel crucial em garantir o acesso à educação, a permanência dos estudantes nas escolas e a efetivação de aprendizagens com significado, evidenciando o compromisso com uma educação pública de qualidade.

A elaboração e a adequação do currículo municipal de Tangará da Serra foram estimuladas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017. Essa diretriz nacional incentivou diversas redes de ensino no país a fortalecer iniciativas voltadas à compreensão e implementação do novo documento de forma contextualizada. Como resultado, houve um aumento nos debates pedagógicos, reflexões sobre a prática de ensino e os ajustes necessários nos currículos locais, levando em conta as particularidades socioculturais e educacionais de cada município.

Em Tangará da Serra, esse movimento teve início em 2019, quando a Secretaria Municipal de Educação começou a intensificar ações de formação continuada dirigidas aos profissionais da rede, com o intuito de promover um alinhamento pedagógico às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As formações foram realizadas através de encontros presenciais, seminários, oficinas e outras atividades desenvolvidas tanto pela equipe técnica da secretaria quanto pelas próprias escolas, incentivando a apropriação coletiva do novo referencial curricular. Essas iniciativas visaram fortalecer a

prática pedagógica, estimular o protagonismo dos docentes e criar espaços de diálogo e reflexão dentro das escolas.

Esse processo formativo demonstra o compromisso da Rede Municipal de Ensino de Tangará da Serra com a melhoria contínua da qualidade educacional. Ao investir na formação dos educadores, o município fortalece a valorização da prática docente e das competências pedagógicas, contribuindo para a construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. As iniciativas formativas também expandem os espaços de diálogo e colaboração entre os educadores, promovendo uma cultura de desenvolvimento profissional e participação ativa no planejamento curricular.

Diante o exposto, surgiu a seguinte questão de investigação:

– Quais são os principais desafios curriculares e pedagógicos enfrentados pelos professores das escolas de Tangará da Serra na implementação da inclusão escolar?

Após a formulação destas questões definiram-se os seguintes objetivos:

3.2. Objetivos do Estudo

Objetivo Geral:

Identificar os principais desafios enfrentados por professores e gestores escolares no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do município de Tangará da Serra/MT.

Objetivos Específicos:

- 1) Analisar a compreensão dos professores sobre o currículo.
- 2) Compreender se o Professor faz regularmente o planejamento pedagógico.
- 3) Analisar as práticas pedagógicas implementadas pelos professores.

3.3. Metodologia

O estudo atual utiliza uma abordagem metodológica de estudo de caso com uma perspectiva qualitativa, visando uma análise detalhada dos obstáculos à inclusão escolar na cidade de Tangará da Serra/MT. Segundo Ventura (2007), o estudo de caso é uma forma de pesquisa que pode ser compreendida tanto como uma metodologia quanto como a seleção de um objeto de estudo particular, definido pela análise minuciosa de um caso específico, situado em um contexto temporal e espacial, o que permite a coleta cuidadosa de dados.

Figura 1. Desenho Metodológico



Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2020).

A opção por uma abordagem qualitativa é respaldada pela necessidade de compreender as percepções, experiências e desafios enfrentados por diversos participantes envolvidos na inclusão escolar. Essa metodologia viabiliza uma análise minuciosa e detalhada das práticas educacionais, assim como das barreiras e facilitadores que existem nesse contexto. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

De acordo com Yin (2015), o método de estudo de caso é crucial para adquirir um conhecimento mais profundo, tanto de uma perspectiva individual como coletiva, permitindo uma análise concentrada em um fenômeno particular, com a chance de generalizações para situações similares dentro do mesmo contexto. Para Stake (1995), o

estudo de caso é apropriado quando se deseja estudar um fenômeno em profundidade, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Conforme Freitas e Jabbour (2011, p. 11), um estudo de caso é uma descrição de um fenômeno, seja ele histórico ou contemporâneo, elaborada a partir de diversas fontes de evidência, que inclui observações diretas, entrevistas rigorosas e pesquisas em arquivos públicos ou privados. Este método é sustentado por um referencial teórico que orienta as questões e hipóteses da pesquisa, além de abranger uma variedade de técnicas para a coleta e análise de dados.

Além disso, Gomes (2008) enfatiza que o estudo de caso requer um planejamento cuidadoso que atenda às particularidades da pesquisa, garantindo a relevância e o significado dos resultados obtidos. Nessa mesma direção, Bogdan e Biklen (1994) destacam que o pesquisador qualitativo é um instrumento fundamental no processo investigativo e, por isso, deve estar atento às múltiplas dimensões dos fenômenos estudados.

No campo da pesquisa empírica, Santos (2019, p. 188) aponta que o objetivo do método é obter afirmações válidas, diferenciando-se entre métodos de abordagem e procedimentos, sendo a pesquisa qualitativa particularmente adequada para investigações que demandam uma análise profunda com uma estrutura mínima. Segundo Triviños (2009), esse tipo de pesquisa é especialmente útil quando se pretende interpretar as interações sociais, os discursos e as práticas educativas a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua totalidade, inseridos em seu contexto natural. Nessa abordagem, o pesquisador é uma parte fundamental do processo e valoriza-se mais a trajetória investigativa do que os resultados finais. Os dados podem ser obtidos e analisados através de diversas estratégias, como entrevistas, observações, questionários abertos, análise de documentos e grupos focais.

Assim, a escolha do método qualitativo do estudo de caso possibilita uma investigação minuciosa e contextualizada dos desafios enfrentados na inclusão escolar em Tangará da Serra, permitindo o desenvolvimento de um conhecimento sólido e aplicável às práticas educacionais locais. Como afirmam André e Lüdke (2013), o estudo de caso permite captar a complexidade das interações sociais, respeitando a singularidade do ambiente escolar e as vozes dos sujeitos participantes.

3.4. Procedimentos

A pesquisa em questão adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise de conteúdo, que se baseou em fontes documentais selecionadas através das plataformas SciELO e Google Acadêmico, incluindo materiais nos idiomas português, inglês e espanhol. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas metodológicas que podem ser aplicadas a vários tipos de discurso, com o intuito de permitir a extração de inferências robustas e interpretações detalhadas a partir da análise dos dados comunicativos.

Essa metodologia possibilitou, por meio da investigação documental, a análise dos fatores que afetam ou complicam a inclusão de alunos com deficiência, limitações ou altas habilidades no ensino regular. Além disso, buscou-se entender a importância da formação dos professores, a estrutura das salas de aula e a oferta de recursos adequados como componentes críticos para o processo de inclusão educacional.

Os métodos utilizados refletem as etapas que guiam o progresso da pesquisa. O primeiro passo foi a elaboração do referencial teórico, seguido pela realização da pesquisa de campo. É vital, nesse contexto, esclarecer os métodos utilizados, que podem envolver análises comparativas, históricas, estatísticas, entre outras, conforme a natureza e os objetivos do estudo. Como observa Fachin (2007), não há um padrão metodológico rígido que todos os projetos sigam, pois isso depende dos objetivos específicos da pesquisa.

Os procedimentos da pesquisa iniciaram-se com a aprovação do projeto à Plataforma Brasil (anexo 1) Depois de obter a anuência para investigação (anexo 2), foram apresentados o estudo e o questionário (anexo 3) impresso aos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 4).

Para garantir o anonimato dos participantes, decidiu-se anexar apenas o modelo do documento, assegurando que suas identidades permanecessem ocultas.

Uma vez concluída a coleta de dados, esses foram organizados e analisados com base na metodologia de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016). As categorias e subcategorias foram identificadas indutivamente, ou seja, à posteriori, a partir de uma leitura inicial dos materiais coletados. Em seguida, após um período de análise, fez-se uma segunda revisão para ajustar e corroborar as categorias e subcategorias, visando garantir uma interpretação mais precisa e confiável dos dados.

