



Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada

Darci Ferreira Coelho¹; Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho²

Como Citar:

COELHO, Darci Ferreira; COELHO, Ana Cristina Mantai Von-Rondon.

Educação Inclusiva na Perspectiva dos Desafios Docentes em Sala de Aula e Formação Continuada. Revista Sociedade Científica, vol.7, n. 1, p.3828-3854, 2024.

<https://doi.org/10.61411/rsc202470017>

DOI: 10.61411/rsc202470017

Área do conhecimento: Educação.

Palavras-chaves: Desafios; Professor; Educação Inclusiva; Formação Continuada.

Publicado: 24 de agosto de 2024.

Resumo

O desenvolvimento da escolarização em sala de aula no âmbito da educação inclusiva, parece que está na inércia de sua própria lentidão histórica. Caminhando ano luz atrás da evolução e transformação nos meios científico, tecnológico, socioeconômico e cultural, ignorando os anseios da sociedade por mudanças de paradigmas neste contexto educacional. Esta pesquisa tem por objetivo analisar os desafios docentes em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva em formação continuada na era atual. Este estudo realizou-se através da pesquisa bibliográfica e de campo, com foco epistemológico na perspectiva qualitativa. Os instrumentos para levantamento de dados foram aplicados com 21 (vinte e um) participantes, sendo professores atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Buritis, Rondônia, Brasil. Esta investigação se descortinou sustentada em estudos considerados relevantes sobre os atuais desafios do professor em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva em formação continuada, realizada pelo Glat (2018), Mantoan (2015; 2023) e Plestch (2020), entre outros. Através desta pesquisa, observa-se que as escolas não têm em sala de aulas recursos tecnológicos assistivos, nem materiais didáticos adaptados para atender às necessidades educativas especiais dos estudantes da educação inclusiva. Os professores e os demais agentes educativos envolvidos no processo educacional escolar, não fazem formação continuada periodicamente com amplo aprofundamento na temática de especificidades educativas dos estudantes da educação inclusiva. Não há uma prática de avaliar, analisar e monitorar regularmente o desempenho dos discentes no âmbito da educação inclusiva. Além disso, os professores se sentem com pouca competência para atuar com didática inovadora no âmbito da educação inclusiva.

¹Universidade Autônoma de Assunção – UAA, Buritis/RO, Brasil. ✉

²Universidade de São Luiz, Buritis/RO, Brasil. ✉



Inclusive education from the perspective of teaching challenges in the classroom and continuing training

Abstract

The development of classroom education within the scope of inclusive education seems to be in the inertia of its own historical slowness. Walking light years behind evolution and transformation in scientific, technological, socioeconomic and cultural circles, ignoring society's desires for paradigm shifts in this educational context. This research aims to analyze teaching challenges in the classroom from the perspective of inclusive education in continuing education in the current era. This study was carried out through bibliographical and field research, with an epistemological focus on a qualitative perspective. The data collection instruments were applied to 21 (twenty-one) participants, teachers working in the 1st, 2nd and 3rd years of Elementary School, in municipal schools in Buritis, Rondônia, Brazil. This investigation was supported by studies considered relevant on the current challenges of teachers in the classroom from the perspective of inclusive education in continuing education, carried out by Glat (2018), Mantoan (2015; 2023) and Plestch (2020), among others. Through this research, it was observed that schools do not have assistive technological resources in the classroom, nor teaching materials adapted to meet the special educational needs of inclusive education students. Teachers and other educational agents involved in the school educational process do not undergo continued training periodically with extensive in-depth study of the educational specificities of students in inclusive education. There is no practice of regularly evaluating, analyzing and monitoring student performance within the scope of inclusive education. Furthermore, teachers demonstrate that they have little competence to work with innovative teaching within the scope of inclusive education.

Keywords: Challenges. Teacher. Inclusive Education. Training. Continued.



1. **Introdução**

Na atualidade, entende-se que a educação inclusiva é um tema de extrema pertinência e de pauta urgente para garantir a real qualidade e equidade na educação de todos os estudantes com deficiência ou transtorno de desenvolvimento. É fundamental compreender os desafios enfrentados pelos docentes no contexto da sala de aula, no âmbito da educação inclusiva, e também entender como ocorre a formação continuada inclusiva desses profissionais no ambiente escolar.

A sociedade está em uma época em que o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes por competências se tornou um clamor de necessidade humana urgente, sendo fator crucial para a inclusão dessas pessoas no mundo da cultura digital. A necessidade de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação inclusiva parece ser ainda mais relevante e emergente para possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para lidar com os desafios e demandas impostas por essa sociedade contemporânea.

Utiliza-se, neste estudo, o termo “gestão de experiência do conhecimento”, em vez de empregar o termo “ensinar”, para referir o processo de escolarização realizado pelo professor como mediador entre o estudante e o objeto do conhecimento explorado em sala de aula. Pois a expressão "gestão da experiência do conhecimento" tem suas raízes na área da gestão do conhecimento, uma ação que se configura não apenas no propósito de armazenar informações e dados. Porém esse termo se refere a práticas e estratégias utilizadas para capturar, compartilhar e aplicar os conhecimentos sistematizados aos estudantes, levando em consideração as experiências e habilidades adquiridas por eles ao longo do tempo e potencializando as suas capacidades de inovação e resolução de problemas da vida cotidiana.

A relevância dessa pesquisa consiste principalmente em mensurar os conflitos existentes entre a realidade do cotidiano dos professores no contexto da educação inclusiva em sala de aula e a respectiva formação continuada desses profissionais, a fim



de compreender e provocar uma reflexão crítica sobre a realidade do dia a dia escolar neste âmbito educacional. Portanto, alinhado ao marco balizador do estudo que tem como objetivo analisar os desafios docentes em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva e formação continuada na era atual da cultura digital.

Esse estudo se concentrou em quatro questões fundamentais: quais são os principais desafios que os professores enfrentam no processo de gestão da experiência do conhecimento em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva? Os professores têm formação continuada inclusiva periodicamente para aprimorar sua prática pedagógica em sala de aula com os estudantes da educação inclusiva? Até que ponto é possível considerar que os desafios docentes em sala de aula têm implicação na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes da educação inclusiva? Além disso, qual percepção têm os docentes sobre os obstáculos desafiadores encontrados no cotidiano de atuação na gestão da experiência do conhecimento no contexto da educação inclusiva? Assim, esta pesquisa se fundamentou ancorada em estudos considerados relevantes sobre os desafios do professor em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva em formação continuada, realizados, entre outros, por [1], [2], [3], [4].

