



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI/UEPB**

IRINALDO CAETANO MARQUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR:
EM FOCO AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E O DESENHO
UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

**CAMPINA GRANDE – PB
2025**

IRINALDO CAETANO MARQUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR:
EM FOCO AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E O DESENHO
UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), na modalidade profissional, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Paula Almeida de Castro

**CAMPINA GRANDE – PB
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M357f Marques, Irinaldo Caetano.

Formação de professores e inclusão escolar [manuscrito] : em foco as habilidades sociais educativas e o desenho universal para aprendizagem / Irinaldo Caetano Marques. - 2025.

139 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Paula Almeida de Castro, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Formação docente. 2. Inclusão escolar. 3. Desenho Universal de Aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 371.12

IRINALDO CAETANO MARQUES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: EM FOCO AS
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva em
Rede Nacional - Profei da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - PROFEI

Linha de Pesquisa: Práticas e
Processos Formativos de Educadores
para Educação Inclusiva.

Aprovada em: 28/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- Paula Almeida de Castro (***.732.586-**), em 16/06/2025 13:38:47 com chave 5fedcf3a4ad011f087211a7cc27eb1f9.
- Tatiana Cristina Vasconcelos (***.851.274-**), em 16/06/2025 13:46:01 com chave 62f154f84ad111f08ada1a7cc27eb1f9.
- Luis Paulo Cruz Borges (***.150.517-**), em 16/06/2025 18:24:30 com chave 4a475b9c4af811f0a2671a7cc27eb1f9.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 16/06/2025

Código de Autenticação: d2941e



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conduzir com sabedoria e fortalecer meus passos em cada etapa desta caminhada.

À minha orientadora, Professora Paula, pela escuta atenta, orientação generosa e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua dedicação foi fundamental para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Ao PROFEI/UEPB, por proporcionar uma formação significativa, crítica e transformadora, que ampliou meus horizontes sobre inclusão e educação. Agradeço também aos professores e colegas do curso pelas trocas enriquecedoras e pelo companheirismo ao longo dessa jornada.

À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Luís Borges e pela Dra. Tatiana Vasconcelos, minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições, pelas leituras atentas e pelo diálogo respeitoso e enriquecedor que tanto fortaleceram este trabalho.

À minha amada esposa, Wilamara, pela paciência, incentivo constante e por caminhar ao meu lado com amor e parceria, mesmo nos dias mais desafiadores. Ao meu filho Elom, fonte diária de inspiração, alegria e esperança que este trabalho represente um futuro onde todos tenham oportunidades para aprender e crescer.

Aos meus familiares, por todo apoio, carinho e confiança, mesmo à distância ou no silêncio, estiveram comigo o tempo todo.

A todos os educadores da escola pesquisada que acreditam no poder de uma escola inclusiva, sensível e acolhedora: minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre suas necessidades formativas no contexto da Educação Inclusiva, bem como desenvolver uma proposta de formação continuada considerando as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das Habilidades Sociais Educativas (HSE) para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-intervenção, com a participação de 11 professores de uma escola pública do município de Patos – PB. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). O percurso metodológico incluiu a identificação das necessidades formativas dos professores, a realização de oficinas pedagógicas e a construção de um produto educacional na forma de uma Cartilha Pedagógica, que integra os princípios do DUA e as HSE como estratégias para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. O desenvolvimento da cartilha foi orientado pelos fundamentos teóricos do DUA, que inclui múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, além das HSE, que englobam habilidades como comunicação assertiva, resolução de conflitos, empatia e cooperação (Del Prette; Del Prette, 2011). A fundamentação teórica do estudo também foi enriquecida pelas contribuições de Vygotsky (1991) sobre a mediação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que destacam a importância das interações sociais para a construção do conhecimento. Os principais resultados indicaram que os professores valorizam a formação continuada como estratégia para superar os desafios da inclusão escolar, destacando a importância de desenvolver competências interpessoais e habilidades pedagógicas que permitam criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e equitativos. As oficinas pedagógicas foram apontadas como momentos significativos de reflexão e troca de experiências, promovendo uma ressignificação das práticas docentes e o fortalecimento da confiança dos professores para atuar em contextos inclusivos. Além disso, a cartilha pedagógica foi avaliada como uma ferramenta prática e acessível para orientar os professores na aplicação dos conceitos do DUA e das HSE em suas práticas pedagógicas. Conclui-se que a integração do DUA e das HSE pode representar um avanço significativo na formação continuada de professores, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade presente nas salas de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Inclusão Escolar. Habilidades Sociais Educativas. Desenho Universal de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the conceptions of Elementary School I teachers about their training needs in the context of Inclusive Education, as well as to develop a proposal for continuing education considering the contributions of Universal Design for Learning (UDL) and Educational Social Skills (ESS) to promote more inclusive pedagogical practices. To this end, a qualitative approach was adopted, based on intervention research, with the participation of 11 teachers from a public school in the city of Patos - PB. Data collection involved semi-structured interviews, the results of which were analyzed based on the Content Analysis technique, as proposed by Bardin (2016). The methodological approach included identifying the teachers' training needs, conducting pedagogical workshops and creating an educational product in the form of a Pedagogical Primer, which integrates the principles of UDL and ESS as strategies for building more accessible and inclusive educational environments. The development of the booklet was guided by the theoretical foundations of UDL, which includes multiple forms of representation, expression and engagement, in addition to HSE, which encompass skills such as assertive communication, conflict resolution, empathy and cooperation (Del Prette; Del Prette, 2011). The theoretical basis of the study was also enriched by Vygotsky's (1991) contributions on the mediation and development of higher psychological functions, which highlight the importance of social interactions for the construction of knowledge. The main results indicated that teachers value continuing education as a strategy to overcome the challenges of school inclusion, highlighting the importance of developing interpersonal skills and pedagogical abilities that allow for the creation of more welcoming and equitable learning environments. The pedagogical workshops were identified as significant moments for reflection and exchange of experiences, promoting a redefinition of teaching practices and strengthening teachers' confidence to work in inclusive contexts. In addition, the pedagogical booklet was evaluated as a practical and accessible tool to guide teachers in the application of the concepts of UDL and HSE in their pedagogical practices. It is concluded that the integration of DUA and HSE can represent a significant advance in the continuing education of teachers, promoting a more inclusive education that is sensitive to the diversity present in classrooms.

Keywords: Teacher Training. School Inclusion. Educational Social Skills. Universal Design for Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DUA	Desenho Universal Aprendizagem
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas
HSE	Habilidades Sociais Educativas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCD	Pessoas com deficiências
ZDI	Zona de Desenvolvimento potencial iminente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Saberes da docência.

Quadro 2: Classes e Subclasses das HSE.

Quadro 3: Caracterização dos participantes.

Quadro 4: Eixos Temáticos e Categorias da pesquisa.

Quadro 5: Sistematização das aplicações e avaliações do minicurso.

LISTA DE QUADROS

- Figura 1:** Estratégias do DUA 3.0 alinhadas às redes cerebrais de aprendizagem.
- Figura 2:** Eixos temáticos em função dos objetivos.
- Figura 3:** Eixo Temático1- Definições de Educação Inclusiva.
- Figura 4:** Eixo Temático2 – Diferenças entre Educação Especial e Inclusiva.
- Figura 5:** Eixo Temático3 – Definição de Deficiência.
- Figura 6:** Eixo Temático4 – Desafios no processo de ensino-aprendizagem.
- Figura 7:** Eixo Temático5 – Desafios na atuação da Educação Inclusiva.
- Figura 8:** Eixo Temático6 – Formação para atuar na Educação Inclusiva.
- Figura 9:** Slide de abertura do Minicurso.
- Figura 10:** Slide de apresentação da proposta.
- Figura 11:** Livro o Guarda-chuva azul.
- Figura 12:** Palavras-chave para os professores.
- Figura 13:** Curta-Metragem “Cuerdas”.
- Figura 14:** Questões norteadoras do Minicurso.
- Figura 15:** Paradigmas da Educação Especial.
- Figura 16:** Aproximações Conceituais Educação Especial, Inclusiva e Inclusão Escolar.
- Figura 17:** Linha do Tempo e Legislação da Educação Inclusiva.
- Figura 18:** Modelos explicativos da pessoa com deficiência.
- Figura 19:** Apresentando o DUA.
- Figura 20:** Apresentando as HSE.

SUMÁRIO

1	MEMORIAL	11
2	INTRODUÇÃO	16
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
3.1	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
3.2	HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS	44
3.3	DESENHO UNIVERSAL APRENDIZAGEM	52
4	METODOLOGIA	60
4.1	TIPO DE PESQUISA	60
4.2	LOCAL DA PESQUISA	61
4.3	PARTICIPANTES	61
4.4	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	62
4.5	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	62
4.6	PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	63
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
5.1	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS	71
5.2	DESENVOLVENDO UM PRODUTO EDUCACIONAL EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	133

1 MEMORIAL

Chamo-me Irinaldo Caetano Marques, minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve marcada pelo compromisso com a educação inclusiva e pela valorização da formação docente como elemento fundamental para uma prática pedagógica transformadora. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de atuar em diversos contextos educacionais, o que fortaleceu minha convicção de que uma escola verdadeiramente inclusiva começa pela formação dos seus professores.

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), representou uma continuidade coerente da minha trajetória acadêmica, iniciada na graduação em Pedagogia (2008) e aprofundada, posteriormente, nos cursos de Psicologia (2019) e Psicopedagogia (2024), esta tripla formação tem me ajudado a compreender o ser humano de forma inter e transdisciplinar, o que tem impactado positivamente em minhas práticas e na forma de estar no mundo.

A escolha do tema da dissertação – Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Habilidades Sociais Educativas (HSE) em professores – reflete minha preocupação em oferecer subsídios teóricos e práticos que colaborem com o desenvolvimento profissional docente, sobretudo diante dos desafios contemporâneos da inclusão escolar. Dessa maneira, este memorial visa apresentar, de forma reflexiva, o percurso formativo que culminou na elaboração da minha pesquisa de mestrado, evidenciando os aprendizados, desafios e contribuições vivenciados ao longo dessa jornada acadêmica.

Minha formação acadêmica é resultado de um processo contínuo de busca por conhecimento e qualificação profissional, guiado pelo desejo de compreender melhor os fenômenos educacionais e contribuir para a transformação da prática docente. Iniciei minha trajetória universitária no curso de Pedagogia, concluído em 2008, que me proporcionou uma base sólida sobre os fundamentos da educação, o planejamento pedagógico e a didática voltada para diferentes etapas do ensino. Foi durante essa formação que desenvolvi meu interesse pela formação de professores, área que viria a nortear minhas escolhas acadêmicas futuras.

Posteriormente, cursei o bacharelado em Psicologia, finalizado em 2019 pela UNIFIP. A Psicologia me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre o comportamento humano, e foi lá que me deparei com o estudo de Habilidades Sociais Educativas. Esse conhecimento ampliou minha percepção sobre os desafios enfrentados por educadores e alunos, especialmente no contexto da inclusão. Em 2024, concluí o bacharelado em Psicopedagogia, pela Unicesumar. Essa formação veio consolidar a articulação entre educação e saúde,

reforçando meu compromisso com práticas educacionais que atendam à diversidade e às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes.

Minha trajetória profissional foi construída de forma integrada à minha formação acadêmica, sendo marcada pelo compromisso com a inclusão, o desenvolvimento humano e a melhoria da prática docente. Desde os primeiros anos como pedagogo, atuei em instituições de ensino com foco no atendimento às necessidades educacionais de crianças e adolescentes, buscando sempre compreender as especificidades de cada aluno e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com essas demandas.

Com o avanço da minha formação em Psicologia, passei a integrar em minha prática a dimensão emocional e relacional do processo educativo. Essa formação me possibilitou compreender melhor os desafios enfrentados por professores no trato com a diversidade em sala de aula, bem como a importância de desenvolver competências socioemocionais para lidar com situações complexas e promover um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo.

A Psicopedagogia, por sua vez, ampliou minha capacidade de análise sobre as dificuldades de aprendizagem, não apenas do ponto de vista clínico, mas também institucional, reforçando meu olhar preventivo e minha atuação na orientação de professores para a construção de práticas pedagógicas acessíveis. Atuei em projetos de formação continuada para professores, em que pude compartilhar reflexões sobre inclusão, planejamento acessível e habilidades sociais educativas. Essa experiência foi essencial para reafirmar meu entendimento de que o trabalho com professores é estratégico para a consolidação de uma cultura inclusiva nas escolas.

Minha atuação sempre esteve pautada na valorização do diálogo entre diferentes saberes – pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos – e na busca constante por estratégias que contribuam para o desenvolvimento profissional dos educadores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. A escolha do tema da minha dissertação – DUA e HSE em Professores – é fruto de inquietações construídas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Desde a graduação em Pedagogia, desenvolvi interesse pela formação docente e pelas condições que favorecem ou dificultam o exercício da docência, especialmente em contextos que exigem práticas inclusivas e sensíveis à diversidade dos alunos.

Durante minha vivência como educador e ao longo das formações em Psicologia e Psicopedagogia, percebi que muitos desafios enfrentados pelos professores não dizem respeito apenas ao domínio do conteúdo ou à didática, mas também à sua capacidade de se comunicar, estabelecer vínculos, resolver conflitos e lidar com a heterogeneidade das turmas. Essas são habilidades de natureza socioemocional, muitas vezes invisibilizadas nos processos de

formação docente.

Paralelamente, o contato com os princípios do DUA despertou meu interesse por abordagens que promovem acessibilidade curricular desde o planejamento, considerando múltiplos modos de representação, expressão e engajamento dos alunos. Compreendi que o DUA pode ser uma ferramenta poderosa para apoiar professores na criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e eficazes. Assim, decidi investigar como essas duas dimensões – o DUA e as HSE – podem se articular para fortalecer a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. Essa escolha se alinha aos princípios do PROFEI, que valoriza a pesquisa aplicada e voltada para a melhoria das práticas educacionais, e reflete meu compromisso com a formação de professores mais preparados para responder aos desafios da inclusão.

O desenvolvimento da pesquisa foi um processo intenso de construção, reflexão e amadurecimento acadêmico. Desde os primeiros encontros no mestrado, fui desafiado a pensar criticamente sobre as práticas pedagógicas atuais e suas limitações frente à diversidade presente nas salas de aula. As discussões com colegas e professores do PROFEI contribuíram para ampliar meu repertório teórico e metodológico, especialmente no que se refere às concepções de inclusão e acessibilidade no contexto escolar. A fundamentação teórica do trabalho foi construída com base nos princípios do DUA, nas contribuições da Psicologia Educacional sobre as HSE, e em autores que discutem a formação de professores na perspectiva inclusiva. As leituras permitiram compreender que a inclusão vai além de adaptações pontuais e exige um planejamento pedagógico intencional, acessível e flexível, aliado a posturas relacionais empáticas e acolhedoras por parte dos educadores.

Optei por uma abordagem qualitativa, de cunho aplicado, com foco na realidade de professores da educação básica. A metodologia adotada envolveu momentos de escuta ativa, aplicação de instrumentos reflexivos e análise das práticas pedagógicas em relação aos princípios do DUA e ao uso de habilidades sociais educativas. O processo de coleta e análise dos dados foi conduzido com responsabilidade ética, respeitando a singularidade dos participantes e buscando compreender os sentidos atribuídos por eles às suas próprias experiências docentes.