3.5. Instrumentos

Os métodos empregados para a coleta de dados nesta pesquisa foram o uso de questionários e a análise de documentos. O questionário, que incluía perguntas abertas, foi fornecido por outro pesquisador e foi utilizado com permissão formal para este estudo (Anexo 5). A entrega do questionário ocorreu de forma pessoal aos participantes, o que permitiu que eles preenchessem manualmente as respostas. Este instrumento foi dividido em duas seções: a primeira destinava-se a caracterizar os participantes, enquanto a segunda continha questões abertas que abordavam a perspectiva dos professores sobre a diversidade do currículo e sua implementação prática no contexto da Educação Inclusiva. Além disso, foram examinados documentos institucionais, como políticas educacionais, relatórios escolares e planos pedagógicos, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o tema em investigação e enriquecer a análise dos dados coletados.

3.6. Caracterização dos Participantes

Participaram deste estudo 36 docentes e 7 profissionais que atuam nas funções de direção ou coordenação pedagógica, todos pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Tangará da Serra. No que se refere à caracterização dos participantes, foram obtidos o seguintes dados:

Tabela 1 : Caracterização dos Participantes

| Características | | N (%) |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------|
| 1. Género | Feminino | 30 (69,8%) |
| | Masculino | 13 (30,2%) |
| 2. Profissão | Gestor/Diretor | 7 (16,3%) |
| | Professor Fundamental I e II | 36 (83,7%) |
| 3. Titulação | Graduação | 43 (100%) |
| | Especialista | 43 (100%) |
| | Mestre | 7 (16,3%) |
| | Doutor | 6 (14%) |
| 4. Tempo de trabalho na instituição | Menos de 1 ano | 2 (4,7%) |
| | Entre 1 e 5 anos | 12 (27,9%) |
| | Entre 6 e 10 anos | 15 (34,9%) |
| | Entre 11 e 20 anos | 10 (23,3%) |
| | Mais de 21 anos | 4 (9,3%) |

Conforme demonstrado na Tabela 1, a caracterização dos participantes desta pesquisa evidencia que a maioria é do gênero feminino, representando 69,8% (n=30) do total de respondentes, enquanto os do gênero masculino correspondem a 30,2% (n=13). Em relação à função exercida na rede municipal de ensino, observa-se que 83,7% (n=36) dos participantes atuam como professores nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, enquanto 16,3% (n=7) ocupam cargos de gestão ou coordenação pedagógica.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os participantes (100%, n=43) possuem curso de especialização (pós-graduação lato sensu). Dentre eles, 16,3% (n=7) são mestres e 14% (n=6) possuem título de doutorado. Além disso, todos os participantes (100%, n=43) declararam possuir graduação como formação base, o que evidencia que todos acumularam formações adicionais ao longo da carreira.

Em relação ao tempo de atuação na unidade escolar atual, os dados revelam que 34,9% (n=15) dos profissionais trabalham na mesma instituição há entre 6 e 10 anos, seguidos por 27,9% (n=12) com tempo de serviço entre 1 e 5 anos. Outros 23,3% (n=10) atuam na escola há entre 11 e 20 anos, enquanto 9,3% (n=4) têm mais de 21 anos de trabalho. Apenas 4,7% (n=2) indicaram estar na instituição há menos de um ano.

Esses dados revelam um perfil profissional experiente e altamente qualificado, composto majoritariamente por mulheres atuantes no Ensino Fundamental, com ampla formação acadêmica e tempo considerável de permanência nas unidades escolares.

3.7. Apresentação dos dados e Discussão dos Resultados

Os dados obtidos nesta pesquisa serão apresentados e relacionados com os objetivos específicos estabelecidos. No final de cada análise, os resultados serão confrontados com outros estudos, com o intuito de promover uma leitura crítica e comparativa. Para facilitar a organização e interpretação dos dados, foram definidas três dimensões analíticas: a) Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (Questões 1, 2 e 3); b) Planejamento pedagógico (Questões 4 e 5); c) Práticas pedagógicas recursos e adaptações no ensino (Questões 6, 7, 8, 9 e 10) .

Com base nas respostas dos participantes, buscou-se identificar as percepções dos docentes sobre o conceito de currículo, bem como sua relação com a diversificação e diferenciação curricular no contexto da inclusão escolar. Esses dados foram organizados segundo a dimensão “Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular”, conforme demonstrado na Tabela 2.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: **Analisar a compreensão dos professores sobre o currículo**, identificaram-se 2 categoria e 10 subcategorias conforme se demonstra:

Tabela 2. Dimensão: Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (categoria 1)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|-------------------------------|---|-------------------------------|
| Compreensão sobre o currículo | Desenvolvimento curricular | 23 (53,5%) |
| | Currículo e condições de aprendizagem | 6 (14%) |
| | Processo de aprendizagem | 6 (14%) |
| | Necessário pensar a flexibilização curricular | 3 (7%) |
| | Mudanças na metodologia | 2 (4,6%) |
| | Não responderam | 3 (6,9%) |

Os resultados da Tabela 2 indicam que, entre os 43 participantes, a subcategoria mais recorrente foi Desenvolvimento curricular, com 23 menções, correspondendo a 53,5% do total. Essa subcategoria evidencia que os professores compreendem o currículo como um processo dinâmico e adaptável, central para a aprendizagem, que deve refletir as necessidades da comunidade escolar e as realidades dos alunos.

As subcategorias Currículo e condições de aprendizagem e Processo de aprendizagem obtiveram, cada uma, 6 recorrências (14,0%), demonstrando que parte dos docentes percebe a importância de garantir condições equitativas de aprendizagem, bem como a necessidade de adaptação e flexibilização dos processos pedagógicos para assegurar uma educação inclusiva e eficaz.

Já as subcategorias menos mencionadas foram necessárias pensar a flexibilização curricular, com 3 ocorrências (7,0%), e Mudanças na metodologia, com 2 menções (4,6%), indicando que, embora alguns professores reconheçam a importância da flexibilização e da inovação metodológica, essa compreensão ainda é restrita a uma parcela menor dos respondentes. Além disso, 3 participantes (6,9%) não responderam à questão, o que pode apontar para insegurança conceitual ou desconhecimento sobre o tema.

Esses dados revelam que, embora a maioria dos docentes possua uma compreensão relevante sobre o currículo e seu papel na promoção da aprendizagem, ainda

existem variações significativas quanto à profundidade e clareza dessas percepções. Isso reforça a importância da formação continuada, com foco na diversificação curricular e na diferenciação pedagógica, especialmente no contexto da inclusão escolar.

Contrariamente aos resultados aqui obtidos, Gomes (2022) conclui, em um estudo sobre a percepção dos professores sobre o conceito de currículo, que os participantes o compreendem principalmente como uma organização dos conteúdos e conhecimentos escolares, destacando seu papel central no desenvolvimento da escola. Para esses docentes, o currículo se torna inclusivo quando contempla a heterogeneidade dos alunos e se flexibiliza para atender aos estudantes com necessidades especiais, abordando a diversidade de forma particular.

Por outro lado, do ponto de vista conceitual, estudos como os de Sacristán (2000) e Tomlinson (2005) aproximam-se dos resultados aqui apresentados, ao compreenderem o currículo como um conjunto de experiências planejadas com o objetivo de promover aprendizagens significativas. Para esses autores, a diversificação e a diferenciação curricular são estratégias essenciais para adequar o ensino às necessidades de todos os alunos, respeitando seus ritmos, estilos e contextos de aprendizagem.

Tabela 3. Dimensão: Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (categoria 2)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|---|--|-------------------------------|
| O currículo contempla o Atendimento aos alunos com NE | Sim, com Atendimento Educacional Especializado | 19 (44,2%) |
| | Não | 14 (32,6%) |
| | Sim | 7 (16,3%) |
| | Em partes | 3 (6,9%) |

Os dados da tabela 3 indicam que 19 professores (44,2%) afirmaram que o currículo contempla o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse percentual revela um reconhecimento importante da necessidade de adaptações específicas para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. Segundo o MEC (2013), o AEE deve ser

ofertado como um serviço complementar ou suplementar, que promova o desenvolvimento do aluno e a sua inclusão no ensino regular.

