



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

IMPACTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE VILHENA.

[Impact of Teacher Training and Other Educational Resources on School Inclusion in the Municipality of Vilhena].

Dissertação de Mestrado

[Mestrado em Ciências da Educação: Educação Inclusiva
Área de Especialização: Desenvolvimento Cognitivo Motor].

Selvina Nonato da Silva Afonso.

Orientadora:

Professora Doutora Maria Luísa de Barros Saavedra Martins.

Setembro, 2026.



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

IMPACTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE VILHENA.

[Impact of Teacher Training and Other Educational Resources on School Inclusion in the Municipality of Vilhena].

Dissertação de Mestrado

[Mestrado em Ciências da Educação: Educação Inclusiva
Área de Especialização: Desenvolvimento Cognitivo Motor].

Selvina Nonato da Silva Afonso.

Orientadora:

Professora Doutora Maria Luísa de Barros Saavedra Martins.

Setembro, 2026.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por Sua infinita graça, por ter me concedido a oportunidade de engessar neste mestrado. Por me sustentar em cada etapa, por toda experiência e aprendizado ao longo desse processo.

Agradeço a minha família, em especial meu esposo e meus filhos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, compartilhando comigo a exaustão, as renúncias e, sobretudo a alegria da conquista. O apoio, a compreensão de vocês foi fundamental para que eu não desistisse diante dos desafios.

A minha orientadora, professora Dr^a Maria Luísa Saavedra, expresso minha sincera gratidão pelo apoio, pela dedicação, pelas orientações seguras e pelo olhar sensível e comprometido durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua contribuição foi essencial para a construção desse trabalho.

Quero externar a minha gratidão a Crescer Consultoria Educacional pela mentoria, pelo incentivo, pelas orientações pelo apoio nos momentos desafiadores, contribuindo de forma significativa para meu crescimento acadêmico.

Aos demais professores, agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões propostas e pelas contribuições acadêmicas que enriqueceram minha formação e ampliaram minha compreensão sobre a Educação Especial e a inclusão escolar. Aos amigos, agradeço pelo incentivo, pelas palavras de apoio e pela compreensão nos momentos de ausência. Em especial, à minha amiga Soneide Araújo, pela amizade, pela escuta acolhedora e pelo apoio constante ao longo dessa trajetória.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos participantes da pesquisa, cuja colaboração tornou possível a concretização desta dissertação.

Gratidão a todos.

Resumo

A educação inclusiva pressupõe a construção de condições pedagógicas, institucionais e humanas capazes de assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Esta dissertação teve como objetivo compreender, na perspectiva dos professores, de que forma a formação continuada e a disponibilidade de recursos educativos se relacionam com a promoção da inclusão escolar no Município de Vilhena, Rondônia. Realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem quantitativa e caráter descritivo, utilizando-se um questionário estruturado aplicado a professores da rede municipal de ensino. A amostra efetiva foi constituída por 42 participantes, cujas respostas foram analisadas por frequências absolutas e percentuais. Os resultados evidenciaram um perfil predominantemente feminino (95,2%), com elevado nível de formação acadêmica expressiva experiência profissional. Embora 73,8% dos participantes tenham informado já ter recebido formações continuadas voltadas à Educação Especial e à inclusão, somente 21,4% consideraram que essas formações contribuem plenamente para melhorar a inclusão, enquanto 59,5% avaliaram a contribuição como parcial. Quanto aos recursos didáticos, 54,8% entenderam que eles possibilitam parcialmente uma educação inclusiva de qualidade e 35,7% responderam negativamente. A assistência de profissionais especializados foi apontada por 61,9% como o apoio mais importante e a falta desse suporte apareceu, igualmente, como a principal dificuldade, indicada por 57,1% dos respondentes. Em contrapartida, verificou-se forte mobilização docente no planejamento: 90,5% declararam considerar sempre ou frequentemente estratégias e adaptações para alunos com necessidades educativas especiais, e 95,2% afirmaram realizar adaptações nos instrumentos de ensino sempre ou frequentemente. Conclui-se que a formação docente é necessária, mas não suficiente quando dissociada de apoio especializado, recursos adequados e condições organizacionais favoráveis. Os resultados reforçam, assim, a necessidade de políticas de formação continuada contextualizadas, articuladas com o apoio especializado, a disponibilização de recursos educativos adequados, o trabalho colaborativo e o fortalecimento das redes multiprofissionais de apoio às escolas.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; recursos educativos; práticas pedagógicas; necessidades educativas especiais.

Abstract

Inclusive education presupposes the development of pedagogical, institutional, and human conditions capable of ensuring the participation and learning of all students. This dissertation aimed to understand, from the teachers' perspective, how continuing professional development and the availability of educational resources are related to the promotion of school inclusion in the Municipality of Vilhena, Rondônia, Brazil. A field study with a quantitative and descriptive approach was conducted using a structured questionnaire administered to teachers from the municipal education system. The effective sample consisted of 42 participants, whose responses were analyzed using absolute frequencies and percentages. The results revealed a predominantly female profile (95.2%), with a high level of academic qualification and extensive professional experience. Although 73.8% of the participants reported having received continuing professional development focused on Special Education and inclusion, only 21.4% considered that such training fully contributes to improving inclusion, while 59.5% assessed its contribution as partial. Regarding teaching resources, 54.8% considered that they partially enable quality inclusive education, while 35.7% responded negatively. The support of specialized professionals was identified by 61.9% of participants as the most important form of assistance, while the lack of such support was also identified as the main difficulty, reported by 57.1% of respondents. In contrast, strong teacher engagement in planning was observed: 90.5% reported that they always or frequently consider strategies and adaptations for students with special educational needs, and 95.2% stated that they always or frequently adapt teaching instruments. It is concluded that teacher training is necessary but insufficient when dissociated from specialized support, adequate resources, and favorable organizational conditions. The results therefore reinforce the need for contextualized continuing professional development policies, articulated with specialized support, the provision of appropriate educational resources, collaborative work, and the strengthening of multidisciplinary support networks for schools.

Keywords: inclusive education; teacher education; educational resources; pedagogical practices; special educational needs.

Índice Geral

Introdução.....	1
1ª Parte: Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 – Educação Inclusiva	4
1.1 Conceito e evolução do paradigma inclusivo	4
1.2 A Importância da Educação Inclusiva na atualidade brasileira	8
1.3 Referências à Declaração de Salamanca e à política brasileira	9
1.5 O trabalho colaborativo na formação e prática de professores: perspectivas internacionais e experiências no Brasil	15
Capítulo 2 – Planejamento Pedagógico Inclusivo	21
2.1 Planejamentos pedagógicos.....	21
2.2 O Currículo Vilhenense	26
2.3 A educação especial Vilhenense.....	32
2.4 O acompanhamento dos professores aos alunos com NE e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem	36
2.5 O currículo e o planejamento pedagógico no Município de Vilhena – Rondônia 41	
2.6 A importância dos recursos educativos na promoção da escola inclusiva	42
2ª Parte: Estudo Empírico.....	47
Capítulo 3 – A Problemática.....	48
3.1 Contextualizações da problemática do estudo.....	48
3.2 Questão de investigação e objetivos do estudo	49
3.3 Metodologia.....	50
3.4 População e amostra	51
3.5 Instrumentos	56
3.6 Procedimentos	57
Capítulo 4 – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	59
Conclusões e Considerações Finais.....	75
Bibliografia.....	79
Anexos.....	87
Anexo 01 - Formulário de pesquisa.....	87
Anexo 02 - Parecer da Comissão de Ética da Plataforma Brasil.....	90
Anexo 03 – Autorização SEMED.	93
Anexo 04 – Anuência para a Pesquisa.....	94

Índices dos gráficos

Gráfico 1	53
<i>Distribuição dos participantes por faixa etária</i>	<i>53</i>
Gráfico 2	53
<i>Distribuição dos participantes segundo o sexo</i>	<i>53</i>
Gráfico 3	54
<i>Formação acadêmica dos participantes</i>	<i>54</i>
Gráfico 4	55
<i>Tempo de experiência profissional na educação</i>	<i>55</i>
Gráfico 5	55
<i>Experiência de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) .</i>	<i>55</i>
Gráfico 6	60
<i>Avaliação dos recursos didáticos oferecidos para uma educação inclusiva de qualidade</i>	<i>60</i>
Gráfico 7	61
<i>Tipo de apoio considerado mais importante para garantir a inclusão de alunos com NEE.....</i>	<i>61</i>
Gráfico 8	64
<i>Principais dificuldades para garantir ensino de qualidade aos alunos com NEE</i>	<i>64</i>
Gráfico 9	66
<i>Frequência de consideração de estratégias e adaptações no planejamento pedagógico</i>	<i>66</i>
Gráfico 10	67
<i>Frequência de adaptações nos instrumentos de ensino para atender alunos com NEE</i>	<i>67</i>
Gráfico 11	70
<i>Participação em formações continuadas voltadas à Educação Especial e à inclusão escolar</i>	<i>70</i>
Gráfico 12	72
<i>Percepção sobre a contribuição das formações continuadas para a melhoria da inclusão.....</i>	<i>72</i>

Introdução

No sistema jurídico brasileiro, o direito à educação é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988); pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), e pelo Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2001), entre outros. A legislação e outros documentos nacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais dentro do sistema de ensino comum (Mantoan, 2013).

Podemos assim entender, que no contexto escolar, a concretização da inclusão exige mudanças profundas que vão além da simples integração física dos alunos. Pressupõe que sejam adotadas práticas pedagógicas diferenciadas, a utilização adequada de recursos educativos e, sobretudo, a formação contínua dos professores, enquanto agentes principais do processo educativo. A investigação nesta área tem evidenciado que a formação docente constitui um fator determinante para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes, na medida em que influenciam as concepções, atitudes, conhecimentos e competências dos professores face à diversidade em sala de aula e que paralelamente, aos recursos educativos — materiais, tecnológicos e humanos — desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. A disponibilidade e o uso intencional desses recursos, articulados com uma formação adequada dos docentes, potenciam ambientes de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis às necessidades dos alunos. Contudo, a existência de recursos, por si só, não garante práticas inclusivas, sendo indispensável que os professores estejam preparados para integrá-los pedagogicamente de forma crítica e contextualizada.

No Município de Vilhena, tal como em muitos outros contextos educativos, colocam-se desafios significativos no que respeita à formação de professores e à mobilização de recursos educativos para a promoção da inclusão escolar. Apesar dos avanços normativos e das orientações legais que sustentam a educação inclusiva, persistem ainda dificuldades nas implementações efetiva de práticas inclusivas consistentes, o que justifica a necessidade de estudos que analisem de forma sistemática os fatores que influenciam esse processo.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo compreender, na perspectiva dos professores, de que forma a formação continuada e a disponibilidade de recursos educativos se relacionam com a promoção da inclusão escolar no Município de Vilhena, procurando compreender de que modo esses elementos contribuem para a construção de práticas educativas mais inclusivas. Ao articular a análise da formação docente com a utilização de recursos educativos, pretende-se produzir conhecimento que possa apoiar a tomada de decisão, a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de políticas educativas mais eficazes no âmbito da inclusão escolar.

Partindo deste pressuposto é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, no sentido de que possamos sair de uma visão tradicional para uma concepção de escola enquanto uma organização reflexiva, que seja capaz de gerar conhecimento sobre si próprio, dentro de um marco contextual, que lhe dá o sentido de sua existência uma vez que as políticas educativas inclusivas eficazes não se limitam à integração de alunos com necessidades específicas, mas implicam uma transformação estrutural do sistema educativo.

Assim, a presente dissertação organiza-se nos seguintes pontos: Dentro do primeiro capítulo temos o “Enquadramento Teórico” O segundo capítulo “Estudo Empírico”, onde se encontra a problemática; questão de investigação e os objetivos a atingir; a metodologia de investigação; os instrumentos e procedimentos. E por último, o terceiro capítulo centra-se na apresentação e discussão de resultados, seguindo-se a conclusão e investigações futuras.

1ª Parte: Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Educação Inclusiva

1.1 Conceito e evolução do paradigma inclusivo

Tendo por base a revisão da literatura entendemos que o paradigma inclusivo se fundamenta em diferentes correntes teóricas. A literatura refere que o paradigma inclusivo não surge de forma isolada, mas resulta da articulação de diferentes teóricas que sustentam a sua dimensão pedagógica, social, ética e política, assentando na valorização da diversidade e na promoção de práticas educativas equitativas, entendendo a escola como um espaço de todos e para todos (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 1994; Rodrigues, 2006). Assim, descrevemos as diferentes perspectivas e modelos:

a) Perspectiva Socioconstrutivista

A perspectiva socioconstrutivista defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. A aprendizagem é entendida como um processo socialmente construído, no qual o sujeito se desenvolve a partir da interação com o outro e com o meio (Vygotsky, 1934/1998).

Neste enquadramento, a diversidade em sala de aula constitui um elemento potencializado da aprendizagem, uma vez que a cooperação e a mediação pedagógica favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a inclusão não depende exclusivamente das capacidades individuais do aluno, mas da qualidade das interações pedagógicas e do suporte oferecido pelo contexto educativo (Vygotsky, 1934/1998).

b) Modelo Social da Deficiência

O modelo social da deficiência representa uma ruptura com a visão tradicional centrada no défice individual. De acordo com Oliver (1990), a deficiência não deve ser compreendida apenas como uma limitação biológica, mas como resultado das barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais impostas pela sociedade.

No âmbito educacional, esta perspectiva desloca o foco da intervenção do indivíduo para o contexto escolar, exigindo a identificação e eliminação de barreiras à

aprendizagem e à participação. A inclusão, assim, implica uma transformação estrutural das instituições educativas defendendo que a exclusão resulta mais de fatores contextuais e não apenas de condições biológicas (Oliver, 1990).

c) Perspectiva dos Direitos Humanos

A educação inclusiva fundamenta-se igualmente numa abordagem baseada nos direitos humanos. A Declaração de Salamanca estabeleceu que as escolas regulares devessem acolher todas as crianças, reconhecendo a diversidade como um valor (UNESCO, 1994). Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforçou o direito à educação inclusiva como um direito fundamental, garantindo igualdade de oportunidades no acesso, permanência e participação escolar (Organização das Nações Unidas, 2006). Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma opção pedagógica e passa a constituir um compromisso jurídico e ético.

d) Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica compreende a educação como prática emancipatória e instrumento de transformação social. Segundo Freire (1970), a educação deve promover consciência crítica e combater estruturas de opressão.

Aplicada ao paradigma inclusivo, esta abordagem entende que a escola deve enfrentar desigualdades estruturais e promover justiça social. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e assume uma dimensão política (Freire, 1970).

e) Escola para Todos e Desenvolvimento Institucional

A inclusão é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento das culturas, políticas e práticas escolares (Ainscow, 1999; 2005). Nesse contexto, as escolas devem reorganizar-se para promover a participação de todos os alunos.

O Index for Inclusion propõe instrumentos para apoiar as instituições na construção de ambientes mais inclusivos, enfatizando a necessidade de mudança cultural e colaboração entre profissionais (Booth & Ainscow, 2002; 2011).

f) Diferenciação Pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem

A diferenciação pedagógica defende que o ensino deve ajustar-se às necessidades dos alunos, adaptando conteúdos, estratégias e formas de avaliação (Tomlinson, 2001). Em consonância com estes princípios, a diferenciação pedagógica assume que o ensino deve ajustar-se às necessidades dos alunos, através da adaptação de conteúdos, estratégias e metodologias diferenciadas de avaliação (Tomlinson, 2001).

Complementarmente, o Desenho Universal para a Aprendizagem, desenvolvido por Cast. (2011), propõe a criação de ambientes educativos flexíveis, de modo a garantir a acessibilidade curricular desde a fase de planeamento. Sendo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por (Cast, 2011; 2024), baseado nos contributos de Rose e Meyer (2002), o mesmo propõe..., uma abordagem pedagógica centrada na promoção da equidade e da inclusão, este se baseia nos contributos de Rose e Meyer (2002), que defendem a necessidade de planificar o ensino de forma flexível, antecipando a diversidade existente nas salas de aula. Em vez de adaptar o currículo apenas quando surgem dificuldades, o DUA propõe que o processo de ensino seja concebido desde o início para responder às diferentes características, necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.

Esta abordagem assenta em três princípios fundamentais: a oferta de múltiplas formas de representação, permitindo que a informação seja apresentada através de diferentes modalidades (visual, auditiva, tátil ou digital); múltiplas formas de ação e expressão, possibilitando que os alunos demonstrem os seus conhecimentos e competências recorrendo a diferentes estratégias e meios; e múltiplas formas de envolvimento, promovendo a motivação, a participação ativa e a autorregulação da aprendizagem, através de atividades diversificadas e significativas.

Deste modo, o (DUA) contribui para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, favorecendo a criação de contextos educativos mais acessíveis, flexíveis e inclusivos. Ao reconhecer que a variabilidade é uma característica inerente a todos os alunos, esta abordagem incentiva os docentes a diversificarem metodologias, recursos e formas de avaliação, promovendo o sucesso educativo e a participação de todos. Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um referencial fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas com os princípios da educação inclusiva e da equidade educativa.

Tendo por base o conceito da educação inclusiva podemos interpretar que a mesma constitui um dos princípios fundamentais dos sistemas educativos contemporâneos, estando alicerçada no direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente das suas características individuais, sociais, culturais ou funcionais. Este paradigma defende que a diversidade é uma riqueza e não um obstáculo ao processo educativo, cabendo à escola adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário (UNESCO, 2005). Segundo Ainscow (2005), a educação inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, envolvendo transformações nas culturas, políticas e práticas escolares. Assim a inclusão é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento das culturas, políticas e práticas escolares (Ainscow, 1999; 2005). Nesse contexto, as escolas devem reorganizar-se para promover a participação de todos os alunos.

Entendemos assim, que o paradigma da inclusão escolar constitui, atualmente, um dos referenciais centrais das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas para a equidade e para o respeito pela diversidade humana e assenta no princípio de que todas as crianças e jovens, independentemente das suas características individuais, têm direito a aprender juntos em contextos educativos comuns, com os apoios necessários ao seu desenvolvimento pleno (UNESCO, 1994; Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Um dos avanços mais significativos do paradigma inclusivo reside na transição de uma perspectiva centrada na deficiência para uma abordagem centrada na diversidade. A diversidade passa a ser reconhecida como uma característica inerente aos contextos educativos, abrangendo não apenas alunos com deficiência, mas também diferenças culturais, linguísticas, socioeconómicas e cognitivas. Nesta perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser um conjunto de respostas específicas para determinados alunos e passa a constituir um princípio orientador de toda a ação educativa. A escola inclusiva é aquela que se organiza para ensinar a todos, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas, ao trabalho colaborativo entre profissionais e à utilização de recursos educativos adequados (Moran, 2015; Bersch, 2017).

1.2 A Importância da Educação Inclusiva na atualidade brasileira

A educação inclusiva assume, na atualidade brasileira, um papel central na promoção do direito à educação e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Num país marcado por profundas desigualdades sociais, económicas, regionais e culturais, a escola inclusiva constitui-se como um espaço estratégico para a garantia da participação e da aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou funcionais.

Do ponto de vista normativo, o Brasil apresenta um quadro legal que sustenta o princípio da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a educação especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Este enquadramento é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolida a inclusão como eixo estruturante do sistema educativo brasileiro. Ministério da Educação (MEC, 2008).