Durante a pesquisa, enfrentei desafios relacionados à delimitação do foco, à articulação entre teoria e prática e à própria sistematização da escrita acadêmica. No entanto, cada obstáculo se tornou uma oportunidade de aprendizagem, reforçando meu compromisso com a formação docente crítica e transformadora.

Esse percurso foi profundamente enriquecedor, pois me permitiu integrar as diferentes dimensões da minha formação — pedagógica, psicológica e psicopedagógica — em uma

proposta coerente de pesquisa voltada à valorização do professor como sujeito ativo na construção de uma educação inclusiva e democrática. A realização do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva foi uma oportunidade única de aprofundar meus conhecimentos, ampliar minha visão sobre a formação docente e consolidar minha atuação como educador comprometido com a inclusão. A pesquisa desenvolvida na dissertação trouxe diversas contribuições tanto para minha prática pessoal quanto para o campo da educação inclusiva.

Uma das principais contribuições foi a compreensão de que a formação de professores precisa ser mais do que técnica; ela deve incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que favoreçam a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. O estudo do DUA, aliado às habilidades sociais educativas, mostrou-se uma abordagem poderosa para auxiliar os professores na criação de ambientes acessíveis e diversificados, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Outro aprendizado significativo foi a importância da escuta ativa e do diálogo no processo de formação. O contato com os professores participantes da pesquisa evidenciou como práticas reflexivas e colaborativas podem ser valiosas para o crescimento pessoal e profissional dos educadores. A pesquisa também revelou que muitos professores, embora conscientes da necessidade de incluir todos os alunos, enfrentam dificuldades práticas no cotidiano escolar, o que torna fundamental a oferta de formação contínua e de suporte técnico e emocional.

Além disso, ao longo do mestrado, aprimorei minha capacidade de articulação entre teoria e prática, desenvolvendo uma visão mais crítica sobre os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias possíveis para superá-los. O trabalho de pesquisa não apenas ampliou meu entendimento sobre os conceitos envolvidos, mas também me proporcionou uma experiência enriquecedora de construção colaborativa, o que fortaleceu minha convicção de que a educação inclusiva é um processo coletivo, que envolve o empenho de todos os profissionais da escola.

Esses aprendizados se refletem diretamente em minha prática profissional e nas ações de formação que venho desenvolvendo com outros educadores, permitindo-me contribuir de maneira mais eficaz para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva foi um marco significativo em minha trajetória acadêmica e profissional. Através da pesquisa e da convivência com colegas e professores do programa, pude aprofundar meu conhecimento sobre os desafios da educação inclusiva e, principalmente, sobre a importância da formação contínua dos docentes. O processo de elaboração da dissertação me permitiu integrar teorias, metodologias e práticas que, embora distintas,

convergem para um objetivo comum: a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível para todos os alunos.

A escolha do tema DUA e HSE em Professores refletiu minha convicção de que a formação de professores deve ir além do domínio técnico, abrangendo também aspectos emocionais e relacionais que impactam diretamente na qualidade do ensino. A pesquisa mostrou que, embora os professores reconheçam a importância de práticas inclusivas, muitos ainda carecem de ferramentas e de apoio para efetivamente implementar essas práticas de maneira sistemática e eficaz. Nesse sentido, acredito que minha contribuição foi a de propor um modelo de formação que une teoria e prática, permitindo que os educadores reflitam sobre suas próprias ações e se sintam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, o mestrado me proporcionou um crescimento pessoal e profissional considerável, ampliando minha visão crítica sobre o sistema educacional e o papel fundamental do professor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O aprendizado adquirido ao longo do curso foi não apenas acadêmico, mas também humano, fortalecendo meu compromisso com a educação como ferramenta de transformação social.

Olho para o futuro com a intenção de continuar contribuindo para a formação de professores, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Tenho a convicção de que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas é um caminho longo, mas necessário. O conhecimento adquirido no mestrado será fundamental para o desenvolvimento de novos projetos e iniciativas, visando sempre a melhoria da qualidade da educação e a valorização do educador como protagonista dessa transformação.

2 INTRODUÇÃO

A formação de professores no contexto do paradigma da inclusão configura-se como um campo de disputas que reflete tensões entre diferentes perspectivas políticas, pedagógicas e sociais. Essa formação transcende os aspectos técnicos da prática docente e adentra o território das funções sociais, culturais e políticas da educação, onde questões de justiça social e direitos humanos se entrelaçam com interesses econômicos e ideológicos. Nesse sentido, o paradigma da inclusão não é apenas um ideal pedagógico, mas um desafio político que exige transformações estruturais nos processos de formação de educadores.

A formação de professores envolve um conjunto de práticas e políticas que atravessam as esferas nacionais e internacionais, orientando tanto a formação inicial quanto continuada (Imbernón, 2010). Contudo, a complexidade dessa formação se amplia diante das demandas inclusivas, que exigem um olhar crítico e emancipatório, como defendido por Freire (1996). A formação de educadores precisa não apenas considerar aspectos técnicos, mas também adotar uma perspectiva ética e solidária, que se articule também com competências cognitivas e socioemocionais. Isso é particularmente relevante em tempos de crise, quando a educação é chamada a repensar modelos societais e responder às desigualdades estruturais.

O campo da formação docente é profundamente influenciado por políticas públicas e agendas globais, como apontam Maués e Camargo (2022). No Brasil, os marcos legais, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE, têm proporcionado avanços importantes, mas também revelam as tensões entre propostas emancipatórias e interesses neoliberais que permeiam as reformas educacionais. Saraiva e Souza (2020) igualmente a Souza e Zamperetti (2023) destacam como as organizações internacionais têm desempenhado um papel central na disseminação de políticas alinhadas ao neoliberalismo, que frequentemente priorizam metas quantitativas e eficiência em detrimento de uma formação docente crítica e voltada para a inclusão.

Nesse cenário, a formação de professores emerge como um espaço de disputas, onde diferentes atores competem para definir os rumos da educação. Por um lado, há esforços para promover uma formação que reconheça a diversidade e os direitos de todos os estudantes, enfatizando práticas pedagógicas inclusivas. Por outro, persistem pressões para adequar a educação às demandas do mercado, frequentemente em detrimento de valores como solidariedade, equidade e democracia.

Acrescenta-se que, enquanto professor da Educação Básica e do Ensino Superior, vivenciamos cotidianamente nossos colegas com suas queixas sobre não possuir estratégias que

viabilizem práticas inclusivas na escola, e questionando como o processo de formação continuada pode nos dar fundamentos e ferramentas para que consigamos, de fato, viver a inclusão escolar.

A formação continuada de professores para a educação inclusiva apresenta desafios significativos que vão além da mera atualização de conhecimentos técnicos e pedagógicos. De acordo com Brazier (2020), a formação continuada precisa ser compreendida como um processo intencional e reflexivo, que promove a transformação das práticas pedagógicas ao considerar as especificidades do desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Esse processo demanda não apenas a aquisição de novos conteúdos, mas também a construção de um pensamento teórico que permita aos professores reinterpretarem suas práticas, reorganizarem suas ações pedagógicas e desenvolverem a capacidade de compreender os alunos em suas particularidades e contextos socioculturais.

Entretanto, essa perspectiva encontra desafios quando confrontada com a realidade escolar, que muitas vezes se caracteriza pela ausência de condições materiais e institucionais para a implementação de práticas inclusivas. Embora as políticas públicas busquem promover a inclusão, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em concretizar essa proposta, devido à falta de recursos, formação adequada e suporte contínuo aos professores. Nesse contexto, a formação continuada precisa não apenas fornecer conteúdos técnicos, mas também desenvolver nos docentes a capacidade crítica para compreender as limitações estruturais e culturais que moldam suas práticas cotidianas, reconhecendo a inclusão como uma construção social que envolve todos os atores do processo educacional.

Além disso, Magalhães (2022) enfatiza que as concepções dos profissionais da educação sobre a deficiência e a inclusão influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Concepções capacitistas, muitas vezes enraizadas em pressupostos históricos e culturais, podem gerar barreiras atitudinais que dificultam a plena inclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, a formação continuada deve atuar também na desconstrução dessas concepções, promovendo uma mudança nas atitudes dos professores, de modo a fortalecer uma cultura anticapacitista e verdadeiramente inclusiva nas instituições educativas.

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada principalmente nos trabalhos de Vygotsky e seus seguidores, oferece um referencial teórico robusto para enfrentar os desafios da formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. Essa abordagem compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e socialmente mediado, no qual as funções psicológicas superiores se formam a partir das interações sociais e da internalização de signos culturais, permitindo que os indivíduos se apropriem das ferramentas simbólicas

necessárias para interpretar e transformar a realidade (Vygotsky, 1991). Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista apenas como um processo técnico de atualização de conhecimentos, mas como uma prática intencional e dialógica que visa transformar as concepções e práticas pedagógicas dos professores, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, consideramos que a formação de professores no contexto da inclusão demanda um compromisso renovado com uma educação crítica e transformadora, que considere o papel social e político dos educadores. É necessário não apenas resistir às imposições de modelos neoliberais, mas também fortalecer políticas e práticas que promovam a emancipação e a justiça social. Como enfatizam Souza e Zamperetti (2023), os cursos de licenciatura devem ser espaços privilegiados para essa construção, incorporando uma visão crítica em seus currículos e práticas pedagógicas.

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve produzir conhecimentos e habilidades voltadas para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade de alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as necessidades existentes no cotidiano escolar (Araújo, 2017).

Apesar de o discurso da educação inclusiva estar mais difundido, inclusive nos meios de comunicação, temos vivenciado dificuldades para ensinar estudantes com deficiência devido ao fato de não termos tido formação na/para a perspectiva inclusiva, bem como termos pouco conhecimento sobre as deficiências, isso faz com que o senso de autoeficácia seja baixo, no sentido de que não nos avaliamos como capazes de alfabetizar uma criança com deficiência intelectual, por exemplo. Os professores alegam o despreparo e a ausência de formação, além das questões históricas, sociais e políticas, como fatores impeditivos para a educação inclusiva.

Com base nessa realidade, a escolha do objeto de estudo desta Dissertação foi delimitado, e tem como questão norteadora: quais as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre suas necessidades formativas no contexto da Educação Inclusiva?

Diante dessa questão consideramos que a formação dos professores é condição necessária para que se produzam práticas inclusivas nas escolas, pois muitos professores ainda demonstram dificuldades e inseguranças quando acolhem um aluno com deficiência na sala de aula. Logo, é importante que os professores conheçam as políticas de Educação Inclusiva, compreendam as implicações organizacionais e pedagógicas delas para a democratização da educação no país e sintam-se capazes de desenvolver práticas inclusivas.

Não há como mudar práticas de professores sem que eles tenham consciência de suas razões e seus benefícios, tanto para os alunos quanto para a escola e para o seu desenvolvimento profissional (Soares; De Alencar, 2022).

Diante do exposto, o presente estudo abordará a formação continuada de professores a partir de dois aspectos: as Habilidades Sociais E e o DUA. As HSE, classicamente estudado por Del Prette e Del Prette (2011) referem-se a classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo que irão ajudá-los a desenvolver-se de forma socialmente competente. Por tais motivos torna-se um tema relevante para os estudos educacionais. De acordo com Rosin-Pinola e Del Prette (2013) vários estudos brasileiros focalizaram o repertório de habilidades do professor na interação com seus alunos. As autoras descrevem pesquisas que mostraram que as intervenções junto a professores contribuem para melhorar condições de sala de aula para a promoção das habilidades sociais dos alunos.

Del Prette e Del Prette vem ao longo dos últimos 25 anos destacando a importância das habilidades sociais no processo de ensino e aprendizagem, a importância de algumas habilidades do professor para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Essas habilidades foram por eles denominadas Habilidades Sociais Educativas-HSE (Del Prette; Del Prette, 1997; 2001; Del Prette; Del Prette, 2008a, b) e vêm sendo objeto de propostas e redefinições nos últimos anos. Na formulação de 2008, Del Prette e Del Prette (2008b) definiram 32 habilidades sociais educativas que agruparam em quatro classes mais gerais: 1) Estabelecer contextos potencialmente educativos; 2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) Monitorar positivamente e 4) Estabelecer limites e disciplina. Certamente, um passo preliminar importante é o de avaliar necessidades de professores e alunos em relação a tais habilidades.

Consideramos que tanto o professor do ensino regular como os professores especialistas em Educação Especial devem vivenciar a formação continuada tanto em termos de conteúdos e conceitos, como em habilidades políticas e interpessoais. Nesse contexto, a presente proposta de pesquisa-intervenção propõe que para lidar com a rigidez sistêmica que caracteriza o setor educacional, é preciso adotar uma postura mais humanizada e utilizar de propostas como o Desenho Universal para a Aprendizagem, por ser uma forma de beneficiar todos os alunos (Craddock; McNutt, 2017), pois oferece diversos meios de apresentação do conteúdo, de execução e de engajamento com a tarefa (Silva Junior; Dantas, 2022).

O DUA é benéfico para todos os alunos, seja com deficiência, seja sem deficiência, pois fornece flexibilidade, apoio e maximiza a aprendizagem, diminuindo a necessidade de procurar serviços de suporte (Ribeiro; De La Higuera Amato, 2018), justamente para não estar pautado

em possíveis déficits dos alunos, mas nas características dos alunos em geral (Cruz Nascimento, 2018). Dessa forma, reduz as barreiras de aprendizagem, tornando o currículo mais acessível.

Realizamos uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de mapear produções acadêmicas que articulam os temas educação inclusiva, teoria histórico-cultural, formação continuada de professores, DUA e HSE, no período de 2015 a 2024. A primeira busca foi realizada com os termos “educação inclusiva” e “teoria histórico cultural”, resultando em 314 dissertações e teses, com tempo de busca de 0,46s. Em seguida, ao ampliar os critérios para incluir também “formação continuada de professores”, encontramos 85 dissertações e teses, em 0,69s.

Ao integrar o termo “Desenho Universal para Aprendizagem” à busca, obtivemos 6 dissertações e teses, com tempo de busca de 0,64s. Na sequência, ao adicionar “habilidades sociais educativas” ao conjunto de palavras-chave, identificamos 12 dissertações e teses, com tempo de busca de 0,84s. Ao repetir a busca utilizando a expressão “educação inclusiva” E “teoria histórico cultural” E “formação continuada de professores” E “Desenho Universal para Aprendizagem”, novamente foram identificados 6 dissertações e teses, com tempo de busca de 0,70s.

Finalmente, quando todos esses termos foram combinados, resultando na expressão “educação inclusiva” E “teoria histórico cultural” E “formação continuada de professores” E “habilidades sociais educativas” E “Desenho Universal para Aprendizagem”, os resultados se reduziram para 2 dissertações e teses, com tempo de busca de 0,80s. Estas foram lidas, porém não tratavam do DUA e das HSE na formação de professoras. Esses resultados indicam uma concentração significativa de produções acadêmicas que tratam da relação entre educação inclusiva e teoria histórico-cultural, enquanto a inclusão de termos mais específicos, como DUA e HSE, reduz consideravelmente a quantidade de trabalhos encontrados, evidenciando a necessidade de ampliar as pesquisas que integram essas abordagens para fortalecer as práticas inclusivas na formação continuada de professores.

A análise dos resultados dessa revisão bibliográfica revela uma evidente escassez de estudos que integram simultaneamente os temas de forma interconectada. Essa escassez de estudos, que indica uma lacuna importante no campo da pesquisa educacional, foi um dos principais motivadores para a presente investigação de mestrado, que busca contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem de forma articulada esses referenciais teóricos e metodológicos.