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados questionários contextuais e entrevistas, aplicados a 21 (vinte e um) participantes, todos professores em exercício de docência nos 1º, 2º e 3º anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede pública de ensino do município de Buritis, Rondônia, Brasil. Diversos instrumentos foram utilizados para coletar dados, como observação, questionários contextuais e entrevistas com os professores, que constituíram o público-alvo específico. A principal ênfase foi na percepção desse público sobre os obstáculos enfrentados por eles na docência em sala de aula, visando proporcionar aprendizagem de qualidade e equidade aos estudantes da educação inclusiva na atual contemporaneidade, referente ao ano letivo de 2024.



Nesta pesquisa, ao indagarmos sobre a consistência dos desafios que os professores enfrentam na docência em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva, bem como os saberes necessários a serem adquiridos na formação continuada, que devem guiar o balizamento da atuação do professor em sala de aula no contexto da educação inclusiva. Isso, visou não apenas gerar respostas conclusivas, mas almeja-se principalmente robustecer e enriquecer a reflexão e o debate sobre os desafios docentes enfrentados em sala de aula e a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos agentes educativos, por meio de formação continuada, com profundidade no âmbito da Educação Inclusiva.

Para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo de construção do conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo que promove a garantia da igualdade de oportunidades de desenvolvimento acadêmico para todos os estudantes, sem distinção de suas diferenças e necessidades especiais

2. **Metodologia**

Esta pesquisa tem como base uma abordagem metodológica que une os enfoques epistemológicos da investigação qualitativa e quantitativa, por meio da combinação de estudos bibliográficos e pesquisa de campo. O estudo adota métodos descritivos e hermenêuticos, seguindo os paradigmas de compreensão e interpretação. Na coleta de dados, utilizou-se observação direta e questionários. Dessa maneira, se constitui a obtenção, interpretação e compreensão das informações, incluindo a análise da comunicação humana em sua complexidade. Para [5] a ciência é considerada uma forma específica de conhecimento, distinta de outras pela aplicação de procedimentos específicos na produção e validação do conhecimento. Nesse contexto, a sistematização da construção do conhecimento científico é realizada de forma sistemática e disciplinada.



Foi utilizada a abordagem da pesquisa qualitativa para avaliar as respostas obtidas de forma qualificada. Segundo [6] “na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, o pesquisador busca compreender os fenômenos observando-os, interpretando-os e descrevendo-os”. A abordagem foi exploratória, realizando um estudo de campo, pois buscou coletar e analisar a opinião dos professores em atuação nos 1º 2º e 3º anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 05 escolas, todas situadas na zona urbana da rede pública de ensino municipal de Buritis, Rondônia, Brasil, quanto a temática abordada, “educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada”.

A fim de obter informações detalhadas e fidedignas no processo de pesquisa, foi criado e aplicado questionários. Dessa forma, [7] discute que o questionário é uma ferramenta cientificamente planejada, formada por um conjunto de perguntas organizadas, sendo comumente empregado no meio organizacional para adquirir dados sobre o objeto de investigação. Assim, as perguntas empregadas nesta pesquisa são detalhadas nos achados e debates deste estudo.

Foram utilizadas, no âmbito da pesquisa quantitativa e qualitativa, técnicas de coleta de dados com os instrumentos apropriados, ocorrido por meio de uma relação neutra, na qual o pesquisador não exerceu qualquer influência sobre os participantes, também não menosprezou nem desrespeitou suas concepções. No contexto qualitativo, considera-se a participação ativa dos próprios indivíduos que estão sendo estudados [8].

Sendo que a análise de conteúdo foi conduzida seguindo a perspectiva de [9], com a finalidade de realizar uma análise minuciosa e criteriosa dos conteúdos da pesquisa. Essa abordagem foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, pois possibilitou ao pesquisador interpretar de maneira subjetiva, estabelecendo conexões com aspectos teóricos.

Assim, foi realizada essa pesquisa no crivo de uma investigação minuciosa para extrair a percepção e a concepção dos indivíduos na interpretação da própria realidade,



bem como a essência dessa percepção da realidade com a qual eles se deparam diariamente. Um processo de exploração, que segundo [10] esse processo abrange todas as etapas da investigação. Com o propósito de obter informações confiáveis, precisas e pertinentes para gerar novos saberes sistematizados. Conhecimentos que podem ser utilizados para encontrar formas de aprimorar as condições de vida de uma comunidade ou indivíduos.

3. Desenvolvimento e discussão - panorama da educação inclusiva no Brasil

A construção da educação inclusiva no mundo foi influenciada por diversas discussões, movimentos sociais e transformações de paradigmas ao longo da história da humanidade. Pois os desafios nesse contexto têm uma longa história que remonta à Grécia Antiga, onde a educação era considerada um aspecto fundamental naquele período histórico daquela sociedade, para pessoas consideradas sem deficiência. A partir da Idade Média, a deficiência passou a ser considerada como uma forma de manifestação do mal, um castigo divino e, portanto, a concepção que se tinha é que a deficiência estava associada a sentimentos de isolamento, medo e constrangimento [11].

Na perspectiva de Santos [12] “a educação inclusiva constitui-se numa modalidade educacional concebida na concepção de direitos humanos, na qual a igualdade e a diferença são parte do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social”. Dessa forma, a educação inclusiva na atual contemporaneidade, se configura abrangentemente em uma ampla gama de necessidades e características singulares, tais como: a) estudantes que têm deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, e portanto inclui-se estudantes com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, entre outras; b) estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA); c) estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou seja, com condições que afetam a capacidade do estudante de aprender, como dislexia, discalculia, entre outras condições; d) estudantes em situação de desafios emocionais, comportamentais e vulnerabilidade



social. Portanto, esse rol de estudante, também é público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A educação inclusiva visa ter uma abordagem pedagógica implicada pela busca da garantia de acesso a uma educação de qualidade e equidade a todos os estudantes, adaptada às suas reais necessidades individuais, que, segundo [13], “é uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos, que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor”. Contudo, isso ocorre por meio da promoção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos, práticas pedagógicas flexíveis do professor em sala de aula, bem como suporte individualizado, quando necessário.