Para além do seu enquadramento legal, a educação inclusiva reveste-se de grande relevância social e pedagógica, ao promover a valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar representa uma mudança paradigmática, uma vez que desloca o foco das limitações individuais dos alunos para as barreiras presentes nos contextos educativos. Esta perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, capazes de responder às diferentes formas de aprender e de participar.

A literatura internacional e nacional sublinha que a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos público-alvo da educação especial, mas todos os estudantes, ao favorecer ambientes de aprendizagem colaborativos, solidários e respeitadores da diferença (Ainscow, 2005; Florian, 2014). No contexto brasileiro, esta abordagem assume especial importância face à diversidade presente nas escolas públicas, onde coexistem alunos com distintos perfis socioculturais, níveis de aprendizagem e necessidades educativas (MEC, 2008).

Contudo, a efetivação da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios persistentes, nomeadamente no que se refere à formação de professores, à disponibilidade e

utilização de recursos educativos, à articulação entre o ensino regular e ao atendimento educacional especializado bem como às condições de funcionamento das escolas. Nesta sequência, Pletsch (2014) alerta para o desfasamento existente entre o avanço das políticas inclusivas e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no dia a dia escolar, evidenciando a necessidade de investimentos estruturais e formativos.

Na atualidade brasileira, a importância da educação inclusiva reforça-se ainda perante contextos de vulnerabilidade social, exclusão e desigualdade, que afetam de forma significativa o percurso escolar de muitos alunos.

Em contextos de grande vulnerabilidade, a escola acaba sendo o principal (e às vezes o único) braço do Estado na garantia de direitos. Como aponta o Ministério da Educação (MEC, 2008), o fortalecimento da rede de apoio entre escola, família e saúde é o que permite transformar a educação em uma ferramenta real de mobilidade social e justiça.

Deste modo, podemos entender que a educação inclusiva na atualidade brasileira deve ser compreendida como um compromisso ético, político e pedagógico, como nos refere Angelucci (2014), que exige a articulação entre políticas públicas, formação docente, recursos educativos e práticas escolares (Ribeiro et al., 2020). Investir na educação inclusiva significa garantir o direito à educação de qualidade para todos (Brasil, 2008) e promover transformações estruturais no sistema educativo (Mantoan, 2003), em consonância com os princípios democráticos e com as demandas sociais contemporâneas (Rodrigues, 2006). Nesta perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser um conjunto de respostas específicas para determinados alunos e passa a constituir um princípio orientador de toda a ação educativa. A escola inclusiva é aquela que se organiza para ensinar a todos, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas, ao trabalho colaborativo entre profissionais e à utilização de recursos educativos adequados (Moran, 2015; Bersch, 2017).

1.3 Referências à Declaração de Salamanca e à política brasileira

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui um marco fundamental na consolidação do paradigma da educação inclusiva, ao afirmar que a escola regular deve assumir a responsabilidade pela educação de todas as crianças, reconhecendo a

diversidade como uma característica inerente às comunidades educativas. Este documento rompe com modelos segregadores e integradores, ao defender uma abordagem sistêmica da inclusão, baseada nos direitos humanos e na justiça social, na qual o sistema educativo se adapta às necessidades dos alunos e não o inverso (Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

Do ponto de vista teórico, os princípios da Declaração de Salamanca articulam-se com a concepção de inclusão defendida por Booth e Ainscow (2011), que a entendem como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Para estes autores, a inclusão ultrapassa a mera presença física dos alunos nas escolas regulares, abrangendo dimensões essenciais como a participação ativa, o sucesso acadêmico e o sentimento de pertença à comunidade escolar.

A literatura internacional destaca ainda que a implementação de políticas inclusivas depende da coerência entre os diferentes níveis do sistema educativo: o nível macro, correspondente às políticas públicas; o nível meso, relacionado com a organização e cultura das escolas; e o nível micro, referente às práticas pedagógicas em sala de aula (Dyson, 2001; Ainscow, Booth&Dyson, 2006). Slee (2011), também alerta para o risco de uma inclusão meramente retórica, na qual os discursos políticos favoráveis à inclusão não se traduzem em mudanças estruturais e pedagógicas efetivas no cotidiano escolar.

No contexto brasileiro, os princípios da Declaração de Salamanca exerceram forte influência na formulação das políticas públicas de educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 — estabelece que a educação especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Este enquadramento legal representa um avanço significativo no alinhamento do Brasil com os referenciais internacionais da educação inclusiva.

Esse movimento é consolidado com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que assume explicitamente a inclusão como princípio orientador do sistema educativo. Este documento defende a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, bem como a oferta do atendimento educacional especializado de forma

complementar ou suplementar, reforçando a responsabilidade da escola regular na resposta à diversidade.

Sob o ponto de vista teórico, estas orientações refletem a transição de um modelo médico-clínico da deficiência para um modelo social e educacional, no qual as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como resultantes da interação entre os alunos e os contextos educativos (Mittler, 2000). Florian (2014) reforça esta perspectiva ao defender práticas pedagógicas inclusivas que não se baseiam em adaptações individuais isoladas, mas na concepção de ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de responder à diversidade de todos os alunos, nomeadamente através do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Apesar dos avanços normativos, diversos estudos evidenciam que a concretização da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios persistentes, particularmente no que se refere à formação inicial e contínua dos professores, à articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado e à utilização pedagógica dos recursos educativos disponíveis (Mantoan, 2006; Pletsch, 2014). A insuficiência de formação específica pode conduzir a práticas inclusivas fragmentadas, mais orientadas para o cumprimento legal do que para a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

Por outro lado, este documento também representou uma oportunidade para alcançar um tipo de justiça social que transformaria as relações entre os indivíduos, tentando banir atitudes discriminatórias e estabelecer sociedades integradoras e integradas. Porém, a partir desses princípios tiveram que ser acompanhados de outras mudanças que não estivessem focadas apenas na escola e nos seus agentes. Os líderes foram instados a fornecer recursos às escolas e aos sistemas educativos em geral, com a firme intenção de permitir processos de inclusão para todos os alunos. Inicialmente o caminho tinha que ser político e jurídico, as modificações nas leis e nos vários regulamentos e planos de ação tinha que ser adaptados a estes postulados integracionistas onde a comunicação, a partir de vários níveis de governo, pudesse permitir a criação de comunidades de aprendizagem onde cabia a possibilidade, participação de todos os agentes educativos, incluindo os próprios pais (Meireles, 2007).

Numa outra dimensão, esta proposta política tinha a ver com a procura do aperfeiçoamento de agentes como o professor, cujo papel central era inegável para a

concretização desse empreendimento. Garantir que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto iniciais como contínuos, visam responder às necessidades educativas especiais em escolas inclusivas (Declaração de Salamanca, 1994). Por outro lado, havia também a responsabilidade de organizações como a UNESCO, cuja prioridade era garantir que a educação chegasse a todos os alunos em geral.

Podemos assim inferir, que no contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que todos os alunos devem ser matriculados na rede regular de ensino, com a oferta dos apoios necessários para garantir a aprendizagem e a participação plena (Brasil, 2008). Deste modo, a articulação entre a Declaração de Salamanca, a política brasileira e os contributos teóricos da educação inclusiva permite compreender a inclusão escolar como um processo complexo, dinâmico e contextualizado (UNESCO, 1994; Brasil, 2008; Mantoan, 2015; Rodrigues, 2022). Estes fundamentos sustentam a relevância de estudos empíricos que analisam o impacto da formação de professores e dos recursos educativos na promoção da inclusão escolar, contribuindo para a aproximação entre os princípios legais, os referenciais teóricos e as práticas educativas (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011; Rodrigues, 2022). Assim, a sala de aula regular, na perspectiva integracionista, foi localizada como o local, não apenas mais justo academicamente, mas também aquele que poderia ser mais eficiente e eficaz no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e, sobretudo, de aprendizagens necessárias que todo indivíduo deveria possuir de acordo com a sua realidade (Breitenbach, 2016).

Como tal, podemos interpretar que a Declaração de Salamanca (1994), estabelece a necessidade de reformular os programas de formação de professores, inicial e contínua, para incluir estratégias de educação especial e inclusiva. Este objetivo insere-se num contexto de mudança sistémica, onde a formação deve capacitar o docente para responder às necessidades educativas especiais em escolas regulares, atuando como centros de recursos.

1.4 A Importância da Formação do Professor na Educação Inclusiva

O paradigma inclusivo nas escolas está intrinsecamente ligado à formação inicial e contínua dos professores, uma vez que são estes profissionais que operacionalizam, no quotidiano escolar, os princípios da inclusão. Diversos estudos evidenciam que a atitude, o conhecimento e a competência pedagógica dos docentes influenciam diretamente a qualidade das práticas inclusivas e o sucesso educativo dos alunos (Ainscow & Miles, 2008; Correia, 2008).

No contexto do paradigma inclusivo, a formação de professores deixa de se centrar apenas na transmissão de conteúdos disciplinares e passam a integrar dimensões como a gestão da diversidade, a diferenciação pedagógica, a avaliação formativa, o trabalho colaborativo e o uso de recursos educativos e tecnológicos de apoio à inclusão. Assim, a formação assume um papel estratégico na transformação das práticas escolares, promovendo uma escola capaz de responder às necessidades de todos os alunos.

Autores como Moran (2015) defendem que a inclusão exige professores reflexivos, capazes de repensar continuamente as suas práticas e de adaptar metodologias em função dos contextos e dos alunos. Nesta perspectiva, a formação contínua deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado com os desafios reais da sala de aula e com os contextos institucionais onde os docentes atuam, sendo vista a formação docente como um fator de mudança das práticas inclusivas.

A investigação tem demonstrado que professores com formação específica em educação inclusiva tendem a apresentar atitudes mais positivas face à diversidade, maior segurança na adaptação curricular e maior utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas (Ainscow & Booth, 2011). Pelo contrário, a ausência ou insuficiência de formação pode conduzir a práticas mais restritivas, mesmo em contextos onde existem políticas inclusivas formalmente estabelecidas.

A formação docente constitui, assim, um fator determinante para a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Quando os professores compreendem os fundamentos do paradigma inclusivo, tornam-se mais aptos a adaptar o currículo às necessidades dos alunos; a utilizar recursos educativos diversificados e tecnologia assistiva; promover ambientes de aprendizagem colaborativos; e a trabalhar em articulação com outros profissionais e com as famílias. Neste sentido, a formação

não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve uma mudança de concepções e crenças sobre aprendizagem, deficiência e diversidade. A inclusão começa a ser mais evidente não como um desafio individual do professor, mas como uma responsabilidade coletiva da escola e do sistema educativo (Ainscow & Booth, 2011).

Imbernón (2011) refere à importância da formação de professores uma vez que ela é amplamente reconhecida como um fator central para a concretização da educação inclusiva. A diversidade presente nas salas de aula exige que os docentes desenvolvam competências pedagógicas, didáticas e reflexivas que lhes permitam dar respostas pedagógicas mais eficazes às diferenças cognitivas individuais.

Na literatura sobre esta temática, Nóvoa (2009) salienta que embora a formação inicial constitua uma base importante em que diversos estudos apontam que ela é, muitas vezes, insuficiente para preparar os professores para os desafios reais da inclusão escolar. Neste sentido, o autor salienta que a formação continuada assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, sendo entendida como um processo permanente, contextualizado e articulado com a prática pedagógica. O autor anteriormente mencionado defende ainda que a formação eficaz deve centrar-se na reflexão sobre a prática, na partilha de experiências e no trabalho colaborativo entre professores. No âmbito da educação inclusiva, também Rodrigues (2013) acrescenta que a formação deve promover não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes inclusivas, valores éticos e uma postura crítica face às práticas educativas.

Florian e Black-Hawkins (2011) destacam também que os professores que recebem formação específica em inclusão tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis, recorrendo à diferenciação do ensino, à adaptação curricular e a estratégias de avaliação formativa. Assim, a formação continuada contribui para o aumento da confiança e da segurança dos professores no trabalho com alunos em contexto de inclusão escolar.

A formação continuada que valoriza a reflexão sobre a prática contribui para o desenvolvimento de professores investigadores da sua própria ação, capazes de aprender com a experiência e de transformar o quotidiano escolar. Neste processo, o trabalho colaborativo assume um papel central, promovendo a partilha de saberes, a cooperação entre pares e a construção coletiva de soluções educativas (Rodrigues, 2013).

Florian e Black-Hawkins (2011) salientam que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial e outros profissionais favorece a implementação de práticas inclusivas mais consistentes e eficazes. Assim, a formação de professores para a inclusão deve incentivar a criação de comunidades de aprendizagem profissional, nas quais o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta sejam elementos estruturantes.

1.5 O trabalho colaborativo na formação e prática de professores: perspectivas internacionais e experiências no Brasil

A grande importância do trabalho colaborativo nas escolas tem vindo a assumir um papel central no desenvolvimento profissional docente e na promoção de práticas educativas inclusivas. Face à crescente diversidade presente nas escolas, a colaboração entre professores, técnicos especializados, famílias e restantes intervenientes educativos constitui uma estratégia fundamental para responder às diferentes necessidades dos alunos, favorecendo uma cultura de partilha e melhoria contínua das práticas pedagógicas (Friend & Cook, 2017).

No Brasil, o trabalho colaborativo ganhou maior visibilidade a partir da consolidação das políticas públicas de educação inclusiva, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta política reforçou a necessidade de organização das escolas numa lógica colaborativa, atribuindo responsabilidade a toda a comunidade escolar pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) consolidou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, estabelecendo que os sistemas educativos devam garantir condições de acessibilidade, apoio especializado e trabalho articulado entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Neste contexto, a colaboração deixa de ser entendida como uma prática opcional para se constituir como um princípio organizador das ações pedagógicas.

Diversos investigadores brasileiros têm destacado a relevância do trabalho colaborativo para a efetivação da educação inclusiva. Mendes (2010) refere que a colaboração entre professores do ensino comum e da educação especial favorece a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e ajustadas às necessidades dos alunos, permitindo uma intervenção preventiva e partilhada. A autora sublinha ainda que a inclusão escolar depende menos de ações individuais e mais da capacidade da escola para construir redes de colaboração entre os seus profissionais.

Na mesma perspectiva, Capellini e Zerbato (2019) defendem que o ensino colaborativo representa uma estratégia inovadora capaz de fortalecer a inclusão escolar, uma vez que promove a partilha de responsabilidades entre docentes, favorece a resolução conjunta de problemas e contribui para o desenvolvimento profissional contínuo. As autoras evidenciam que a planificação conjunta e a reflexão sistemática sobre a prática permitem melhorar significativamente a qualidade das respostas educativas.

Outro contributo importante provém de Glat e Pletsch (2012) que defendem que a formação continuada baseada na colaboração constitui um dos principais fatores para a transformação das práticas pedagógicas. Segundo estas autoras, a inclusão escolar exige que os professores desenvolvam competências para trabalhar em equipa, refletir sobre as suas práticas e construir soluções coletivas para responder à diversidade dos alunos.

No contexto brasileiro, diferentes experiências têm demonstrado resultados positivos decorrentes da implementação do ensino colaborativo. Estudos desenvolvidos em redes municipais e estaduais evidenciam que a parceria entre professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para uma melhor adaptação curricular, utilização de recursos pedagógicos diferenciados e acompanhamento mais sistemático dos estudantes com necessidades específicas (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2022).

Apesar dos avanços legislativos e científicos, ainda persistem desafios significativos para a consolidação de culturas colaborativas nas escolas brasileiras. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência de tempo destinado ao planeamento conjunto, a elevada carga horária docente, a rotatividade de profissionais, a escassez de formação específica em ensino colaborativo e a permanência de modelos organizacionais excessivamente individualizados (Capellini & Zerbato, 2019).

Paralelamente, a formação inicial e continuada dos professores deve proporcionar oportunidades de aprendizagem colaborativa, favorecendo a criação de comunidades de prática onde os docentes possam partilhar experiências, refletir criticamente sobre os desafios encontrados e desenvolver soluções inovadoras (Wenger, 1998). Este tipo de formação promove não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também atitudes de cooperação, corresponsabilidade e aprendizagem permanente.

Assim, a colaboração entre profissionais é entendida como um processo de construção conjunta de conhecimento partilha de experiências, na reflexão crítica sobre a prática e na tomada de decisões coletivas (Hargreaves & O'Connor, 2018). Neste sentido, o trabalho colaborativo ultrapassa a simples cooperação ocasional, implicando objetivos comuns, confiança mútua, comunicação eficaz e responsabilidade partilhada.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2016), as escolas que desenvolvem culturas colaborativas apresentam maior capacidade de inovação, promovem o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e evidenciam melhores resultados ao nível das aprendizagens dos alunos. Os autores defendem que a colaboração fortalece a autonomia profissional, reduz o isolamento docente e favorece a construção de respostas pedagógicas mais eficazes perante a diversidade existente nas salas de aula.

No âmbito da educação inclusiva, o trabalho colaborativo assume uma relevância ainda mais significativa. Como nos refere à literatura a implementação de práticas inclusivas exige que os professores trabalhem em articulação com docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais e famílias, de forma a planificar, implementar e avaliar estratégias adequadas às características individuais de cada aluno (Florian & Black-Hawkins, 2011). Esta cooperação permite uma intervenção mais consistente e integrada, contribuindo para o sucesso educativo e para a participação plena de todos os alunos.

Segundo Friend e Cook (2017), a colaboração profissional constitui uma competência essencial dos docentes, uma vez que possibilita a resolução conjunta de problemas, a partilha de responsabilidades e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Os autores salientam que o ensino colaborativo (co-teaching) representa uma das estratégias mais eficazes para promover a inclusão escolar, permitindo que dois

ou mais profissionais planeiem, lecionem e avaliem conjuntamente o processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, a formação inicial e contínua dos professores deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências colaborativas. A aprendizagem profissional baseada em comunidades de prática favorece a reflexão coletiva, o intercâmbio de conhecimentos e a construção de soluções inovadoras para os desafios educativos (Wenger, 1998). Estas comunidades permitem que os docentes aprendam uns com os outros, desenvolvendo uma identidade profissional sustentada na cooperação e na aprendizagem permanente.

A literatura também evidencia igualmente que a colaboração constitui um fator determinante para o desenvolvimento da eficácia docente. Hattie (2023), na atualização da síntese de meta-análises sobre fatores que influenciam o sucesso educativo, identifica a eficácia coletiva dos professores (*collective teacher efficacy*), como uma das variáveis com maior impacto no desempenho dos alunos. Este conceito reflete que nas experiências partilhadas, os professores conseguem promover melhores aprendizagens e responder de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes.

Esta abordagem traduz uma mudança de paradigma, centrando a responsabilidade da inclusão em toda a escola e não apenas nos docentes de educação especial. Diversos estudos têm demonstrado que a colaboração entre professores está positivamente associada à melhoria das práticas pedagógicas, ao aumento da confiança profissional e ao desenvolvimento de ambientes escolares mais inclusivos (Ainscow, 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Quando existe uma cultura organizacional baseada na cooperação, os docentes sentem-se mais preparados para enfrentar os desafios da diversidade, recorrendo com maior frequência a estratégias diferenciadas e à resolução conjunta de problemas.