A relevância da pesquisa reside no fato de que contribuirá para a formação dos docentes do município de Patos-PB. Assim, buscando contribuir com o campo da Educação Inclusiva

considera-se que a perspectiva de que a formação do professor deverá frisar não somente conteúdos especificamente voltados para as deficiências, mas também ampliar possibilidades de compreensão das diferenças, da necessidade de flexibilização da prática docente, do currículo e das estratégias de avaliação diante das demandas de estudantes. Daí, elegemos abordar sobre o desenvolvimento das HSE e o DUA.

Portanto, tem-se como Objetivo Geral analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre a formação continuada de professores para Educação Inclusiva, bem como desenvolver uma proposta de formação considerando as contribuições do DUA e das HSE na perspectiva inclusiva. Os objetivos específicos são:

- 1) Descrever as concepções de professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Patos-PB sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial e seus desafios;
- 2) Identificar as necessidades de formação para atuar no contexto da educação inclusiva segundo professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Patos-PB; e
- 3) Desenvolver uma proposta de formação continuada com os professores apresentando o DUA e as HSE como estratégias didático-pedagógicas no contexto das práticas inclusivas.

A estrutura da dissertação está organizada, além desta Introdução, para explorar a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. Além desta temática, a fundamentação teórica aborda três pilares centrais: a Educação Inclusiva e a Pessoa com Deficiência, as HSE e o DUA. Esses temas são discutidos em profundidade, com ênfase na compreensão das legislações e políticas inclusivas, no desenvolvimento de competências interpessoais que favoreçam o clima escolar colaborativo e na aplicação de princípios pedagógicos acessíveis que promovam a eliminação de barreiras de aprendizagem.

O capítulo de revisão bibliográfica, dedicado à Educação Inclusiva e à Pessoa com Deficiência apresenta uma análise histórica e conceitual sobre as políticas públicas e os direitos das pessoas com deficiência, destacando as transformações no entendimento da deficiência ao longo do tempo e as implicações dessas mudanças para a prática pedagógica. Nesse contexto, são discutidos os marcos legais que garantem o direito à educação inclusiva, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que orientam a criação de ambientes escolares acessíveis e acolhedores, promovendo a participação plena de todos os estudantes.

A subseção sobre HSE explora as competências interpessoais essenciais para a construção de relações saudáveis e colaborativas no ambiente escolar. As HSE são abordadas a

partir das contribuições de Del Prette e Del Prette (2011), que destacam a importância dessas habilidades para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem e para a promoção de climas escolares positivos e inclusivos. Já a que trata do DUA enfoca as estratégias pedagógicas que buscam eliminar barreiras ao aprendizado, considerando a diversidade dos alunos e promovendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Além disso, são apresentados exemplos práticos de como os princípios do DUA podem ser aplicados no planejamento pedagógico para atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

O percurso metodológico desta dissertação foi organizado em etapas que incluíram a coleta, análise e interpretação dos dados, seguindo uma abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa-intervenção. O estudo foi desenvolvido com 11 professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Patos – PB, envolvendo entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo identificar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar, suas necessidades formativas e as percepções sobre as contribuições do DUA e das HSE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, foi desenvolvido um produto educacional na forma de uma cartilha pedagógica, que sintetiza os principais conceitos abordados e oferece orientações práticas para a implementação dos princípios do DUA e das HSE nas salas de aula.

Os resultados da pesquisa indicaram que os professores reconhecem a importância da formação continuada para atuar em contextos inclusivos, destacando a necessidade de desenvolver competências pedagógicas e interpessoais que promovam ambientes de aprendizagem mais acolhedores e acessíveis. As oficinas pedagógicas foram avaliadas como momentos significativos de reflexão, troca de experiências e ressignificação das práticas docentes, fortalecendo a confiança dos professores para lidar com a diversidade presente em suas turmas. A cartilha pedagógica desenvolvida como produto educacional foi considerada uma ferramenta prática e acessível para apoiar os professores na implementação das estratégias do DUA e das HSE, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e equitativos. Conclui-se que a integração desses dois conceitos pode representar um avanço significativo na formação continuada de professores, promovendo uma educação mais justa e sensível às necessidades de todos os estudantes.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores no contexto da inclusão é um tema de suma importância na educação contemporânea, pois possibilita aos educadores um processo de mudança de paradigma, de abordagem política, de concepções e de práticas, no sentido de reconhecer e atender às diferenças e necessidades diversas dos sujeitos da escola, em prol de um processo de construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e garante o acesso equitativo ao aprendizado para todos.

A inclusão educacional busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade¹. Para que esse paradigma se torne uma realidade, é fundamental que os professores vivenciem um processo de formação profissional para lidar com a diversidade e com a diferença em sala de aula (Mantoan, 2003).

Consideramos que a formação de professores deve começar com uma compreensão teórica sobre inclusão. Isso envolve o estudo de conceitos fundamentais como diversidade, equidade, igualdade de oportunidades e direitos humanos. Os professores precisam entender as bases legais e políticas da inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a legislação nacional pertinente. Com essa base, os educadores podem apreciar a importância da inclusão como um direito humano e um imperativo educacional. Mas isso não é suficiente.

Além da compreensão teórica, a formação deve focar no desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para a inclusão. Isso inclui estratégias de ensino diferenciadas, métodos de avaliação adaptativos e o uso de tecnologias assistivas. Os professores devem ser capacitados a planejar e implementar currículos inclusivos que atendam às necessidades de todos e de cada um dos alunos. O desenvolvimento dessas competências pode ser facilitado por meio de formação continuada.

A formação de professores também deve promover atitudes e posturas inclusivas. Isso envolve desafiar preconceitos e estereótipos e desenvolver uma mentalidade de acolhimento,

¹ Entendemos educação de qualidade como é aquela que se caracteriza pela intencionalidade pedagógica e pelo compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas experiências culturais e sociais como parte fundamental do processo educativo. Ela promove a construção de conhecimentos por meio de interações significativas, nas quais os sujeitos se tornam capazes de compreender criticamente a realidade, desenvolver autonomia intelectual e transformar suas condições de existência. Esse tipo de educação valoriza o diálogo, a reflexão e a *práxis*, entendendo que a aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mediação intencional dos processos cognitivos e sociais que permitem aos alunos alcançar seu pleno potencial como sujeitos históricos e culturais.

valorização da diversidade e respeito às diferenças. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação à inclusão e a se comprometer com a criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

A inclusão não é responsabilidade de um único professor, mas de toda a comunidade escolar. Portanto, a formação de professores deve enfatizar a importância da colaboração e do trabalho em equipe. Isso inclui a colaboração com outros professores, profissionais de apoio, famílias e os próprios alunos. Assim, o trabalho colaborativo também é um tema importante.

A inclusão é um campo em constante evolução, e a formação inicial de professores pode não ser suficiente para abordar todas as suas complexidades. Portanto, é crucial que os professores tenham acesso a oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional. Isso pode incluir cursos de atualização, programas de pós-graduação, participação em conferências e acesso a redes de apoio profissional.

A formação de professores no Brasil enfrenta também desafios históricos e estruturais que refletem disputas de poder, políticas educacionais e interesses econômicos. As políticas de formação inicial e continuada no contexto brasileiro, destacando que a educação é atravessada por tensões entre modelos neoliberais e perspectivas críticas. Um exemplo nesse contexto diz respeito ao que estamos vivenciando a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que impôs uma visão tecnicista de educação, centrada em habilidades e competências baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que, segundo os autores, limita a autonomia das instituições de Ensino Superior e ignora a pluralidade do contexto educacional brasileiro.

A análise de Rodrigues, Albino e Honorato (2021) mostra que as entidades científicas como ANPED e ANFOPE criticam essa padronização curricular, que não considera as especificidades regionais e sociais dos estudantes e a complexidade do trabalho docente. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é vista como parte de uma agenda que atende a interesses de mercado, enfatizando a formação de professores para atender às demandas de uma economia globalizada, muitas vezes em detrimento de uma educação mais humanista e inclusiva. Nesse sentido, a formação de professores deixa de ser um direito social, passando a ser tratada como uma mercadoria, alinhada aos interesses neoliberais e ao controle de competências e desempenho.

A noção de diferença é central para a construção de uma escola inclusiva e para a formação de professores. A diferença é descrita como um marcador social complexo, que se manifesta de forma plural e incontrolável, desafiando práticas pedagógicas e políticas curriculares. Os autores enfatizam que a diferença não é uma característica estática, mas algo dinâmico e continuamente produzido nas relações sociais, históricas e culturais. Eles destacam

que essa pluralidade desafia a homogeneização imposta por uma matriz de saberes unívoca, derivada da modernidade e sustentada pelo conservadorismo (Honorato, Pereira e Pereira, 2024).

Na formação de professores, compreender e valorizar a diferença significa preparar educadores para lidar com a multiplicidade e as singularidades dos estudantes, promovendo uma educação democrática. Portanto, os professores formados sob essa perspectiva estarão mais preparados para adotar práticas inclusivas que respeitem a diversidade e incentivem a participação de todos os alunos. A multiplicidade defendida por Deleuze e Guattari é apresentada como uma via para transformar o currículo em um território que permita o encontro de diversas culturas e saberes, enriquecendo o processo educacional e o desenvolvimento das identidades em uma escola inclusiva.

Levando em conta a perspectiva de que o ser humano é visto como alguém em constante desenvolvimento e construção (Freire, 1997), sendo essencialmente um ser inacabado, encontramos na própria natureza dessa inconclusão uma possibilidade positiva de crescimento e realização plena do seu ser. A partir dessa premissa, a formação contínua de professores emerge como um tema de suma relevância.

Dito de outra maneira, o reconhecimento da condição inacabada do ser humano não é apenas um fato a ser aceito, mas sim um aspecto que direciona a necessidade constante de aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como uma oportunidade crucial para que o pedagogo continue a aprimorar seus saberes e fazeres, suas habilidades, conhecimentos e práticas educativas.

A formação continuada não se limita a um conjunto fixo de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas abarca um processo dinâmico de atualização e aquisição de novos saberes. Ela permite ao professor estar sintonizado com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, capacitando-o a enfrentar os desafios contemporâneos da prática educativa. Por meio da formação continuada, o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, explorar novas metodologias de ensino, aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas e estar em constante diálogo com as mudanças do cenário educacional. Isso não apenas aprimora a qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas também contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação continuada é essencial para a construção de uma prática pedagógica mais atualizada, reflexiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. É um investimento contínuo no crescimento do pedagogo, promovendo não apenas o aprimoramento da educação, mas também a expansão e evolução do próprio ser pedagógico.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (Brasil, 1996), nos artigos 61, 63, 67 e 87, estipula uma série de medidas a serem implementadas no contexto da formação continuada. Notavelmente, o artigo 67 destaca a garantia do direito dos profissionais da educação em receberem aperfeiçoamento profissional, tempo para estudos e pesquisa. Contudo, na prática do sistema educacional brasileiro, essa garantia muitas vezes não é plenamente efetivada, devido a desafios como baixos salários e alta carga horária em diversas instituições de ensino. Apesar das disposições legais, questões cotidianas enfrentadas pelos educadores frequentemente se tornam obstáculos para sua completa capacitação profissional.

Conforme observado por Alves e Carvalho (2022), a percepção da formação continuada deve transcender o que é estabelecido pelas legislações vigentes. Para esses autores, a formação, enquanto desenvolvimento, engloba não apenas aspectos diretamente relacionados ao currículo, ensino e instituição escolar, mas também questões como autonomia, avaliação e recursos pessoais e materiais. Nesse sentido, uma visão mais abrangente da formação continuada se faz necessária para atender às complexas demandas do ambiente educacional e proporcionar uma efetiva capacitação dos profissionais da educação.

Refletir sobre a formação docente, seja inicial ou continuada, pressupõe colocar a escola como espaço-tempo de construção de experiências e, ao mesmo tempo, de problematização de sua dinâmica, a qual é tecida diariamente pela ação político-pedagógica do professor e demais profissionais que constituem esse contexto. Vale ressaltar, que a formação se caracteriza como um continuum, algo que se prolonga em toda a vida profissional, não se encerra com a conclusão de uma licenciatura (Neves; Peixoto, 2022).

Para uma educação de qualidade é necessário uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que forneça ao professor subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Partindo do pressuposto de que o alicerce da educação, além das condições políticas e econômicas, é a “formação” e considerando a falta de análises explícitas sobre a relação desse fenômeno com o currículo e o saber, concordamos com Macedo (2011, p. 15-16) ao afirmar que a “formação é uma centralidade reflexiva e prática, desenvolvida por intermédio de ações curriculares e na emergência de aprendizagens significativas, a uma realização humana complexa”.

A formação de professores deve estar apta para produzir conhecimentos e habilidades voltadas para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação

pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar (Araujo, 2017).

De acordo com Ainscom (2009, p. 13) a questão do currículo e das estratégias de ensino, entre outras, requer certo nível de conhecimento, adquirido ou construído através de uma formação para atender a todo o sistema educacional de uma nação, inclusive a modalidade educação inclusiva. Acredita-se que com uma formação na qual haja diálogo e discussão sobre atitudes, estratégias, currículo podemos alcançar políticas de educação inclusiva mais eficazes.

A formação continuada de professores é condição necessária para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas, pois muitos professores regulares ainda demonstram dificuldades e inseguranças quando acolhem um aluno inclusivo em sala de aula, porque conservam traços, concepções e práticas que se orientam por princípios pedagógicos centrados numa educação padronizada. Logo, é importante que os professores conheçam as políticas de Educação Inclusiva e compreendam as implicações organizacionais e pedagógicas delas para a democratização da educação no país.

Não há como mudar práticas de professores sem que eles tenham consciência de suas razões e seus benefícios, tanto para os alunos quanto para a escola e para o seu desenvolvimento profissional (Soares; Alencar, 2022). O professor precisa ter consciência de que as transformações sociais têm requerido uma educação plena de significados, tendo por finalidade levar o sujeito e, ele próprio, a aprender em um processo de ação-reflexão-ação. Para que isso ocorra, os espaços formativos precisam criar conversações reflexivas, nas quais haja coesão entre a formação e currículo, além de permitir, ao trabalho docente, atividades de pesquisa e aperfeiçoamento humano, profissional e cidadão.

A formação reflexiva de professores em um contexto educacional inclusivo é essencial para promover uma prática pedagógica mais eficaz e sensível à diversidade dos alunos. Isso envolve capacitar os educadores a refletir sobre suas próprias práticas, crenças e preconceitos, permitindo-lhes compreender melhor as necessidades individuais dos alunos e adaptar seus métodos de ensino de maneira mais inclusiva. Essa formação incentiva os professores a analisar criticamente as estratégias pedagógicas, desenvolver empatia e adotar abordagens que garantam a participação e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Há 10 anos atrás, Fumes, Dayanna e Bonourandi (2013) apresentaram uma questão reflexiva que, ainda hoje, nos intriga: “Mas se o professor exerce um papel fundamental na tentativa de estabelecer estratégias para favorecer a inclusão dessas crianças na escola e se sente despreparado para isso, como entender essa barreira da efetivação de uma escola para todos?”. Passada uma década ainda continuamos com esse dilema.

A formação de professores, mais especificamente a formação inicial, tem sido foco de discussões intensas. O cotidiano do professor vem sendo estudado por vários autores com o intuito de estimular o professor a participar da construção social da sua realidade profissional. Pensar em saberes docente e na construção da prática docente significa, necessariamente, pensar na formação de professores, que deve estar fundamentada na articulação entre a formação inicial e a continuada, alicerçada na relação das crenças e atitudes, saberes e conhecimentos teóricos e na prática pedagógica (Moraes, Oliveira, Santos, 2021).