A educação inclusiva no Brasil se constituiu ao longo dos anos, fixando suas raízes influenciada por diversas discussões, movimentos sociais e debates intensos de natureza inclusiva. Assim, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, e com muita relevância também foi a emissão da Declaração de Salamanca, realizada na cidade espanhola de Salamanca em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO. Contando com a participação de mais de oitenta nações, incluindo o Brasil. Esse documento além de estabelecer novas metas para orientar as diretrizes e políticas dos sistemas de ensino, humanamente reconheceu a importância de uma educação inclusiva como direito fundamental para todos os cidadãos [14].

No contexto educacional, a educação inclusiva refere-se a um conceito que busca garantir o acesso e a participação igualitária de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas particularidades de condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Isso implica em “um dos objetivos anunciado no âmbito das políticas públicas da educação inclusiva que é transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo”, conforme argumentam [15]. No Brasil, a relevância desse tema tem ganhado cada vez mais força nas últimas décadas, em busca da inclusão e da igualdade na sociedade contemporânea.



Para compreender a perspectiva histórica da educação inclusiva no país, se faz necessário remontar o cenário do país ao final do século XIX, quando o Brasil passava por uma vasta mudança econômica, cultural e social. Nessa época, desencadeou o surgimento das primeiras instituições educativas voltadas para atender pessoas com deficiência, mas com abordagens assistencialistas e segregadoras. O processo educacional ao longo da história costumava ser prestado de maneira segregada e excludente, baseado em concepções de paradigmas da sociedade. Para [16], isso era “justificado pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.” Esse paradigma de exclusão perdurou por longos séculos.

Somente a partir da década de 60 do século XX que no Brasil começou a se discutir com profundidade a integração dos estudantes no sistema de ensino regular. Isso se desencadeou por influência do Movimento de Educação de Base e do Movimento pela Renovação da Educação, que provocaram reflexão crítica sobre uma parcela da sociedade com deficiência que estava desassistida e, portanto, a forma como essas pessoas deveriam ser tratadas no sistema educacional. Desse modo, propondo a inclusão desses estudantes nas escolas regulares. Assim, na concepção de [17], a questão da deficiência deixa de ser responsabilidade exclusiva da família e das instituições de caráter filantrópico, passando a ser uma preocupação também do Estado. No entanto, ações efetivas de transformação do modelo assistencialista foram adotadas apenas apoiando instituições beneficentes sem fins lucrativos.

Apesar dos esforços anteriores, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a inclusão ganhou respaldo legal com concretude e se efetivou na legislação, passando por um novo capítulo na história. O artigo 208 da Constituição estabeleceu a garantia de acesso à educação para todos, incluindo aqueles que possuem algum tipo de deficiência [18]. Surgiram então novas leis extremamente pertinentes, que reforçaram a importância



da inclusão e determinaram a necessidade de adaptação das escolas e do currículo escolar para atender à diversidade dos estudantes na contemporaneidade.

A partir da década de 90, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a luta pela educação inclusiva no Brasil teve consistência significativa. Pois esse marco legal consolidou a garantia do direito à educação para todos os indivíduos, com ou sem deficiência, em escolas regulares no país. A partir disso, surgiram discussões mais acentuadas sobre os desafios dos professores na inclusão dos estudantes com deficiência ou transtorno de desenvolvimento em sala de aula e a importância da formação continuada dos profissionais, partindo do princípio que, portanto, “o professor precisa ser valorizado, formado e capacitado” [19].

O compromisso brasileiro em promover a inclusão tem sido reforçado por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008. Essa convenção efetiva a garantia do direito à educação inclusiva em igualdade de condições, estabelecendo a necessidade de medidas para eliminar barreiras físicas e sociais que impedem a participação plena de todos os cidadãos. Aliás, a escola é um ambiente que promove o conhecimento e prepara os indivíduos para viverem em harmonia com a sociedade [20].

Diante dos desafios da educação inclusiva na atualidade, têm sido criadas diversas políticas públicas no Brasil com o objetivo de promover a inclusão educacional e garantir os direitos educacionais a todos os cidadãos. [21] afirmam que “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), atualmente em vigor no Brasil, foi elaborada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)”, e neste mesmo ano foi lançado o projeto Educação Inclusiva: promovendo diversidade, que tem como objetivo estabelecer um ambiente escolar acolhedor e implementar metodologias pedagógicas inclusivas.



Desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, diversas políticas públicas foram implementadas neste âmbito educacional inclusivo, para que essa modalidade de educação inclusiva não fica sendo vista, segundo [4], “apenas como uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar”. A fim de romper os desafios educacionais no contexto escolar e viabilizar mudança de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva.

4. Os desafios do professor em sala de aula no contexto da educação inclusiva

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos no contexto da educação inclusiva, os professores ainda enfrentam uma variedade elevada de desafios na atuação em sala de aula com os estudantes que têm algum tipo de deficiência ou atípico de desenvolvimento e aprendizagem. Esses desafios vão desde as áreas pedagógicas, passando pelas emocionais, físicas até as sociais. Pois, isso implica realizar cotidianamente e continuamente adequação curricular e pedagógica, adaptando a metodologia de experiência do conhecimento, para atender às peculiaridades das necessidades individuais de cada estudante do contexto da educação inclusiva, o que pode ser extremamente desafiador para o professor na prática pedagógica em sala de aula.

A criação de materiais diferenciados e a implementação de estratégias inclusivas de experiência do conhecimento são fundamentais para “restituir uma igualdade que foi rompida por forma segregadora de ensino especial e regular” [3]. Portanto, a falta de formação específica ou suficiente em educação inclusiva, bem como a ausência de formação continuada específica e eficiente, acaba dificultando a adaptação das práticas pedagógicas do professor para garantir a plena inclusão dos estudantes da educação inclusiva na sala de aula [22].



A infraestrutura inadequada e escassez de recursos de materiais didáticos adaptados, como tecnologias assistivas e ambientes físicos acessíveis, são desafios enfrentados pelos professores de sala de aula. De acordo com [23], “ainda existem muitas instituições de ensino com infraestrutura bem precária e falta de recursos tecnológicos adequados, o que de certa forma, dificulta implementar estratégias inovadoras”. Portanto, a ausência dessas condições adequadas e inclusivas, implica negativamente na qualidade do processo de experiência do conhecimento e aprendizagem dos estudantes da educação inclusiva.