Apesar dos benefícios reconhecidos, persistem obstáculos à implementação de práticas colaborativas. Entre as principais dificuldades destacam-se a falta de tempo para reuniões, à escassez de momentos destinados à planificação conjunta, a sobrecarga burocrática, a insuficiente formação em metodologias colaborativas e, em alguns contextos, culturas organizacionais ainda marcadas pelo trabalho individual (Hargreaves

& O'Connor, 2018). Estes fatores limitam a construção de práticas verdadeiramente colaborativas e podem comprometer a eficácia das respostas educativas.

Assim, promover o trabalho colaborativo implica não apenas desenvolver competências individuais nos professores, mas também criar condições organizacionais favoráveis à cooperação. A liderança escolar, a existência de tempos específicos para planificação conjunta, à valorização da aprendizagem entre pares e o investimento na formação contínua constituem fatores essenciais para consolidar uma cultura colaborativa nas escolas.

Ao refletir sobre o tema pode-se entender que o trabalho colaborativo representa um dos pilares fundamentais da educação inclusiva e do desenvolvimento profissional docente. A colaboração favorece a partilha de conhecimentos, o enriquecimento das práticas pedagógicas, a inovação educativa e a construção de respostas mais adequadas às necessidades dos alunos. Consequentemente, investir na formação de professores para o desenvolvimento de competências colaborativas constitui uma condição indispensável para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e promotora do sucesso de todos.

Nesta perspectiva, salientamos que o trabalho colaborativo encontra um sólido suporte nos pressupostos socioconstrutivistas de Vygotsky (2001), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento humano resultam das interações sociais e dos processos de mediação. O autor defende que o conhecimento é construído através da colaboração com outros indivíduos mais experientes, sendo a linguagem, o diálogo e a cooperação instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Ao criar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o sujeito é apoiado por um mediador capaz de orientar, estimular e ampliar as suas competências (Vygotsky, 1978). Transpondo estes pressupostos para o contexto educativo, a colaboração entre professores, bem como entre docentes e outros profissionais, constitui um importante processo de mediação pedagógica, permitindo a construção coletiva de conhecimentos, a reflexão crítica sobre as práticas e o desenvolvimento de respostas mais eficazes às necessidades dos alunos. Assim, a teoria de Vygotsky reforça a ideia de que a educação inclusiva se concretiza

através da cooperação, da partilha de saberes e da aprendizagem colaborativa, tornando o trabalho em equipa um elemento essencial da formação e da prática docente.

Perante estes fundamentos inferimos que tanto a experiência internacional como a realidade brasileira demonstra que o trabalho colaborativo constitui um elemento fundamental da educação inclusiva. A articulação entre professores, profissionais especializados, gestores escolares e famílias favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras. Consequentemente, investir na formação para o trabalho colaborativo representa uma condição indispensável para fortalecer a qualidade da educação inclusiva e promover uma escola verdadeiramente democrática, participativa e comprometida com a aprendizagem de todos.

Capítulo 2 – Planejamento Pedagógico Inclusivo

2.1 Planejamentos pedagógicos

Na segunda seção da construção desta pesquisa, destaca-se pelo olhar mais atento do currículo e do planejamento pedagógico concernente à Educação Inclusiva. Para isso, a fim de fomentar e contextualizar sobre esses desdobramentos na Educação Especial traz, em primeiro momento, as definições de currículo, fundamentada em autores, como: Giroux (1997); McLauren (1989); Sacristán (1995), entre outros.

Após isso, aponta-se, especificamente, sobre o currículo no Município de Vilhena, no Estado de Rondônia, assim como os apontamentos que indicam como ocorre a construção do currículo Vilhenense na Educação Especial e, por fim, como ocorre o acompanhamento desses profissionais da Educação com alunos que possuem Necessidades Especiais (NE) e como ocorre a adaptação desses professores a partir de instrumentos que são capazes de auxiliar os alunos com NE, a fim de promover um melhor ensino e aprendizagem através do planejamento pedagógico.

Conforme Saviani (2021), o planejamento do ensino constitui-se como um processo que exige uma reflexão profunda, com análise da raiz dos problemas (radicalidade), fundamentação científica (rigorosidade) e uma compreensão abrangente da totalidade (visão de conjunto). Este processo engloba não apenas a elaboração, mas também a implementação e a avaliação dos planos de ensino. Contudo, observa-se que, no contexto educacional atual, essa prática tem-se limitado ao simples preenchimento de cronogramas e atualização dos programas das disciplinas, obedecendo aos formatos definidos pelas instituições.

Apesar disso, defende-se a ideia de que o planejamento deve ser incorporado de maneira contínua e reflexiva no exercício docente, como salienta Fusari (1990). Dessa forma, a forma como os docentes organizam suas atividades pedagógicas, definem metas, selecionam e estruturam os conteúdos, escolhem métodos, técnicas e recursos didáticos, bem como os procedimentos avaliativos, que estão intimamente relacionados com os fundamentos metodológicos que sustentam a sua prática. O planejamento pedagógico, assim, expressa a intencionalidade da ação educativa em cada disciplina e possibilita a

organização do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica e política (Moura 2009).

De acordo com Fusari (1990) planejar o ensino significa realizar uma atuação efetiva no cotidiano pedagógico, envolvendo continuamente ações, situações e interações entre educadores e educandos, em um processo dinâmico e permanente de construção coletiva do saber.

Dessa forma, o planejamento pedagógico ganhou uma dimensão estratégica e reflexiva. Planejar não se restringe a organizar conteúdos, objetivos e atividades; trata-se de um processo dinâmico, que articula intencionalidade pedagógica, conhecimento científico e realidade social. Como afirma Libâneo (2015) o planejamento é um instrumento essencial para a mediação didática, pois orienta o trabalho docente com base em diagnósticos, metas e estratégias coerentes com o projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, o planejamento deve ser entendido como parte integrante da ação educativa, e não como uma mera formalidade burocrática.

Assim sendo, o planejamento pedagógico, articulado ao currículo, deve promover uma educação significativa, crítica e emancipatória. Isso implica considerar os saberes prévios dos estudantes, os contextos socioculturais e as especificidades locais, valorizando o protagonismo discente e a autonomia docente.

Para Freire (2014), educar é um ato político, que exige comprometimento com a transformação da realidade. Assim, o currículo e o planejamento devem dialogar com a vida dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Outro aspecto relevante do debate curricular refere-se à relação entre currículo prescrito e currículo vivido. O primeiro corresponde às orientações oficiais contidas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto o segundo refere-se à experiência concreta dos professores e estudantes no cotidiano escolar. Como observa Pacheco (1996), o currículo prescrito nem sempre se concretiza de forma linear no currículo em ação, pois este sofre interferências das condições materiais, das interpretações docentes e das dinâmicas institucionais. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser flexível e adaptável, respeitando as contingências do processo educativo.

Além disso, o currículo e o planejamento devem incorporar princípios éticos, estéticos e políticos. Éticos, ao promoverem valores de respeito, justiça e solidariedade; estéticos, ao valorizarem a sensibilidade, a criatividade e a expressão artística; e políticos, ao problematizarem as relações de poder e estimular a cidadania ativa. Conforme destaca Arroyo (2013), é necessário repensar o currículo à luz das lutas por reconhecimento e inclusão, garantindo o direito à aprendizagem para todos os sujeitos.

Na atualidade verifica-se que os debates sobre currículo e planejamento também se entrelaçam com questões emergentes, como a educação inclusiva, a educação para as relações étnico-raciais, a educação ambiental e a cultura digital. Tais temáticas desafiam as práticas pedagógicas tradicionais e exige uma abordagem curricular interdisciplinar, crítica e contextualizada. Segundo Macedo (2014), o currículo deve ser capaz de responder às demandas do presente sem perder de vista os compromissos com o futuro, formando sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a transformação social.

Portanto, ao compreender o currículo como construção social e o planejamento pedagógico como mediação intencional, reafirma-se a centralidade do trabalho docente na promoção de uma educação democrática, equitativa e significativa. Essa perspectiva exige formação continuada, condições adequadas de trabalho e valorização profissional, pois o professor é o principal agente na concretização do currículo em ação. Assim, como sintetiza Tardif (2012), o saber docente é um saber plural, construído na intersecção entre a teoria e a prática, e deve ser reconhecido como elemento fundamental da qualidade educacional.

A partir de uma perspectiva histórica e crítica, o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um espaço de disputas simbólicas, culturais e políticas. Essa abordagem amplia a noção tradicional de currículo e revela sua complexidade no interior das instituições escolares. De acordo com Sacristán (2019), o currículo é, antes de tudo, uma construção social que expressa determinadas finalidades educativas, sendo, portanto, resultado de opções políticas, culturais e ideológicas que orientam os processos de ensino e aprendizagem.

A evolução do conceito de currículo reflete as transformações ocorridas nas concepções pedagógicas ao longo do tempo. Nas abordagens tradicionais, o currículo era compreendido como uma lista fixa de conteúdos organizados por disciplinas, a ser

transmitida pelo professor e assimilada pelos alunos. Essa concepção, vinculada ao modelo tecnicista de educação, predominou por muitas décadas e está associada a uma visão bancária da educação, conforme nos refere Freire (1996). Nesse modelo, o conhecimento é visto como algo pronto, acabado, desvinculado do contexto social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal perspectiva desconsidera a experiência dos estudantes, suas culturas e seus saberes prévios, tornando o currículo um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

A crítica à concepção tradicional de currículo emergiu com maior força a partir das décadas de 1970 e 1980, impulsionada pelas contribuições da Teoria Crítica da Educação e pelos estudos pós-críticos. Autores como Apple (2016), Giroux (1997) e Pacheco (2009) passaram a discutir o currículo como um campo de produção de significados, destacando seu papel na constituição das identidades e na regulação dos saberes socialmente valorizado. Para estes autores, o currículo não é neutro nem natural, mas carrega intencionalidades que privilegiam determinadas vozes e marginalizam outras. Assim, ele se configura como um espaço de poder e de disputa entre diferentes projetos societários.

Além disso, o currículo precisa ser compreendido em suas dimensões explícitas e implícitas. A dimensão explícita refere-se ao currículo prescrito, aquele definido nos documentos oficiais, como as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos das instituições. Já o currículo oculto, conforme aponta Pacheco (2009), envolve os valores, atitudes e normas que são transmitidos de maneira não formalizada, mas que exercem profunda influência sobre a formação dos sujeitos. Essa distinção revela que o currículo vai muito além do que está registrado nos planos de ensino, abrangendo as práticas, as relações de poder e os processos de socialização presentes no cotidiano escolar.

No contexto brasileiro, o debate sobre o currículo ganhou novos contornos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reforçam os princípios da gestão democrática, da valorização da diversidade e da promoção da equidade educacional. Esse marco legal aponta para a necessidade de um currículo que respeite as especificidades regionais e culturais, valorizando os saberes das comunidades e promovendo a formação integral dos estudantes. Como afirma Moreira (2014), o

currículo deve ser construído de forma dialógica, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola e em consonância com os interesses e as necessidades dos educandos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, representa um dos esforços mais recentes de normatização curricular no país. Ela define competências e habilidades essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes da Educação Básica, promovendo uma base comum articulada com a formação por áreas do conhecimento. Embora a BNCC traga avanços em termos de equidade e organização curricular, ela também tem sido alvo de críticas por seu caráter prescritivo e por eventuais contradições com os princípios da autonomia pedagógica das escolas.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a centralização curricular pode limitar a construção de currículos contextualizados, sensíveis às realidades locais e às práticas inovadoras.

É nesse contexto que o planejamento pedagógico assume um papel estratégico para a materialização do currículo no cotidiano escolar. O planejamento pedagógico é o processo por meio do qual os profissionais da educação organizam suas ações didáticas com base em objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações. Trata-se de um instrumento que orienta as práticas educativas, garantindo coerência entre as intenções formativas e as atividades realizadas em sala de aula. Segundo Libâneo (2015) planejar significa antecipar, refletir e decidir, em função de finalidades educativas, os caminhos metodológicos mais adequados à realidade dos alunos.

Como tal, o planejamento deve ser concebido como uma prática reflexiva e coletiva, que envolve o diálogo entre os educadores, a análise do contexto e a escuta ativa dos estudantes. Neste contexto, não se trata de seguir um roteiro rígido, mas de construir caminhos flexíveis, que possibilitem a reelaboração contínua do currículo diante dos desafios cotidianos. Como destacam Moreira e Macedo (2002), o planejamento pedagógico eficaz é aquele que articula teoria e prática, respeita o tempo de aprendizagem dos alunos e valoriza a mediação docente como elemento central do processo educativo.

Ao considerar as múltiplas dimensões do currículo e a importância do planejamento pedagógico, percebe-se que ambos estão intrinsecamente ligados à qualidade da

educação. Um currículo bem elaborado, que reflita os princípios da educação democrática e inclusiva, só se efetiva por meio de um planejamento intencional, comprometido com a formação crítica, ética e autônoma dos estudantes. Assim, compreender o currículo como prática social e política implica repensar o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e de transformação social.

Compreender o currículo e o planejamento pedagógico como dimensões indissociáveis da prática docente permite reconfigurar o papel do educador e valorizar a intencionalidade do ato educativo. Ao reconhecer o currículo como construção histórica e política rompem-se, com a visão tradicional e prescritiva, promovendo uma abordagem crítica e transformadora da educação. O planejamento, por sua vez, deixa de ser um procedimento técnico para assumir a função de mediação entre os sujeitos, os saberes e a realidade social. Trata-se de uma prática que exige conhecimento, reflexão, diálogo e compromisso ético com a formação integral dos estudantes.

2.2 O Currículo Vilhenense

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Vilhena estrutura-se a partir de dez princípios orientadores que expressam a concepção de educação almejada pelos profissionais da rede. Esses princípios, definidos de forma colaborativa pela equipe responsável pela elaboração do currículo, foram amplamente discutidos, compartilhados e validados com os educadores da rede, constituindo-se como fundamentos que devem orientar todas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais (Gomes, 2022), e que passamos a descrever:

a) Interculturalidade

O princípio da interculturalidade propõe o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural como eixo estruturante da educação. Ele visa promover o acolhimento das diferenças, combatendo qualquer forma de preconceito, e favorecendo o respeito mútuo entre os sujeitos da comunidade escolar. Essa perspectiva compreende a escola como um espaço dinâmico, no qual distintas manifestações culturais, artísticas e sociais devem ser reconhecidas como legítimas e integrantes do processo educativo.

Candau (2008) destaca que a interculturalidade configura-se como uma alternativa contra hegemônica de organização social, propondo uma escola plural, atravessada por tensões, desafios e conflitos. Isso demanda, por parte dos profissionais da educação, o compromisso com práticas pedagógicas que problematizem essas realidades, em busca de uma convivência mais democrática e justa. Silva e Rebolo (2017, p. 179) reforçam que “[...] as diferenças culturais devem estar ‘dentro da escola’ como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar”, direcionando as ações educativas a partir dessa premissa.

b) Dialogicidade e Reflexão

Outro princípio essencial é o da dialogicidade, articulado com a capacidade reflexiva. Esse princípio sustenta a importância de consolidar uma prática educativa baseada na escuta ativa, no respeito ao outro e na cooperação entre os sujeitos escolares. Fundamentado nos escritos de Paulo Freire (2005; 2014; 2020; 2022), e de autores como Alarcão (2005; 2022), esse princípio convida a compreender a escola como espaço de convivência democrática, onde educadores e educandos compartilham experiências, constroem conhecimentos e exercitam a cidadania.

Parafraseando Freire (2022), assumir, na prática, essa compreensão fundamental enquanto educador ou educadora implica reconhecer em cada sujeito – seja ele um alfabetizando, um estudante universitário, um aluno do ensino fundamental ou mesmo um integrante de uma assembleia popular – o pleno direito de expressar sua voz. Esse direito de fala por parte dos educandos implica de nossa parte, o dever ético de escutá-los genuinamente. Trata-se de ouvir com atenção e respeito, não como um gesto de benevolência interessado, mas com o compromisso consciente de quem exerce uma responsabilidade. Contudo, escutar verdadeiramente pressupõe também o diálogo, ou seja, ao mesmo tempo em que temos o dever de ouvir, também nos cabe o direito de nos comunicar com eles. Nesse processo dialógico, ouvir os educandos é, de fato, dialogar com eles; ao passo que apenas falar para eles, sem escutá-los, configura uma negação da escuta verdadeira.

Dessa forma, ao promover a escuta e o diálogo como fundamentos da prática docente, o currículo afirma o compromisso com a formação ética, crítica e emancipadora. Alarcão (2001) complementa ao destacar que o professor é um “profissional da ação”, cuja

prática deve ser orientada por um olhar sensível, capaz de compreender a escola como espaço de produção de sentidos, valores e práticas sociais.

c) Empatia

A empatia, como princípio formativo, consiste na capacidade de perceber e compreender o outro em sua singularidade, exercitando o respeito à diversidade social, cultural, política e econômica. Esse princípio valoriza a presença afetiva e o compromisso com o bem-estar do outro, como base para relações escolares mais humanas e solidárias.

Motta et al. (2006) afirmam que a forma mais eficaz de ensinar a empatia consiste em vivenciá-la de maneira concreta nas práticas diárias, evidenciando que essa competência socioemocional precisa ser exercitada continuamente no ambiente escolar. Dessa forma, a empatia se revela como elemento essencial não apenas para o equilíbrio emocional e social das crianças, mas também para a promoção de relações interpessoais fundamentadas no respeito, na escuta sensível e na solidariedade mútua.

d) Cooperação

A cooperação constitui-se como um princípio orientador que estimula a participação ativa, a ajuda mútua e o fortalecimento de vínculos interpessoais no ambiente escolar. Por meio da cooperação, exercitam-se valores como empatia, diálogo, solidariedade e respeito ao outro. Essa prática fortalece a cultura do pertencimento e promove a aprendizagem coletiva.

Vygotsky (2010) destaca que o desenvolvimento da linguagem interna e dos processos volitivos da criança depende essencialmente das interações que ela estabelece com as pessoas ao seu redor. O autor também faz referência a Piaget ao ressaltar que a cooperação atua como um fator determinante para o aprimoramento do desenvolvimento moral e para o controle voluntário das ações infantis. Por sua vez, Bacich e Moran (2017), salientam que, embora a aprendizagem cooperativa não seja um conceito novo, ela assume novas dimensões na atualidade, especialmente em virtude das mudanças impulsionadas pelas tecnologias digitais, as quais estimulam e potencializam práticas educativas baseadas na colaboração.

e) Críticidade

O princípio da criticidade orienta a formação de sujeitos capazes de pensar de forma reflexiva, argumentativa e ética diante das situações vividas. Inspirado na pedagogia Freireana, este princípio convida a escola a romper com práticas mecânicas e transmissivas, para construir ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico.

Freire (2005), alerta que a prática pedagógica crítica não se limita à transmissão superficial de conteúdos, mas exige a criação de condições que tornem possível o aprendizado significativo. Segundo ele, ensinar implica desafiar o educando a assumir-se como sujeito histórico, social e transformador. A crítica, portanto, é uma ferramenta de emancipação e devem ser alimentados por educadores curiosos, criadores, humildes e persistentes.

f) Criatividade

A criatividade surge como um elemento fundamental para a inovação pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela permite transformar situações, resolver problemas e imaginar novas possibilidades para a ação educativa. Bacich e Moran (2017) defendem que a base da criatividade está na “confiança criativa”, ou seja, na coragem de propor e experimentar novas ideias.