Conforme Tardif (2012), as crenças e atitudes fazem parte da profissionalidade docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente. Os saberes, comportamentos, atitudes e valores do professor em início de carreira irão sendo reavaliados, ressignificados e reelaborados com o passar dos anos e com a maturidade profissional.

Para Pimenta (2005), pensar a formação de professores significa entendê-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas vivenciadas nos contextos escolares isso pode significar, também, autoformação. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e de práticas que os professores vão construindo os seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Os saberes e conhecimentos teóricos da formação profissional transmitidos pelas instituições que formam professores, são provenientes das ciências da educação, também chamados de saberes pedagógicos, são produzidos pelos pesquisadores da área, os quais, segundo Tardif (2014) raramente estão inseridos no cotidiano escolar, e acabam por produzir conhecimentos que não contemplam a realidade vivida pelos professores no seu dia-a-dia.

Tais ideias são reiteradas por Nóvoa (2009), que comenta que há um grande abismo entre os discursos das áreas da educação e a realidade prática dos professores, pois não basta saber todas as teorias e metodologias, elas precisam estar de acordo com a realidade da falta de estrutura, tempo e outras variáveis da maioria dos educadores.

No que diz respeito aos saberes docentes, necessários à prática pedagógica, Pimenta (2005) ressalta que eles se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de

seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros). Destaca, ainda, a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da definição do que sejam os saberes profissionais, de acordo com Pimenta (2005):

Quadro 1: Saberes da docência.

Os saberes da docência		
A experiência (Crenças e atitudes)	O conhecimento (Saber teórico)	Saberes pedagógicos (Saber prático)
Esta se constitui no decorrer da vida do professor, desde quando aluno, com professores que lhe foram significativos, e no exercício profissional, em um processo de reflexão e troca com os colegas profissão.	Abrange a revisão da função da escola na mediação do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações analisando-as e contextualizando-as.	São saberes da docência necessários para se ensinar. Na prática pedagógica experiência e conhecimentos específicos não são suficientes, são necessários os saberes pedagógicos e a didática.

Fonte: Pimenta (2005).

De acordo com a autora sobre os saberes da experiência, afirma que eles nascem da experiência acumulada na vida de cada professor e que são submetidas a análises, a confrontos e reflexões entre teorias e práticas, próprias ou mediatizadas pelas de outrem. São saberes adquiridos por meio das experiências socialmente acumuladas a respeito de tudo o que sabem sobre a profissão, das representações, dos estereótipos, das mudanças históricas do exercício profissional, associados aos saberes que os professores produzem e acumulam ao longo da carreira, no seu cotidiano docente.

Já os saberes do conhecimento dizem respeito ao referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural dos quais os professores devem apropriar-se para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. É a relação entre ciência e produção material, produção existencial e sociedade informática. É a vinculação do conhecimento de maneira que se torne útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e progresso. Referem-se à importância e ao significado do conhecimento na vida dos professores e de seus alunos, pois a Educação é um processo de humanização, define a autora.

Os saberes pedagógicos estão atrelados ao conhecimento e à experiência, necessitam ser construídos a partir das necessidades que a realidade impõe, portanto, contextualizados.

São saberes que se constituem de temas como o relacionamento professor/aluno, a motivação e interesse dos alunos no processo ensino/aprendizagem e das técnicas de ensinar. Nesses saberes encontra-se o referencial para trabalhar o conhecimento como processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

A formação continuada de professores e os saberes docentes são elementos fundamentais na construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Segundo Pinto (2010), a prática pedagógica constitui-se como um espaço de ressignificação dos saberes e de construção do conhecimento docente, que não ocorre de forma estanque, mas é permeada por interações, experiências e contextos vividos. Essa perspectiva valoriza os saberes adquiridos no cotidiano escolar e considera que esses saberes devem ser incorporados na formação docente, favorecendo uma conexão entre a teoria e a prática (Pinto, 2010).

De acordo com André (2016), a formação de professores muitas vezes ocorre de forma fragmentada, separando o conhecimento teórico da prática. Ela ressalta a necessidade de uma formação que integre teoria e prática desde o início do processo formativo, uma vez que o modelo tradicional “aplicacionista” – onde a prática é relegada para o final dos cursos – não é eficaz para atender às demandas complexas da educação contemporânea (André, 2016). Essa abordagem prática permite que os professores desenvolvam uma práxis reflexiva, essencial para a adaptação ao dinamismo das salas de aula e para a incorporação dos saberes específicos de cada contexto de ensino.

Borges e Fontoura (2010) também discutem a importância da relação entre a escola e a universidade, salientando que a troca de saberes entre esses espaços é essencial para a formação continuada dos docentes. Através dessa circularidade, é possível que o conhecimento acadêmico se aproxime da realidade escolar e que os saberes práticos dos professores influenciem as discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. Essa interação é vista como uma via de mão dupla, onde tanto a universidade quanto a escola se beneficiam e evoluem a partir das experiências e saberes compartilhados.

A complexa interação entre a escola de educação básica e a universidade, destacando o conceito de circularidade de saberes, que coloca em evidência o fluxo contínuo e bidirecional de conhecimentos entre essas instituições. Para os autores, essa circularidade é uma forma de superar a fragmentação entre teoria e prática na formação de professores, promovendo um diálogo em que cada espaço contribui com sua própria perspectiva e experiência para enriquecer o processo formativo.

O conceito de circularidade, implica que o saber docente não é produzido de maneira isolada, mas em um processo dinâmico e recíproco, onde o conhecimento teórico desenvolvido

na universidade deve ser constantemente testado e ajustado à realidade prática das escolas. Assim, a universidade e a escola se retroalimentam: a escola oferece à universidade uma perspectiva prática e situada, enquanto a universidade proporciona ferramentas teóricas e metodológicas que podem subsidiar e refinar a prática pedagógica.

Essa abordagem, segundo Borges e Fontoura (2010), contesta o modelo linear e hierárquico que comumente caracteriza a produção de conhecimento, especialmente o modelo aplicacionista, que vê a prática como um estágio posterior e secundário à teoria. Em contraste, a circularidade implica uma visão de conhecimento construída a partir das múltiplas interações entre saberes. A prática docente, então, é entendida como uma *práxis* epistemológica, em que teoria e prática são mutuamente dependentes e se transformam continuamente.

Os autores observam que a realidade escolar, com suas demandas cotidianas e desafios específicos, frequentemente se distancia do que é proposto nos currículos das universidades. Assim, a circularidade entre escola e universidade é vital para que a formação de professores se torne mais conectada às necessidades reais da educação básica, permitindo que os saberes escolares sejam considerados nas reflexões e produções acadêmicas. O estágio supervisionado, por exemplo, é destacado por Borges e Fontoura como uma prática que poderia fortalecer essa circularidade, ao integrar experiências da sala de aula com discussões teóricas na universidade.

Além disso, Borges e Fontoura ressaltam a importância de um processo de formação que valorize as vozes e experiências dos professores, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Eles argumentam que a prática cotidiana dos professores é rica em saberes que não devem ser vistos apenas como experiências informais, mas como saberes legítimos que podem contribuir significativamente para a produção de teorias e metodologias educativas.

A proposta de circularidade de saberes implica, portanto, uma mudança epistemológica, onde o professor é visto não apenas como executor de teorias, mas como um participante ativo na elaboração de novos saberes. Essa visão favorece uma formação docente contínua e crítica, permitindo que o processo de aprender a ensinar seja constantemente renovado e atualizado em relação às necessidades e contextos da prática educacional. Essa articulação efetiva entre escola e universidade é fundamental para a construção de um sistema educativo mais equitativo, dinâmico e sensível às demandas do ensino básico.

Portanto, a formação continuada de professores deve contemplar uma articulação entre a teoria e a prática, valorizando os saberes docentes adquiridos na experiência cotidiana e promovendo uma educação que vá além da técnica, incorporando aspectos sociais, históricos e culturais do trabalho docente (Borges; Fontoura, 2010). Esse processo é indispensável para que

os professores se tornem agentes reflexivos e críticos, capazes de transformar suas práticas e contribuir para a melhoria da educação em suas comunidades.

Além do exposto, o presente texto de qualificação também encontra-se ancorado na Teoria Histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1993), o homem possui natureza social visto que nasce em um ambiente carregado de valores culturais: na ausência do outro, o homem não se faz homem. Pois a convivência social é fundamental para transformação do homem biológico para o ser humano social, e a aprendizagem que nasce nas relações sociais contribui para construção dos conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental.

Sendo assim, tanto Vygotsky, Luria (1988) e Leontiev (1978) registraram em suas pesquisas que às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de desenvolvimento filogenético (que é a história do desenvolvimento do indivíduo) e não são transmitidas por hereditariedade, mas em sua história singular, delas. Ou seja, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é fundamentalmente, educativo, reforça (Lima; Oliveira, 2021).

De acordo com Marques, Castro e Vasconcelos (2024) a interação entre pessoas com diferentes experiências de aprendizagem gera novas aprendizagens. A essa intervenção se dá o nome de mediação (Vygotsky, 2000). A mediação atua no que o autor denominava Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (Vygotsky, 1984), em que se encontram os conhecimentos não amadurecidos que precisam de apoio de outrem mais competente para amadurecer. Bruner (1985) metaforizava que a mediação é como um andaime no processo de aprendizagem.

Embora Vygotsky (1991) não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica específica, ofereceu inúmeras contribuições no contexto educacional por meio da sua Teoria Histórico-Cultural. Em seus estudos, ele apresentou as Funções Psicológicas Elementares (FPE) e as Funções Psicológicas (FPS). Segundo Vygotski, as FPE são de origens biológicas e comuns a seres humanos e animais, enquanto as FPS são tipicamente humanas e incluem capacidades como planejamento, memória voluntária, e imaginação (Marques; Castro; Vasconcelos, 2024).

Vygotsky argumentava que as FPS não são inatas, mas se desenvolvem através da interação social. As FPS são responsáveis por nossa capacidade de realizar ações complexas e mediadas, como o uso de talheres ou a vestimenta, que são aprendidas através do convívio social. Um aspecto central na teoria de Vygotsky é o papel da mediação no desenvolvimento da pessoa.

Através da interação com o meio social, os indivíduos são capazes de desenvolver suas funções psicológicas superiores. Se uma pessoa crescesse isolada da sociedade, ela não desenvolveria essas capacidades da mesma maneira que alguém imerso em um contexto social

rico. A mediação ocorre por meio de ferramentas culturais e linguísticas, que são transmitidas de geração em geração.

Uma das principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores é a compreensão do ensino como um processo de mediação intencional, no qual o professor não apenas transmite conteúdos, mas também atua como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento conceitual (Brazier, 2020). Nesse contexto, o ensino deixa de ser uma prática isolada e passa a ser compreendido como uma atividade cultural, profundamente ligada ao contexto social e histórico em que se desenvolve. Essa perspectiva permite que os professores reflitam criticamente sobre suas próprias práticas pedagógicas, reconhecendo que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes com deficiência, mas envolve a criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação ativa de todos os alunos.

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural oferece ferramentas conceituais para enfrentar as barreiras atitudinais e estruturais que muitas vezes limitam a inclusão educacional. Como aponta Magalhães (2022), a formação continuada precisa desafiar as concepções capacitistas que ainda predominam em muitos contextos escolares, promovendo uma mudança nas atitudes dos professores e nos modos como eles compreendem a deficiência. Essa transformação não se limita ao campo cognitivo, mas envolve também a dimensão afetiva e ética da prática docente, promovendo uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva. Assim, ao incorporar os princípios da Teoria Histórico-Cultural, a formação continuada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras e transformadoras, que reconheçam a diversidade como uma fonte de riqueza e potencial para o desenvolvimento coletivo.

Diante do exposto, consideramos que a formação de professores é um processo multifacetado que exige a integração de diversos fundamentos formativos para propiciar interações inclusivas dos educadores em contextos variados. A seguir, serão abordados três elementos constitutivos essenciais desse processo: a Educação Inclusiva e a Pessoa com Deficiência, as HSE e o DUA. Neste estudo, propomos que cada um desses fundamentos contribui de maneira significativa para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e equitativa.

Nesse capítulo, abordaremos ainda três aspectos que elegemos como Fundamentos Formativos: 3.1 – Educação Inclusiva e a Pessoa com Deficiência, pois defendemos que a formação continuada deve abranger sobre a compreensão das legislações, políticas e práticas inclusivas, bem como no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a

participação plena de estudantes com deficiência. É essencial que os educadores sejam preparados para reconhecer e valorizar a diversidade, adaptando suas abordagens para atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo assim o respeito às diferenças individuais.

Em seguida, no tópico 3.2, serão abordadas as HSE. Estas são consideradas como um conjunto de competências essenciais para a construção de relações interpessoais positivas e eficazes dentro do ambiente escolar.

Consideramos que a formação de professores deve incluir o desenvolvimento dessas habilidades, que são cruciais para a criação de um clima escolar saudável e colaborativo. Entre as HSE, destacam-se a comunicação assertiva, a empatia, a resolução de conflitos, a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipe. Profissionais que desenvolvem essas competências são capazes de mediar os processos de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz, de promover um ambiente de aprendizagem respeitoso e de responder de forma adequada às necessidades emocionais e sociais de seus alunos.

Por fim, no tópico 3.3 abordaremos sobre o DUA. O DUA é eleito enquanto abordagem pedagógica que busca atender às necessidades diversificadas dos alunos por meio da criação de currículos acessíveis. Logo, nesse projeto consideramos que a formação de professores deve incluir o entendimento e a aplicação dos princípios do DUA, que se baseiam em fornecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Isso é uma das possibilidades que permite a todos os alunos vivenciarem oportunidades de aprender e demonstrar seus conhecimentos. O DUA promove a personalização da aprendizagem e a eliminação de barreiras educacionais, colaborando para que os estudantes possam atingir seu pleno potencial.

A incorporação dos fundamentos formativos da Educação Inclusiva e a Pessoa com Deficiência, das HSE e do DUA na formação de professores é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, eficazes e adaptáveis. Esses elementos formativos não apenas equipam os educadores com as competências necessárias para enfrentar os desafios da educação contemporânea, mas contribuem nas ações em sala de aula. A seguir, vejamos cada um desses fundamentos.

3.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva se constitui como um movimento sociopolítico que contempla os grupos sociais oprimidos, discriminados e marginalizados no sistema social, os quais lutam pelo princípio da equidade, com o sentido de garantir o acesso as ações efetivas que os reconhecessem e valorizasse-os como sujeitos de direitos, a partir de seus marcadores de

diferenças, seja eles existenciais, sociais, culturais, sensoriais, físicos, corporais, de gênero, de sexualidade, de língua, de cor, de raça, de classe e de etnia, entre outras categorias.

Partindo dessa compreensão de que a educação inclusiva é uma mudança paradigmática que promove ações educacionais que devem ser pensadas e efetivadas para reconhecer as diferenças, torna-se necessário compreender como, historicamente as concepções acerca da educação e da própria pessoa com deficiência vem se constituindo historicamente nas lutas políticas.

As transformações na compreensão da pessoa com deficiência ao longo da história refletem mudanças profundas nas atitudes sociais, políticas e culturais em relação a essa população. Esse percurso histórico pode ser compreendido a partir de quatro fases distintas: eliminação/exclusão, assistencialismo/segregação, integração e inclusão (Devulsky et al., 2014). Cada uma dessas fases revela diferentes formas de lidar com a deficiência, desde a exclusão total até a busca por uma sociedade inclusiva.