Por outro lado, 14 participantes (32,6%) declararam que o currículo não contempla esse atendimento, evidenciando lacunas significativas no processo de adaptação curricular e na oferta de recursos pedagógicos para atender a diversidade dos alunos. Mittler (2003) destaca que a ausência de medidas específicas para alunos com NEE pode resultar na exclusão velada, onde o acesso ocorre, mas a participação e aprendizagem permanecem limitadas.

Além disso, 7 docentes (16,3%) indicaram que o currículo contempla o atendimento, porém de forma geral, sem a implementação formal do AEE, o que sugere uma adaptação parcial e possivelmente informal às necessidades dos estudantes. Mantoan (2003, p: 45) ressalta que a inclusão efetiva exige não apenas o acesso, mas também o planejamento sistemático e o atendimento específico que permita o desenvolvimento pleno dos alunos.

Por fim, 3 professores (6,9%) afirmaram que o atendimento é contemplado apenas em parte, o que reforça a necessidade de políticas e formações que incentivem uma revisão e adequação constantes do currículo para abarcar a diversidade. Conforme Glat e Blanco (2007, p: 328), a flexibilização curricular é fundamental para que todos os alunos tenham suas singularidades respeitadas e aprendam de forma significativa.

Esses dados evidenciam a necessidade de avanços na implementação do Atendimento Educacional Especializado e na revisão curricular, garantindo que o processo inclusivo seja não apenas formal, mas efetivamente vivenciado em sala de aula.

No que se refere aos dados obtidos na dimensão: Planejamento pedagógico e ao segundo objetivo específico: **Compreender se o Professor faz regularmente o planejamento pedagógico**, verificam-se 1 categoria e 3 subcategorias conforme se demonstra:

Tabela 4. Dimensão: Planejamento pedagógico

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|---|---------------------|-------------------------------|
| Realizar Planejamento Pedagógico específico | Sim | 22 (51,2%) |
| | Não | 14 (32,6%) |
| | Parcialmente | 7 (16,2%) |

A análise dos dados da Tabela 4 evidencia que 22 professores (51,2%) afirmaram possuir um planejamento pedagógico específico voltado ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Essa proporção expressiva revela o empenho de parte dos docentes em organizar suas práticas pedagógicas de modo a contemplar a diversidade presente nas salas de aula. Tal postura está em consonância com o que afirmam Mittler (2003) e Stainback e Stainback (1999), ao destacarem que o planejamento diferenciado e intencional constitui um dos pilares fundamentais para promover o acesso, a participação e o sucesso dos alunos com deficiência no ensino comum.

Por sua vez, 14 participantes (32,6%) indicaram não realizar nenhum tipo de planejamento específico, o que aponta para lacunas importantes na formação inicial e continuada dos professores, bem como na oferta de suporte institucional. Como ressalta Blanco (2004, p. 33), a ausência de planejamento pedagógico voltado à inclusão pode refletir uma concepção de ensino voltada ao “aluno médio”, desconsiderando a pluralidade de modos de aprender e de se desenvolver.

Além disso, 7 docentes (16,2%) afirmaram realizar esse planejamento apenas de forma parcial, o que demonstra a existência de iniciativas pontuais, mas ainda não consolidadas como prática sistemática. Mantoan (2003, p: 35) reforça que a inclusão exige uma postura docente flexível e crítica, que permita reorganizar continuamente as estratégias de ensino com base nas necessidades dos estudantes.

Essas evidências reforçam a urgência de investimentos em formação continuada e no fortalecimento de políticas públicas que garantam condições institucionais para a prática da educação inclusiva. Conforme salientam Glat e Fernandes (2005) e Pletsch

(2009), o sucesso da inclusão escolar depende da articulação entre compromisso político e práticas pedagógicas efetivas, sustentadas por recursos humanos e materiais adequados.

Em relação à Dimensão Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino e ao terceiro objetivo específico: **Analisar as práticas pedagógicas implementadas pelos professores**, foram encontradas 7 categorias e 35 subcategorias como os resultados seguintes demonstram:

Tabela 5. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 1)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| Adaptações no ensino do aluno com NE | Atividades que promovam o aprendizado | 28 (65,1%) |
| | Não | 6 (14%) |
| | Sim | 9 (20,9%) |

Os dados apresentados na Tabela 5 indicam que a maioria dos professores (28 participantes, equivalentes a 65,1%) afirmaram realizar adaptações nas atividades pedagógicas para promover o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais (NE). Essa prática evidencia uma preocupação em adequar os instrumentos de ensino para atender às especificidades desses estudantes, buscando garantir uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

No entanto, 9 professores (20,9%) indicaram que realizam adaptações no ensino, porém de forma geral ou não sistemática, sugerindo que tais práticas ainda não estão plenamente estruturadas ou formalizadas dentro do planejamento pedagógico. Por outro lado, 6 participantes (14,0%) declararam não realizar adaptações específicas, o que revela lacunas importantes na personalização do processo educativo.

De acordo com Mantoan (2003, p: 45), as adaptações curriculares e pedagógicas são essenciais para garantir o acesso e a participação efetiva dos alunos com NE, promovendo um ambiente que respeite as diferenças e valorize a diversidade. Mittler (2003, p: 31) reforça que a falta dessas adaptações pode levar à exclusão velada, na qual o aluno está presente, mas não consegue participar ou aprender adequadamente.

Além disso, Glat e Blanco (2007, p: 328) destacam que as adaptações pedagógicas devem ser planejadas considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Nesse sentido, a prática docente requer flexibilidade e criatividade para modificar estratégias, recursos e avaliações de forma que o ensino seja acessível e eficaz.

Conforme o Ministério da Educação (MEC, 2013, p. 15), é dever da escola assegurar os meios e os recursos necessários para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso, participação e aprendizagem no ensino comum.

A tabela seguinte mostra-nos a categoria Adaptações do ensino dos alunos com NE e as suas quatro subcategorias:

Tabela 6. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 2)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--|--|-------------------------------|
| Adaptações do ensino dos alunos com NE | De acordo com as necessidades apresentadas de cada um. | 17 (39,5%) |
| | Evolução do aluno. | 9 (20,9%) |
| | De forma contínua. | 10 (23,3%) |
| | De forma diferenciada. | 7 (16,3%) |

Os dados expressos na Tabela 6, revelam que a maioria dos professores (17 participantes, correspondendo a 39,5%) afirma realizar adaptações de acordo com as necessidades apresentadas por cada aluno. Essa abordagem evidencia uma prática centrada no sujeito, em consonância com os princípios da inclusão, que preconizam o respeito às singularidades dos estudantes (MEC, 2015, p: 28).

Outros 10 docentes (23,3%) relatam que as adaptações ocorrem de forma contínua, o que demonstra uma compreensão mais dinâmica e processual da avaliação escolar, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com NE. Como defendem Glat e Blanco (2007, p: 328), esse processo deve ser flexível, permitindo que o professor reavalie suas estratégias e instrumentos conforme as respostas e avanços do estudante.

Adicionalmente, 9 professores (20,9%) indicaram que as adaptações são baseadas na evolução individual do aluno, o que revela uma postura avaliativa formativa, que busca identificar o progresso pessoal em vez de comparações normativas. Essa concepção é defendida por Mantoan (2003, p: 45), ao afirmar que a avaliação inclusiva deve ser orientada pelo reconhecimento das potencialidades e pelo estímulo ao desenvolvimento contínuo.

Por fim, 7 participantes (16,3%) disseram adaptar os instrumentos de forma diferenciada, o que aponta para a adoção de recursos e estratégias distintas, considerando os estilos de aprendizagem e as condições específicas de cada estudante. Segundo Mittler (2003, p: 31), adaptar a avaliação é essencial para garantir que todos tenham oportunidade de demonstrar seus conhecimentos, habilidades e competências, mesmo que por caminhos distintos.