Um desafio frequente enfrentado pelos professores em sala de aula no contexto da educação inclusiva é a ausência de apoio especializado, como profissionais de intérpretes de Libras quando necessário, assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, psicopedagogo e psicólogos, para facilitar de forma contínua a promoção da garantia dos direitos educacionais de aprendizagem com qualidade, equidade aos estudantes da educação inclusiva [1].

A diversidade de estudantes com deficiência ou característica atípica de transtorno de desenvolvimento na mesma turma é um desafio que os professores da sala de aula regular enfrentam ao adaptar metodologias de ensino para explorar os objetos de conhecimento em sala de aula. Segundo [24], “os professores se sentem perdidos ao lidar com a diversidade em sala de aula, porque ainda existe lacuna entre a formação e a atuação prática”. Portanto, a superação desse desafio requer um esforço profissional elevado e habilidades avançadas de gestão de conhecimento em sala de aula. Que por vez, a formação continuada constante, específica e adequada é uma possibilidade que pode ajudar a ampliar o conhecimento do professor e melhorar sua capacidade pedagógica nesse contexto.

Administrar a gestão de tempo para conseguir dar atenção aos estudantes do âmbito da educação inclusiva é um desafio exponencial enfrentado pelos professores no cotidiano de sala de aula. Pois, distribuir equitativamente o tempo e a atenção entre



todos os estudantes, ainda mais se for em turmas grandes, resultando com muita frequência em déficit de atenção ao educando com deficiência ou transtorno de desenvolvimento. Ou seja, esses estudantes por vez, acabam recebendo bem menos atenção do que realmente necessitam para o seu desenvolvimento acadêmico [25].

A realização de avaliação e monitoramento do progresso dos estudantes do âmbito da educação inclusiva é um processo desafiador para os docentes em sala de aula. Visto que, realizar uma avaliação justa e inclusiva requer que o método pedagógico seja adequado às peculiaridades dos estudantes com ou sem deficiência. Além disso, [26] argumenta que os resultados da avaliação devem refletir com precisão o progresso e o desempenho desses estudantes, considerando suas limitações e potencialidades singulares. Nesse contexto, a ausência de formação continuada específica e constante do professor contribui para a realização ineficiente de uma avaliação inclusiva justa, pois é necessária uma formação docente “que o capacite para lidar com as diferenças” [27].

Em alguns casos, a falta de parceria colaborativa das famílias dos estudantes com deficiência ou características atípicas de transtorno de desenvolvimento é um desafio contundente, dado às diferentes expectativas projetadas em prol dos desenvolvimentos dos estudantes. Em algumas situações se vê a terceirização das responsabilidades familiares. É importante que as famílias, quando necessário, assumam suas responsabilidades e busquem atendimentos na área da saúde, para que seus filhos tenham a educação adequada às suas necessidades educativas especiais e se sintam verdadeiramente incluídos no âmbito educacional. Até porque, para [28], “não é qualquer tipo de Educação que ‘serve’,” para possibilitar a promoção da real garantia dos direitos educacionais e a inclusão escolar. Assim, o que se discute aqui não é a cobrança dos pais aos professores, sobre o desenvolvimento dos estudantes, mas sim, a falta de comprometimento e cumprimento de suas responsabilidades na condição de pais ou responsáveis.



5. Apresentação e discussão dos resultados

Na presente exposição, o intuito é apresentar e discutir os resultados importantes obtidos a partir da pesquisa de campo. Estes foram adquiridos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, que são professores atuantes em sala de aula na experiência do conhecimento, com estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa ocorreu em campo durante o período de 16 de março a 14 de junho de 2024, em cinco instituições escolares da rede pública municipal, localizadas em Buritis, no estado de Rondônia, Brasil.

A fim de explorar a percepção dos professores acerca dos seus desafios enfrentados no processo da gestão de experiência do conhecimento em sala de aula, no contexto da educação inclusiva, utilizou-se um questionário composto por uma diversidade de questões investigativas, totalizando 18 questões criteriosamente selecionadas, consideradas as mais pertinentes para o estudo. Para o levantamento de dados de cada item, considerou-se quatro inferências com base em distintos fatores referenciais, sem um padrão uniforme para todas as perguntas. Dessa forma, os resultados correspondentes foram assim apresentados:

Tabela 1 - Análise de investigação

Questões de análise de investigação	nº de participantes	N, (%) e resultado
Curso de pós-graduação realizado pelos professores na área de educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	08 (38,1%) ainda não fizeram “nenhum curso nessa área inclusiva”. No entanto, 07 (33,3%) realizaram “01 curso de pós-graduação”; 02 (9,5%) concluíram “02 cursos de pós-graduações” e, 04 (19%) fizeram “03 ou mais cursos de pós-graduação”.
Quanto à preparação das escolas, com todos os recursos de acessibilidade para promover realmente uma experiência de conhecimento inclusivo.	Dos 21 professores entrevistados	13 (61,9%) alegam que as escolas estão “despreparadas” e, 01 (4,8%) entende que a escola está “muito despreparada”. Porém, 07 (33,3%) acreditam que as instituições escolares estão “preparadas” com os recursos de acessibilidades inclusivas.
Se os estudantes da educação inclusiva em sala de aula encontram possibilidade de fazer uso de material didático diferenciado que vai de encontro com as suas peculiaridades educacionais.	Dos 21 professores entrevistados	13 (61,9%) entendem que os estudantes “raramente” encontram esse tipo de material didático diferenciado. Porém, 6 (28,6%) acreditam que os estudantes “frequentemente” encontram esse tipo de material em sala de aula e, 2 (9,5%)