Na primeira fase, denominada eliminação/exclusão, predominava uma política eugênica que relegava as pessoas com deficiência ao completo ostracismo. Nesse período, essas pessoas eram vistas como símbolos de impureza e castigo divino, consideradas inúteis e incapazes pela sociedade. A prática da exclusão social era a norma, e muitas vezes essas pessoas eram escondidas ou mesmo eliminadas, refletindo uma visão desumana e preconceituosa que negava qualquer valor ou dignidade à vida dessas pessoas (Devulsky et al., 2014).

A segunda fase, de assistencialismo/segregação, trouxe uma mudança parcial, mas ainda insuficiente. As pessoas com deficiência passaram a ser objeto de caridade e cuidados básicos em instituições segregadas. Embora houvesse uma preocupação em prover assistência, o isolamento permanecia. As instituições ofereciam um ambiente separado, onde as necessidades básicas eram atendidas, mas a integração social e o reconhecimento dos direitos dessas pessoas ainda eram negligenciados (Devulsky et al., 2014). Essa fase marcou um avanço em termos de cuidados, mas perpetuava a exclusão ao manter as pessoas com deficiência afastadas do convívio social.

A fase de integração representou um passo significativo em direção à inclusão, ainda que limitado. Durante esse período, as pessoas com deficiência começaram a ser toleradas e a ter garantidos por lei o direito ao aprendizado e ao convívio social. A inserção no ensino regular, por exemplo, foi uma das conquistas dessa fase. No entanto, a integração ainda implicava em adaptações mínimas e muitas vezes superficiais por parte da sociedade, que aceitava a presença das pessoas com deficiência, mas não necessariamente se adaptava para incluí-las de maneira plena e equitativa.

A quarta e última fase, a da inclusão, representa o modelo mais avançado e humanizado de abordagem às pessoas com deficiência. Nesse estágio, essas pessoas são reconhecidas como indivíduos detentores de direitos. A inclusão implica em uma mudança de paradigma, no qual a sociedade se adapta para acolher todas as diferenças. Esse modelo de intervenção busca eliminar barreiras físicas, sociais e atitudinais, promovendo um ambiente onde todos possam participar ativamente e de maneira igualitária. A inclusão vai além da simples inserção; ela promove a valorização da diversidade e o respeito às diferenças como componentes essenciais de uma sociedade justa e democrática.

Tradicionalmente, ao longo dos anos, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (Fletcher, 1996, p. 7). Nas décadas de 60, 70 e 80 surgiram movimentos da contracultura, das minorias e a luta pela igualdade de direitos humanos. Foi nesse momento histórico que surgiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência denominada Modelo Social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

O Modelo Social da deficiência advém de 1966 com o sociólogo Paul Hunt² (pessoa com deficiência física) e elaborado por demais pessoas com deficiências, com a finalidade de discutir as limitações sociais para além das questões médicas. Michael Oliver³, também é considerado um dos pioneiros e principais idealizadores desse modelo, juntamente com Paul Abberley⁴ e Vic Finkelstein (França, 2013). Esses estudiosos, procuravam entender o fenômeno sociológico da deficiência a partir do estigma proposto por Erving Goffman. Este, criticava a abordagem individualista, que era restrita ao corpo, da qual rotulava os indivíduos como inaptos e ignorava as estruturas sociais e impediam as Pessoas com Deficiência (PcD) da participação social.

O Modelo Social se tornava um instrumento político para a interpretação da realidade, com finalidade de transformação social, pois algumas de suas premissas postulavam que: as PCD deveriam assumir o controle de suas próprias vidas; a deficiência é uma situação que acontece durante a interação social; profissionais e especialistas devem comprometer-se com o ideal de independência (Anselmo; Becker, 2020). Neste modelo, é extensa sobre políticas de bem-estar e de justiça social para os deficientes. Os primeiros estudiosos do modelo eram

²Sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas.

³ Considerado um dos pioneiros e principais idealizadores desse modelo social da deficiência.

⁴ Sociólogo, deficiente que fez parte do grupo inicial de formação da Upias.

deficientes, na sua maioria homens, institucionalizados devido a lesões físicas e que estavam inconformados com a situação de opressão na qual viviam.

De acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010) os argumentos que deram origem ao modelo resumiam-se basicamente a dois aspectos: o primeiro referia-se ao fato de que o corpo ser lesado não determinaria, tampouco explicaria o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes. Explicar que a situação de opressão sofrida pelos deficientes é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência.

Segundo França (2013), para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica. O significado da lesão como deficiência é processo estritamente social. Nessa linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (potencialidades). O segundo argumento apontava que, por ser a deficiência um fenômeno sociológico e não algo determinado pela natureza, a solução para os conflitos envolvidos não deveria estar centrada na terapêutica, mas na política. Os primeiros teóricos do Modelo Social definiam-se em oposição a todas as explicações individualizantes da deficiência.

A deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. É importante destacar que se faz necessário que os cursos de formação de professores precisam problematizar e criticar as concepções tradicionais de deficiência, como também incentivar a construção de uma concepção social da deficiência.

O Modelo Social da deficiência foi concretizado por várias organizações acadêmicas, institucionais e políticas, como a *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), e constituiu-se como oposição ao modelo médico (França, 2013). O modelo médico reconhecia no corpo deficiente a primeira causa da desigualdade experimentada pelas PCD, no qual ignorava o papel das estruturas sociais opressivas (Santos, 2008). Com o pioneirismo britânico da concepção da deficiência, o Modelo Social se consolida e torna-se um modelo teórico e político de crítica ao modelo e discurso biomédico (Diniz, 2007; Santos, 2008).

A UPIAS se estabelece na Inglaterra e foi responsável pela concepção da deficiência como um fenômeno de natureza social (França, 2013). Foi a primeira organização política que tratava da deficiência a ser constituída e gerenciada por pessoas com deficiência.

Os principais objetivos eram questionar a concepção tradicional da deficiência, na qual era entendida como um problema individual; diferenciar natureza de sociedade através do argumento de que, a opressão não era resultado da lesão, mas consequência de uma sociedade

excludente que direciona essa opressão ao corpo deficiente; desconstruir a ideia de que a deficiência era uma desvantagem natural; e, retirar a deficiência do controle discursivo dos saberes biomédicos, psicológicos e de reabilitação para tornar-se também um campo das humanidades (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Para isso, redefiniu-se o conceito de lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais restrito ao modelo médico (Diniz, 2007).

Na atualidade, em resposta aos dois modelos anteriores, temos o modelo biopsicossocial. Enquanto no primeiro o indivíduo é um agente passivo da sociedade, no segundo, transfere-se a responsabilidade da inclusão para o sistema. No modelo biopsicossocial, objetiva-se integrar o conhecimento dos dois campos, pois, ele “[...] está orientado para as intervenções no ambiente que possam reduzir barreiras e restrições à participação, à aprendizagem e interação, considerando também os fatores biológicos, pessoais, emocionais, familiares e socioeconômicos” (Prychodco et al., 2019, pp. 9-10). Conforme Jardim e Jardim (2020) quanto maior a integração dos modelos biomédicos com o social, maior o potencial de desenvolvimento do biopsicossocial no atendimento e na produção de conhecimento.

Como podemos ver, o movimento pela educação inclusiva surgiu em resposta às práticas históricas de segregação e exclusão que marcaram o sistema educacional e a sociedade em geral. Durante grande parte do século XX, as pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas e segregadas em instituições especiais ou relegadas ao isolamento social.

Com o avanço dos direitos civis e o reconhecimento dos direitos humanos, emergiu a ideia de que todos os indivíduos deveriam ter igual acesso à educação e às oportunidades de desenvolvimento. Este movimento foi impulsionado por documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Declaração de Salamanca (1994), que defendem o direito à educação inclusiva.

A educação inclusiva é um movimento histórico de grande relevância que tem se consolidado ao longo dos anos. O Brasil, juntamente com outros países, assumiu um compromisso significativo com a inclusão educacional na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994. Promovida pela UNESCO na Espanha, essa conferência resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, um documento fundamental que passou a nortear as políticas públicas de inclusão na educação brasileira.

A Declaração de Salamanca reforça que a escola regular é o melhor local para a educação de alunos com deficiência, enfatizando que o ensino regular apresenta custos menores em comparação com instituições especializadas. Antes disso, a Constituição Federal de 1988 já mencionava a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (art. 208,

III). No entanto, foi com a Declaração de Salamanca que essa inclusão ganhou força, promovendo a ideia de que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades e diferenças, devem aprender juntas sempre que possível. A Declaração de Viena de 1993 também influenciou as políticas brasileiras, ao defender o tratamento não-discriminatório e equitativo para pessoas com deficiência, garantindo sua plena participação na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 foi um marco importante, expressando a necessidade de que a educação de pessoas com deficiência ocorresse, preferencialmente, em instituições de ensino regular.

A inclusão educacional continuou a ser reforçada com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999. Conhecida como Convenção de Guatemala, essa convenção foi incorporada ao ordenamento brasileiro através do Decreto 3.956/2001, trazendo medidas para enfrentar a discriminação e facilitar o acesso de pessoas com deficiência a diversas instâncias e instrumentos públicos, incluindo os educacionais.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implementada, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa política orienta os sistemas de ensino a responder às necessidades educacionais especiais, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

De 2008 à 2015, muitos avanços na legislação foram empreendidos. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), produzida em 2015, em vigor desde 2016, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Essa determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão foi criada a fim de dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007. A principal inovação da LBI foi à mudança no conceito jurídico de deficiência, que deixou de ser considerada como uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, conforme disposto no artigo 2º, *in verbis*:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de

longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

No entanto, mais do que o conceito de deficiência, a LBI trata de diversas ferramentas para garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e para que possam se defender da exclusão, da discriminação, do preconceito e da ausência de acesso real à todos os setores da sociedade.

A lei adota um conceito de deficiência baseado no Modelo Social, reconhecendo que as barreiras impostas pela sociedade são as principais limitadoras para as pessoas com deficiência, e não suas condições individuais. Entre os principais objetivos da LBI estão: acessibilidade, educação inclusiva, saúde, trabalho e direitos e liberdades. No entanto, as barreiras são impedimentos à participação das pessoas com deficiência nos diversos contextos. Não se restringem a obstáculos concretos, mas também são atitudes causadas pelo preconceito. O Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015), define as barreiras como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.”

O Art. 3º da LBI classifica as barreiras em seis tipos:

a) “barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo”. Essas barreiras impõem dificuldades, riscos e até impedem a mobilidade de algumas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Algumas adequações importantes para removê-las são reparar trechos irregulares, tapar buracos e instalar elementos de urbanização onde não dificultem a mobilidade. b) “barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados”. Para removê-las, algumas características que os prédios devem ter são rampas, elevadores e outros equipamentos para a mobilidade entre os andares, banheiros adaptados, espaço e estrutura adequados para o uso de cadeira de rodas, piso tátil, corrimãos, entre outras. c) “barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes”. Algumas adequações necessárias são estações, pontos de parada, terminais e veículos seguros e acessíveis, com recursos de comunicação acessíveis, e vagas nos estacionamento reservadas para pessoas com deficiência e comprometimento na mobilidade. d) “barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Algumas medidas necessárias para removê-las são promover acessibilidade digital em sites, sistemas, plataformas, aplicativos e documentos digitais, ofertar computadores e smartphones com recursos de acessibilidade, produtos audiovisuais com legenda, janela de LIBRAS e audiodescrição, disponibilizar livros em formatos acessíveis e dar informações claras e acessíveis sobre produtos e serviços comercializados. e) “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou

prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.” Essas barreiras estão ligadas ao preconceito e são a raiz de todas as outras. Algumas são exemplificadas na postagem “Desmistificando erros do capacitismo“. A sua remoção é a mais desafiadora e demanda abandonar as atitudes que discriminam e separam a pessoa com deficiência da vida em sociedade, buscar conhecer e ofertar as condições necessárias para promover a sua participação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e, acima de tudo: abandonar as crenças capacitistas. f) “barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.”. Exemplos de recursos para removê-las são leitores de telas para o acesso a computadores, smartphones e TVs. É importante que os projetos e a produção das demais ferramentas usadas no dia a dia considere o seu uso por pessoas com diferentes características.

É preciso eliminar barreiras encontradas no contexto educacional para garantir acessibilidade. Quando nos referimos à acessibilidade destacamos as condições de acesso e utilização por pessoas com deficiência de materiais, serviços, ambientes, etc., com segurança e autonomia. Há argumentos que sustentam que o conceito de acessibilidade ainda se baseia em certa segregação, pois pressupõe a criação de adaptações para o uso de pessoas com deficiência. A LBI, no Art. 3º, define acessibilidade desta forma:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Um ambiente acessível a cadeirantes, por exemplo, é aquele em que a cadeira de rodas pode transitar sem impedimentos, em que há alternativas para o acesso a outros pavimentos, como elevadores, carros escaladores ou rampas, em que corredores e espaços entre mobiliários permite a manobra de cadeira de rodas, entre outras características. Materiais de leitura são acessíveis a pessoas cegas quando estão em Braille ou em formato digital acessível aos softwares leitores de tela ou ainda gravados em áudio. Informações podem ser acessibilizadas a pessoas com deficiência intelectual quando são objetivas e possuem referências concretas. Além disso, informações são acessíveis a pessoas surdas quando disponibilizadas em língua de sinais. Informações escritas também podem ser acessibilizadas a pessoas surdas quando são objetivas.

É necessário que a própria pessoa com deficiência saiba utilizar a tecnologia ou código em que o material acessível é produzido. Por exemplo, um livro em Braille é acessível à pessoa que sabe Braille, da mesma forma que um vídeo em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é

acessível ao usuário da língua de sinais.

Diante do exposto, consideramos que a educação inclusiva é mais do que uma metodologia pedagógica; ela se constitui como um movimento sociopolítico de profunda relevância na sociedade contemporânea. Este movimento visa transformar as estruturas educacionais e sociais para promover a equidade e a justiça, garantindo que todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes que valorizem a diversidade e a inclusão.

A educação inclusiva está intrinsecamente ligada aos princípios dos direitos humanos. Esses documentos internacionais têm sido fundamentais para orientar políticas públicas e legislações nacionais que visam promover a inclusão educacional e social. A educação inclusiva, portanto, não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma obrigação legal e moral dos Estados. Garantir a educação inclusiva é assegurar que os direitos de todas as pessoas sejam respeitados, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação inclusiva é uma manifestação concreta do compromisso com a equidade e a justiça social. Ela desafia as desigualdades sistêmicas e procura eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Ao promover a inclusão, a educação busca criar uma sociedade onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de participação e contribuição, independentemente de suas diferenças. Essa abordagem não só beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também enriquece a sociedade como um todo, promovendo a diversidade e a aceitação.

Implementar a educação inclusiva requer uma transformação profunda das práticas educativas e das atitudes dos profissionais da educação. É necessário desenvolver currículos flexíveis, metodologias de ensino diversificadas e estratégias de avaliação que atendam às necessidades de todos os alunos. A formação contínua dos professores é essencial para capacitá-los a lidar com a diversidade e a promover um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo. Essa transformação não é apenas um ajuste técnico, mas uma mudança de paradigma que valoriza cada aluno como um indivíduo único.