Do ponto de vista teórico, a adaptação dos instrumentos de ensino é um dos pilares da educação inclusiva, pois permite a personalização do processo de aprendizagem de acordo com as capacidades e necessidades de cada estudante. Mantoan (2003) argumenta que a escola precisa romper com o modelo homogêneo de ensino, desenvolvendo práticas que reconheçam e valorizem as diferenças. Para Oliveira (2010), o desafio da inclusão está, entre outros aspectos, em transformar as metodologias tradicionais para atender a pluralidade dos sujeitos em sala de aula.

Dessa forma, os dados reforçam a importância da formação docente contínua, que favoreça o domínio de práticas avaliativas inclusivas, alinhadas à legislação vigente e às diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2015, p: 33). A avaliação, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento de medição e passa a constituir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à existência de sala de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NE), os dados coletados revelam os seguintes resultados:

Tabela 7. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 3)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--|--|-------------------------------|
| Oferecimento de salas de recursos multifuncionais para atender alunos com NE | Sim | 18 (41,9%) |
| | Sim, mas não tem professores especializados. | 15 (34,9%) |
| | Não | 10 (23,2%) |

A análise dos dados apresentados na Tabela 7 revela que 18 professores (41,9%) afirmaram que suas escolas oferecem salas de recursos multifuncionais para atender os alunos com necessidades educacionais especiais (NE), com presença de estrutura adequada para apoio especializado. No entanto, um número significativo de participantes (15 – 34,9%) apontou que, apesar da existência dessas salas, elas não contam com professores especializados, o que compromete a efetividade do atendimento. Já 10 docentes (23,2%) relataram a inexistência desse tipo de suporte em suas instituições.

Esses dados evidenciam disparidades na implementação dos serviços de apoio previstos pelas políticas públicas de educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008, p. 15) destaca que a sala de recursos multifuncional deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à eliminação de barreiras à aprendizagem, sendo fundamental a atuação de profissionais qualificados para garantir sua eficácia.

De acordo com Glat e Fernandes (2005, p. 34), a presença de recursos adequados e de professores com formação específica são condições indispensáveis para que o processo de inclusão escolar se concretize de maneira eficaz. Quando não há profissionais capacitados, há risco de a sala de recursos se tornar apenas um espaço físico, sem promover, de fato, avanços significativos na aprendizagem dos alunos com NE.

Mittler (2003, p. 29) também reforça que o suporte especializado é um dos pilares para uma educação inclusiva autêntica, sendo necessário não apenas oferecer infraestrutura, mas também investir na formação continuada dos docentes que atuam nesses espaços.

Portanto, os dados reforçam a necessidade de fortalecimento das políticas de inclusão, com foco na ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e, sobretudo, na garantia de profissionais especializados que possam mediar de forma qualificada o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No que se refere à prática pedagógica dos professores, bem como à adoção de estratégias de flexibilização e diferenciação curricular no ambiente escolar, os resultados estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 4)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|---|---|---------------------------|
| Flexibilização e a diferenciação curricular | Permite o envolvimento em atividades variadas | 7 (16,3%) |
| | Estudando o indivíduo no seu individual | 6 (14%) |
| | Sem privilégios | 5 (11,6%) |
| | Materiais e direcionamento | 9 (20,9%) |
| | Direcionamento | 5 (11,6%) |
| | Materiais lúdicos | 4 (9,3%) |
| | Inclusão do aluno | 7 (16,3%) |

Verifica-se na tabela 8 uma dispersão dos resultados. A flexibilização e a diferenciação curricular têm se mostrado estratégias fundamentais no contexto da inclusão escolar, pois possibilitam a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais específicas em atividades pedagógicas significativas. Os dados obtidos revelam que uma parte considerável dos participantes (16,3%) destacou a importância de permitir o envolvimento em atividades variadas, reforçando o que defendem Mantoan (2003) e Oliveira (2010), ao afirmarem que o currículo deve ser repensado de forma a garantir acesso, permanência e participação de todos os alunos, com base em suas singularidades.

Outro aspecto relevante evidenciado na pesquisa refere-se à necessidade de estudar o indivíduo em sua individualidade (14,0%), evidenciando uma compreensão de que os processos de aprendizagem devem considerar as características pessoais de cada aluno. Essa concepção está em consonância com os apontamentos de Carvalho (2004), ao afirmar que a inclusão não se resume à presença física do aluno em sala, mas exige práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem.

A subcategoria sem privilégios (11,6%) demonstra uma preocupação em manter a equidade no ambiente escolar, buscando garantir condições justas para todos sem gerar distinções excludentes. De acordo com Aranha (2001), a equidade deve ser entendida como o reconhecimento das diferenças e a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de todos, sem reforçar desigualdades históricas.

A presença de materiais e direcionamento (20,9%) e de materiais lúdicos (9,3%) como subcategorias recorrentes indica que os professores valorizam recursos pedagógicos diversificados no processo de ensino. Como destaca Oliveira (2016), o uso de materiais adaptados e lúdicos contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e inclusivo, especialmente para alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

As respostas que apontam para o direcionamento (11,6%) evidenciam a necessidade de uma mediação intencional do professor, o que vai ao encontro do que propõem Vygotsky (1991) e Fonseca (2005), ao defenderem que a aprendizagem ocorre de forma mediada e intencional, considerando a zona de desenvolvimento proximal de cada sujeito.

Por fim, a inclusão do aluno como subcategoria recorrente (16,3%) revela um compromisso com a efetiva participação dos estudantes no cotidiano escolar. Essa postura está alinhada com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que orienta as escolas a promoverem práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NE), os resultados estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 9. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 5)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--|--|---------------------------|
| Inclusão e prática pedagógica do professor | Alternativas para atuarem com a inclusão | 6 (14%) |
| | Conversa e demonstrações das suas limitações | 5 (11,6%) |
| | Não | 4 (9,3%) |
| | Especialização | 5 (11,6%) |
| | Suporte com a professora de AEE | 7 (16,3%) |
| | Sim | 7 (16,3) |
| | Atividades adaptadas e inclusivas | 9 (20,9%) |

O processo de inclusão na prática pedagógica dos professores é um dos principais indicadores da efetivação das políticas educacionais inclusivas. A análise dos dados revela uma diversidade de percepções e estratégias utilizadas pelos docentes, demonstrando o quanto esse processo ainda é complexo e multifacetado.

A subcategoria com maior recorrência (20,9%) foi “Atividades adaptadas e inclusivas”, evidenciando que uma parte significativa dos professores tem buscado estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes. Segundo Mantoan (2003, p. 55), a inclusão exige que “os professores reinventem o currículo e os modos de ensinar, a fim de que todos aprendam juntos, com as diferenças e nas diferenças”.

A categoria “Sim” (16,3%) mostra que muitos docentes reconhecem a presença da inclusão em sua prática pedagógica. Isso se aproxima das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual orienta que a escola deve "garantir a participação, aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes" (MEC, 2008).

Por outro lado, 9,3% afirmaram “Não”, o que evidencia a ausência da inclusão em parte das práticas docentes, seja por desconhecimento, falta de formação ou carência de recursos. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 27) destaca que a resistência à inclusão muitas vezes está relacionada a uma formação inicial deficiente, que não prepara adequadamente os professores para lidar com a diversidade.

As respostas que apontam “Suporte com a professora de AEE” (16,3%) e “Alternativas para atuarem com a inclusão” (14,0%) revelam a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar. A atuação conjunta entre o professor regente e o Atendimento Educacional Especializado é vista por Oliveira (2010, p. 67) como essencial para viabilizar práticas inclusivas, uma vez que “a inclusão não depende de um profissional apenas, mas de uma rede de apoios coordenada”.