A criatividade, quando aliada à cooperação, impulsiona processos de aprendizagem mais significativos e colaborativos. Ao desenvolver a imaginação e o raciocínio, contribui diretamente para a autonomia intelectual e para a formação de estudantes mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo (Bacich & Moran, 2017).

g) Desenvolvimento Pleno e Integral

Esse princípio expressa o compromisso com a formação integral dos estudantes, entendendo-os em sua totalidade: corpo; mente e emoções, relações sociais e cultura. A proposta é superar a lógica fragmentada dos conteúdos escolares e promover ações pedagógicas que articulem as diferentes dimensões do ser humano.

Arroyo e Silva (2012) argumentam que a escola tradicionalmente organiza os tempos e espaços segundo uma lógica linear e transmissiva, centrada na acumulação de

conteúdos. No entanto, essa estrutura cronológica e disciplinar, ao invés de promover o desenvolvimento integral, tende a restringi-lo. Sônego e Gama (2018) apontam que a escola, como instituição social, precisa se reinventar diante das novas demandas educacionais, para garantir a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes.

Freire (2005), Arroyo e Silva (2012), e outros autores nos provocam a ressignificarem a prática educativa, compreendendo que o desenvolvimento pleno exige a integração entre as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas da formação. Assim, os princípios aqui destacados não são apenas diretrizes, mas caminhos possíveis para concretizar uma escola comprometida com a transformação social e com o direito de todos à aprendizagem significativa.

h) Inclusão

O princípio da inclusão assume como fundamento a valorização das diferenças e a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, religiosas, étnicas ou de gênero. Trata-se de um compromisso com a justiça educacional e com a construção de uma escola que acolhe, respeita e reconhece a diversidade como valor constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Mantoan (2002), a inclusão escolar não se resume à presença física dos alunos com deficiência ou necessidades específicas no ambiente escolar, mas requer a transformação das práticas pedagógicas, da gestão e da cultura escolar para responder às singularidades de cada sujeito. Isso implica oferecer acessibilidade, promover o respeito às diferenças e construir uma proposta curricular flexível, centrada na aprendizagem significativa de todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já estabelecia que as escolas deveriam acolher todas as crianças, reconhecendo e respondendo às suas diversas necessidades, com ênfase na equidade e na participação. No mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que a inclusão deve ocorrer preferencialmente no ensino regular, com o apoio de recursos, serviços e formação continuada dos professores.

i) Equidade

Complementar à inclusão, o princípio da equidade busca garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, respeitando as especificidades de cada um. Trata-se de um princípio que ultrapassa a igualdade formal e propõe ações concretas para compensar desigualdades históricas, sociais e estruturais.

De acordo com Dubet (2008) promover a equidade é reconhecer que os sujeitos partem de condições desiguais e, portanto, é necessário diferenciar as estratégias educacionais para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem. Isso requer que a escola desenvolva ações intencionais para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes em situação de vulnerabilidade, combatendo as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também adota a equidade como princípio orientador, destacando que “tratar desigualmente os desiguais” é condição para garantir o acesso pleno ao currículo e ao sucesso escolar. Assim, o princípio da equidade articula-se com as políticas de inclusão, buscando uma escola democrática, justa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

j) Sustentabilidade

O princípio da sustentabilidade compreende a educação como instrumento fundamental para a formação de sujeitos conscientes, críticos e responsáveis pelas transformações necessárias à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável da sociedade. Esse princípio demanda que a escola promova reflexões sobre o uso dos recursos naturais, o consumo consciente, a justiça ambiental e os impactos das ações humanas no planeta.

Segundo Loureiro e Lima (2012), a educação ambiental crítica deve integrar o projeto político-pedagógico das escolas, rompendo com ações pontuais e promovendo uma mudança na forma como os sujeitos se relacionam com o meio ambiente. Trata-se de desenvolver uma consciência ecológica aliada à responsabilidade social, à ética e à participação cidadã.

Além disso, a Agenda 2030 da ONU (2015) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam o papel da educação na promoção da sustentabilidade, especialmente por meio do ODS 4, que busca assegurar uma educação inclusiva,

equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

k) Corresponsabilidade

Por fim, o princípio da corresponsabilidade reafirma a ideia de que a educação é tarefa coletiva, compartilhada entre escola, família, comunidade e poder público. Esse princípio destaca a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo o diálogo entre os diversos atores sociais e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Segundo Arroyo (2012), a escola não pode ser vista como uma ilha isolada, mas deve se constituir-se como espaço de encontro, de escuta e de produção coletiva de saberes. A corresponsabilidade implica reconhecer o papel ativo das famílias, das redes de proteção social, dos conselhos escolares e de todos os sujeitos da comunidade escolar na construção de um projeto educativo comum.

Esse princípio também está alinhado com os pressupostos da gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que garante a participação efetiva da comunidade na definição e implementação das políticas educacionais.

2.3 A educação especial Vilhenense

A escolarização de pessoas com deficiência foi historicamente negligenciada no Brasil, sendo praticamente inexistente qualquer discussão sobre Educação Especial até meados da década de 1950. Somente a partir dos anos 1970 essa modalidade educacional começou a ganhar espaço nas políticas públicas, com a criação de instituições — tanto públicas quanto privadas —, órgãos normativos federais e estaduais, além da implementação de classes especiais. Historicamente, a Sociedade Pestalozzi (1934) já defendia a necessidade de uma formação diferenciada para esses alunos, recorrendo a métodos e atividades específicas, como trabalhos manuais, jardinagem, tecelagem, cartonagem, marcenaria, sapataria e serviços domésticos (Negromonte, 1934).

A Educação Especial na Rede Municipal de Vilhena oferece serviços e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão, consolidada a partir dos dispositivos legais que a configuram como uma modalidade educativa e componente do Projeto Pedagógico (PP) municipal. Essa modalidade permeia todos os níveis e etapas da educação, abrangendo formas de execução e serviços especializados, estruturados institucional e operacionalmente para apoiar, complementar ou suplementar o processo de escolarização (SEMED, 2023).

No município, a Educação Especial está fundamentada na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 2015, e no Decreto nº 6.571/2008, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também se apoia na Lei nº 13.005/2014, que assegura, em seu artigo 8º, parágrafo 1º, inciso III, o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2015; Brasil, 2009). Esses dispositivos legalizam e orientam a concepção de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças ou limitações físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

No município de Vilhena, a Educação Especial encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e nas demais normativas nacionais que orientam a garantia de um sistema educacional inclusivo. Esses dispositivos legais sustentam o princípio de que todos os estudantes devem ter assegurado o direito à educação, à participação e à aprendizagem, com igualdade de oportunidades e condições de acesso e permanência na escola.

Esse princípio serve de sustentação para uma escola que respeita as diferenças e promove um ambiente educacional acessível a todos, sem distinção. Compreender esse direito significa mobilizar instituições e pessoas para garantir a aprendizagem, sem responsabilizar o indivíduo por suas dificuldades ou limitações, e sem exigir que ele se adapte a um modelo educacional historicamente excludente, ainda presente na educação brasileira (Mazzotta, 2008). Assim, é necessário transformar o olhar educacional para promover a inclusão de forma efetiva.

Garcia (2001) enfatiza que a educação pode tanto reproduzir criticamente o modelo vigente quanto agir como um agente de transformação, buscando alternativas por meio

de práticas inclusivas. Portanto, para garantir inclusão com equidade, é indispensável que o modelo educacional seja reformulado por meio de práticas que reconheçam todos os alunos como sujeitos de direito e capazes de aprender. Essa sensibilidade deve permear a construção de ações inclusivas que acompanhem a trajetória do aluno, garantindo continuidade e evitando perdas ao longo das transições entre etapas.

É fundamental que cada estudante seja avaliado a partir do seu potencial e não apenas pelas suas limitações. A escola deve assumir essa postura inclusiva porque, por meio das ações educacionais, é possível promover grandes mudanças sociais. Conforme Paulo Freire (2021), a educação transforma pessoas, e pessoas transformam o mundo. Assim, a escola inclusiva de qualidade deve romper com preconceitos e preparar o ser humano para a vida, alinhando-se à concepção de educação integral presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a estrutura educacional municipal (Brasil, 2017).

Reconhece-se, entretanto, que o caminho para a inclusão plena ainda é longo e desafiador, pois envolve a constante busca por metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas para promover a aprendizagem de cada aluno. Essa construção igualitária promove uma mudança de percepção social em relação às pessoas com deficiência, consolidando a educação especial em consonância com o ordenamento jurídico brasileiro e com os princípios da educação inclusiva (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

A trajetória da educação tem sido marcada por esforços para consolidar a inclusão com qualidade, prezando pelo atendimento a todos em escolas regulares, fundamentada nos princípios de inclusão e equidade. Dessa forma, a legislação vigente assegura o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, especialmente aquele público-alvo da inclusão, que ao ingressarem na rede municipal são direcionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Decreto nº 6.571/08 e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2014).

A rede municipal conta com 30 escolas, das quais 24 possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), além de um polo específico para atendimento a alunos cegos, com professores especializados lotados para atuar em todos os níveis, etapas e

modalidades. Esse atendimento é oferecido conforme as diversas deficiências, altas habilidades e Transtorno do Espectro Autista (TEA), primando pela promoção da acessibilidade e do desenvolvimento integral de cada aluno (Semed, 2013). O AEE ocorre preferencialmente na mesma instituição ou na mais próxima, no contra turno escolar, em atendimentos individuais ou em grupos pequenos de até três alunos, seguindo o modelo normativo do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008).

Conforme o referido decreto, o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende alunos com deficiência, que apresentam impedimentos físicos, intelectuais, mentais ou sensoriais de longo prazo que, em interação com barreiras, podem dificultar sua plena participação social em igualdade de condições; alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações no neurodesenvolvimento, comprometendo as relações sociais e a comunicação e podendo gerar comportamentos estereotipados; e alunos com altas habilidades ou superdotação, caracterizados pelo elevado potencial em áreas intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotoras, artísticas ou criativas (Brasil, 2008).

Além disso, a legislação vigente prevê que esses alunos sejam contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que reforça o investimento em infraestrutura física, materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos de acessibilidade adequados às necessidades específicas de cada público (Brasil, 2008). Essas condições estruturais são essenciais para o desenvolvimento pleno do aluno e para a efetividade do atendimento especializado.

O professor que atua no AEE tem atribuições importantes, como identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade adaptados às necessidades específicas dos alunos; elaborar e executar planos de atendimento avaliando a funcionalidade dos recursos utilizados; organizar a quantidade e tipo de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais; acompanhar a aplicabilidade desses recursos nas salas de aula comuns; estabelecer parcerias intersetoriais para elaboração de estratégias e disponibilização de recursos; orientar professores e famílias quanto ao uso desses recursos; ensinar e utilizar tecnologias assistivas, como tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática

acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade, entre outros; articular com professores regulares para promover a participação dos alunos; e incentivar a participação das famílias e a interface com serviços sociais e de saúde (Brasil, 2008).

A Educação Especial, portanto, está diretamente vinculada ao conceito de Educação Integral e Plena, que almeja ser praticado no currículo municipal. Embora possua uma secção específica dentro da estrutura curricular, é fundamental que seus princípios estejam incorporados em todos os espaços escolares, garantindo uma educação democrática, justa e inclusiva para todos (Semed, 2023).

Compreender e aplicar esses fundamentos implica em uma mudança cultural e pedagógica contínua dentro das escolas, na qual o olhar do educador precisa ser reeducado para reconhecer a singularidade de cada aluno e promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Esse processo demanda capacitação permanente, articulação entre setores e comprometimento coletivo, pois a inclusão não é um ato isolado, mas uma prática que deve permear todo o cotidiano escolar, proporcionando condições para que todos aprendam juntos, respeitando e valorizando as diferenças (Mazzotta, 2001).

Desse modo, a Educação Especial, enquanto componente da educação inclusiva, atua para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar dos alunos público-alvo, configurando-se como um direito que deve ser assegurado com qualidade e equidade, visando à formação integral e o desenvolvimento pleno de cada estudante, independentemente de suas particularidades.

2.4 O acompanhamento dos professores aos alunos com NE e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem

O acompanhamento dos professores aos alunos com necessidades educacionais especiais (NE) e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem configuram-se como práticas fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. Para que isso ocorra, é indispensável que o planejamento pedagógico considere as especificidades de cada estudante. Assim como descrevem Marin e Braun (2020), a diferenciação pedagógica constitui uma ação estratégica que organiza as interações e

atividades de forma que cada aluno se depare com situações didáticas significativas e acessíveis.

De acordo com Tomazzetti e Palauro (2016), a diferenciação pedagógica parte de um contraste entre a perspectiva individualista e a comunitária. No contexto da inclusão, a ênfase recai sobre a construção coletiva do conhecimento, em que o planejamento visa não apenas transmitir conteúdos, mas também considerar os modos diversos pelos quais os estudantes aprendem. Essa abordagem exige do professor uma postura flexível, atenta às potencialidades e necessidades do educando com NE, como ressaltam Costi (2015) e Franco (2016).

A partir de pesquisas realizadas, verifica-se que a prática docente precisa transcender a simples reprodução de conteúdos. Segundo Franco (2016), o professor deve integrar saberes adquiridos em diferentes contextos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Isso implica considerar que o aluno com NE carrega consigo uma história, experiências e modos próprios de compreender o mundo, os quais devem ser acolhidos e mobilizados no processo educativo.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância das adaptações pedagógicas e físicas como direito assegurado aos estudantes com deficiência. Conforme preconiza o artigo 28 da referida lei, cabe ao poder público implementar projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento educacional especializado e garantam a acessibilidade aos conteúdos escolares. Essas medidas visam à permanência, participação e aprendizagem em igualdade de condições.

Nesse sentido, Ribeiro (2021) destaca que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas pressupõe condições efetivas de aprendizagem, as quais só são possíveis quando há apoio estrutural e pedagógico. O professor, embora protagonista nesse processo, necessita de suporte institucional, formação contínua e recursos adaptados para que sua prática seja eficaz e inclusiva.

Já Diniz et al. (2021) argumentam que o êxito da inclusão depende do preparo coletivo da equipe pedagógica. O conhecimento sobre o perfil do aluno com NE, seus diagnósticos, acompanhamento multidisciplinar e características específicas é essencial

para a construção de estratégias pedagógicas individualizadas. Tais estratégias envolvem adaptações nos instrumentos de ensino e aprendizagem que atendam às demandas de cada estudante.

Assim, as adaptações podem incluir a reformulação dos comandos das atividades em sala de aula, a valorização das respostas mesmo que sucintas, a marcação de verbos com destaque, e a substituição de avaliações longas por versões mais objetivas. Além disso, a flexibilização do formato das provas, como a alternância entre avaliação oral e escrita, pode beneficiar significativamente o desempenho do aluno, respeitando suas particularidades cognitivas e emocionais (Diniz et al., 2021).

Ainda de acordo com os mesmos autores, a apresentação de trabalhos e a participação em grupos devem ser consideradas com sensibilidade. A não exigência de exposição oral, a valorização da contribuição do aluno com NE no coletivo e o acompanhamento atento do professor durante a formação dos grupos são medidas que promovem o pertencimento e a autoestima desses estudantes.

É importante ressaltar que tais práticas demandam um olhar sensível e empático por parte dos educadores, sendo a formação contínua dos professores é o principal fator para o sucesso da inclusão. O domínio de metodologias diferenciadas, a capacidade de planejamento específico e a valorização da diversidade no ambiente escolar são elementos que favorecem a aprendizagem do aluno com NE e promovem uma cultura educacional mais equitativa (Diniz et al., 2021).

Assim, o acompanhamento docente deve pautar-se na escuta ativa, no reconhecimento das singularidades e na busca constante por práticas pedagógicas inovadoras. Como reforçam Costi (2015) e Franco (2016), a construção de um currículo aberto à diversidade implica na criação de ambientes de aprendizagem democráticos, nos quais o aluno com NE possa desenvolver plenamente suas potencialidades.

A implementação eficaz dessas práticas exige também a articulação entre os diferentes setores da escola. O trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio e famílias é fundamental para que as adaptações propostas sejam coerentes com a realidade do aluno e viáveis no contexto escolar. Segundo Marin e Braun (2020), a organização dessas ações deve considerar a

complexidade das demandas educacionais e a multiplicidade de sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, é necessário que a escola assuma um compromisso ético e político com a inclusão, promovendo formações permanentes, disponibilizando recursos didáticos acessíveis e assegurando a participação ativa dos alunos com NE nas atividades escolares. De acordo com Tomazzetti e Palauro (2016), a inclusão se concretiza quando há, de facto, uma transformação da cultura escolar, que passa a valorizar a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem.

Dessa forma, as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem não devem ser vistas como concessões, mas como garantias legais e pedagógicas que asseguram o direito de aprender a todos os alunos. A partir da perspectiva de uma educação para todos os acompanhamentos docente torna-se um elemento essencial para a efetivação da inclusão, em consonância com os marcos legais e os referenciais teóricos da área.

A continuidade desse processo exige que os educadores estejam atentos às mudanças nos contextos educacionais, às novas demandas dos estudantes e às possibilidades oferecidas pelas tecnologias assistivas. Como evidenciam Diniz et al. (2021), a usabilidade de recursos tecnológicos pode ampliar significativamente o acesso ao currículo e favorecer a autonomia dos alunos com NE.

Nesse percurso, a escuta das famílias e o envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas tornam-se estratégias indispensáveis. Segundo Ribeiro (2021), o diálogo entre escola e família contribui para o planejamento de intervenções mais assertivas, pois permite compreender a realidade do aluno de forma mais ampla e integradora. Além disso, a participação ativa dos estudantes fortalece o sentimento de pertencimento e compromisso com a própria aprendizagem.

Em síntese, o acompanhamento dos professores aos alunos com NE e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem constituem-se como pilares de uma educação inclusiva efetiva. Apoiado por fundamentos legais e teóricos, esse processo demanda planejamento cuidadoso, formação continuada, empatia e compromisso coletivo com a equidade. Somente assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente

de suas condições, possam aprender e se desenvolver podendo participar plenamente do ambiente escolar.

O desafio da inclusão está, portanto, em transformar a prática pedagógica em uma ação ética, política e sensível às diferenças humanas. De acordo com Franco (2016), a qualidade da educação depende da capacidade da escola de se reinventar continuamente, reconhecendo que a diversidade é fonte de aprendizagem e enriquecimento para todos. É nessa direção que a educação inclusiva deve caminhar, com professores preparados, escolas acolhedoras e políticas públicas comprometidas com o direito à educação de qualidade para todos.

Os princípios norteadores do Currículo da Rede Municipal de Vilhena expressam um compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. A partir de fundamentos como emancipação, humanização, diálogo, diversidade, ética, justiça social, inclusão, equidade, sustentabilidade e corresponsabilidade, o currículo propõe um projeto formativo que valoriza a pluralidade dos sujeitos, o respeito aos direitos humanos e o fortalecimento da cidadania.

Inspirado nas contribuições de diferentes autores, o currículo assume a formação integral dos estudantes como horizonte, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e éticos do processo educativo (Alarcão, 2001; Arroyo, 2012; Bacich & Moran, 2018; Freire, 1996; Vygotsky, 2001).