O movimento pela educação inclusiva também promove a participação ativa e o empoderamento das pessoas com deficiência e suas famílias. Ele reconhece a importância de ouvir as vozes desses indivíduos e de envolvê-los nas decisões que afetam suas vidas e sua educação. Esse empoderamento é crucial para garantir que as políticas e práticas educacionais realmente atendam às necessidades e aspirações de todos os alunos. Além disso, a participação ativa dessas pessoas na sociedade contribui para a quebra de preconceitos e estereótipos, promovendo a inclusão em todas as esferas sociais.

A educação inclusiva tem um impacto que vai além do ambiente escolar. Ela contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferenças, promovendo a aceitação e a valorização da diversidade. Ao educar crianças e jovens em ambientes inclusivos, estamos preparando futuras gerações para viverem em sociedades mais justas, solidárias e equitativas. Esse impacto social é essencial para a construção de uma sociedade que valoriza a dignidade e o potencial de cada indivíduo.

Vivemos em uma sociedade democrática que tem como objetivo defender a pluralidade, a interlocução e o convívio na diversidade. O direito de participar nos espaços e nos processos comuns de ensino realizados pelas escolas está previsto na legislação e nas políticas educacionais (Medeiros, et. al 2020).

A implementação de uma educação inclusiva exige professores bem qualificados para lidar com alunos com deficiência nas escolas regulares. A preparação apropriada de todos os educadores é essencial para o progresso e o estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, é necessário que os currículos dos cursos de formação de professores sejam ajustados para que os futuros profissionais adotem uma postura positiva frente à deficiência, e que a formação em serviço seja uma constante para os educadores já em exercício.

Apesar do discurso da educação inclusiva estar cada vez mais difundido, inclusive nos meios de comunicação, investigações apontam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com estudantes com deficiência. Isso se deve, em grande parte, ao despreparo e à ausência de formação específica nas temáticas de cada deficiência. Portanto, a formação contínua e adequada dos professores é crucial para que a inclusão educacional seja efetiva e para que todos os alunos possam aprender em ambientes que valorizem a diversidade e a equidade.

A educação inclusiva é ainda um movimento intercultural que promove relações democráticas, inclusivas, dialógicas e a participação de todas e todos na realidade social, bem como aparece como uma dimensão desveladora, desocultadora e iluminadora de problematização das amarras sociais nos processos presentes nas diversas formas de opressão, marginalização e exclusão contra as diferenças (Galiza, Mercês e Bentes, 2020).

Mantoan (2003) ressalta que o fato da proposta de inclusão envolve vários fenômenos, dentre eles, fenômenos psicossociais, não menos importantes e não menos negligenciados. A perspectiva inclusiva é um processo subjetivo e relacional que se funde com os valores, sentimentos, concepções que interferem nos modos de interação social.

A perspectiva inclusiva, se materializa em uma educação dialógica, em sua práxis libertadora, traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização e nem a

coisificação dos seres humanos. Defendem uma educação para todos, sem discriminação de raça, de gênero, de etnia, de classe. Constitui-se como a autêntica pedagogia inclusiva de Paulo Freire, permeada pela dialogicidade, reconstrói a alteridade dos sujeitos nos espaços sociais e educacionais (Costa; Turci, 2011).

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva, tem a finalidade de alcançar a inserção de uma forma radical, pois todos os alunos sem a exceção de nenhum devem frequentar as salas de aulas regulares. Segundo a autora, este modelo de ensino causa uma provocação aos outros modelos que já existiu dentro da educação, pois o mesmo vem para realizar uma melhoria na qualidade do ensino das escolas.

A educação inclusiva não apenas oferece oportunidades de aprendizagem para os alunos, mas também promove um ambiente enriquecedor para os professores e suas salas de aula. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também amplia o repertório e o crescimento profissional dos professores.

Ao adotar abordagens inclusivas, os professores se tornam mais flexíveis, criativos e atentos às necessidades individuais de cada aluno. Dai a necessidade de pensarmos os processos formativos desses profissionais, considerando não apenas a formação inicial, mas também a continuada. Nesse sentido, concordamos com Booth e Ainscow (2011) ao afirmarem que o avanço da inclusão está intrinsecamente ligado à criação de culturas inclusivas nas escolas, à implementação de políticas inclusivas e ao desenvolvimento de práticas que promovam a inclusão efetiva.

Para que a inclusão ocorra e favoreça todos os envolvidos nesse processo, faz-se necessário, além de avanços legais, políticos e curriculares, que o professor repense e reestruture “estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz-se necessário repensar em sua formação contínua e nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe” (Silva; Arruda, 2014, p. 6). Nesse sentido, as HSE são um tema relevante e ainda pouco explorado no contexto da formação de professores. Logo, a seguir abordaremos sobre ele.

3.2 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE)

As Habilidades Sociais Educativas são indispensáveis no contexto escolar, sobretudo na perspectiva inclusiva, haja vista que a educação de alunos Público-Alvo da Educação Especial, assim como de qualquer estudante, exige do professor habilidades sociais, para melhor

desempenha suas atividades no contexto educacional, e principalmente na educação inclusiva.

Historicamente, Argyle (1967/1994, 1980) foi o primeiro estudioso a propor um rol de classes e subclasses de habilidades sociais como forma de encaminhar a investigação e análise de comportamentos sociais. Ele identificou conjuntos e subconjuntos de habilidades sociais e avaliou o impacto sobre as relações interpessoais. Também propôs um método para auxiliar as pessoas a superarem déficits ou dificuldades nessas habilidades e, dessa forma, melhorar suas relações interpessoais.

Desde Argyle, os estudos sobre esses comportamentos sociais vêm caracterizando o campo das Habilidades Sociais, cujo método de intervenção foi denominado de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). As classes de HS inicialmente estudadas por Argyle (comunicação verbal e não verbal, habilidades sociais profissionais e de ensino, etc) foram gradativamente ampliadas, formando atualmente um amplo portfólio adaptado para diferentes fases de desenvolvimento e papéis sociais.

Na perspectiva da Psicologia, esse campo articulou, desde o início, contribuições teóricas principalmente de abordagens cognitivas, da aprendizagem social (Bandura) e da Análise do comportamento de Skinner. Simultaneamente, vem dialogando com várias disciplinas científicas, como Antropologia, Educação e dentre outras. Posteriormente outras tentativas foram feitas (Caballo, 1993; Caldarella, Merrell, 1997), inclusive no Brasil (Del Prette, Del Prette, 2001, 2005; Falcone, 2001).

Nas últimas décadas, o campo teórico-prático de Habilidades Sociais tem sido foco de vários estudos e de aplicações em diferentes contextos. Abarca uma área relacionada, originalmente, com as Psicologias Clínica e do Trabalho e, desde a década de 1990, tem envolvido as Psicologias Educacionais e do Desenvolvimento, dentre elas o campo da educação inclusiva (Del Prette e Del Prette, 1999).

Caballho (1993) relata que o conceito de habilidade social deriva de duas vertentes principais: a) de uma tendência estadunidense, a qual evoluiu a partir das noções de comportamento assertivo e de competência social; e b) de uma tendência inglesa. Esta última já surgiu empregando a denominação habilidade social, embora se verifiquem, também, na literatura inglesa, as expressões liberdade emocional e efetividade pessoal.

Para este autor, o chamado comportamento socialmente habilidoso é difícil de ser definido, uma vez que depende de parâmetros e de contextos sociais distintos. Diante do exposto, ele afirma que, do mesmo modo que não existem formas universalmente corretas de se comportar socialmente, não há critério absoluto para conceituar habilidade social. O autor sugere a seguinte definição:

Um conjunto de condutas emitidas por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando estas condutas nos outros e que geralmente resolve os problemas imediato da situação, minimizando a probabilidade de problemas futuros (Caballho, 1993, p. 6).

Já Del Prette e Del Prette (2001) definem as habilidades sociais como uma classe de respostas sociais que são aprendidas e que compõe o repertório comportamental do indivíduo, possibilitando lidar de modo adequado com as exigências dos diferentes contextos sociais. Consideram, ainda, que há diferenças quanto à definição dos termos habilidades sociais desempenho social e competência social. A conceituação de habilidades sociais, como já foi apontado, refere-se a uma classe de comportamentos sociais, que compõe o repertório comportamental do indivíduo, enquanto o desempenho social está relacionado à apresentação de comportamentos em uma determinada situual social.

Quando falamos em Habilidades Sociais no Brasil, não podemos deixar de mencionar os principais nomes nesse cenário, que são os professores Dr. Almir Del Prette e Dra. Zilda A. P. Del Prette. Considerados os difusores do assunto nacionalmente, vêm demonstrando interesse em reunir e organizar a produção científica nesse campo, seja participando e/ou orientando trabalhos científicos (principalmente frente à Universidade de São Carlos – UFSCar), seja na coordenação do grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), grande responsável por reunir e divulgar esses estudos.

Atualmente a produção científica nesse cenário pode ser considerada bastante ampla, apesar da curta história apresentada no país, que é de cerca de 20 anos apenas. No primeiro artigo conceitual publicado no Brasil sobre o tema, em 1996, por Zilda e Almir Del Prette, intitulado “Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento”, falou-se das primeiras pesquisas em outros países além daqueles onde teve origem a teoria (Inglaterra e EUA na década de 30). Foi apenas nessa época que Brasil e América Latina como um todo desenvolveram e divulgaram seus primeiros estudos.

A expressão “habilidades sociais educativas” (HSE) refere-se aos comportamentos sociais voltados para promover desenvolvimento e aprendizado do outro (Del Prette, Del Prette, 2001, 2010). Nessa perspectiva, entende-se que as Habilidades Sociais (HS) têm sido consideradas de suma importância na relação professor aluno. Segundo Del Prette e Del Prette (2013), as Habilidades Sociais são “diferentes classes de comportamentos sociais de um repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (p. 31). Já a competência social

é um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo, em uma tarefa interpessoal, cujo objetivo consiste em atender às demandas da situação e da cultura, gerando resultados positivos baseados em critérios instrumentais e éticos (Del Prette, Del Prette, 2017).

Diante do contexto escolar, um bom repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSEs) é essencial no desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, na educação inclusiva, haja vista que um professor socialmente habilidoso pode promover a interação entre os alunos e tornar-se um modelo (Rosin-Pínola, 2009).

Nesse aspecto, para lidar com a diversidade é importante que o professor possua “conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos e materiais didáticos adequados” (Mendes, 2010, p. 128). Além disso, é importante que o professor tenha um repertório elaborado de HSEs, para que arranjem contingências no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular (Manolio, 2009).

A competência Social Profissional do professor se apoia fortemente em suas Habilidades Sociais Educativas (HSE), sem desconsiderar todo o trabalho docente em ações não interativas, por exemplo, estudar um tema, corrigir tarefas etc. As HSE estão envolvidas principalmente no planejamento na orientação, condução, participação de atividades interativas em sala de aula e para além do contexto de sala de aula. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005) Habilidades Sociais Educativas (HSE) são aquelas intencionalmente voltadas para planejar, conduzir, monitorar, mediar, participar de interações sociais educativas, visando ao processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

De acordo com Imbiriba, Lellis e Santos (2022), no contexto escolar o professor é responsável por planejar, promovendo o desenvolvimento de relação interpessoal entre todos os alunos. Esta tarefa requer do profissional uma formação voltada para o aprimoramento das habilidades sociais que as crianças possuem, tendo em vista que estas começam a ser exercitadas na infância, ocorrendo, primeiramente, junto da família.

Corroborando as reflexões a respeito da influência das crenças nas ações docentes, Paiva e Del Prette (2009) enfatizam que as crenças dos professores atuam como prognósticos de suas práticas, o que pode reverberar nas condições proporcionadas para que o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos seja garantido de forma plena e eficaz. Nesse sentido, para garantir um desempenho adequado nas interações entre professor e aluno, é importante que estes possuam um repertório de habilidades que visem municiá-lo com as ferramentas comportamentais necessárias para atingir seus objetivos. É nesse contexto que o entendimento sobre as habilidades sociais se mostra relevante, uma vez que é a partir desse conjunto de habilidades que o professor poderá monitorar-se e atuar de modo eficiente em busca dos

objetivos educacionais propostos na sua prática docente.

Nesse sentido, é importante destacar que Del Prette e Del Prette (2013) enfatizam a função social da escola como um dos argumentos para que haja o investimento na promoção de habilidades sociais nos espaços escolares. Assim, o ambiente escolar é reconhecido nos planos e as políticas educacionais para o ensino fundamental, e é geralmente colocada em termos de preparar futuros cidadãos, críticos e construtores da realidade social.

Essa meta implica em interações pautadas pela ética, pelo respeito a normas e pelo desempenho de habilidades interpessoais necessárias à reivindicação e à defesa de direitos e ao relacionamento saudável e produtivo em diferentes contextos (Del Prette, Del Prette, 2013, p. 64). Portanto, verifica-se que o papel da escola vai muito além da transmissão de conteúdo e perpassa pela promoção de situações que favoreçam o desenvolvimento de interações construtivas para uma formação plena e cidadã.

Conforme a definição, as HSE são sociais, visto que envolvem alunos, colegas, direção escolar, pais e agentes da comunidade, e simultaneamente são educativas, por que são direcionadas para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, tanto do ponto de vista acadêmico quanto da competência. Vale destacar, que as HSEs são indispensáveis para a competência social e profissional do professor (Del Prette; Del Prette, 2008) haja vista que são “habilidades intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino” (Del Prette; Del Prette, 2007, p. 95). Além disso, denominam-se HSEs os desempenhos sociais efetivos do indivíduo que se coloca como educador ou instrutor.

No entanto, cabe frisar que não basta apenas a atribuição da função social do educador e a emissão de determinados comportamentos para que a ação educativa seja efetiva, é necessário que haja avaliação e monitoramento das consequências desses comportamentos nos alunos, ou seja, cabe verificar se houve aprendizado (Del Prette; Del Prette, 2013).

De acordo com Rosin-Pinola e Del Prette (2014) vários estudos brasileiros focalizaram o repertório de habilidades do professor na interação com seus alunos. As autoras descrevem pesquisas que mostraram que as intervenções junto a professores contribuem para melhorar condições de sala de aula para a promoção das habilidades sociais dos alunos.

De acordo com Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a promoção de habilidades sociais educativas no repertório do professor pode requerer assessoria e colaboração dos profissionais especialistas da área de habilidades sociais. Estes podem atuar de forma direta, junto a eles como coensino ou de maneira indireta, como mediadores, em assessoria colaborativa. Rosin-Pinola (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de um Programa de

Habilidades Sociais Educativas junto a professoras do ensino regular que tinham alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em sala de aula.

A avaliação do repertório de HSE das professoras foi feita por meio da análise de três aulas de cinquenta minutos de cada professora e os alunos foram avaliados por meio SSRS-BR (*Social Skills Rating System* – traduzido por Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais por Bandeira; Del Prette; Del Prette; Magalhães, 2009), da análise de filmagens e dos produtos acadêmicos.

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, e foram comparadas as medidas de avaliação pré e pós o programa tanto sobre o repertório social do professor quanto no repertório social e acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados evidenciaram efeitos positivos e funcionais no repertório de HSE das professoras e mudança positiva e clinicamente relevante no repertório geral dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Del Prette e Del Prette vêm ao longo dos últimos 25 anos destacando a importância das habilidades sociais no processo de ensino e aprendizagem, a importância de algumas habilidades do professor para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Considerando a relevância desse repertório dos professores, Del Prette e Del Prette ampliaram as classes do Sistema de HSEs (SHSE) criado em 2008 e desenvolveram em 2013 o Inventário de HSEs, versão pais e professores (IHSE-Prof, de Del Prette, Del Prette, 2013). A avaliação do repertório de habilidades sociais, inclusive das educativas, antecede o planejamento de programas de intervenção que visem ao aperfeiçoamento das práticas educativas, principalmente no que se refere à educação na perspectiva inclusiva, haja vista que as HSEs são indispensáveis nesse contexto (Del Prette, Del Prette, 2013).