A presença de “Especialização” (11,6%) e “Conversação e demonstrações das suas limitações” (11,6%) indica que os professores estão conscientes de suas dificuldades e buscam aprimorar seus conhecimentos. Aranha (2001, p. 14) afirma que “a formação continuada dos docentes é condição indispensável para a consolidação de uma escola inclusiva”.

Esses dados sugerem que, embora a inclusão esteja presente em muitas práticas pedagógicas, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados, especialmente no que diz respeito à formação docente, ao suporte institucional e à cultura escolar. Conforme Fonseca (2005, p. 72), a efetivação da inclusão requer um ambiente escolar que valorize a singularidade dos alunos e que seja flexível o suficiente para promover o desenvolvimento de todos.

No que diz respeito às práticas pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula para atender às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NE), os resultados estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 10. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria 6)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--|--|-------------------------------|
| Práticas pedagógicas que atendem as demandas dos alunos com NE | Aprendizagem | 6 (14%) |
| | Materiais adaptados | 9 (20,9%) |
| | Não possui | 5 (11,6%) |
| | Aulas dinâmicas e flexíveis | 8 (18,6%) |
| | Auxílio dos professores de Atendimento Educacional Especializado | 15 (34,9%) |

As práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais (NE) envolvem estratégias diversas, que visam promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa. De acordo com os dados analisados, observou-se que 34,9% dos participantes destacaram o auxílio dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como fundamental no processo inclusivo. Essa percepção confirma os apontamentos de Mantoan (2003, p. 51), ao afirmar que “o trabalho colaborativo entre os docentes da sala comum e os professores do AEE é essencial para responder às demandas dos alunos com deficiência”.

Outro aspecto mencionado por 20,9% dos entrevistados foi a utilização de materiais adaptados, o que está de acordo com as orientações do MEC (2008, p. 15), que recomenda a oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade como forma de garantir a participação efetiva dos alunos com NE no processo educacional. Além disso, 18,6% dos profissionais apontaram a importância de aulas dinâmicas e flexíveis, práticas que, segundo Oliveira (2010, p. 67), contribuem para o engajamento e para o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Já a categoria “Aprendizagem”, mencionada por 14,0% dos participantes, destaca o foco no desenvolvimento das competências acadêmicas dos alunos com NE. Esse enfoque está alinhado ao pensamento de Nóvoa (1999, p. 32), que defende a construção de saberes pedagógicos centrados na aprendizagem e não apenas na instrução. Por outro lado, 11,6% dos entrevistados relataram não possuir práticas adaptadas, o que revela a permanência de lacunas na formação docente e na implementação de políticas inclusivas.

Esses dados demonstram que, embora haja avanços significativos, ainda persiste a necessidade de formação continuada, investimento em materiais acessíveis e maior articulação entre os profissionais da educação comum e do AEE, para que a inclusão escolar se concretize de forma plena e eficaz.

A partir da análise sobre as iniciativas dos professores para suprir as carências e necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NE) em sala de aula, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 11. Dimensão: Práticas pedagógicas, recursos e adaptações no ensino (categoria7)

| Categoria | Subcategoria | Recorrências N (%) |
|--|--|-------------------------------|
| Carências e necessidades dos alunos com NE | Atividades que o incluam e atenda suas necessidades. | 10 (23,3%) |
| | Necessidade do aluno. | 9 (20,9%) |
| | Pesquisas e atividades adaptadas. | 9 (20,9%) |
| | Adequar currículo. | 8 (18,6%) |
| | Estudo de caso. | 7 (16,3%) |

No que tange às estratégias adotadas pelos professores para suprir as carências e necessidades dos alunos com necessidades educacionais (NE), os resultados evidenciam práticas variadas. A maioria dos participantes (23,3%) destacou a importância de atividades que incluam e atendam diretamente às necessidades dos alunos, o que demonstra uma preocupação com metodologias mais participativas e centradas no sujeito. Isso corrobora com o que defende Mantoan (2003, p. 58), ao afirmar que “a inclusão pressupõe mudanças na postura pedagógica e na prática docente para assegurar a aprendizagem de todos”.

Além disso, 20,9% dos docentes afirmaram considerar prioritária a atenção às necessidades individuais do aluno, reforçando a visão da individualidade como eixo do planejamento educacional. Conforme aponta Mittler (2003, p. 32), “uma escola inclusiva reconhece que cada criança aprende de maneira diferente e deve adaptar-se para responder a essa diversidade”.

Outros 20,9% relataram utilizar pesquisas e atividades adaptadas como ferramentas de apoio, o que demonstra uma tentativa de alinhar os conteúdos ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Já 18,6% indicaram como prática a adequação curricular, uma ação fundamental prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008, p. 15), que orienta a reorganização dos conteúdos e objetivos educacionais de forma acessível a todos.

Por fim, 16,3% mencionaram o uso do estudo de caso como estratégia para melhor compreender o perfil e as demandas dos alunos, o que favorece intervenções mais precisas e assertivas, conforme destaca Oliveira (2011, p. 101), ao afirmar que “o conhecimento aprofundado da realidade do aluno permite ao professor mediar com maior eficácia o processo de ensino-aprendizagem”.

Em síntese, os dados revelam que, apesar de esforços em promover a inclusão e atender às carências dos alunos com NEE, ainda existem desafios significativos, especialmente na objetividade e na apresentação das práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de aprimoramento contínuo por meio de formação e suporte adequado aos professores. Conforme apontam Silva e Carvalho (2020, p. 145), “a qualificação docente e o suporte institucional são fundamentais para a efetividade da inclusão escolar e para o atendimento adequado às necessidades específicas dos alunos”.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como propósito aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados na efetivação da inclusão escolar no Ensino Fundamental I, no município de Tangará da Serra, Mato Grosso.

A partir do objetivo principal — compreender as percepções e práticas dos professores acerca do currículo e do processo de inclusão — os resultados evidenciaram que os educadores reconhecem a centralidade do currículo como instrumento que orienta o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, observaram-se dificuldades significativas na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere à adaptação de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos às singularidades dos alunos com NEE.

Os professores relataram a necessidade de um olhar mais individualizado, reflexivo e sensível à diversidade, mas destacaram barreiras estruturais e pedagógicas que comprometem a efetividade desse processo. Entre os principais obstáculos identificados estão a escassez de formação continuada, a ausência de suporte técnico e pedagógico, a limitação de recursos didáticos e a falta de infraestrutura adequada.

A pesquisa também revelou a importância de metodologias diversificadas e de uma abordagem humanizada que respeite os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Ainda assim, muitos docentes relataram sentimento de frustração e insegurança diante das dificuldades cotidianas para garantir uma inclusão efetiva, sobretudo pela falta de preparo e apoio institucional para o desenvolvimento de planejamentos pedagógicos realmente adaptados.

Verificou-se que a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas é um fator decisivo para a promoção de práticas mais equitativas e inclusivas, sobretudo ao possibilitar apoio técnico na elaboração de atividades e avaliações diferenciadas, como provas orais, utilização de recursos visuais e mediação pedagógica. No entanto, a existência de salas de recursos multifuncionais e a atuação colaborativa entre professores e especialistas ainda não são uma realidade uniforme em toda a rede.

Outro dado relevante diz respeito à desigualdade no atendimento educacional aos alunos com NEE. Enquanto algumas unidades escolares demonstram avanços na adaptação curricular e acolhimento desses estudantes, outras ainda não apresentam práticas consolidadas, limitando-se à matrícula formal, sem intervenções pedagógicas significativas.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o atraso na autorização do projeto pela Plataforma Brasil, o que comprometeu o cronograma inicialmente proposto. Além disso, alguns profissionais demonstraram resistência em participar do estudo, restringindo o número de respondentes e a diversidade das perspectivas.

Apesar dessas limitações, espera-se que os resultados apresentados contribuam para fomentar reflexões críticas e mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas do município, incentivando a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação utilize os dados levantados para qualificar a formação continuada dos professores, fortalecer a atuação de equipes multidisciplinares e assegurar condições efetivas para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.