Cada princípio atua de forma interdependente, orientando a prática pedagógica e a gestão escolar para a superação das desigualdades e para a construção de uma escola acolhedora, participativa e comprometida com a transformação social.

Assim, mais do que diretrizes normativas, esses princípios constituem uma base ética e política que sustenta o fazer educativo cotidiano, instigando educadores e educadoras a refletirem sobre o sentido da escola pública e a reinventarem as práticas pedagógicas em favor de uma educação com qualidade social, que reconheça e valorize todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.5 O currículo e o planejamento pedagógico no Município de Vilhena – Rondônia

No Município de Vilhena, localizado no Estado de Rondônia, a organização curricular acompanha as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular de Rondônia, respeitando simultaneamente as especificidades socioculturais da região e as necessidades da rede municipal de ensino.

No âmbito da Educação Especial, o currículo municipal fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, procurando assegurar que os estudantes com necessidades educacionais específicas tenham acesso aos mesmos objetivos curriculares, mediante a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos de acessibilidade e adaptações curriculares sempre que necessário.

A construção do currículo Vilhenense envolve a participação da Secretaria Municipal de Educação, das equipes pedagógicas, dos gestores escolares e dos professores da rede municipal, procurando articular a orientação nacional com as características locais. Esta construção coletiva permite que o currículo seja continuamente revisto e ajustado às necessidades dos alunos e às transformações do contexto educativo.

No desenvolvimento das práticas inclusivas, destaca-se igualmente o papel dos profissionais da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, que atuam em colaboração com os professores das turmas regulares na elaboração dos planos pedagógicos, na seleção de recursos didáticos acessíveis e na definição das adaptações curriculares necessárias para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais específicas realiza-se através de avaliações pedagógicas contínuas, observação sistemática, reuniões entre profissionais, elaboração de planos individualizados quando necessários e diálogo permanente com as famílias. Este processo procura garantir que as estratégias implementadas sejam constantemente monitorizadas e reajustadas de acordo com a evolução dos estudantes.

Entre os instrumentos utilizados pelos professores destacam-se as adaptações curriculares, os recursos de tecnologia assistiva, os materiais pedagógicos adaptados, a comunicação alternativa, os recursos visuais, as metodologias ativas e os princípios do

Desenho Universal para a Aprendizagem. Estes instrumentos permitem reduzir barreiras à aprendizagem e favorecer a participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Importa salientar que a eficácia destas estratégias depende, em grande medida, da formação contínua dos professores e do fortalecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos. Assim, o planejamento pedagógico inclusivo deixa de ser uma responsabilidade individual do docente para constituir um processo coletivo, centrado na construção de respostas educativas capazes de assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Em síntese, a construção de um currículo inclusivo e de um planejamento pedagógico flexível constitui uma condição indispensável para a concretização da educação inclusiva. No contexto do Município de Vilhena, tal como preconizado pelas políticas nacionais de educação, a articulação entre currículo, planejamento, formação docente e acompanhamento especializado representa um elemento essencial para promover práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade e favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

2.6 A importância dos recursos educativos na promoção da escola inclusiva

A concretização de uma escola inclusiva pressupõe a existência de condições que possibilitem a participação, a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características, necessidades ou contextos socioculturais. Entre essas condições, os recursos educativos assumem um papel central, constituindo instrumentos fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, acessíveis e equitativas. Nesta perspectiva, os recursos educativos deixam de ser entendidos apenas como materiais de apoio ao ensino, passando a integrar um conjunto alargado de meios humanos, materiais, tecnológicos e organizacionais que promovem a qualidade das aprendizagens e a participação ativa dos alunos (UNESCO, 2020).

No Brasil, a concepção de recursos educativos está diretamente relacionada aos princípios da educação inclusiva estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), na Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e, mais recentemente, pela Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2024). Esses documentos reconhecem que a garantia do direito à educação depende da oferta de recursos capazes de responder à diversidade presente nas escolas, tendo por base que a educação inclusiva assenta no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender em conjunto, num ambiente educativo que respeite a diversidade e elimine barreiras à participação. Neste contexto, os recursos educativos desempenham uma função determinante na adaptação do currículo, na flexibilização das metodologias de ensino e na criação de oportunidades de aprendizagem que respondam à heterogeneidade existente nas salas de aula (Ainscow, 2020). Assim, a disponibilidade e a utilização adequada destes recursos constituem fatores que favorecem a igualdade de oportunidades e a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

De acordo com Booth e Ainscow (2011), uma escola inclusiva caracteriza-se pela capacidade de identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação, recorrendo a recursos que potenciem o desenvolvimento de todos os alunos. Estes recursos incluem não apenas equipamentos e materiais didáticos, mas também estratégias pedagógicas, formas de organização da escola, trabalho colaborativo entre profissionais e envolvimento das famílias e da comunidade. Nesta perspectiva, os recursos são concebidos como elementos que ampliam as oportunidades educativas e promovem a participação de todos.

Através da revisão da literatura entendemos que a utilização de recursos diversificados permite aos professores responder de forma mais eficaz às diferenças individuais dos alunos, favorecendo a personalização do ensino. Materiais manipuláveis, recursos visuais, jogos educativos, tecnologias digitais, software educativo, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, plataformas digitais e recursos multimídia constituem exemplos de ferramentas que facilitam a compreensão dos conteúdos, promovem a autonomia e aumentam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares (Cast, 2018).

Também a integração das tecnologias digitais têm igualmente assumido crescente relevância na promoção da educação inclusiva. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as tecnologias de apoio permitem reduzir barreiras associadas ao acesso ao currículo, à comunicação, à mobilidade e à participação dos alunos. Ferramentas como leitores de ecrã, sintetizadores de voz, ampliadores de texto, aplicações educativas, quadros interativos, plataformas digitais e dispositivos móveis contribuem para aumentar a autonomia, facilitar a diferenciação pedagógica e potenciar aprendizagens significativas (European Agency For Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Embora a disponibilização de recursos educativos constitua um importante suporte à inclusão, a sua presença, por si só, não assegura a concretização de práticas verdadeiramente inclusivas. Conforme salientam Florian e Black-Hawkins (2011), os resultados obtidos estão igualmente relacionados com a preparação dos professores, com a forma como esses recursos são mobilizados no contexto pedagógico e com a existência de uma dinâmica de cooperação entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar. Assim, torna-se fundamental que os docentes desenvolvam competências que lhes permitam identificar os recursos mais adequados, proceder às necessárias adaptações e utilizá-los de forma articulada com as necessidades e características dos alunos.

Nesta perspectiva, a formação contínua dos professores assume particular relevância, na medida em que contribui para o aperfeiçoamento de práticas de diferenciação pedagógica, para uma utilização mais eficaz das tecnologias educativas e para a adoção de metodologias que valorizem a participação ativa e as necessidades individuais dos alunos.

Paralelamente, os recursos humanos especializados representam uma dimensão fundamental da educação inclusiva. Professores de educação especial, psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais, mediadores e outros técnicos especializados contribuem para o desenvolvimento de respostas educativas ajustadas às necessidades dos alunos, trabalhando em estreita colaboração com os docentes do ensino regular e com as famílias. A literatura evidencia que o trabalho interdisciplinar favorece a

construção de soluções pedagógicas mais eficazes e aumenta a capacidade das escolas para responder à diversidade (UNESCO, 2020).

Importa igualmente reconhecer que a eficácia dos recursos educativos depende da forma como são integrados nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Uma gestão eficiente dos recursos implica planeamento colaborativo, avaliação contínua das necessidades, monitorização das intervenções e adaptação permanente das estratégias utilizadas. Assim, os recursos educativos constituem instrumentos dinâmicos que devem ser continuamente ajustados às características dos alunos e aos contextos de aprendizagem.

Além dos recursos materiais e tecnológicos, a literatura destaca também a importância dos recursos humanos para a efetivação da inclusão escolar. Professores especializados, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar e equipes multiprofissionais constituem recursos indispensáveis para apoiar os docentes da sala comum e promover respostas educativas adequadas às necessidades dos estudantes (Brasil, 2008).

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011) enfatizam que a qualidade da inclusão depende menos da quantidade de recursos disponíveis e mais da forma como esses recursos são articulados ao trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais especializados. A colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e amplia as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspeto amplamente discutido na literatura refere-se à relação entre recursos educativos e formação docente, verificando-se que diversos estudos evidenciam que a simples disponibilização de materiais ou equipamentos não garante práticas inclusivas. É indispensável que os professores desenvolvam competências para selecionar, adaptar, produzir e utilizar os recursos de forma coerente com os objetivos pedagógicos e com as necessidades dos estudantes (Mantoan, 2015; Pletsch, 2014). Assim, a formação inicial e continuada constitui um elemento estratégico para potencializar o uso dos recursos educativos e promover práticas pedagógicas inclusivas.

Em síntese, podemos sublinhar que os recursos educativos representam um dos pilares fundamentais da escola inclusiva, permitindo criar ambientes de aprendizagem acessíveis, flexíveis e centrados nas necessidades de todos os alunos. Quando associados a práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente e trabalho colaborativo, estes recursos contribuem significativamente para a eliminação de barreiras à aprendizagem, para a promoção da participação e para o sucesso educativo, constituindo um elemento indispensável na concretização dos princípios da educação inclusiva.

2ª Parte: Estudo Empírico

Capítulo 3 – A Problemática.

3.1 Contextualizações da problemática do estudo

A inclusão escolar assume particular relevância no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à garantia do direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Mais do que assegurar o acesso à escola, uma educação inclusiva pressupõe a criação de condições que permitam a todos os alunos aprender, participar e desenvolver as suas potencialidades, independentemente das suas características, necessidades ou circunstâncias. A concretização deste princípio requer, contudo, a conjugação de diferentes condições, entre as quais se destacam a preparação dos professores, a sua atualização profissional e a existência de recursos educativos adequados às diferentes necessidades dos alunos.

A literatura especializada evidencia que a construção de ambientes educativos inclusivos resulta da interação de diversos fatores, nomeadamente da qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, da disponibilidade e adequação dos recursos pedagógicos, do apoio proporcionado pelas instituições e da articulação entre as políticas educativas e as práticas desenvolvidas nas escolas (Mantoan, 2015; Glat & Pletsch, 2019). Neste contexto, a formação dos professores ocupa um lugar de particular importância, uma vez que estes desempenham um papel fundamental na mediação das aprendizagens, na organização das práticas pedagógicas e na criação de respostas ajustadas à diversidade presente em sala de aula. Para Mantoan (2015), a formação docente não deve restringir-se à aquisição de conhecimentos de natureza técnica, devendo igualmente favorecer uma compreensão crítica acerca das diferenças humanas e contribuir para que a diversidade seja reconhecida como uma dimensão enriquecedora do processo educativo.

A realidade do Município de Vilhena insere-se nesta problemática, uma vez que os professores se deparam diariamente com diferentes desafios associados à escolarização de alunos em situação de inclusão. Entre esses desafios destacam-se a diversidade das necessidades educativas, a adequação das estratégias e dos conteúdos curriculares, a gestão da heterogeneidade existente na sala de aula e a articulação com outros profissionais envolvidos no acompanhamento dos alunos. Estas exigências tornam

particularmente relevantes a existência de oportunidades de formação que permitam aos docentes aprofundar conhecimentos, desenvolver novas competências e refletir sobre as suas próprias práticas.

Neste contexto, torna-se pertinente compreender de que forma a formação dos professores e os recursos educativos disponíveis se articulam com as práticas desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva no Município de Vilhena. A análise desta realidade poderá contribuir para identificar as principais dificuldades sentidas pelos docentes, bem como as necessidades de formação e de recursos que condicionam a sua atuação pedagógica. É neste enquadramento que se define a questão de investigação do presente estudo e se estabelecem os objetivos que orientam a análise da problemática em estudo.

3.2 Questão de investigação

Será que a formação docente e a disponibilidade de recursos educativos influenciam a inclusão escolar?

3.2.1 Objetivo Geral

Compreender, na perspectiva dos professores, de que forma a formação continuada e a disponibilidade de recursos educativos se relacionam com a promoção da inclusão escolar no Município de Vilhena.

3.2.2 Objetivos específicos

1. Avaliar a percepção dos professores relativamente à suficiência dos recursos educativos disponíveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas, identificando os apoios considerados prioritários para favorecer a inclusão escolar.
2. Identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos alunos com NEE e de assegurar um ensino de qualidade, analisando a frequência com que integram adaptações no planeamento pedagógico e nos instrumentos de ensino.
3. Analisar a participação dos professores em ações de formação continuada e a sua percepção acerca dos contributos dessas formações para a melhoria das práticas de inclusão de alunos com NEE.

3.3 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo assenta numa abordagem quantitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa de campo. A opção por este enquadramento metodológico decorre dos objetivos da investigação e da necessidade de caracterizar, de forma sistemática, a percepção dos docentes acerca da formação continuada, da disponibilidade de recursos educativos, das dificuldades enfrentadas e das práticas pedagógicas relacionadas com a inclusão escolar no município de Vilhena, estado de Rondônia (RO). O delineamento adotado permitiu, igualmente, caracterizar o perfil dos participantes e organizar os dados obtidos através de frequências absolutas e percentuais.

De acordo com Gil (2002), a metodologia compreende o conjunto de procedimentos que orientam o percurso de uma investigação, contribuindo para assegurar a coerência entre os objetivos definidos, os procedimentos de recolha de dados e a análise dos resultados. Neste estudo, a abordagem quantitativa possibilitou transformar as respostas obtidas através do questionário em dados mensuráveis, permitindo identificar a distribuição das respostas e descrever tendências observadas no grupo participante.

A pesquisa quantitativa recorre a procedimentos estruturados de recolha e análise de dados, possibilitando a sua organização e apresentação de forma sistemática (Lakatos & Marconi, 2017). No presente estudo, esta abordagem mostrou-se adequada, uma vez que as dimensões relacionadas com a formação docente, os recursos educativos, as necessidades de apoio e as práticas inclusivas foram recolhidas através de categorias de resposta previamente definidas e posteriormente analisadas por meio de frequências absolutas e percentuais. Creswell e Creswell (2023) destacam que os dados quantitativos estruturados permitem descrever padrões observados numa determinada amostra e fundamentar a interpretação dos resultados, desde que as conclusões sejam formuladas em consonância com os limites do delineamento adotado.

A pesquisa de campo possibilitou a recolha de dados diretamente junto dos professores participantes, permitindo conhecer a sua concepção acerca das condições e práticas relacionadas com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, o estudo procurou caracterizar como a formação continuada, a disponibilidade de recursos educativos, as necessidades de apoio e as práticas de adaptação se

manifestam no contexto analisado, sem pretender estabelecer relações causais entre essas dimensões.

A escolha desta metodologia justifica-se, portanto, pela necessidade de obter dados empíricos que contribuam para uma compreensão mais sistematizada da realidade da inclusão escolar no Município de Vilhena, a partir da perspectiva dos docentes participantes. A análise dos dados permite identificar tendências, dificuldades e necessidades percebidas pelos professores, podendo os resultados constituir um contributo para a reflexão sobre futuras ações de formação, medidas de apoio pedagógico e políticas educativas orientadas para o fortalecimento das práticas inclusivas.

3.4 População e amostra

A população do estudo foi constituída por professores do Ensino Fundamental I que exercem funções na rede municipal de ensino de Vilhena (RO) e que trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A escolha deste grupo justifica-se pelo facto de estes docentes vivenciarem diretamente os desafios associados à educação inclusiva, possuindo experiência concreta no desenvolvimento de práticas pedagógicas, na utilização de recursos educativos e na participação em ações de formação relacionadas com a inclusão escolar.

A amostra foi constituída por 42 professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino de Vilhena (RO), todos com experiência de trabalho com alunos com NEE. A participação foi voluntária e realizada mediante consentimento dos participantes.

Como critérios de inclusão, foram considerados o exercício de funções docentes no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino e a experiência profissional com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que foram incluídos docentes acessíveis à investigadora e que reuniam as características definidas para a participação no estudo (Creswell & Creswell, 2023; Hill & Hill, 2008).

A opção por este tipo de amostragem mostrou-se adequada aos objetivos da investigação, de natureza quantitativa e descritiva, permitindo o acesso a participantes com experiência diretamente relacionada com a problemática em estudo. Todavia, por se tratar de uma amostra não probabilística, os resultados obtidos não permitem a generalização estatística para a totalidade dos professores do município, devendo ser interpretados no âmbito do grupo participante e do contexto específico em que a investigação foi realizada.

Todos os 42 docentes que integraram a amostra manifestaram concordância em participar na investigação, correspondendo a uma adesão de 100% entre os participantes que concluíram o preenchimento do questionário.

3.4.1 Caracterização dos participantes

A caracterização dos participantes foi realizada a partir das variáveis sociodemográficas e profissionais contempladas no questionário, nomeadamente idade, sexo, formação académica, tempo de experiência na educação e experiência profissional com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Considerando que o trabalho com alunos com NEE constituiu um dos critérios de inclusão na investigação, todos os participantes apresentavam experiência nesse contexto.

A apresentação destas características permite contextualizar o perfil dos docentes que constituíram a amostra e estabelecer um enquadramento para a interpretação dos resultados relativos à formação continuada, aos recursos educativos, às dificuldades identificadas e às práticas pedagógicas inclusivas.

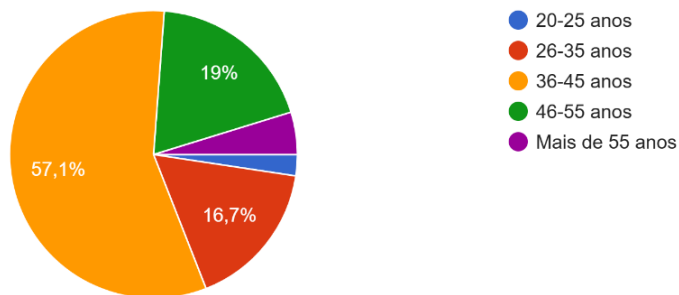
Assim, no que se refere à distribuição dos participantes por faixa etária, os resultados são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1

Distribuição dos participantes por faixa etária

PERFIL DO PARTICIPANTE 1. Idade:

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Conforme o gráfico 1, a faixa etária de 36 a 45 anos concentrou 57,1% dos respondentes ($n = 24$), constituindo a maioria da amostra. Em seguida aparecem os participantes de 46 a 55 anos, com 19,0% ($n = 8$), e aqueles de 26 a 35 anos, com 16,7% ($n = 7$). As faixas de mais de 55 anos e de 20 a 25 anos apresentaram participação reduzida, correspondendo, respetivamente, a 4,8% ($n = 2$) e 2,4% ($n = 1$).

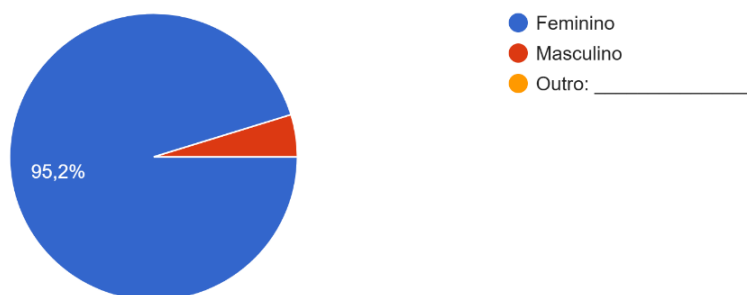
No gráfico 2, apresenta-se a distribuição segundo o sexo:

Gráfico 2

Distribuição dos participantes segundo o sexo

2. Sexo

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

O gráfico 2 evidencia uma forte predominância do sexo feminino: 95,2% dos participantes eram mulheres ($n = 40$), enquanto 4,8% eram homens ($n = 2$). Nenhum participante assinalou a opção “outro”.