REVISTA SOCIEDADE CIENTÍFICA, VOLUME 7, NÚMERO 1, ANO 2024

		entendem que os estudantes “sempre” fazem uso desse material diferenciado.
Quanto ao desafio que o professor enfrenta no cotidiano escolar para fazer adequação pedagógica com a criação de materiais e estratégias diferenciadas para atender as peculiaridades educacionais de cada estudante da educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	18 (85,7%) “consideram” que é um desafio para a atender as peculiaridades dos estudantes da educação inclusiva no cotidiano escolar e, outros 03 (14,3%) também “consideram fortemente” que é um desafio fazer esse processo de adequação pedagógica.
Com relação a implicação da infraestrutura inadequada e a escassez de recursos, como: materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e ambiente físico acessível, que configuram como desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.	Dos 21 professores entrevistados	13 (61,9%) “considera fortemente” que a infraestrutura inadequada e a escassez de recursos são desafios enfrentados pelos professores e, 08 (38,1%) também “consideram” que isso é um desafio no cotidiano dos professores.
No que tange a existência de ausência de apoio especializado, como profissionais de intérprete de Libras quando necessário, assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, psicopedagogo e psicólogo, para facilitar a promoção da garantia dos direitos educacionais dos estudantes da educação inclusiva, sendo isso um desafio enfrentado pelos professores no cotidiano escolar.	Dos 21 professores entrevistados	11 (52,4%) “consideram fortemente” que existe ausência de apoio especializado e que isso é um desafio para o professor no cotidiano escolar, além disso, outros 09 (42,9%) “consideram” também que realmente isso é um desafio para o professor em sala de aula.
Acerca da percepção dos professores sobre a diversidade de estudantes com deficiência ou transtorno de desenvolvimento na mesma turma, se isso configura um desafio enfrentado por eles no cotidiano escolar.	Dos 21 professores entrevistados	11 (52,4%) “consideram” que essa diversidade de estudantes na mesma turma é um desafio e, além disso, 10 (47,6%) “consideram fortemente” que isso é realmente um desafio docente no cotidiano escolar.
A respeito da percepção dos professores, quanto distribuir equitativamente o tempo e a atenção entre todos os estudantes, ainda mais se for uma turma grande, sem deixar o estudante com deficiência ou com transtorno de desenvolvimento desfavorecido pedagogicamente, se isso é um desafio enfrentado por esses docentes no cotidiano escolar.	Dos 21 professores entrevistados	13 (61,9%) “consideram fortemente” que há um desafio contundente para distribuir equitativamente o tempo e a atenção entre todos os estudantes, e outros 08 (38,1%) “consideram” que isso é realmente um desafio enfrentado pelos docentes.
No que concerne a percepção dos professores sobre a realização de uma avaliação justa e o monitoramento do progresso dos estudantes da educação inclusiva, é um processo desafiador para os docentes no cotidiano de sala de aula.	Dos 21 professores entrevistados	15 (71,4%) “consideram” que é um desafio para os docentes a realização de uma avaliação justa e o monitoramento do progresso dos estudantes da educação inclusiva e, outros 05 (23,8%) “consideram fortemente” também que isso é um processo desafiador para os professores.
Sobre a existência de uma falta de parceria colaborativa das famílias dos estudantes da educação inclusiva com a escola, os familiares às vezes terceirizam suas responsabilidades, assim tornando um desafio para os docentes em sala de aula.	Dos 21 professores entrevistados	12 (57,1%) “consideram” que existe uma ausência de parceria colaborativa entre as famílias dos estudantes da educação inclusiva e a escola e, além disso, outros 08 (38,1%) “consideram fortemente” que há existência de uma ausência de parceria colaborativa. No entanto, 01 (4,8) “desconsidera” que há falta de parceria colaborativa.
Quanto à percepção dos professores sobre a respectiva formação inicial se teve abrangência adequada e com amplo aprofundamento de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas competências para atuação docente com metodologias inclusivas.	Dos 21 professores entrevistados	15 (71,4%) “consideram” que a formação inicial foi inadequada, porque não forneceu os conhecimentos necessários para atuação docente na educação inclusiva, e outros 03 (14,3%) “consideram fortemente” também que as suas formações iniciais foram ineficientes. Porém, 03 (14,3%) “desconsideram” que foram ineficientes nesta área.



Em relação a formação continuada proporcionada pela escola ou pela Secretaria de Educação se fornece com profundidade os conhecimentos necessários para o professor realizar uma abordagem metodológica diferenciada aos estudantes da educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	12 (57,1%) “desconsideram” que a formação continuada fornece os conhecimentos com profundidade na educação inclusiva. No entanto, 04 (19%) “consideram” que isso é possível e, outros 05 (23,8%) “consideram fortemente” que essa formação continuada tem essa possibilidade.
Concernente a elevada carga horária de trabalho dos professores de sala de aula, se implica negativamente na busca por programas ou cursos de formação continuada em educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	13 (61,9%) “consideram” que a elevada carga horária de trabalho dos professores de sala de aula implica negativamente na busca constante pela formação continuada e, nesse mesmo sentido, outros 04 (19%) “consideram fortemente” também. Porém, 04 (19%) “desconsideram” que essa carga horária do docente tem algum tipo de implicação.
Sobre a percepção dos professores no que tange, o suporte dos gestores escolares no recinto da escola para promover as formações continuadas com profundidade na educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	10 (47,6%) “desconsideram” que os gestores escolares fornecem o suporte institucional adequado e, mais 03 (14,3%) “desconsideram fortemente” também que existe esse apoio da gestão escolar no âmbito da educação inclusiva. No entanto, 08 (38,1%) consideram” que a gestão escolar proporciona o suporte adequado.
Quanto a formações continuadas proporcionadas pela escola ou pela Secretaria de Educação, se é feito um processo de integração de teoria e prática com profundidade de conhecimentos no contexto da educação inclusiva.	Dos 21 professores entrevistados	10 (47,6%) “desconsideram” que essas ambas formações continuadas faz esse processo de integração na prática, e outros 03 (14,3%) “desconsideram fortemente” que é proporcionado esse processo de integração teoria e prática no contexto da educação inclusiva. Porém, 08 (38,1%) “consideram” que é feito realmente esse processo.
Com relação a percepção do professor, quanto ao se sentir preparado com as competências necessárias para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência ou com transtorno de desenvolvimento no cotidiano de sala de aula.	Dos 21 professores entrevistados	10 (47,3%) “desconsideram” que se sentem preparados com as devidas competências necessárias para atender os estudantes da educação inclusiva em sala de aula e, mais 01 (4,8%) “desconsidera fortemente” que se sente preparado. No entanto, 08 (38,1%) “consideram” que se sentem com a preparação e as competências necessárias para o contexto da educação inclusiva e, outros 02 (9,5%) “consideram fortemente” que se sentem com a competência e a preparação adequada para atuar nesse contexto da educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quanto ao que foi descrito pelos professores em poucas palavras sobre o que eles consideram como maior desafio no contexto de sala de aula para atender as necessidades dos estudantes com deficiência ou transtorno de desenvolvimento: os docentes enfatizaram em forma de um texto dissertativo, que esses desafios consistem em:

P 1 - “Salas de aulas superlotadas, ausência de material adequado, entre outros”. P 2 - “A falta de suporte de apoio de recursos para conciliar teorias e prática”. P 3 - “As turmas com grande quantidade de alunos, sugam o tempo e atenção do professor,



impossibilitando assim a dedicação necessária ao aluno especial”. P 4 - “Apoio e material para trabalhar com a criança da educação inclusiva”. P 5 - “Infraestrutura adequada com profissionais qualificados para desempenhar um bom trabalho e a participação da família”. P 6 - “Tempo necessário para preparar aula individualizada”. P 7 - “O maior desafio é o despreparo de muitos professores, pois muitos ficam com salas com quantidade excessivas de alunos”. P 8 - “Precisamos de formação, de acordo com a necessidade dos alunos”. P 9 - “O maior desafio é ter recursos lúdicos para realizar as atividades para o aluno com deficiência. Além disso, a falta de tempo específico para planejar para este aluno da educação inclusiva”. P 10 - “Material didático exclusivo e falta de experiência”. P 11 - “Alguns professores nunca trabalharam com alunos com deficiência e/ou com necessidades especiais e isso pode ser um grande desafio, a falta de preparo dos professores e demais colaboradores; a ausência de infraestrutura; a carência de tecnologia assistiva, a prática de bullying; o excesso de alunos”. P 12 - “Cuidador de alunos dentro da sala sem formação adequada para atender o aluno que necessita de apoio”. P 13 - “Considero que o maior desafio em sala de aula é a falta de recursos de materiais específicos, tecnologias assistivas ou adaptações adequadas que poderiam facilitar o aprendizado desses alunos com deficiência ou transtorno de desenvolvimento”. P 14 - “Essa escassez de recursos limita a nossa capacidade de oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo e eficaz”. P 15 - “São vários os desafios enfrentados, dentre eles, estão o elevado número de alunos em sala, a falta de formação na área e o excesso de atividades do professor”. P 16 - “Falta de recursos didáticos, número elevado de alunos em sala, por mais que o quantitativo esteja dentro do que regulamenta a lei isso é desafiador”. P 17 - “Falta de apoio especializado, falta de formação para atender esse público, falta de materiais adequados e pouco tempo de planejamento”. P 18 - “Sem consideração para isso”. P 19 - “O maior desafio é conseguir lidar com as diversas necessidades encontradas e dar uma boa atenção a todos com o necessário”. P 20 - “Alunos com particularidades e necessidades especiais para serem incluídos no sistema regular de ensino, mas com professores despreparados para esses desafios”. P 21 - “Cuidador e falta de materiais didáticos adequados e necessários para as demandas das necessidades educacionais dos alunos da educação inclusiva”.

6. **Análise e processamento dos dados coletados**

A realização dessa análise tem o propósito de fazer a apresentação das considerações dos resultados obtidos por meio da aplicação de vários instrumentos para obter a sistematização de conhecimentos sobre a educação inclusiva na perspectiva dos



desafios docentes em sala de aula e formação continuada na era atual, nas escolas do município de Buritis, Rondônia, Brasil. Segundo [29], “a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferência sobre qualquer um dos elementos da comunicação”, assim, permite ancorar as informações exploradas. Nesse contexto, [9], argumenta que a clareza do conhecimento emerge na realização da análise de conteúdo após ter sido extraído por meio de um conjunto de instrumentos de caráter metodológico. Isso se for realizado o processamento em contínuo aperfeiçoamento.

Depois de obter os dados durante a pesquisa de campo e conduzir a uma análise minuciosa sobre o perfil dos professores e suas visões em relação à atuação profissional na docência em sala de aula, no 1º, 2º e 3º anos, nas escolas pesquisadas. Os resultados apontaram que uma parte bem significativa dos professores dessas instituições não realizou nenhum curso de pós-graduação na área da educação inclusiva, o que implica de certa forma, na competência para atuação profissional neste contexto inclusivo. Além disso, as escolas que esses professores trabalham não dispõem dos recursos necessários de acessibilidade para promover realmente um processo de experiência do conhecimento inclusivo. Sendo assim, caracterizando que estão despreparadas para proporcionar na prática cotidiana a garantia dos direitos educacionais dos estudantes da educação inclusiva.

Os professores da pesquisa em questão, na sua maioria, afirmam categoricamente que se sentem despreparados academicamente para promover a gestão de experiência do conhecimento totalmente inclusivo na sua sala de aula, de acordo com as especificidades dos estudantes com deficiência ou características atípicas de transtorno de desenvolvimento. Outrossim, os docentes entendem que em sala de aula os estudantes desse contexto educacional inclusivo, também não encontram possibilidade de fazer uso de material didático diferenciado, que vai de encontro com as suas peculiaridades educacionais. Nesse contexto [30] entende que, “não é suficiente



assegurar o acesso; é fundamental que a seguir ao acesso se trabalhe incansavelmente até que seja possível a real participação e pertença”.

Assim, nesse âmbito, a maioria dos professores considera que é um desafio contundente no dia a dia de sala de aula, fazer o processo de adequação pedagógica com a criação de materiais e estratégias diferenciadas, capazes de atender às peculiaridades educacionais de cada estudante que estão no contexto da educação inclusiva. Uma vez, que a realidade educacional mostra que esses professores, precisam lidar com a infraestrutura inadequada das escolas e a escassez de recursos, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e ambiente físico acessível.

Os professores na sua grande maioria, consideram ainda, que enfrentam na rotina escolar o desafio da existência da carência de apoio especializado, como profissionais de intérprete de Libras quando necessário, assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, psicopedagogo e psicólogo, para auxiliar no processo educacional e facilitar a promoção da garantia dos direitos educacionais dos estudantes da educação inclusiva. Os docentes, consideram também, que no dia a dia de sala de aula, a diversidade de estudantes com deficiência ou com característica atípica de transtorno de desenvolvimento na mesma turma é um processo desafiador, levando em conta que, “cada pessoa é única, e não há formação acadêmica que dê conta de tamanha demanda” [28].