A teoria oferece os fundamentos necessários para compreender a complexidade do processo de inclusão, mas é o suporte institucional e prático que permite transformar a realidade das escolas e assegurar o direito à aprendizagem de todos os alunos, em sua diversidade.

A teoria fornece o direcionamento necessário, mas o apoio prático é imprescindível para transformar a realidade escolar e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos.

Referências Bibliográficas

- Aarons, G., & Gittens, J. (1992). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools: The impact on social skills and educational outcomes. *Journal of Special Education*, 26(4), 375–393.
- Aarons, M., & Gittens, T. (1992). *The handbook of autism: A guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- André, M. E. D. A., & Lüdke, M. (2013). *Estudo de caso em pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: EPU.
- Aranha, M. L. F. (2001). *Equidade e inclusão: desafios para a escola contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, M. S. F. (2001). *Educação especial: história e políticas públicas*. São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. A. (2006). Educação inclusiva: Um desafio para a escola contemporânea. *Educação e Sociedade*, 27(96), 377–392.
- Aranha, M. S. F. (2006). Educação inclusiva: panorama atual e desafios. In Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* (pp. 167–178). Brasília: Ministério da Educação.
- Arnaiz, P. (2003). Educar para a diversidade: É possível uma escola para todos? *Revista Educação*, 26(1), 103–122.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (reimpressão). São Paulo: Edições 70.
- Bautista, G. A. (1997). Inclusão e integração: Duas formas de conceber a diferença. *Educação e Sociedade*, (62), 85–100.
- Blanco, R. (2004). *Inclusão educativa: uma escola para todos*. Brasília: UNESCO.

- Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola: desafios e perspectivas para o projeto político-pedagógico*. São Paulo: Mediação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (D. S. B. Rodrigues, Trad.). Brasília: UNESCO/MEC.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Camargo, A. P. (2009). *Educação inclusiva: desafios para a escola*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, C. A. P. (2004). *Educação inclusiva: a escola e a diversidade*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. A. V. (2004). *Inclusão escolar e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, C. A. P. (2010). *Inclusão escolar: desafios e perspectivas para a prática pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, R. E. (2014). *Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'* (9ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Cupertino, C. M. B. (2008). *Altas habilidades/superdotação: desafio para a educação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Cuperstino, C. M. B. (2008). *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- Dallabrida, N. (2016). Educação inclusiva: dilemas e desafios para o direito à educação no Brasil. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(2), 108–123.
- Dallabrida, N. (2016). Educação inclusiva e formação docente: Desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, 29(57), 245–260.
- Dohme, L. (2015). Educação inclusiva: práticas e desafios em contextos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 735–754.
- Dohme, L. M. (2015). *Educação inclusiva: fundamentos e práticas pedagógicas*. Curitiba: Ibpx.
- ECA. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.
- Fachin, O. (2007). *Fundamentos de metodologia* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Freitas, H. C. L. (2004). Projeto político-pedagógico e gestão democrática da educação. In N. S. de A. Ferreira (Org.), *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios* (pp. 117–131). São Paulo: Cortez.
- Freitas, W. R. de, & Jabbour, C. J. C. (2011). Estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: Uma proposta de categorização de artigo científico. In *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro.
- Fonseca, V. M. P. (2005). *Mediação pedagógica e desenvolvimento*. São Paulo: Paulus.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Gadotti, M. (2000). *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2009). A formação de professores: questões para reflexão. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 19–34). Lisboa: Dom Quixote.
- Gatti, B. A. (2009). Formação de professores: condição para reformas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(44), 11–34.
- Gatti, B. A. (2009). A formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: balanço de pesquisas recentes. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1297–1322.
- Glat, R., & Blanco, A. A. (2007). *Educação inclusiva: de uma prática excludente a uma prática inclusiva*. São Paulo: Cortez.
- Glat, R., & Fernandes, M. D. (2005). A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: novos desafios à escola. *Revista Educação Pública*, 6(25), 1–11.
- Glat, R., & Blanco, N. (2007). *Avaliação escolar: práticas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. M. M. (2008). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Fundamentos, métodos e técnicas*. São Paulo: Vozes.
- Gomes, G. (2022). A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/0e8a0183-8947-4ccc-aa4a-28ad2b82ae02> (acesso em 7 de junho de 2025).

- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Desenvolvimento profissional dos docentes: formação permanente e profissionalizante*. São Paulo: Cortez.
- Júnior, M. G., Rubim, F. P., & Pina, F. G. (2013). Inclusão escolar: do discurso à prática. *Revista Educação Especial*, 26(45), 383–398.
- Kripka, M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. M. (2015). Pesquisa qualitativa: aspectos relevantes para seu planejamento. *Revista Jurídica UNESC*, 1(1), 57–71.
- Lacerda, C. B. F. et al. (2013). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma análise crítica*. Curitiba: CRV.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2020). *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C., (2012). *Didática*. 27. ed. São Paulo: Cortez.
- Maker, C. J. (2002). *Teaching models in education of the gifted*. Austin: PRO-ED.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E., (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mantoan, M. T. E. (2009) *A escolarização de alunos com autismo nas classes comuns do ensino regular*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 279–290.
- MEC. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União.
- MEC. (2006). *Educação especial: alunos com altas habilidades/superdotação: estratégias de atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP.
- MEC. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2. ed.). Brasília: MEC.
- MEC. (2008). *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- MEC. (2009). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Minayo, M. C. S., (2001). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

- Mittler, P. (2003). Educação inclusiva e exclusiva: Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 115–128.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: práticas em escolas regulares*. Porto Alegre: Artmed.
- Mittler, P. (2003). *Educando crianças com necessidades especiais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor: Identidade e mudança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A., (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A., (2003). Formar professores para que sociedade? *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 133–148.
- Oliveira, M. H. C. (2010). *Educação inclusiva: práticas e desafios*. Cortez.
- Oliveira, C. M. R. (2010). *Metodologias inovadoras para a inclusão escolar*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, C. M. R. (2011). *Práticas inclusivas: estratégias e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. H. C. (2011). *Educação inclusiva: flexibilização curricular e aprendizagem*. Cortez.
- Oliveira, F. A. (2016). *Materiais lúdicos e inclusão escolar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Omote, S. (2015). Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: Tensões e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 319–336.
- ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 30 de junho de 2025.
- Ourofino, C. F.; Guimarães, V. S. (2007). *Atenção educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Passow, A. H. (2012). *Curriculum for the gifted*. In: ROTHENBERG, J. J. (Ed.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.
- Perrenoud, P., (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.

- Presidência da República. (2008) *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília.
- Presidência da República. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Presidência da República.
- Presidência da República. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 18 nov. 2011.
- Presidência da República. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 1996 (LDBEN)*. Brasília.
- Presidência da República. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República.
- Pletsch, M. D. (2009) *Educação inclusiva: construindo o debate na perspectiva da práxis*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Piaget, J. (1976). *A construção do real na criança* (4. ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Rebelo, A. S., & Kassab, M. C. M. (2018). Políticas públicas e educação inclusiva: Entre concepções e práticas. *Educar em Revista*, (34), 69–87.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity*. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribeiro, M. C. M.; Souza, D. P. (2016). *Atendimento educacional especializado: práticas e desafios*. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(1), 95–112.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação inclusiva: A perspectiva da diferença*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, F. S.; Silva, A. S. (2017) *Formação de professores e práticas inclusivas: desafios e possibilidades*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 83–98.
- Santos, B. S. (2019). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, W. D.; Faria, A. C. (2021). *Inclusão e diversidade na escola: desafios e possibilidades*. Campinas: Papirus.
- Sasaki, R. K. (2005). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão e acessibilidade: avanços e desafios*. São Paulo: Memnon.
- Senado Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal
- Silva, A. C., & Carvalho, R. (2020). *Formação docente e inclusão escolar: Práticas pedagógicas e desafios no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. P. da, et al. (2018). Formação docente e práticas inclusivas: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 575–590.
- Silva, J., & Carvalho, M. (2020). Formação docente e inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Revista Educação e Inclusão*, 15(2), 140–150.
- Site oficial de Tangará da Serra – MT. (2025). Disponível em: <https://tangaradaserra.mt.gov.br>. Acesso em: 2025.
- Skidmore, D.; Bound, H. (2003). *Inclusion: The dynamics of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skliar, C. (2003). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tangará da Serra (MT). (2022). *Lei Municipal nº 5.153, de 14 de abril de 2022. Institui a Política Municipal de Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino*.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tomlinson, C. A., (2005). *Diferenciação do currículo: uma introdução ao planejamento curricular e à instrução diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. A., (2014). *O que é ensino diferenciado?* In: GILBERT, J.; GRAHAM, S. (Orgs.). *Desafios da aprendizagem: diferenciando ensino em sala de aula*. Porto Alegre: Penso, p. 13–25.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Diretrizes sobre políticas da inclusão na educação*. Paris: UNESCO.
- Valentim, J. P.; Virgolim, A. M. R. (2019). *Altas habilidades/superdotação: conceitos, identificação e atendimento educacional*. Curitiba: CRV.