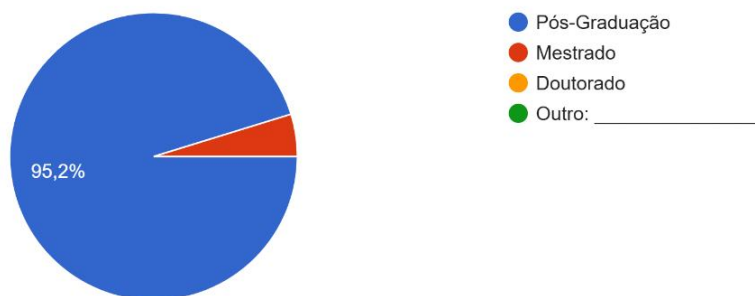
No gráfico 3, apresenta-se a formação académica dos participantes:

Gráfico 3

Formação académica dos participantes

3. Formação académica:

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Quanto à formação académica, verifica-se que 95,2% dos participantes ($n = 40$) indicaram possuir pós-graduação, enquanto 4,8% ($n = 2$) referiram possuir mestrado. Não foram registadas respostas nas categorias doutorado ou outro. Assim, observa-se que a totalidade dos participantes possui formação académica de nível pós-graduado, com predominância da pós-graduação entre os respondentes.

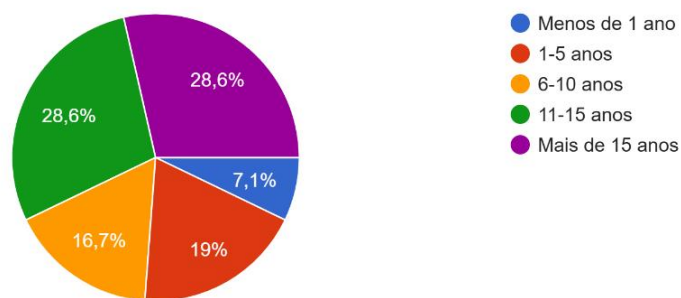
Os dados referentes à experiência profissional encontram-se no gráfico 4:

Gráfico 4

Tempo de experiência profissional na educação

4. Tempo de Experiência na Educação:

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

A distribuição segundo o tempo de experiência, apresentada no gráfico 4, confirma a presença expressiva de profissionais experientes. Os grupos de 11 a 15 anos e de mais de 15 anos reuniram, cada um, 28,6% dos participantes ($n = 12$ em cada categoria), totalizando 57,2% da amostra com pelo menos 11 anos de atuação. Entre os demais, 19,0% possuíam de 1 a 5 anos ($n = 8$), 16,7% de 6 a 10 anos ($n = 7$) e 7,1% menos de um ano ($n = 3$).

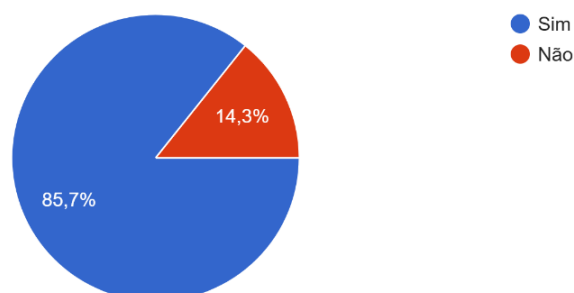
No gráfico 5, apresenta-se a experiência com alunos com NEE:

Gráfico 5

Experiência de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

5. Trabalha com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

O gráfico 5 mostra que 85,7% dos participantes ($n = 36$) afirmaram trabalhar com alunos com NEE, enquanto 14,3% ($n = 6$) responderam negativamente. Verifica-se, assim, que a maioria dos participantes declarou ter experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas específicas.

3.5 Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário estruturado, elaborado a partir dos objetivos da investigação e dos eixos teóricos relativos à formação docente, aos recursos pedagógicos e à inclusão escolar, observando princípios de clareza, objetividade e correspondência entre as questões e as variáveis investigadas (Hill & Hill, 2008; Pasquali, 2017). O questionário, apresentado no Anexo 01, contemplou questões de caracterização sociodemográfica e profissional, experiência com alunos com NEE, participação em formações continuadas, percepção sobre a suficiência dos recursos didáticos, necessidades de apoio, principais dificuldades e frequência de práticas de planejamento e adaptação pedagógica.

O questionário foi organizado em dois blocos principais. O primeiro reuniu questões de caracterização dos participantes, contemplando idade, sexo, formação académica, tempo de experiência na educação e experiência de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O segundo bloco concentrou as práticas de inclusão e as percepções profissionais, abrangendo a participação em formações continuadas, a avaliação da suficiência dos recursos didáticos, o tipo de apoio considerado prioritário, as principais dificuldades enfrentadas, a incorporação de estratégias e adaptações ao planejamento pedagógico, a frequência de adaptação dos instrumentos de ensino e a contribuição percebida das formações continuadas para a inclusão.

Essa organização permitiu relacionar a caracterização profissional dos respondentes aos eixos centrais da investigação e produzir uma leitura descritiva das condições percebidas para a inclusão escolar. As alternativas de resposta foram predominantemente fechadas, o que favoreceu a tabulação em frequências e percentuais e assegurou correspondência direta entre o instrumento aplicado, os gráficos disponibilizados e a análise apresentada no capítulo de resultados.

Os dados obtidos permitiram caracterizar o cenário investigado e subsidiou a discussão sobre formação docente, recursos educativos, apoio especializado, planejamento e adaptações pedagógicas, oferecendo elementos para a formulação de recomendações direcionadas à melhoria das práticas inclusivas.

3.6 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos adotados foram organizados de maneira sistemática e coerente com a abordagem quantitativa e descritiva da pesquisa de campo. O percurso teve como finalidade recolher, organizar e interpretar as percepções dos docentes sobre formação continuada, recursos educativos, apoio profissional e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão escolar no Município de Vilhena – RO.

O estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, conforme documentação apresentada no Anexo 02. Após a aprovação ética, procedeu-se à etapa institucional, com solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), constante do Anexo 04. Esse percurso assegurou a formalização do acesso às unidades escolares e o respeito aos princípios de voluntariedade, confidencialidade e proteção das informações dos participantes.

Em seguida, iniciou-se a aproximação com as escolas participantes, mediante contato prévio com as respectivas gestões. Aos docentes foram apresentados os objetivos do estudo, a forma de participação, o caráter voluntário da pesquisa, as garantias de anonimato e confidencialidade e a possibilidade de esclarecimento de dúvidas. O consentimento precedeu o acesso ao questionário e todos os 42 respondentes assinalaram concordância em participar da investigação.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário eletrônico, através do Google Forms, permitindo que os participantes respondessem ao instrumento de forma autônoma. Essa modalidade favoreceu a acessibilidade ao formulário e o registro padronizado das respostas, posteriormente consolidadas para análise quantitativa.

Para garantir que todos os participantes tivessem pleno acesso ao instrumento, foram adotadas medidas como o envio de lembretes e a disponibilização de suporte para

dúvidas. Embora o instrumento seja autoexplicativo, foi reforçado aos docentes que poderiam buscar esclarecimentos adicionais sobre qualquer item.

Após o encerramento da coleta, as respostas foram consolidadas e organizadas para análise. Considerando a natureza do instrumento e os dados disponibilizados, o tratamento estatístico concentrou-se em frequências absolutas (n) e percentuais (%), apresentados graficamente e interpretados de forma descritiva. Na etapa interpretativa, os resultados foram confrontados com a literatura acadêmica discutida no enquadramento teórico, especialmente nos eixos de formação docente, recursos educativos, apoio especializado e práticas de inclusão.

Todo o processo foi conduzido com rigor técnico e ético, respeitando os princípios de voluntariedade, confidencialidade e integridade científica. O arquivo contendo os dados coletados será mantido sob o sigilo absoluto e utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade dos participantes, conforme as diretrizes da pesquisa ética no Brasil.

Capítulo 4 – Apresentação e Discussão dos Resultados

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos participantes do estudo. A organização da apresentação e discussão dos resultados segue os objetivos específicos da investigação, procurando responder, de forma sistemática, a cada um deles.

Para cada objetivo específico são apresentados os resultados correspondentes, recorrendo a gráficos que facilitam a sua leitura e compreensão. Posteriormente, os resultados são analisados e discutidos à luz da revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores, estabelecendo-se relações entre os dados obtidos e as evidências científicas existentes. Esta abordagem permite identificar pontos de convergência e divergência com estudos anteriores, interpretar os resultados de forma crítica e fundamentada e contribuir para a resposta à questão de investigação que orientou o presente estudo. Como tal, apresentam-se e discutem-se, de seguida, os resultados obtidos, recorrendo aos gráficos correspondentes.

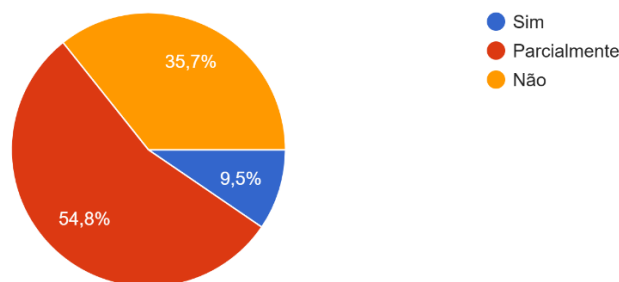
Relativamente ao primeiro objetivo específico, que consiste em “Avaliar a percepção dos professores relativamente à suficiência dos recursos educativos disponíveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas, identificando os apoios considerados prioritários para favorecer a inclusão escolar”, procurou-se compreender, na percepção dos professores participantes, em que medida os recursos didáticos disponibilizados e os apoios existentes respondem às necessidades decorrentes da diversidade dos alunos e contribuem para a concretização de práticas educativas inclusivas. Neste sentido, foram analisados os resultados apresentados nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6

Avaliação dos recursos didáticos oferecidos para uma educação inclusiva de qualidade

7. Os recursos didáticos oferecidos estão possibilitando uma educação inclusiva de qualidade?

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Os resultados apresentados no Gráfico 6 evidenciam uma avaliação predominantemente crítica dos recursos didáticos disponibilizados. Apenas 9,5% dos participantes ($n = 4$) consideraram que os recursos oferecidos possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, enquanto 54,8% ($n = 23$) os avaliaram como parcialmente suficientes e 35,7% ($n = 15$) consideraram que não possibilitam uma educação inclusiva de qualidade. Assim, 90,5% dos participantes manifestaram algum grau de insuficiência relativamente aos recursos disponibilizados.

Este resultado é relevante, uma vez que sugere que as dificuldades associadas à concretização de práticas inclusivas não podem ser atribuídas exclusivamente às competências ou à atuação individual dos professores. A disponibilidade de recursos didáticos adequados constitui igualmente um elemento que pode favorecer ou limitar a capacidade de resposta às diferentes necessidades dos alunos. Neste sentido, Marin e Braun (2020), também discutem a diferenciação pedagógica como estratégia de promoção da equidade, aproximando-a dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Do mesmo modo, o CAST (2024) destaca a importância de proporcionar múltiplas formas de envolvimento, representação e ação e expressão, procurando reduzir barreiras desde o planeamento das experiências de aprendizagem.

À luz destes contributos, a avaliação predominantemente negativa ou parcial dos recursos pode estar relacionada não apenas com a sua disponibilidade, mas também com a sua adequação às necessidades dos alunos e com as possibilidades de utilização pedagógica pelos professores. Assim, a existência de recursos, por si só, não assegura a inclusão, sendo necessário que estes

sejam adequados às características e necessidades dos alunos e possam ser integrados nas práticas pedagógicas.

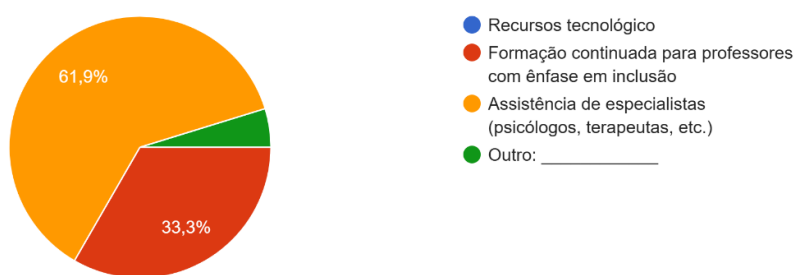
Os resultados permitem também identificar uma percepção generalizada de insuficiência dos recursos disponibilizados, mas não possibilitam estabelecer uma hierarquia entre os diferentes tipos de recursos didáticos, uma vez que o instrumento aplicado não contemplou um levantamento detalhado dos materiais efetivamente disponíveis ou utilizados pelos professores. Deste modo, não é possível determinar, com base nos dados obtidos, se as principais dificuldades se relacionam, por exemplo, com materiais adaptados, recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa ou outros recursos específicos. Esta limitação deverá ser considerada em investigações futuras, que poderão proceder a um levantamento mais detalhado dos recursos disponíveis, da sua utilização e da sua adequação às necessidades dos alunos.

Complementarmente à avaliação da suficiência dos recursos didáticos, procurou-se identificar quais os tipos de apoio que os professores consideram mais importantes para garantir a inclusão dos alunos com NEE. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7

Tipo de apoio considerado mais importante para garantir a inclusão de alunos com NEE

8. Qual tipo de apoio considera mais importante para garantir a inclusão de alunos com NEE?
42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

No que se refere ao tipo de apoio considerado mais importante para garantir a inclusão dos alunos com NEE, os resultados apresentados no Gráfico 7 mostram que 61,9% dos participantes ($n = 26$) indicaram a assistência de especialistas, como psicólogos e terapeutas, como o apoio prioritário. A formação continuada de professores, com ênfase na inclusão, foi selecionada por 33,3% dos participantes ($n = 14$), enquanto 4,8% ($n = 2$)

escolheram a opção “outro”. Nenhum participante indicou os recursos tecnológicos como o apoio prioritário.

A predominância da assistência de especialistas sugere que os professores reconhecem a importância de uma rede de apoio profissional para responder à diversidade presente no contexto escolar. Este resultado aproxima-se da perspectiva de colaboração defendida por Glat (2018), segundo a qual a Educação Especial deve constituir um sistema de suporte à escolarização dos alunos em classes comuns, favorecendo a articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais especializados. De forma semelhante, Booth e Ainscow (2011) associam a educação inclusiva ao desenvolvimento de culturas colaborativas e à identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem.

Importa, contudo, não interpretar este resultado como uma transferência da responsabilidade pela inclusão dos professores para os especialistas. A escolha deste apoio pode, antes, indicar que os docentes reconhecem a necessidade de uma atuação articulada e de diferentes áreas de conhecimento para responder a situações que ultrapassam, em determinados casos, a intervenção pedagógica individual. Pode-se interpretar este resultado tendo por base que o apoio especializado pode contribuir para processos de avaliação, planeamento, definição de estratégias e acompanhamento dos alunos, em articulação com os professores responsáveis pela prática pedagógica.

Embora a formação continuada tenha sido indicada por 33,3% dos participantes como o apoio considerado mais importante, esta dimensão será analisada de forma mais aprofundada no âmbito do último objetivo específico, evitando-se, assim, a sobreposição entre os diferentes objetivos do estudo.

Considerando conjuntamente os resultados dos Gráficos 6 e 7, verifica-se que os participantes identificam, por um lado, insuficiências nos recursos didáticos disponibilizados e, por outro, atribuem maior prioridade ao apoio de profissionais especializados. Estes resultados sugerem que, na percepção dos participantes, a concretização de práticas inclusivas não depende exclusivamente da atuação individual do professor, mas também da disponibilidade de recursos didáticos adequados e da existência de uma rede de apoio especializado que favoreça a articulação entre diferentes profissionais.

Deste modo, os resultados permitem responder ao primeiro objetivo específico, evidenciando uma percepção predominantemente desfavorável quanto à suficiência dos recursos didáticos disponibilizados e a valorização do apoio de profissionais especializados como principal suporte para favorecer a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, os dados não permitem determinar quais os recursos específicos considerados insuficientes nem estabelecer relações causais entre a disponibilidade de recursos, o apoio especializado e a qualidade das práticas inclusivas.

Estes resultados permitem responder ao primeiro objetivo ao demonstrarem que a inclusão, na percepção dos participantes, não depende exclusivamente da atuação individual do professor. A construção de práticas inclusivas exige a articulação entre recursos adequados, apoio profissional especializado, formação docente e condições institucionais que possibilitem responder à diversidade dos alunos.

Relativamente ao segundo objetivo específico, que consiste em “Identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos alunos com NEE e de assegurar um ensino de qualidade, analisando a frequência com que integram adaptações no planejamento pedagógico e nos instrumentos de ensino”, procurou-se identificar, por um lado, as principais dificuldades percebidas pelos professores e, por outro, a frequência com que referem incorporar estratégias e adaptações nas suas práticas pedagógicas. Neste sentido, foram analisados os resultados apresentados nos Gráficos 8, 9 e 10.

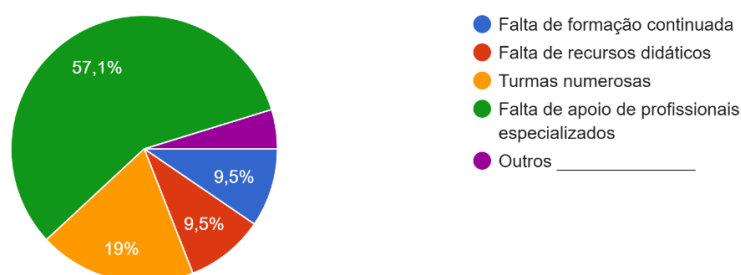
Os resultados apresentados no Gráfico 8 evidenciam que a falta de apoio de profissionais especializados constitui a principal dificuldade percebida pelos professores para garantir um ensino de qualidade aos alunos com NEE, tendo sido indicada por 57,1% dos participantes (n = 24). Seguem-se as turmas numerosas, apontadas por 19,0% (n = 8), enquanto a falta de formação continuada e a falta de recursos didáticos foram assinaladas por 9,5% dos participantes (n = 4) em cada categoria. A opção “outros” foi selecionada por 4,8% (n = 2).

Gráfico 8

Principais dificuldades para garantir ensino de qualidade aos alunos com NEE

9. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para garantir um ensino de qualidade aos alunos com NEE?

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Verifica-se, assim, uma convergência entre os resultados obtidos no primeiro e no segundo objetivos. Enquanto, no primeiro objetivo, 61,9% dos participantes identificaram a assistência de especialistas como o apoio mais importante para garantir a inclusão, no segundo objetivo, 57,1% apontou a falta desses profissionais como a principal dificuldade para assegurar um ensino de qualidade. Esta correspondência reforça a relevância atribuída pelos participantes ao apoio especializado e sugere que a sua insuficiência constitui uma necessidade concreta no contexto educativo investigado.