Essas habilidades foram por eles denominadas Habilidades Sociais Educativas- HSE (Del Prette; Del Prette, 1997; 2001; Del Prette; Del Prette, 2008, b) e vêm sendo objeto de propostas e redefinições nos últimos anos. Na formulação de 2008, Del Prette e Del Prette (2008b) definiram 32 habilidades sociais educativas que agruparam em quatro classes mais gerais: 1) Estabelecer contextos potencialmente educativos; 2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) Monitorar positivamente e 4) Estabelecer limites e disciplina.

As classes amplas eram, portanto, compostas de outras mais específicas como, por exemplo, Estabelecer contextos potencialmente educativos incluía organizar materiais, alterar distância e proximidade, etc.; Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais incluía fazer perguntas de sondagem ou desafio, apresentar objetivos, entre outras. Certamente, um passo preliminar importante é o de avaliar necessidades de professores e alunos em relação a tais

habilidades.

Quadro 2: Classes e Subclasses das HSE.

CLASSE 1 - ESTABELECEER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS: Comportamento verbal (<i>itálico</i>) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.
1. Arranjar ambiente físico: O professor busca alterar a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente.
2. Organizar materiais: nesta subclasse o docente introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico, dentre outros.
3. Alterar distância/proximidade: O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico.
4. Mediar interações: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.
CLASSE 2 - TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS: O educador através do comportamento verbal ou não-verbal, faz a mediação (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio: O educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal pertinentes ao assunto em curso.
6. Parafrasear: Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando.
7. Apresentar objetivos: O educador verbaliza e anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando.
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência: Na verbalização do educador que expressa relações ocorridas ou prováveis de ocorrer entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes.
9. Apresentar informação: O educador disponibiliza de material audiovisual pela qual o educador expõe conteúdos sobre comportamentos sociais e/ou soluciona dúvidas apresentadas pelo educando.
10. Apresentar modelo: Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador.
11. Resumir comportamentos emitidos: Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não-verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes.
12. Explorar recurso lúdico-educativo: Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias, romances, poesias, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos.
13. Apresentar instruções: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que indica/descreve o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento:
14. Apresentar dicas: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado.
15. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema: Comportamentos verbais e não- verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos.
CLASSE 3 - ESTABELECEER LIMITES E DISCIPLINA: Comportamentos verbais e/ou não- verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.
16. Descrever/justificar comportamentos desejáveis: Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando.
17. Descrever/justificar comportamentos indesejáveis: Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando.
18. Negociar regras: Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras).

19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas: Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que para o educando). indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas.
20. Pedir mudança de comportamento: Verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que devem ser emitidos.
21. Interromper comportamento: Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que interrompem o comportamento em curso do educando.
CLASSE 4 - MONITORAR POSITIVAMENTE: Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador apresentado na administração de contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando. Na primeira condição envolve apresentar consequências reforçadoras para comportamentos sociais desejáveis imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições para maior acesso a comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou consequenciando relatos.
22. Manifestar atenção a relato: Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato. Exemplo: <i>Que mais aconteceu?; Ah, sei, tá; (Sorri, balança a cabeça em sinal afirmativo); Vocês pegaram a bola e...</i>
23. Obter informações: Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Exemplo: <i>Com quem você vai?; Onde vocês vão?; Quem vai buscá-los?; E quando ele te agrediu, o que você fez?</i>
24. Expressar concordância: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando.
25. Apresentar feedback positivo: Comportamento verbal do educador que descreve sucintamente os os comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando. comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando
26. Elogiar/aprovar: Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento.
27. Incentivar: Comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras.
28. Demonstrar empatia: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando.
29. Remover evento aversivo: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que anuncia a retirada de evento.
30. Estabelece seqüência de atividade (Premack): Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, colocando as de maior atratividade ou menor custo na seqüência das de menor atratividade ou maior custo.
31. Expressar discordância/reprovação: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido.
32. Promover a auto-avaliação: Comportamento verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores

Fonte: Baseado em Del Prette e Del Prette (2008b).

Tal sistema, segundo os autores, tem se mostrado adequado para examinar as interações entre agentes educativos e educandos em situação natural e estruturada, não se restringindo apenas ao âmbito escolar, mas estendendo-se a qualquer contexto, como o que se ocorre, por exemplo, em empresas e outros contextos sociais como sindicatos. Infelizmente, a maior parte das escolas brasileiras carece de infraestrutura necessária para lidar com as necessidades especiais desse contingente de alunos, ou seja, equipamentos, monitores e professores preparados e uma filosofia inclusiva.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005) incluir não significa apenas aceitar o

diferente e favorecer o convívio com as demais crianças em obediência à legislação. De fato requer uma atuação voltada para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças e geralmente, diálogo e orientação à família.

Nosso foco são as habilidades sociais e relações interpessoais voltadas para aprendizagem acadêmica e desenvolvimento geral desses discentes na escola. As pesquisas no campo da Educação Especial mostram que crianças com necessidades educativas especiais apresentam déficits específicos e diferenciados também em habilidades sociais e demais requisitos da competência social. Superar estes déficits contribui decisivamente para a aprendizagem, o desenvolvimento geral e a qualidade de vida também desses educandos. Conhecer o repertório de habilidades sociais e demais requisitos da competência social delas contribui para a organização do atendimento pedagógico de que necessitam.

No trabalho docente com alunos público alvo da Educação Especial são requeridas “novas habilidades sociais do professor, entre as quais a de lidar com uma diversidade maior de repertório das crianças e ade facilitar ou promover processo de inclusão” (Del Prette, Del Prette, 2008, p. 520), sendo, portanto, as HSEs de muita importância, visto que a educação de alunos PAEE, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade, afabilidade e responsabilidade.

Pensando na construção de escolas inclusivas, o presente texto aborda ainda o DUA como uma abordagem didático-pedagógica para a formação continuada de professores. Desse modo os fundamentos do DUA possibilitam que construa esse processo de subsidiar uma estrutura física acessível, recursos didáticos adequados, professores preparados e que se preparam para satisfazer as necessidades de aprendizagens dos estudos favorecendo à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas (Sebastián-Herederro; Moreira; Moreira, 2022).

Contudo, temos vislumbrado algumas iniciativas que podem contribuir para possibilitar que esse sentimento negativo do professor seja enfrentado, a exemplo das adaptações curriculares e do DUA. Partindo deste contexto o DUA possibilita que as práticas inclusivas sejam implementadas na sala de aula, vejamos mais a respeito.

3.3 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

A educação passa por transformações significativas. Para tanto, o DUA surge da demanda curricular por processos pedagógicos mais inclusivos. A partir dos estudos do Desenho Universal, que objetiva a utilização por todos os públicos com segurança e autonomia, de um mesmo ambiente ou produto, vai se pensar o espaço educacional (Sebastián-Herrderro,

2019).

O surgimento desta abordagem teve como ponto de partida um conjunto de conhecimentos desenvolvidos na área de Arquitetura, o qual justamente previa favorecer o acesso aos diferentes ambientes, à comunicação e à informação para um maior número de pessoas, denominado Desenho Universal (Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira, 2022).

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 150), o DUA tem como objetivo auxiliar educadores e demais profissionais a adotarem formas de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. Os princípios básicos trazidos pelo Desenho Universal são: uso equitativo, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, informações de fácil percepção, tolerância ao erro, baixo esforço físico e dimensionamento e espaço para aproximação e uso. Esse sete princípios do Desenho Universal são subsidiados pelo conceito de acessibilidade que se refere a:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 16).

O *Universal Design for Learning* (UDL), que no Brasil designamos como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), é também influenciado pelos estudos da neurociência sobre o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem. Neste processo, de acordo com os estudos de SENnet (2015) e CAST (2013) são identificados três tipos de redes neuronais distintos que se relacionam com os princípios da UDL: 1) Redes de conhecimento, que se relaciona com o princípio da representação; 2) Redes estratégicas, conectadas com o princípio da ação e expressão e; 3) Redes afetivas, que estão ligadas ao princípio do engajamento.

Cada rede neural está ligada a um aspecto da aprendizagem. A primeira relaciona-se à como reunimos fatos e categorizamos o que visto, ouvido e lido (“o quê” da aprendizagem). A segunda, a como organizamos e expressamos nossas ideias, planejamos e executamos as tarefas (o “como” da aprendizagem). A terceira, está relacionada as dimensões afetivas, o quê os motiva os estudantes, pelo que se interessam e são desafiados para a aprendizagem (o “porquê” da aprendizagem) (Cast, 2011).

Historicamente, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco,

1990) realizada com a preocupação fundamental de universalizar o acesso à educação para todos, assegurando que todas as pessoas tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades específicas de aprendizagem e promovendo a equidade em termos educacionais, que o conceito de educação inclusiva angariou particular importância na agenda de organismos internacionais. Esse fato contribuiu para que o termo Desenho Universal migrasse para o contexto educativo, sob a designação de DUA.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média (Sebastián-Herederó, 2020).

O DUA tem sido proposto e atualizado em pesquisas científicas sobre a aprendizagem – pautado em sete princípios básicos, sendo eles: a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo; é importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento; as emoções têm uma importância fundamental; o ambiente é muito importante; a aprendizagem deve ter sentido para o sujeito; cada indivíduo é único; e a aprendizagem é potencializada com desafios e inibida com ameaças (Rose; Meyer, 2002).

Lustosa (2019) recomenda que o DUA seja apresentado como uma das novas formas de ensino que podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a partir da concepção de deficiência defendida pelo Modelo Social, compreendendo a heterogeneidade do alunado e a inadequação das práticas baseadas na uniformização curricular. Madureira (2018) esclarece que um currículo flexível não é sinônimo de “currículo indefinido”, mas que apresenta metas definidas a serem atingidas por todos os alunos; todavia, as estratégias e os recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma.

O DUA amplia o conceito de Desenho Universal em dois modos básicos. Primeiro, aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, coloca o Desenho Universal um passo à frente, por meio do apoio não apenas ao melhor acesso e à informação dentro da sala de aula, mas melhor acesso à aprendizagem. Assim, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos alunos (Sebastián-Herederó; Prais; Vitaliano, 2022).

Reforçamos que a concepção do DUA, com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem, problematiza a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum. Desta forma, o DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011).

Para melhor compreender a respeito do DUA, torna-se necessário conhecer mais sobre seus três princípios: 1) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; 2) oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo aluno e 3) promover múltiplas formas de motivação para aumentar o interesse e o engajamento nas atividades pedagógicas (Sebastián-Heredero, 2020). Vejamos mais detalhadamente a respeito.

Princípio I: proporcionar modos múltiplos de apresentação (*o quê da aprendizagem*)

Os discentes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras linguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso.

Vale ressaltar, que a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são utilizadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não ha um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

Princípio II: proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (*o como da aprendizagem*)

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa.

Também ha de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este e outro aspecto em que os estudantes se diferenciam.

(Sebastián-Heredero, 2020). Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis.

Princípio III: proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o *porquê* da aprendizagem)

As emoções das pessoas e a afetividade são elementos essenciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Existe uma diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e os culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra gama de fatores presentes nestas Diretrizes (Sebastián-Heredero, 2020).

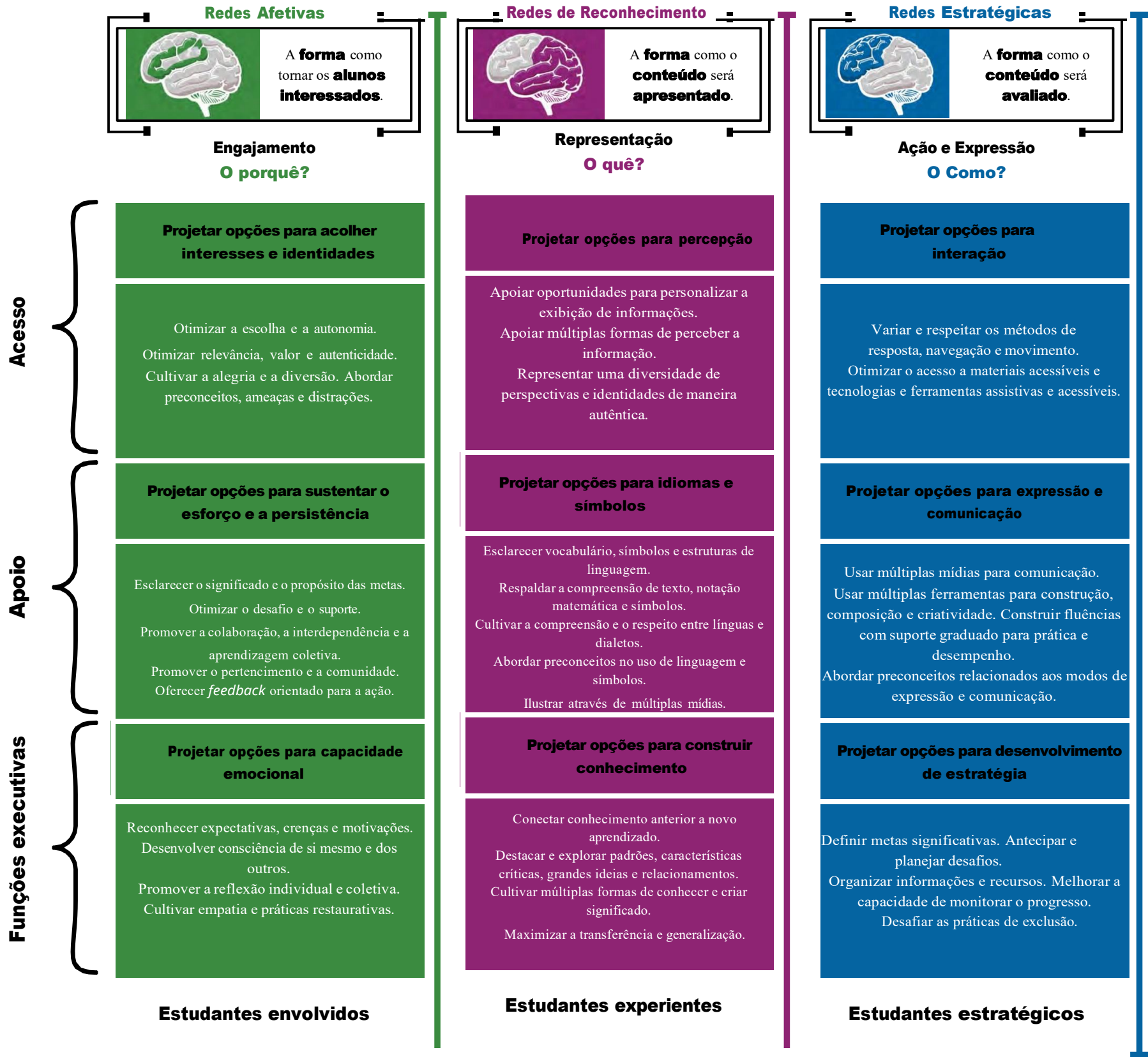
É importante ressaltar que alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros em equipe. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Mas, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

As Diretrizes do DUA começaram como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

As Diretrizes do DUA estão organizadas de acordo com seus três princípios fundamentais (representação ou apresentação, ação e expressão e motivação ou envolvimento). Estes se estruturam de maneira diferente, dependendo do objetivo da apresentação, pois o conteúdo deve ser consistente. Para fornecer mais detalhes, os princípios estão divididos em diretrizes, cada uma com um conjunto de pontos de verificação. Em resumo, eles são dispostos assim: princípio (nível de detalhe mais baixo) → diretriz → ponto de verificação (nível de detalhe mais alto).