- Veiga, I. P. A. (2003). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. Campinas: Papirus.
- Ventura, D. G. S. (2007). Estudo de caso como modalidade de pesquisa. In M. Lüdke & M. E. D. A. André (Orgs.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (pp. 384–401). São Paulo: EPU.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed., trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5. ed.). Porto Alegre: Bookman.

5. ANEXOS

ANEXO 01 – Parecer do Comitê de Ética da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT.

Pesquisador: WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87749225.0.0000.5165

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.608.811

Apresentação do Projeto:

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizará questionários com perguntas abertas aplicados a professores e gestores escolares, além de observações em sala de aula e análise documental. A análise dos dados permitirá identificar padrões e temas recorrentes, oferecendo insights valiosos para a formulação de políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes. Este estudo pretende fornecer contribuições significativas para a literatura sobre educação inclusiva e servir de base para ações que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

A amostragem será intencional e composta por:

Professores do Ensino Regular (Ensino Fundamental I e II) do município de Tangará da Serra: 36 professores de escolas públicas.

Gestores Escolares: 7 diretores ou coordenadores pedagógicos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os principais desafios enfrentados por professores e gestores escolares no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do município de Tangará da Serra/MT.

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, nº 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 7.608.811

Objetivo Secundário:

1. Analisar a adequação da infraestrutura escolar no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência.
2. Identificar a disponibilidade e o uso de materiais didáticos adaptados nas escolas públicas.
3. Avaliar a formação e a capacitação dos professores quanto às práticas pedagógicas inclusivas.
4. Investigar a atuação e a presença de equipes multiprofissionais no contexto escolar.
5. Compreender as barreiras atitudinais e os preconceitos existentes na comunidade escolar em relação à inclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes poderão durante a realização da pesquisa apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, além de ansiedade decorrente do ritmo dinâmico que a escola proporciona. No entanto, ele tem a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme Resolução CNS 466/2012, item 4.

Benefícios:

Para as Escolas e Professores: Identificação de práticas e estratégias que podem melhorar a inclusão escolar.

Para os Alunos e Famílias: Proposição de soluções que favoreçam a equidade e a participação efetiva no ambiente educacional.

Para o Município: Contribuição para a formulação de políticas públicas mais eficazes no campo da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Análise de Conteúdo (Bardin):

Categorização e interpretação de informações qualitativas obtidas exclusivamente por meio de questionários. Identificação de padrões, temas emergentes e recorrências nas respostas dos participantes.

Análise Comparativa de Dados:

Análise das informações obtidas exclusivamente por meio de questionários, comparando as respostas entre os diferentes grupos de participantes. A

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, nº 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 7.608.811

validade dos resultados será verificada pela consistência interna das respostas e pela recorrência dos dados coletados.

Estatística Descritiva (para dados quantitativos):

Utilização de tabelas e gráficos para apresentar a frequência das categorias, a distribuição dos participantes e os principais desafios identificados nas respostas dos questionários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os documentos obrigatórios:

Documentos apresentados:

- (X) TCLE ajustado
- (X) Projeto de pesquisa completo ajustado
- (X) Folha de rosto assinada
- (X) Cronograma ajustado
- (X) Declaração do orientador
- (X) Orçamento
- (X) Termo de anuência (Universidade/escolas)
- (X) Roteiro de Questionário
- (X) Currículo Lattes

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2462397.pdf | 07/05/2025 20:57:53 | | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_parecerista.pdf | 07/05/2025 20:53:22 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_mestrado.pdf | 07/05/2025 20:51:41 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA | Aceito |

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, nº 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 7.608.811

| | | | | |
|---|--|------------------------|--|--------|
| Outros | Questionario.pdf | 07/05/2025 20:48:59 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Outros | Curriculo_Lattes_pdf.pdf | 07/05/2025 20:46:49 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_projeto_pdf.pdf | 07/05/2025 20:43:34 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_consentimento_TCLE_pdf.pdf | 07/05/2025 20:42:56 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA | Aceito |
| Outros | Cartaresposta.pdf | 14/04/2025 12:32:48 | LAURA ISABEL MARQUES VASCONCELOS DE ALMEIDA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Investigacao_mestrado.pdf | 28/03/2025 22:01:06 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA | Aceito |
| Outros | Autorizacao_uso_questionario.pdf | 28/03/2025 21:15:14 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_projeto.pdf | 28/03/2025 21:07:10 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_de_consentimento_TCLE_.pdf | 28/03/2025 21:05:27 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA | Aceito |
| Orçamento | orcamento_pesquisa.pdf | 28/03/2025 20:54:31 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo_anuencia.pdf | 24/02/2025 18:20:09 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_NID_2023116734_2CE_CEEI.pdf | 21/02/2025 11:53:35 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |
| Outros | Declaracao_Orientador.pdf | 21/11/2024 22:53:27 | WEVERTON JUNIOR DE VILLA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, n° 3100, Bloco da Saúde I, 1° Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 7.608.811

CUIABA, 30 de Maio de 2025

Assinado por:
Cilene Maria Lima Antunes Maciel
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, nº 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

ANEXO 02 – Anuência para a Investigação

Pedido de Autorização para Realização do Estudo

Exmo. Senhor,

Vagner Constantino Guimarães

Secretário Municipal de Educação de Tangará da Serra/MT.

Eu, Weverton Junior de Villa Silva, inscrito no RG nº. 1867394-5 SSP/MT e CPF nº. 025.483.001-37, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: "Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT", para obtenção de grau de mestre. O objetivo desta investigação é compreender os desafios enfrentados pelas escolas no município de Tangará da Serra na implementação de práticas de inclusão escolar. Assim, solicito a autorização de Vossa Senhoria, para realizar o estudo nas instalações do Centro Municipal de Ensino Cecília Capucho e Centro Municipal de Ensino Fábio Diniz Junqueira, bem como a colaboração no mesmo.

Sem mais para o momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

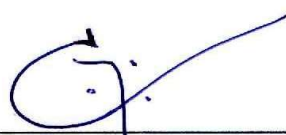
Tangará da Serra/MT, 04 de novembro de 2024.

Weverton Junior de Villa Silva

Weverton Junior de Villa Silva

Defiro ()

Indefiro ()



Prof. Wagner Constantino Guimarães
Secretário Municipal
de Educação
Port. 003/2021

Pedido de Autorização para Realização do Estudo

Ao Senhor,

Odair Alves Vieira

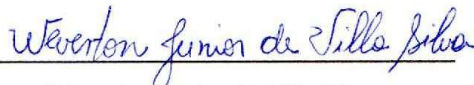
Diretor do CME Cecília Capucho.