Este resultado aproxima-se da perspectiva de Glat (2018), que defende a importância da articulação entre a Educação Especial e o ensino comum na construção de respostas educativas inclusivas. De forma complementar, a UNESCO (2020) destaca a necessidade de identificar e enfrentar as barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Neste enquadramento, a presença de profissionais especializados constitui um importante recurso de apoio, embora a sua existência, por si só, não assegure práticas inclusivas. A colaboração entre profissionais requer também articulação, definição de responsabilidades, comunicação e acompanhamento dos alunos.

A segunda dificuldade mais referida corresponde às turmas numerosas, apontadas por 19,0% dos participantes. Este resultado evidencia outra dimensão que pode interferir na capacidade dos professores para responder à diversidade existente nas salas de aula. A existência de grupos numerosos e heterogêneos podem tornar mais complexas tarefas

como o acompanhamento individualizado, a diversificação das atividades e a monitorização das aprendizagens.

Esta questão relaciona-se com a perspectiva de pedagogia inclusiva de Florian e Black-Hawkins (2011), que procura ampliar as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas a todos os estudantes, evitando respostas diferenciadas que conduzam à segregação. A concretização desses princípios pressupõe, contudo, condições que permitam ao professor planejar, acompanhar e ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Assim, a dimensão das turmas constitui um elemento contextual que deve ser considerado na análise das condições necessárias à qualidade das práticas inclusivas.

A falta de recursos didáticos foi indicada apenas por 9,5% dos participantes como principal dificuldade, resultado que, à primeira vista, poderia parecer pouco consistente com os dados do Gráfico 6, no qual 90,5% avaliaram os recursos disponibilizados como parcialmente suficientes ou insuficientes. Contudo, os dois resultados correspondem a questões distintas e não são contraditórios. No Gráfico 6, os participantes avaliaram globalmente a suficiência dos recursos disponíveis, enquanto no Gráfico 8 foram solicitados a identificar apenas a principal dificuldade entre várias alternativas.

Deste modo, os professores podem reconhecer a existência de insuficiências nos recursos didáticos e, simultaneamente, considerar que, quando comparadas com a falta de profissionais especializados ou com a existência de turmas numerosas, essas insuficiências constituem uma dificuldade de menor prioridade. A análise conjunta destes resultados permite, portanto, compreender de forma mais adequada a percepção dos participantes acerca das condições que interferem na concretização de práticas inclusivas.

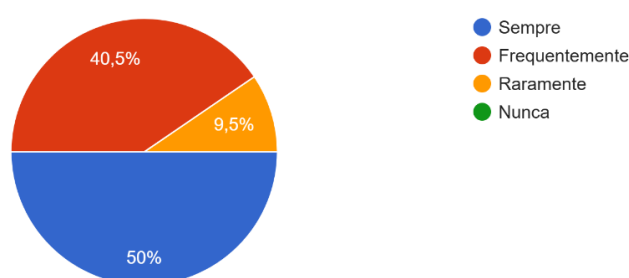
Relativamente à frequência com que os professores consideram estratégias e adaptações no planeamento pedagógico, os resultados apresentam-se no Gráfico 9.

Gráfico 9

Frequência de consideração de estratégias e adaptações no planejamento pedagógico

10. No seu planejamento pedagógico, você considera estratégias e adaptações voltadas ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Os resultados obtidos no Gráfico 9 mostram que 50,0% dos participantes ($n = 21$) afirmaram fazê-lo sempre, enquanto 40,5% ($n = 17$) responderam frequentemente. Apenas 9,5% ($n = 4$) indicaram fazê-lo raramente e nenhum participante selecionou a opção “nunca”. Assim, 90,5% dos professores referiram considerar sempre ou frequentemente estratégias e adaptações dirigidas às necessidades dos alunos com NEE no momento do planejamento.

Este resultado sugere uma elevada valorização, por parte dos participantes, da necessidade de considerar a diversidade dos alunos na organização do ensino. A integração de estratégias e adaptações no planejamento aproxima-se dos princípios da diferenciação pedagógica, segundo os conteúdos, processos e formas de demonstrar a aprendizagem podem ser ajustados em função das características e necessidades dos estudantes indo ao encontro do que nos refere Tomlinson (2001). Também, Marin e Braun (2020) salientam igualmente que a diferenciação pedagógica deve procurar assegurar condições equitativas de acesso e participação, sem significar necessariamente a redução das expectativas relativamente às aprendizagens.

Os resultados também se articulam com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que defendem a consideração da variabilidade dos estudantes desde o planeamento, através da diversificação das formas de envolvimento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). A elevada frequência relatada pelos participantes

mostra, assim, uma aproximação entre as práticas que os professores afirmam desenvolver e os princípios de uma abordagem pedagógica orientada para a redução de barreiras à aprendizagem e à participação.

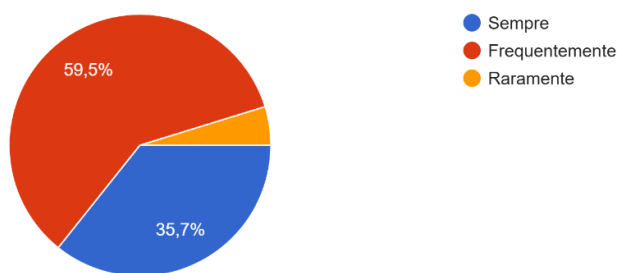
Apesar disso, o facto de 9,5% dos participantes indicarem que raramente consideram estratégias e adaptações no planeamento revela que esta prática não é referida de forma uniforme por todos os professores. Este resultado merece atenção, sobretudo porque a consideração antecipada da diversidade pode contribuir para uma resposta pedagógica mais sistemática às diferentes necessidades dos alunos.

Para complementar a análise das estratégias e adaptações consideradas no planeamento pedagógico, procurou-se verificar com que frequência os professores referem realizar adaptações nos instrumentos utilizados no ensino, de modo a responder às necessidades dos alunos com NEE, cujos resultados são apresentados no Gráfico 10.

Gráfico 10

Frequência de adaptações nos instrumentos de ensino para atender alunos com NEE

11. Com que frequência você realiza adaptações nos instrumentos de ensino para atender alunos com NEE?
42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

No que respeita à adaptação dos instrumentos de ensino, os resultados apresentados no Gráfico 10 revelam que 59,5% dos participantes ($n = 25$) afirmaram realizar adaptações frequentemente, enquanto 35,7% ($n = 15$) indicaram fazê-lo sempre. Apenas 4,8% ($n = 2$) responderam “raramente” e nenhum participante selecionou a opção “nunca”. No total, 95,2% dos professores referiram realizar adaptações sempre ou frequentemente.

Estes resultados evidenciam uma elevada frequência autorreferida de adaptação dos instrumentos utilizados no ensino, sugerindo que os professores procuram ajustar os

recursos e materiais pedagógicos às necessidades dos alunos com NEE. Esta prática é coerente com uma perspectiva inclusiva que procura reduzir barreiras à participação e à aprendizagem, proporcionando diferentes possibilidades de acesso e expressão do conhecimento.

Comparando os Gráficos 9 e 10, verifica-se que a frequência de adaptação dos instrumentos de ensino é ligeiramente superior à frequência de consideração de estratégias e adaptações no planeamento pedagógico. Enquanto 90,5% dos participantes referem considerar essas estratégias sempre ou frequentemente no planeamento, 95,2% afirmam realizar adaptações nos instrumentos com a mesma frequência.

Esta diferença é interpretada com alguma prudência, uma vez que os dados não permitem determinar as razões pelas quais as adaptações dos instrumentos apresentam uma frequência ligeiramente superior. Poderá tratar-se de uma diferença associada às características das próprias práticas, mas o instrumento não permite estabelecer se essas adaptações são planeadas antecipadamente ou realizadas em resposta a necessidades identificadas durante o processo de ensino.

Tendo em conta os nossos resultados, também a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem procura precisamente favorecer a antecipação das barreiras desde o planeamento, reduzindo a necessidade de ajustes posteriores e promovendo diferentes formas de acesso, participação e expressão (CAST, 2024; Rose & Meyer, 2002). Neste sentido, os resultados obtidos evidenciam a existência de práticas de adaptação relatadas pelos professores, mas não permitem determinar em que medida estas é realizada de forma sistemática, planejada e integrada numa abordagem de desenho universal.

A elevada frequência de adaptações referida pelos participantes deve ainda ser interpretada em articulação com as dificuldades anteriormente identificadas. Por um lado, os professores apontam a falta de profissionais especializados e as turmas numerosas como importantes obstáculos à concretização de um ensino de qualidade; por outro, referem uma frequência elevada de incorporação de estratégias e adaptações no planeamento e nos instrumentos de ensino. Esta relação sugere que, apesar das dificuldades percebidas, os docentes procuram mobilizar estratégias pedagógicas para responder às necessidades dos alunos com NEE.

Tendo por base os nossos resultados, também Ainscow (2020), destaca a importância de articular a transformação das práticas pedagógicas com a melhoria das condições que sustentam a inclusão. O reconhecimento das práticas desenvolvidas pelos professores não deve, portanto, ser entendido como atribuição exclusiva da responsabilidade pela inclusão aos docentes, sobretudo quando os próprios participantes identificam limitações relacionadas com o apoio especializado e com as condições de organização das turmas.

Considerando conjuntamente os resultados dos Gráficos 8, 9 e 10, verifica-se que os professores identificam como principal dificuldade a falta de apoio de profissionais especializados, seguida pela dimensão das turmas, enquanto referem uma elevada frequência de incorporação de estratégias e adaptações no planeamento pedagógico e nos instrumentos de ensino. Os resultados evidenciam, assim, a coexistência de dificuldades contextuais e de práticas pedagógicas orientadas para responder às necessidades dos alunos com NEE.

Deste modo, os resultados permitem responder ao segundo objetivo específico, ao evidenciarem que, apesar das dificuldades percepcionadas pelos professores, particularmente relacionadas com a ausência de apoio especializado e com a dimensão das turmas, a maioria refere integrar com elevada frequência estratégias e adaptações no planeamento e nos instrumentos de ensino. Os dados sugerem, portanto, uma mobilização dos docentes para ajustar as práticas pedagógicas à diversidade dos alunos, embora não permita, por si só, avaliar a qualidade, a adequação ou a eficácia dessas adaptações.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, que visa “Analisar a participação dos professores em ações de formação continuada e a sua interpretação acerca dos contributos dessas formações para a melhoria das práticas de inclusão de alunos com NEE”, analisam-se, de seguida, os resultados relativos à participação dos docentes em ações cujos resultados são apresentados nos Gráfico 10 e 11.

A análise deste objetivo parte do pressuposto de que a formação continuada constitui um elemento relevante para a preparação dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Contudo, a sua efetividade não depende apenas da existência ou da frequência das ações formativas, mas também da pertinência dos conteúdos, da sua

articulação com as necessidades concretas dos docentes e das possibilidades de mobilização dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática pedagógica.

Neste sentido, procurou-se analisar não apenas o acesso dos professores a ações de formação, mas também a forma como estes percebem os seus contributos para a melhoria das práticas de inclusão de alunos com NEE.

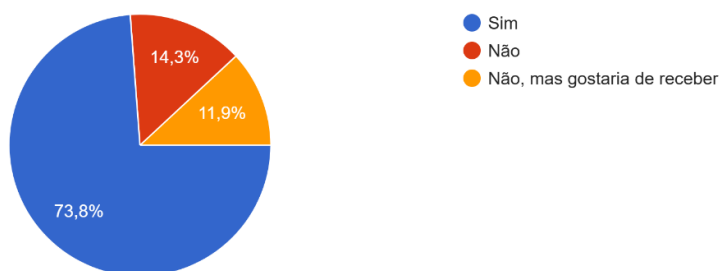
Neste âmbito, o Gráfico 11 apresenta os resultados relativos à participação dos docentes em ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação e direcionadas à Educação Especial e à inclusão escolar.

Gráfico 11

Participação em formações continuadas voltadas à Educação Especial e à inclusão escolar

PRÁTICAS DE INCLUSÃO 6. Já recebeu formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação voltadas à Educação Especial e à inclusão escolar?

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 11 indicam que 73,8% dos professores ($n = 31$) referem ter participado em formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, relacionadas com a Educação Especial e a inclusão escolar. Outros 14,3% ($n = 6$) indicam não ter recebido esse tipo de formação, enquanto 11,9% ($n = 5$) referem não ter participado, mas manifestam interesse em receber formação nesta área.

Consideradas em conjunto, estas duas últimas categorias correspondem a 26,2% da amostra, evidenciando que aproximadamente um quarto dos professores não havia participado em ações de formação desta natureza. Ao mesmo tempo, o predomínio dos docentes que referem ter participado em ações formativas evidencia a existência de iniciativas institucionais direcionadas para o desenvolvimento profissional na área da Educação Especial e da inclusão escolar.

No entanto, a participação em ações de formação não deve ser entendida, por si só, como indicador suficiente da preparação dos professores ou da efetividade das práticas inclusivas, tendo a mesma opinião Ainscow (2020), quando salienta que o desenvolvimento de uma educação inclusiva requer coerência entre políticas, organização escolar e práticas pedagógicas, enquanto Libâneo (2015) também destaca a importância de uma formação que contribua para uma compreensão didática capaz de orientar decisões concretas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos interpretar que o acesso a cursos, palestras ou outros momentos formativos constitui uma condição importante, mas não permite concluir, isoladamente, que os professores se encontram suficientemente preparados para responder à diversidade e às situações complexas que podem emergir no contexto da educação inclusiva.

É igualmente relevante considerar os 11,9% dos participantes que, embora não tenham participado em formações, manifestaram interesse em receber este tipo de preparação. Este resultado evidencia a existência de uma procura formativa por parte de alguns docentes e reforça a importância de assegurar oportunidades de formação acessíveis e articuladas com as necessidades identificadas no contexto escolar.

Neste sentido, os resultados sugerem que o desenvolvimento profissional dos professores poderá beneficiar de ações formativas que não se limitem à transmissão de informação, mas que estabeleçam uma relação mais próxima com os desafios concretos da prática pedagógica, favorecendo a reflexão sobre as dificuldades encontradas, a partilha de experiências e a construção de estratégias adequadas à diversidade dos alunos, apontando para a importância de ações formativas continuadas organizadas a partir das necessidades identificadas pelos próprios docentes e articuladas ao planeamento, ao acompanhamento dos estudantes e ao trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional.

Após a análise da participação dos docentes em ações de formação continuada, importa compreender em que medida essas experiências são percepcionadas para a melhoria das práticas de inclusão. Assim, o Gráfico 12, apresenta a percepção dos professores acerca da contribuição das formações continuadas para a melhoria da inclusão de alunos com

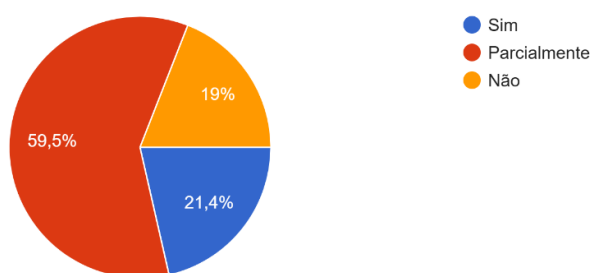
NEE, permitindo verificar se a participação nessas ações é acompanhada pela percepção de efeitos concretos na prática educativa.

Gráfico 12

Percepção sobre a contribuição das formações continuadas para a melhoria da inclusão

12. As formações continuadas têm contribuído para melhorar a inclusão de alunos com NEE?

42 respostas



Nota. Dados da pesquisa de campo (2026).

Conforme apresentado gráfico a cima, 21,4% dos participantes ($n = 9$) consideram que as formações têm contribuído para melhorar a inclusão dos alunos com NEE. A maioria, correspondente a 59,5% ($n = 25$), considera que essa contribuição ocorre apenas parcialmente, enquanto 19,0% ($n = 8$) não reconhecem contributos das formações para a melhoria da inclusão.

Deste modo, embora exista uma participação expressiva em ações formativas, apenas uma parcela dos professores identifica uma contribuição plena dessas experiências para a melhoria da inclusão. No entanto regista-se, uma percepção de contribuição parcial, o que constitui um dado importante para a interpretação do papel da formação continuada no contexto investigado.

O contraste entre a participação referida no Gráfico 11 e a avaliação apresentada no Gráfico 12 permite distinguir duas dimensões que não devem ser confundidas: o acesso à formação e o contributo percebido dessa formação para a prática profissional. Assim, os resultados sugerem que a existência de oportunidades formativas, embora necessária, não garante, por si só, que os conhecimentos e competências desenvolvidos se traduzam em mudanças percebidas pelos professores nas suas práticas inclusivas.

Esta constatação vai ao encontro do estudo de Imbernón (2011), quando defende que uma formação continuada deve ser articulada com os desafios reais do exercício profissional, capaz de promover processos de reflexão e desenvolvimento ao longo da carreira. Do mesmo modo, Diniz et al. (2021) enfatizam a importância do planejamento enquanto espaço de escuta, partilha de saberes e reflexão coletiva sobre as práticas educativas.

A percepção de contributo apenas parcial identificada no presente estudo pode, portanto, ser interpretada como um indicador da necessidade de reforçar a articulação entre os processos formativos e as situações concretas vivenciadas pelos professores. Mais do que assegurar a oferta de ações isoladas, torna-se relevante promover processos formativos continuados, contextualizados e acompanhados, nos quais os docentes possam relacionar os conhecimentos adquiridos com o planejamento, a diferenciação pedagógica, a identificação de barreiras à aprendizagem e a definição de estratégias de resposta à diversidade dos alunos.

Os nossos resultados estão também coerentes com os contributos de Florian e Black-Hawkins (2011), para quem uma pedagogia inclusiva deve procurar ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, evitando que as respostas educativas sejam concebidas exclusivamente como intervenções diferenciadas dirigidas a determinados estudantes. Nesta abordagem, a formação dos professores assume particular importância, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas capazes de responder à diversidade presente na sala de aula, sem afastar os alunos das oportunidades comuns de aprendizagem.

Os resultados permitem responder ao terceiro objetivo específico ao evidenciarem que, embora a maioria dos professores tenha participado em ações de formação continuada relacionadas com a Educação Especial e a inclusão escolar, predomina uma percepção de que os seus contributos para a melhoria das práticas inclusivas são apenas parciais. Este resultado evidencia que a formação não deve ser analisada exclusivamente em função da sua oferta ou da participação dos docentes, sendo igualmente relevante considerar a sua qualidade, continuidade, contextualização e articulação com as necessidades concretas identificadas no quotidiano escolar.

Deste modo, os dados obtidos sugerem que o impacto da formação não depende apenas do número de ações realizadas ou da participação dos docentes, mas também da sua pertinência e capacidade de promover mudanças efetivas nas práticas educativas. Esta interpretação é particularmente relevante no presente estudo, uma vez que, embora 73,8% dos docentes tenham participado em ações de formação relacionadas com a Educação Especial e a inclusão escolar, apenas 21,4% considerou que essas formações contribuíram para melhorar a inclusão dos alunos com NEE. Assim, os resultados reforçam a necessidade de uma formação continuada contextualizada, sistemática, reflexiva e orientada para a transformação das práticas educativas, enquanto elemento fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva.