A maioria bem significativa dos professores, afirmam que distribuir equitativamente o tempo e a atenção a ser dada a todos os estudantes em sala de aula, é um desafio desconfortante, ainda mais, se for uma turma grande, sem deixar o estudante com deficiência ou transtorno de desenvolvimento desfavorecido pedagogicamente. Além disso, esses docentes se deparam ainda com outro desafio, o de fazer a realização de uma avaliação justa, equitativa e o monitoramento contínuo do progresso dos estudantes da educação inclusiva. Ainda, esses professores precisam superar as barreiras desafiadoras que existem com relação à falta de parceria colaborativa das famílias dos



estudantes da educação inclusiva com a escola, alguns familiares às vezes terceirizam suas responsabilidades e agem de forma omissa.

Com relação à formação inicial dos professores, a maioria dos docentes acredita que as suas formações acadêmicas não tiveram uma abrangência de forma adequada, com amplo aprofundamento de conhecimentos necessários, para o desenvolvimento de suas competências com metodologias inclusivas no contexto de sala de aula, “de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento” [1]. Porém, a capacitação desses profissionais realizada no recinto escolar teria a possibilidade de reparar e amenizar essa defasagem acadêmica. No entanto, os professores afirmaram que percebem, que a formação continuada proporcionada pela escola ou pela Secretaria de Educação também não lhes fornecem com profundidade os conhecimentos necessários que precisam para realizar uma abordagem metodológica diferenciada, com os estudantes da educação inclusiva em sala de aula.

Na percepção da maioria dos professores, a elevada carga horária de trabalho dos docentes de sala de aula é um desafio, que tem implicação de forma negativa na busca por programas ou cursos de formação continuada fora do recinto escolar na área da educação inclusiva. E consideraram que os seus gestores escolares não proporcionam no âmbito escolar o suporte institucional adequado, para promover as formações continuadas com profundidade na educação inclusiva. Pois diante do atual cenário da educação inclusiva, evidencia que, “é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe” [2]. Esses professores afirmam ainda, que nas formações continuadas proporcionadas pela escola ou pela Secretaria de Educação não é realizado continuamente um processo de integração de teoria e prática com profundidade de conhecimentos no contexto da educação inclusiva.

Assim, a pesquisa revelou ainda, que os professores consideram que enfrentam o desafio do baixo nível de competência acadêmica, na atuação no cotidiano de sala de



aulas no contexto da educação inclusiva e, portanto, esses profissionais precisam se conscientizar sobre a importância da inclusão [13]. Pois, esses docentes afirmaram que se sentem despreparados, no que tange, às competências necessárias para atender em sala de aula às necessidades educacionais individuais dos estudantes com deficiência ou com características atípicas de transtorno de desenvolvimento.

7. **Considerações finais**

Os resultados desta pesquisa revelam como, o processo de escolarização em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva, tem sido desafiador. Os professores têm lidado com uma gama de desafios no exercício de suas funções, que por natureza, têm grande impacto no processo de aculturação e sistematização do conhecimento dos estudantes com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento.

É relevante destacar que a compreensão desses desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula, no âmbito da educação inclusiva, pode ser essencial para o desenvolvimento de estratégias e abordagens metodológicas mais eficazes, com o objetivo de enfrentá-los e superá-los, para assim garantir educação de qualidade e igualdade a todos os estudantes, correspondendo aos anseios da sociedade atual.

Diante do cenário atual da prática pedagógica no contexto da educação inclusiva, apesar dos desafios existentes, a sociedade deve continuar lutando intensivamente por uma educação inclusiva que valorize e respeite a diversidade, com humanismo. Entende-se que é preciso dobrar os esforços com implementação de políticas públicas e atuação docentes inclusivas e inovadoras, para promover as mudanças necessárias com que tanto sonhamos e acreditamos que é possível. Pois, isso permitirá que os estudantes desse âmbito educacional consigam na prática a garantia de seus direitos educacionais de aprendizagens.

Após examinar com profundidade os diversos argumentos e concepções abordadas neste estudo sobre a natureza dos eventos observados e analisados, fica claro que é extremamente essencial, sendo objeto de uma agenda urgente a necessidade de



implementar, ampliar e consolidar políticas públicas que promova o uso em sala de aula de recursos de dispositivos tecnológicos assistivos, bem como, materiais didáticos adaptados às reais necessidades educativas dos estudantes da educação inclusiva.

Com o propósito de melhora de forma substancial a atuação pedagógica no contexto da educação inclusiva, entende-se que é necessário o oferecimento de incentivos significativos ao professores para valorizar a alta performance docentes com didática metodológica que vem de encontro com as reais necessidades educativas dos estudantes com deficiências ou com características atípicas de transtorno de desenvolvimento, visando potencializar amplamente a promoção de aprendizagem com qualidade e equidade.

Além disso, proporcionar aos docentes e aos demais agentes educativos envolvidos no processo educacional escolar, formação continuada constante, com amplo aprofundamento na temática de especificidades educativas dos estudantes com deficiência ou características atípicas de transtorno desenvolvimento. Assim também, avaliar, monitorar e analisar regularmente o desenvolvimento dos docentes e discentes no contexto da educação inclusiva.

Se faz necessário repensar a trajetória da educação no contexto da pesquisa em questão, com um compromisso firme e determinado a garantir uma gestão de experiência do conhecimento, com excelência igualitária para todos os estudantes com ou sem deficiência. Visto que, a educação precisa estar profundamente integrada à concepção humana de inclusão educacional e social, aliada ao desenvolvimento de competências para vida e que levem em conta as exigências da realidade em que vivemos no mundo atual da cultura digital.