Eu, Weverton Junior de Villa Silva, inscrito no RG nº. 1867394-5 SSP/MT e CPF nº. 025.483.001-37, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: "Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT", para obtenção de grau de mestre. O objetivo desta investigação é compreender os desafios enfrentados pelas escolas no município de Tangará da Serra na implementação de práticas de inclusão escolar. Assim, solicito a autorização de Vossa Senhoria, para realizar o estudo nas instalações do Centro Municipal de Ensino Cecília Capucho, bem como a colaboração no mesmo.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento, da escola nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes.

Sem mais para o momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

Tangará da Serra/MT, 07 de novembro de 2024.

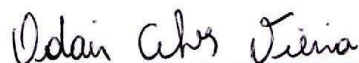


Weverton Junior de Villa Silva

C. M. E. CECÍLIA CAPUCHO
CNPJ: 52.522.979/0001-61/ INEP 51071207
Rua Néftes de Carvalho nº1000, Jardim Floriza
CEP: 78300238
Contato: (65) 99687-9879

Defiro ()

Indefiro ()



Pedido de Autorização para Realização do Estudo

Ao Senhor,

José Fernandes Carvalho

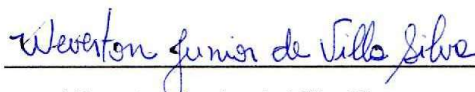
Diretor do CME Fábio Diniz Junqueira.

Eu, Weverton Junior de Villa Silva, inscrito no RG nº. 1867394-5 SSP/MT e CPF nº. 025.483.001-37, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: "Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT", para obtenção de grau de mestre. O objetivo desta investigação é compreender os desafios enfrentados pelas escolas no município de Tangará da Serra na implementação de práticas de inclusão escolar. Assim, solicito a autorização de Vossa Senhoria, para realizar o estudo nas instalações do Centro Municipal de Ensino Fábio Diniz Junqueira, bem como a colaboração no mesmo.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento, da escola nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes.

Sem mais para o momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

Tangará da Serra/MT, 06 de novembro de 2024.



Weverton Junior de Villa Silva

Defiro ()

Indefiro ()



José Fernandes Calvário
Diretor
Matricula 1699
CME Fábio Diniz Junqueira

ANEXO 03 - Questionário

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre os desafios na inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT.

Tem como objetivo Identificar os principais desafios enfrentados por professores e gestores escolares no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do município de Tangará da Serra/MT.

Sua participação é de suma importância para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretende-se identificar as necessidades do docente.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigado pela sua colaboração.

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

1ª Parte

1. Gênero (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Feminino
- Masculino

2- Cargo (assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso)

- Professor (a)
- Supervisor (a)
- Coordenador (a)
- Diretor (a)

3. Grau acadêmico (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- a. Bacharel
- b. Licenciatura
- c. Mestrado
- d. Doutorado

4. Tempo de trabalho na instituição (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- e. Menos de 1 ano
- f. Entre 1 e 5 anos
- g. Entre 6 e 10 anos
- h. Entre 11 e 20 anos
- i. Mais de 21 anos

Parte II – INCLUSÃO E DIVERSIDADE

1. Como você define o currículo, a diversificação e a diferenciação curricular?
2. O processo de ensino aprendizagem requer também a diversificação dos currículos. Diante disso, como você busca suprir as carências e necessidades dos alunos com NEE em suas aulas?
3. Quanto a prática pedagógica dos professores, como ocorre a flexibilização e a diferenciação curricular na escola?
4. O professor possui um planejamento pedagógico específico para atender o processo de ensino aprendizagem do aluno com NEE? Caso afirmativo, ele é efetivado na prática do professor?
5. O currículo educacional da escola contempla o atendimento dos alunos com NEE? Como ocorre o atendimento pedagógico dos alunos com NEE na escola?
6. Existem adaptações nos instrumentos de ensino do aluno com NEE? Caso afirmativo, quais são essas adaptações?
7. Como ocorre as adaptações nos instrumentos avaliativos dos alunos com NEE?
8. Há na prática pedagógica do professor, no processo de inclusão? Descreva como ocorre.
9. Para atender a demanda específica dos alunos com NEE, quais são as práticas pedagógicas que o professor utiliza na sala de aula?
10. A escola oferece sala de recurso multifuncional para atender a demanda dos alunos com NEE? Caso afirmativo, descreva o espaço e os recursos utilizados.

Obrigado pela sua colaboração!
Weverton Junior de Villa Silva
Mestrando em Ciências da Educação Especial da UFP –Portugal

ANEXO 04 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT”.

Nome da Pesquisador: **Weverton Junior de Villa Silva.**

Natureza da Pesquisa: O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada: “Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT”, que visa compreender a inclusão escolar, salientando os desafios e as perspectivas enfrentadas pelos professores no cotidiano da prática pedagógica.

1. Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que a pesquisador Weverton Junior de Villa Silva, realize os procedimentos necessários de coleta de dados por meio de questionário, sendo que o Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) **99802-4452** ou pelo e-mail: evertovilla@hotmail.com

DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Os Comitês de Ética em Pesquisas são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O endereço e o contato do CEP é: Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255. E-mail: cep.unic@kroton.com.br

1. Riscos: Os participantes poderão durante a realização da pesquisa apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, além de ansiedade decorrente do ritmo dinâmico que a escola proporciona. No entanto, ele tem a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme Resolução CNS 466/2012, item 4.

2. Benefícios: Para as Escolas e Professores: Identificação de práticas e estratégias que podem melhorar a inclusão escolar.

Para os Alunos e Famílias: Proposição de soluções que favoreçam a equidade e a participação efetiva no ambiente educacional.

Para o Município: Contribuição para a formulação de políticas públicas mais eficazes no campo da educação inclusiva.

3. Confidencialidade: as informações obtidas no decorrer deste estudo são de cunho confidenciais e de absoluto sigilo. Tendo acesso aos dados somente o pesquisador

4. Pagamento: ao Sr(a) não haverá nenhum tipo de pagamento e nem recebimento por participar desta pesquisa. Por ser assim, sendo conhecedor deste esclarecimento, venho por meio deste solicitar seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

5. Indenização: "Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa". de acordo com a legislação vigente da resolução CNS 466/2012, Item IV.3/Item V.7".

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento contendo duas páginas e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Fui informado também que a coleta dos dados será realizada após a aprovação do CEP e que eu, como participante, assinarei o TCLE no momento da participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR

Eu, _____ RG/CPF.: _____, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como colaborador. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Tangará da Serra – MT, ____ de _____ de 2025.

Assinatura: _____

Responsável pelo Projeto: _____

Pesquisador responsável: Weverton Junior de Villa Silva – Tel.: (65) 99802-4452
Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.
Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado
Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT
Fone: (65) 3363-1255. E-mail: cep.unic@kroton.com.br

ANEXO 05 – Autorização para uso de Questionário

Pedido de Autorização para Uso de Questionário

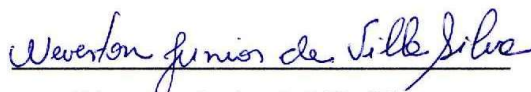
A senhora,

Greis Anselma Gomes

Eu, Weverton Junior de Villa Silva, inscrito no RG nº. 1867394-5 SSP/MT e CPF nº. 025.483.001-37, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: “Os desafios da inclusão escolar na sala de aula no município de Tangará da Serra/MT”, para obtenção de grau de mestre. O objetivo desta investigação é compreender os desafios enfrentados pelas escolas no município de Tangará da Serra na implementação de práticas de inclusão escolar. Assim, solicito a autorização de Vossa Senhoria, para utilizar o questionário para pesquisa da sua dissertação do mestrado com o tema: “A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena”.

Sem mais para o momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

Tangará da Serra/MT, 17 de janeiro de 2025.


Weverton Junior de Villa Silva

Autorizo ()

Não autorizo ()



Documento assinado digitalmente
GREIS ANSELMA GOMES
Data: 28/01/2025 17:01:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>