Conclusões e Considerações Finais

A presente investigação teve como objetivo compreender, na perspectiva dos professores, de que forma a formação continuada e a disponibilidade de recursos educativos se relacionam com a promoção da inclusão escolar no Município de Vilhena – RO. Com base numa pesquisa de campo realizada com 42 docentes, foram analisadas as percepções dos participantes relativamente à formação continuada, aos recursos educativos, aos apoios considerados prioritários, às dificuldades encontradas no desenvolvimento de práticas inclusivas e às estratégias de planeamento e adaptações utilizadas para responder às necessidades dos alunos com NEE.

Os resultados permitiram responder à questão de investigação e evidenciaram que a inclusão escolar é percebida pelos professores como um processo que depende da articulação entre formação, recursos educativos, apoio especializado e condições adequadas de organização do trabalho pedagógico.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, centrado na percepção dos professores sobre os recursos educativos disponíveis e os apoios considerados prioritários, conclui-se que persistem limitações na percepção de suficiência e adequação dos recursos necessários à concretização de práticas inclusivas. Os participantes destacam, particularmente, a importância do apoio de profissionais especializados, evidenciando que a resposta às necessidades dos alunos com NEE não depende exclusivamente da existência de materiais e recursos didáticos, mas também da disponibilidade de uma rede de apoio especializado que favoreça o trabalho colaborativo e a intervenção educativa diferenciada.

Quanto ao segundo objetivo específico, relacionado com as dificuldades sentidas pelos professores e com as práticas pedagógicas desenvolvidas para responder às necessidades dos alunos com NEE, conclui-se que os principais obstáculos identificados estão associados, sobretudo, à insuficiência de apoio especializado, à dimensão das turmas, à necessidade de formação continuada e à disponibilidade de recursos didáticos. Estes constrangimentos mostram que as dificuldades de implementação da inclusão não se circunscrevem à atuação individual dos docentes, estando igualmente relacionadas com

as condições institucionais e organizacionais em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

Apesar dos constrangimentos identificados, os professores revelam um investimento significativo na adaptação do planejamento e dos instrumentos de ensino às necessidades dos alunos. Este resultado evidencia uma preocupação dos docentes em responder à diversidade presente nas salas de aula e em desenvolver práticas pedagógicas mais ajustadas às características dos alunos com NEE. Contudo, por se tratar de dados autorreferidos, os resultados não permitem avaliar, por si só, a qualidade, a adequação ou a eficácia efetiva dessas práticas. A coexistência entre o esforço dos professores e a percepção de insuficiência de recursos e de apoio especializado reforça, assim, a necessidade de criar condições institucionais que sustentem o trabalho desenvolvido pelos docentes.

No que respeita ao terceiro objetivo específico, que procurou analisar a participação dos professores em ações de formação continuada e a sua percepção acerca dos contributos dessas formações para a melhoria das práticas de inclusão de alunos com NEE, conclui-se que existe uma participação relevante dos docentes em ações de formação promovidas pela Secretaria de Educação. Contudo, a percepção dos seus contributos para a melhoria das práticas inclusivas revela-se menos consistente. Este resultado sugere que a existência de oportunidades de formação não garante, por si só, uma transformação efetiva das práticas pedagógicas, sendo necessário considerar a pertinência dos conteúdos, a continuidade das ações formativas e a sua articulação com as situações concretas vivenciadas pelos professores no contexto escolar.

A análise conjunta dos resultados permite responder à questão de investigação com alguma prudência. A formação continuada e a disponibilidade de recursos educativos são percebidas pelos professores como dimensões relevantes para a promoção da inclusão escolar; contudo, os dados obtidos não permitem estabelecer uma relação causal entre essas dimensões e os resultados da inclusão. Por se tratar de um estudo de natureza descritiva, transversal e baseado em percepções autorreferidas, as conclusões devem ser interpretadas no âmbito do grupo estudado. Ainda assim, os resultados evidenciam uma convergência entre a percepção de insuficiência de recursos, a necessidade de apoio especializado, as dificuldades organizacionais e a avaliação dos

contributos da formação, ao mesmo tempo em que revelam um investimento dos professores na adaptação das suas práticas pedagógicas.

Deste modo, a principal conclusão desta investigação é que a consolidação da inclusão escolar no contexto estudado não parece depender de uma única condição, mas da articulação entre diferentes dimensões. O desenvolvimento profissional dos docentes, a disponibilidade e adequação dos recursos educativos, o apoio especializado, a colaboração entre profissionais e a existência de condições organizacionais favoráveis constituem elementos fundamentais para sustentar respostas educativas inclusivas.

Conclui-se, assim, que o esforço individual dos professores constitui uma dimensão importante para a concretização da inclusão, mas necessita de ser acompanhado por condições institucionais que permitam planear, adaptar, acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos com NEE. A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige, portanto, uma responsabilidade partilhada entre professores, profissionais especializados, escolas e estruturas responsáveis pela organização e apoio ao sistema educativo. Tendo por base a nossa conclusão, pode perceber-se que os três objetivos considerados em conjunto, nos permitem compreender que a inclusão, portanto, não aparece como problema de uma única variável, mas como processo que depende da articulação entre conhecimento profissional, recursos, organização escolar e redes de suporte.

- Limitações do estudo

A interpretação dos resultados deve considerar algumas limitações do estudo. Trata-se de uma investigação de natureza descritiva e transversal, realizada num contexto municipal específico e com a participação de 42 docentes, pelo que os resultados devem ser compreendidos no âmbito do grupo estudado e não generalizados para outros contextos.

Acresce que os dados foram recolhidos através das percepções dos professores, não sendo possível verificar diretamente a qualidade ou a eficácia das práticas pedagógicas referidas. Do mesmo modo, as percepções dos docentes sobre os contributos da formação continuada não permitem estabelecer uma relação causal entre a formação, os recursos disponíveis e a melhoria das práticas inclusivas.

- Sugestões para futuras investigações

Para futuras investigações, considera-se que se deveria recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, como entrevistas e observação das práticas pedagógicas, e incluir outros intervenientes no processo educativo. Poderá também ser relevante desenvolver estudos que acompanhem os efeitos da formação continuada ao longo do tempo, procurando compreender de que forma esta se relaciona com a melhoria das práticas inclusivas.

Em síntese, apesar das limitações identificadas, o estudo contribui para compreender a importância da formação, dos recursos educativos e do apoio especializado na promoção da inclusão escolar no contexto investigado.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. In *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21–31).
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez Editora.
- Apple, M. W. (2016). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Arroyo, M. G. (2013). Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 108–125). Penso.
- Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da (Eds.). (2012). *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança – Por outras pedagogias dos corpos*. Vozes.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45–56.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Author. <https://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>

Cherryholmes, C. H. (1988). An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 1–21.

Costi, R. (2015). *A atuação de uma coordenadora pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.

- Diniz, E. L., Albuquerque, L. C. de, Araújo, E. J. M. de, & Baptista, M. das G. de A. (2021). O planejamento pedagógico como espaço de escuta, compartilhamento de saberes e trocas de experiências. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 8(16), 72–86. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.11876>
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades*. Cortez.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education in action*. <https://www.european-agency.org>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas.
- Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97, 534–551.
- Freire, A. M. A. (2001). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, 5, 147–152.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Vozes.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2022). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.

- Fusari, J. C. (1990). O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, 8(1), 44–53.
- Garcia, W. (2001). A educação que queremos no século XXI. *Série-Estudos*.
- Gatti, B. A. (2002). A construção da pesquisa em educação no Brasil. Plano Editora.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). Atlas.
- Giroux, H. A. (1977). The politics of the hidden curriculum. *Independent School*, 37(1), 42–43.
- Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas.
- Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(n. esp.), 9–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. EdUERJ.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodologia de pesquisa (7ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). Investigação por questionário. Edições Sílabo.
- Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Teorias de currículo. Cortez.

Loureiro, C. F. B., & Lima, M. J. G. S. (2012). A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14), 289–303.

Mantoan, M. T. E. (2002). Ensinando a turma toda: As diferenças na escola. *Pátio – Revista Pedagógica*, 5(20), 18–28.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica: Uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, e020010. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154>

Mazzotta, M. J. da S. (2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*, 1(2).

McLaren, N., & Madrid, D. (2004). The foreign language curriculum. In *TEFL in primary education* (pp. 144–176).

McLaren, P. (1989). *A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2ª ed.). Artes Médicas.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.

Moreira, A. F. B. (2014). *Currículo: Questões atuais*. Papirus.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In *Indagações sobre currículo* (pp. 17–44). MEC/SEB.

- Moreira, A. F. B., & Macedo, E. F. de. (2002). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. In Currículo, práticas pedagógicas e identidades (p. 160).
- Moura, T. M. de M. (2009). Metodologia do ensino superior: Saberes e fazeres. UFAL.
- Negromonte, A. (1934). A sociedade Pestalozzi. Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, (16), 7–8.
- Nogueira, F. P. (2020). Planejamento e o currículo: Importância e contribuição no processo educacional. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 5(11), 108–116.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Educa.
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.
- Organização das Nações Unidas. (2015). Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.
- Pacheco, J. A. de B. (1996). Currículo: Teoria e prática. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, 39, 383–400.
- Pasquali, L. (2017). Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação. Vozes.
- Popkewitz, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum. American Educational Research Journal, 41(1), 3–34.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. Journal of Curriculum Studies, 29(2), 131–164.

- Popkewitz, T. S. (1998). Knowledge, power, and curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 26(1), 83–101.
- Popkewitz, T. S. (2014). Curriculum studies, the reason of “reason,” and schooling. In *The reason of schooling* (pp. 1–17). Routledge.
- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt>
- Ribeiro, M. L. S. (2021). *História da educação brasileira: A organização escolar*. Autores Associados.
- Rodrigues, D. (2013). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, L. (2006). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, M. (2018). *Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial* [Tese de doutorado, UNESP].
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão Professor*, 2, 63–92.
- Sacristán, J. G. (2019). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Penso.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade. *Movimento – Revista de Educação*, 4(1), 54–84.

- Saviani, D. (2021). Educação: Do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados.
- Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.
- Sônego, F., & Gama, M. E. R. (2018). A escola na perspectiva da educação integral. *Regae*, 7(14), 135–145.
- Souza, R. de C. S. (Org.). (2024). Pontos e contrapontos da educação inclusiva. Criação Editora.
- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.
- Tomazzetti, C. M., & Palauro, M. de M. (2016). Datas comemorativas na educação infantil. *Crítica Educativa*, 2(2), 150–164.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2010). Psicologia pedagógica (3ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 190–202.

Anexos

Anexo 01 - Formulário de pesquisa

Você está convidado (a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica da mestrandia Selvina Nonato da S. Afonso do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Saavedra, cujo tema intitulado “Impacto da Formação de Professores e de Outros Recursos Educativos na Inclusão Escolar do Município de Vilhena”. Os dados aqui recolhidos, por meio da sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade serão garantidas.

Responda as perguntas com base em suas experiências.

Em caso de dúvida entre em contato por e- mail: selvinanonato@gmail.com. A sua participação é muito importante para esta pesquisa, desde já agradeço sua participação.

1- Idade:

- ☐ 20-25 anos
- ☐ 26-35 anos
- ☐ 36-45 anos
- ☐ 46-55 anos
- ☐ Mais de 55 anos

2- Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: _____

3- Formação acadêmica:

- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro: _____

4- Tempo de Experiência na Educação:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-5 anos
- ☐ 6-10 anos
- ☐ 11-15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

5- Trabalha com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

- ☐ Sim
- ☐ Não

Práticas de Inclusão

6- Já recebeu formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação voltadas à Educação Especial e à inclusão escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não, mas gostaria de receber

7- Os recursos didáticos oferecidos estão possibilitando uma educação inclusiva de qualidade?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

8- Qual tipo de apoio considera mais importante para garantir a inclusão de alunos com NEE?

- ☐ Recursos tecnológicos
- ☐ Formação continuada para professores com ênfase em inclusão
- ☐ Assistência de especialistas (psicólogos, terapeutas, etc.)
- ☐ Outro: _____

9- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para garantir um ensino de qualidade aos alunos com NEE?

- ☐ Falta de formação continuada
- ☐ Falta de recursos didáticos
- ☐ Turmas numerosas
- ☐ Falta de apoio de profissionais especializados
- ☐ Outros _____

10- No seu planejamento pedagógico, você considera estratégias e adaptações voltadas ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11- Com que frequência você realiza adaptações nos instrumentos de ensino para atender alunos com NEE?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12- As formações continuadas têm contribuído para melhorar a inclusão de alunos com NEE?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

Agradeço sua participação.

Anexo 02 - Parecer da Comissão de Ética da Plataforma Brasil

CENTRO UNIVERSITÁRIO
MAURÍCIO DE NASSAU DE
CACOAL - UNINASSAU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impacto da Formação de Professores e Outros Recursos Educativos na Inclusão Escolar do Município de Vilhena - RO

Pesquisador: SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91054825.3.0000.5298

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.944.069

Apresentação do Projeto:

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido no Brasil e no mundo, sendo essencial para a garantia do direito à educação equitativa e acessível para todos os alunos. No entanto, a efetivação da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) depende de diversos fatores, entre eles a formação continuada dos professores e a disponibilidade de recursos educativos adequados. O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto da formação docente e de outros recursos educacionais na inclusão escolar no município de Vilhena, estado de Rondônia. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa, de natureza correlacional, visando identificar se a formação ofertada aos professores atende às exigências da prática inclusiva e quais os principais desafios enfrentados na sala de aula. A coleta de dados será realizada por meio de questionários aplicados a professores do Ensino Fundamental I que atuam com alunos com NEE. Os resultados esperados incluem a identificação de lacunas na formação docente e a necessidade de aprimoramento dos recursos pedagógicos, contribuindo para a construção de estratégias mais eficazes de inclusão escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a influência e o impacto da formação continuada e de outros recursos na inclusão escolar.

Endereço: Rua dos esportes, 1038

Bairro: Bairro Ingra.

UF: RO

Telefone: (69)99941-7273

Município: CACOAL

CEP: 76.965-864

E-mail: cepuninassaucacoal@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO
MAURÍCIO DE NASSAU DE
CACOAL - UNINASSAU



Continuação do Parecer: 7.944.069

Objetivo Secundário: Demonstrar quais os recursos didáticos de que os professores dispõem e que mais utilizam para trabalhar com crianças em inclusão escolar. Verificar quais as maiores dificuldades que os professores sentem para garantir um ensino de qualidade. Analisar se as formações estão atendendo as necessidades dos Professores e o impacto que demonstram ter na sua atividade profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos oferecidos aos participantes da pesquisa, pode haver desconforto emocional ou constrangimento ao responder às perguntas do questionário, ou ao refletir sua prática docente. Entretanto, o conteúdo do questionário foi elaborado com cuidado necessário para reduzir ao máximo qualquer constrangimento ou desconforto. Além disso, é garantido: o anonimato das respostas, a confidencialidade das informações e a liberdade de interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Benefícios: A pesquisa em questão permitira aos professores participantes refletir sobre sua prática pedagógica na inclusão de alunos com NEE, oportunizando os professores a terem mais clareza das dificuldades enfrentada em sala de aula e buscar soluções para superá-las. A Pesquisa também levará os professores a perceberem como os recursos educacionais podem ser um aliado na prática inclusiva. Os resultados obtidos poderão servir como

base para a criação, aprimoramento ou reorientação de políticas públicas voltadas à inclusão no município de Vilhena-RO, contribuindo para decisões mais assertivas na gestão educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver em conclusões abaixo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados

Recomendações:

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

CONCLUSÃO:

As pendências foram devidamente sanadas e o projeto encontra-se adequado quanto aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua dos esportes, 1038

Bairro: Bairro Ingra.

UF: RO

Município: CACOAL

Telefone: (69)99941-7273

CEP: 76.965-864

E-mail: cepuninassaucacoal@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO
MAURÍCIO DE NASSAU DE
CACOAL - UNINASSAU



Continuação do Parecer: 7.944.069

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2523088.pdf	30/09/2025 02:56:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE DISSERTACAO.docx	30/09/2025 02:54:38	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE ANUENCIA_SEMED.pdf	30/09/2025 02:54:10	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONCENTIMENTO_TCLE.pdf	30/09/2025 02:53:46	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/09/2025 02:51:32	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Outros	CARTA_DE_JUSTIFICATIVA.pdf	02/07/2025 19:40:41	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Outros	CURRICULO_CIENTIAVITAE_ORIENTADORA.pdf	02/07/2025 19:39:08	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Outros	CARTA_COMPROMISSO_PESQUISADORA.pdf	28/06/2025 17:35:13	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	28/06/2025 17:34:28	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_PESQUISADOR A.pdf	28/06/2025 17:33:27	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/06/2025 17:32:35	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Outros	CARTA_PARECISTA_CEP.PDF	09/06/2025 01:45:36	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	check_list.pdf	16/05/2025 16:01:54	KEILIANE MENDES NEVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	07/05/2025 12:21:13	SELVINA NONATO DA SILVA AFONSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua dos esportes, 1038

Bairro: Bairro Incra.

UF: RO

Município: CACOAL

Telefone: (69)99941-7273

CEP: 76.965-864

E-mail: cepuninassaucacoal@gmail.com

Anexo 03 – Autorização SEMED.



PODER EXECUTIVO

MUNICIPIO DE VILHENA

ESTADO DE RONDÔNIA

Secretaria Municipal de Educação

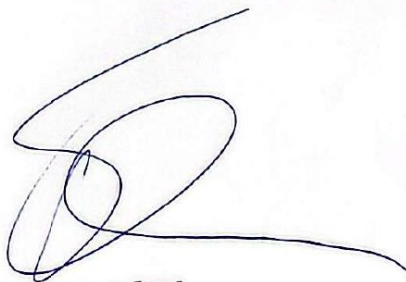
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que a Secretaria de Educação - SEMED autoriza a Acadêmica: Selvina Nonato da Silva Afonso a realizar a pesquisa que traz como tema: "Impacto da Formação de Professores e Outros Recursos Educativos na Inclusão Escolar do Município de Vilhena – RO" nas escolas municipais de Vilhena, atendendo ao quesito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação. Educação Inclusiva da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal.

Vilhena – RO, 30 de abril de 2025


Rosilene Campos Siqueira
Coordenadora Pedagógica
SEMED/Vilhena
Decreto: 67/91/2024



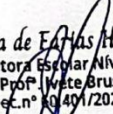

Flavio de Jesus
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 59.135/2023

Anexo 04 – Anuência para a Pesquisa


E.M.E.F. Escola Felipe Rocha de Lima
Erenilda Santos de Souza
Diretora Escolar
Decreto: 61.776/2024

Diretor (a) Escolar

Escola Municipal Felipe Rocha de Lima

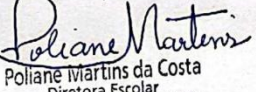

Silmara de Farias Holanda
Diretora Escolar Nível II
EMEF Profª Ivete Brustolin
Dec. n° 40.401/2023

Diretor (a) Escolar

Escola Municipal Profª Ivete Brustolin


Marly da Cunha
Diretora Escolar
E.M.E.F. Profª Vilma Vieira
Decreto nº 59.334/2023
Diretor (a) Escolar

Escola Municipal Profª Vilma Vieira


Poliane Martins da Costa
Diretora Escolar
EMEF BIANCA E LEONARDO DE M. BEZERRA
DECRETO Nº 59.326/2023

Diretor (a) Escolar

Escola Municipal Bianco e Leonardo