Assim sendo, para ampliar ainda mais o processo contínuo de pesquisa, desenvolvimento e evolução educacional, como sugestão deixa-se aqui uma nova temática de estudo para futura investigação: *Principais desafios na educação inclusiva: paradigmas educacionais do professor em sala de aula.*

8. Bibliografias



Darci Ferreira Coelho

Pós-doutorando – PhD em Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva, pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA. **Doutor** em Ciências da Educação, pela São Luiz University. **Mestre** em Educação e Contemporaneidade, pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Especialista** em: LIBRAS e Educação Inclusiva, pela FASA - Faculdade Santo André; Tradução e Interpretação da LIBRAS - pela FASA; Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar - pela UNESCO; Língua Portuguesa e Arte - pela UNIJIPA; Linguagem, Literatura e Arte - pela UNIJIPA; Psicopedagogia Clínica e Institucional - pela FASA; Psicologia, Supervisão, Orientação e Gestão Escolar - pela FAMA; Docência no Ensino Superior, Pedagogia de Ensino e Pedagogia Empresarial - pela FASA; Libras e Educação Especial - pela FASA; História, Geografia, Sociologia e Educação Religiosa - pela FASA; Matemática, Física e Química - pela FASA. Psicologia e as Novas Tecnologias de Ensino - pela FASA. **Graduado** em Pedagogia pela UNIR - Universidade Federal de Rondônia. É professor em escola pública da rede municipal de ensino de Buritis, Rondônia, Brasil, há 23 anos. Os interesses de pesquisa incluem: “liderança e gestão educacional”, “os desafios da educação inclusiva com qualidade e equidade em sala de aula”, “formação de professores”, “os desafios para inovação docente e aprendizagem por competência na era da cultura digital e inteligência artificial – IA”, e “práticas educativas inovadoras”. Com publicações em diversos periódicos nacionais e internacionais indexados. Pesquisador independente. Brasileiro. E-mail: darcicoelho23@gmail.com
<https://lattes.cnpq.br/5847863182954268>



Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho

Mestranda em Ciências da Educação, pela São Luiz University. **Especialista** em: Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em AEE-Atendimento Educacional Especializado - pela FASA – Faculdade Santo André; Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em Psicologia Educacional - pela FASA; Supervisão, Psicologia e Novas Tecnologias de Ensino - pela FASA; Educação Especial, Supervisão, Orientação Educacional - pela FASA. **Graduada** em Pedagogia - pela Geremário Dantas. É professora (Orientadora Educacional) em escola pública da rede municipal de



ensino de Buritis, Rondônia, Brasil, há 03 anos. Os interesses de pesquisa incluem: “formação continuada na perspectiva da educação inclusiva”, os desafios educacionais para com a qualidade e equidade em sala de aula”, “formação de professores”, e “práticas pedagógicas inovadoras”. Com publicação em periódicos nacionais. Pesquisadora independente. Brasileira, e-mail: anamantaicoelho@gmail.com.

<http://lattes.cnpq.br/2122058510917405>

9. **Declaração de direitos**

O(s)/A(s) autor(s)/autora(s) declara(m) ser detentores dos direitos autorais da presente obra, que o artigo não foi publicado anteriormente e que não está sendo considerado por outra(o) Revista/Jornal. Declara(m) que as imagens e textos publicados são de responsabilidade do(s) autor(s), e não possuem direitos autorais reservados à terceiros. Textos e/ou imagens de terceiros são devidamente citados ou devidamente autorizados com concessão de direitos para publicação quando necessário. Declara(m) respeitar os direitos de terceiros e de Instituições públicas e privadas. Declara(m) não cometer plágio ou auto plágio e não ter considerado/gerado conteúdos falsos e que a obra é original e de responsabilidade dos autores.

10. **Referências**

1. GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9-20, 2018.
2. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial, 2015.
3. MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Summus editorial, 2023.
4. PLETSCHE, Marcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira?. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: jun de 2024.



5. RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado. Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
6. MELLO, Carlos Henrique Pereira et al. Pesquisa-ação em engenharia de produção: uma proposta de estrutura para sua condução. *Produção*, v. 22, p. 1-13, 2012.
7. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
8. ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Tradução: Cesar Amarilhas. 2ª Ed. Assunção, Paraguai, 2012.
9. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.
10. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo et al. A entrevista na pesquisa qualitativa-mecanismos para validação dos resultados. Autêntica, 2017.
11. RAMOS, Rossana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus Editorial, 2023.
12. SANTOS, Sebastiana, Gama. Desafios para a Educação Inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. *Revista Triângulo*, v. 14, n. 2, p. 114-132, 2021.
13. FERREIRA, F. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <<https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>>. Acesso em 15 de jun de 2024.
14. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.



15. MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.
16. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI. Mercado de Letras, 2015.
17. PEREIRA, Jaquelline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *Ser Social*, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.
18. BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
19. CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar—ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, v. 6, 2013.
20. XAVIER, Fabiano Pedro; FRÓES, Ângelo Ribeiro. Os Desafios do Professor na Inserção da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 1, p. 68-83, 2024.
21. SILVA, Gemma Galganni Pacheco; RAIKA, Márcia; LIMA, Silva. A Nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a Desconstrução de uma Proposta Educacional Inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. *Revista Teias de Conhecimento*, p. 139-160, 2021.
22. MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. *Artmed*, 2003.
23. COELHO, Darci Ferreira. Os Desafios para a Inovação Docentes e Aprendizagem por Competência na Era da Cultura Digital e Inteligência Artificial. Disponível em <<https://revistaft.com.br/os-desafios-para-inovacao-docente-e-aprendizagem-por-competencias-na-era-da-cultura-digital-e->



- inteligencia-artificial/. Revista FT, Ciências Humanas, Volume 28 – Edição 133/ABR 2024 SUMÁRIO / 30/04/2024>. Acesso em: maio de 2024.
24. CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, v. 42, p. 713-726, 2016.
 25. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
 26. SILVA, Maria da. A avaliação na educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 456-472, 2023.
 27. ALONSO, Monserrat Alonso et al. A Educação Inclusiva e a formação continuada docente. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022.
 28. SAMPAIO, AAM. *Trabalhar com o diferente no ensino de Geografia. Ler o mundo com os olhos, ouvir com as mãos: reflexões sobre o ensino de geografia em tempos de inclusão.* Uberaba: Vitória, p. 17-56, 2011.
 29. FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo.* Autores Associados, 2020.
 30. RODRIGUES, David. Fundamentalismo, complexidade e inclusão. *Contributos para uma educação inclusiva.* *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, p. 215-227, 2020.