A Figura 1 sumariza as diretrizes e os pontos de verificação do DUA.

Figura 1: Estratégias do DUA 3.0 alinhadas às redes cerebrais de aprendizagem



Fonte: Elaborado e traduzido por Santos (2024) de CAST (2024).

As Diretrizes devem ser cuidadosamente selecionadas e aplicadas ao currículo, conforme as particularidades de cada caso. As Diretrizes do DUA não são uma *receita*; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino.

As Diretrizes não devem ser aplicadas a um único aspecto do currículo, nem usadas com apenas alguns estudantes. O ideal é que sejam utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem completamente acessível para todos. Ademais, podem ser estudadas maneiras de explorar o DUA para além das salas de aula, utilizando outros ambientes que, assim como a escola, podem proporcionar um momento de aprendizagem para as crianças (Silva Júnior; Dantas, 2022).

O DUA é benéfico para todos os alunos, seja com deficiência, seja sem deficiência, pois fornece flexibilidade, apoio e maximiza a aprendizagem, diminuindo a necessidade de procurar serviços de suporte (Ribeiro; De La Hguera Amato, 2018), justamente para não estar pautado em possíveis déficits dos alunos, mas nas características dos alunos em geral (Cruz; Nascimento, 2018). Dessa forma, reduz as barreiras de aprendizagem, tornando o currículo mais acessível.

De acordo com a proposta do DUA, é a escola que deve se adaptar às diferenças dos alunos e não o contrário. Nesse sentido, além do DUA proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizado dos estudantes, ele também pode vir a facilitar o trabalho dos professores no momento de pensar e aplicar as metodologias inclusivas para as salas de aulas, que venham a proporcionar a participação de todos. Assim, torna-se um tema relevante no contexto da formação continuada de professores.

Não é pretensão do DUA se tornar uma solução definitiva para os desafios decorrentes da diversidade no ambiente escolar, ele apresenta um conjunto de diretrizes que podem orientar a construção de propostas educacionais inclusivas. Essa abordagem valoriza a singularidade de cada indivíduo e promove múltiplas possibilidades de aprendizagem. Assim, o DUA se configura como uma perspectiva promissora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a adaptação do currículo escolar a diferentes contextos de aprendizagem (Johnson-Harris; Mundschenk, 2014). Dessa forma, os princípios do DUA tornam-se um recurso essencial para os docentes, oferecendo suporte no planejamento pedagógico com foco na inclusão.

Conforme exposto, esse capítulo apresentou uma análise aprofundada dos fundamentos

teóricos que sustentam esta pesquisa, destacando a inter-relação entre Educação Inclusiva, Habilidades Sociais Educativas (HSE) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A revisão da literatura possibilitou compreender que, ao articular esses conceitos, a Educação Inclusiva pode se consolidar como um processo efetivo de transformação social, eliminando barreiras de aprendizagem e promovendo a acessibilidade para todos os estudantes. A seguir, serão expostos, os fundamentos e procedimentos a serem adotados na pesquisa de campo.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a descrição da abordagem metodológica proposta para a presente pesquisa, sendo subdivida em tipo de pesquisa, local da pesquisa, participantes, instrumentos de coleta de dados, procedimento de coleta de dados, processamento e análise dos dados e aspectos éticos.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois busca emergir no cotidiano da escola revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, sendo uma abordagem que se conforma melhor a investigação de grupos e seguimentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores.

De acordo com Sousa e Santos (2020), em se tratando de pesquisa qualitativa, tem-se um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em sociedade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa opõe-se a um modelo padrão de pesquisa para todas as ciências, já que cada ciência tem sua especificidade a depender de cada caso a ser estudado, o que pressupõe uma metodologia própria. A pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais.

Nessa configuração, segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No contexto das pesquisas qualitativas, pretende-se adotar as contribuições da Pesquisa-intervenção por possibilitar a construção de conhecimentos na pesquisa na colaboração entre pesquisador e pesquisados e por configurar um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica e quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica (Rocha; Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção insere-se em uma linha de pesquisas participativas que romperam com pressupostos dominantes nas pesquisas sociais, como a separação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, consideradas básicas para garantir a neutralidade do pesquisador.

Assim, a pesquisa-intervenção compartilha o pressuposto de que produzir conhecimento

não é necessariamente uma etapa anterior à ação junto a grupos e comunidades (Chassot; Silva, 2018). Segundo Passos e Barros (2000) não se pesquisa para produzir um conhecimento que será posteriormente aplicado, mas é na própria ação (junto a grupos e organizações) que o conhecimento pode ser produzido. Nesse contexto, a palavra intervenção substitui a ideia de ação, denotando outra relação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto recolocando, assim, as noções de subjetividade e poder, entendidas não como totalizantes, mas como parciais, fragmentárias, múltiplas e localizadas.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Alírio Meira Wanderley, localizada no município de Patos – Paraíba. A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo com 560 alunos, sendo 240 matriculados no Fundamental dos Anos Iniciais. A escola possui sala de recurso, sendo 11 atendidos na sala do AEE, e conta com uma equipe pedagógica formada 10 professores, por 01 gestora, 01 gestora adjunta e 01 coordenadora pedagógica.

4.3 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de 10 professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, sendo um da sala responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, da escola municipal Alírio Meira Wanderley, localizada em um bairro do município de Patos – Paraíba.

Quadro 3: Caracterização dos participantes.

Sexo	
Masculino	Feminino
1	9
Idades	
40-56 anos	40-52 anos
6	4
Formação	
Pedagogia	Psicopedagogia
9	1
Especialização	
Psicopedagogia	Psicopedagogia, Educação Infantil
8	3

Deste total, nove são mulheres e um homem, com idades variando entre 40 e 56 anos, e

todas/os são graduadas/os em Pedagogia, com especialização, e atuam na Educação Básica há no mínimo, 2 anos.

Para composição da equipe de participantes foram adotados como critérios de inclusão: 1. Fazer parte do quadro de professores/as da Escola campo de pesquisa; 2. Ser professor/a da Educação Básica; 3. Ser professor/a do Ensino Fundamental I; 4. Atuar como professor/a há pelo menos 1 ano e 5. Assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Quanto aos critérios de exclusão adotamos: 1. Não ser professor/a atuante na escola campo de pesquisa; 2. Ser professor/a da Educação Infantil; 3. Ser Professor/a do Ensino Fundamental II; 4. Ser professor/a do Ensino Superior; 5. A não assinatura do termo, já caracteriza a exclusão dos/as possíveis participantes.

4.4 INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Foram utilizados como instrumentos para a construção dos dados da pesquisa um material composto por três partes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), um roteiro de entrevista, juntamente com questões sócio-demográficas (Apêndice B). O roteiro de entrevista semi-estruturado estava composto por cinco perguntas (por exemplo: O que você entendia por Educação Inclusiva? Quais eram suas necessidades de formação para atuar no contexto da educação inclusiva?).

4.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A construção de dados foi realizada após o contato prévio com a Secretaria de Educação do Município e com a Gestora da escola. Após autorizações foram agendados os encontros para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Antes do início das entrevistas, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba para análise e emissão do parecer com N° 6.560.106. A investigação foi iniciada após a aprovação e disponibilização do parecer. Vale ressaltar que o estudo proposto respeitou e atendeu à Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os preceitos éticos envolvendo pesquisas científicas com seres humanos, como sigilo, confidencialidade e direito à desistência, foram adotados em todas as etapas do estudo, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2003). Para a construção da dissertação, após o envio e aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética, a pesquisa foi

desenvolvida em duas etapas, de acordo com os objetivos, com procedimentos específicos para a construção e análise dos dados.

O processo de construção de dados foi feito em duas etapas, na primeira foram realizadas as entrevistas a coletivas e individuais após os professores assinarem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Os/as participantes responderam a um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B) e os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Com base no que foi identificado sobre as concepções e os temas e áreas que os professores mais abordaram acerca de suas necessidades de formação, foi desenvolvida a segunda etapa do estudo, que consistiu na realização de um minicurso formativo. Esse minicurso foi estruturado para abordar os principais conceitos do DUA e das HSE, integrando teoria e prática, com o objetivo de fortalecer as competências docentes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

4.6 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As questões do roteiro de entrevista foram analisadas por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011), pois está constitui um arcabouço metodológico para abordar dados qualitativos de forma sistemática. Este procedimento engloba múltiplas etapas, as quais conferem uma estrutura organizada à organização, categorização e interpretação dos dados. As fases que compõem essa abordagem são as seguintes: pré-análise, categorização, análise, interpretação e elaboração do relatório dos resultados.

Primeiramente, na etapa de pré-análise, o pesquisador realizou uma leitura preliminar dos dados a fim de se familiarizar com o material. Esse procedimento visava obter uma visão global do conteúdo e identificar os aspectos pertinentes a serem analisados. Simultaneamente, tornou-se imperativo definir os propósitos da análise, formular questões investigativas específicas e selecionar as unidades de significação, que poderiam consistir em palavras, frases, parágrafos ou outros elementos textuais. Além disso, foi nesse estágio que se delinearam os eixos temáticos subjacentes.

A exploração do material ocorreu em seguida. Nessa fase, o pesquisador realizou uma codificação aberta dos dados, identificando unidades de significado a partir dos eixos temáticos previamente estabelecidos. Essas unidades foram assinaladas por meio de recortes, anotações ou categorizações preliminares. O objetivo era destacar os temas, padrões e elementos de relevância presentes nos dados.

Posteriormente, deu-se a fase de categorização, na qual o pesquisador classificou as unidades de significado em categorias temáticas. Essas categorias emergiram das similaridades de conteúdo e poderiam ser categorias preexistentes ou originar-se do próprio processo de análise. O intuito era criar uma estrutura organizacional que viabilizasse a classificação dos dados com base nos temas identificados.

A análise e interpretação representaram uma etapa crítica do procedimento. Nesse ponto, o pesquisador explorou as inter-relações entre as categorias, buscando padrões, contrastes e variações nos dados. Essa análise compreendeu a comparação entre diferentes unidades de significado, a identificação de conexões causais e efeitos, bem como a interpretação de discursos subjacentes. O objetivo era alcançar a compreensão do significado intrínseco aos dados e responder às indagações de pesquisa propostas.

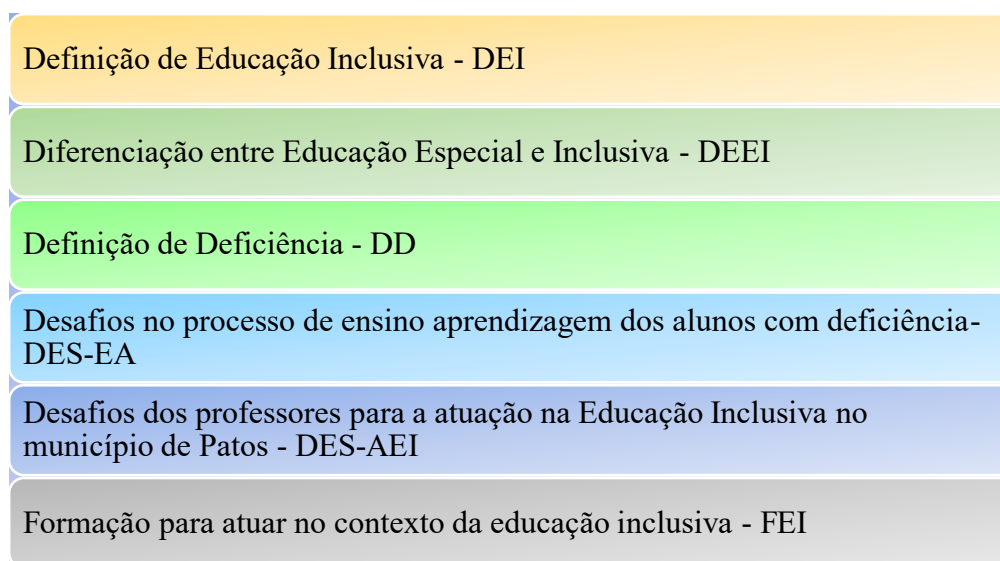
As inferências e interpretações finais constituíram a fase subsequente. Nesse estágio, o pesquisador efetuou inferências e interpretações respaldadas pelos resultados da análise. Esse processo implicou a correlação entre as descobertas, os objetivos da pesquisa, a teoria subjacente e o contexto mais amplo. Foi nesse momento que se proveram exemplos, citações e evidências para fundamentar as conclusões, apresentando uma interpretação coesa dos dados.

Na etapa final, ocorreu a elaboração do relatório dos resultados da análise de conteúdo. Esse relatório compreendeu uma descrição minuciosa das etapas de análise, a apresentação das categorias temáticas identificadas, uma discussão dos achados preponderantes e a interpretação dos resultados à luz das indagações de pesquisa. A clareza, coesão e respaldo nos dados analisados foram considerados imperativos para a qualidade do relatório.

Vale enfatizar que essas etapas se revelaram interativas e interconectadas. O pesquisador revisitou fases anteriores durante o processo de análise, realizando ajustes nas categorias, refinando interpretações e procedendo a novas codificações conforme necessário. A análise de conteúdo exigiu rigor metodológico e sensibilidade interpretativa, a fim de salvaguardar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos (Mendes; Miskulin, 2017).

Para a realização deste estudo, iniciou-se com a organização do material, seguida de uma leitura preliminar das respostas fornecidas pelos professores, visando a delimitação da unidade de significado e o delineamento das categorias de análise. Em um segundo momento, as respostas foram codificadas, com cada unidade temática extraída do texto conforme as categorias de análise previamente estabelecidas. Após a análise das respostas, os eixos temáticos foram definidos com base nos objetivos específicos, conforme Figura 2

Figura 2: Eixos temáticos em função dos objetivos.



Após a definição dos eixos temáticos, foi iniciada novamente a análise das respostas, com o intuito de identificar as unidades de significação. Essa análise levou em conta os padrões presentes nos relatos dos participantes, sempre alinhada aos objetivos da pesquisa. O registro das unidades de significação foi efetuado com base nas temáticas e seus conteúdos, utilizando sublinhados e etiquetas em cores distintas para cada eixo temático, como ilustrado na Figura 2.

Após a elaboração das categorias seguindo os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, foram elaborados códigos para sua identificação (Bardin, 2011). Logo após que as unidades de significação foram organizadas, elas passaram por uma leitura analítica com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças, o que resultou na criação de categorias em cada eixo temático. A formação dessas categorias temáticas foi realizada a partir de uma nova análise das unidades de significação, estabelecendo-se na interseção entre a teoria e a prática, com base em uma análise indutiva. A seguir, no Quadro 4, os eixos temáticos e as categorias.

Quadro 4: Eixos Temáticos e Categorias da pesquisa.

EIXO TEMÁTICO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIAS
Definição de Educação Inclusiva- DEI	“oportunidade de crianças com qualquer tipo de deficiências tenham direitos iguais” P1 “significa proporcionar meios para que estas pessoas possam ter as mesmas oportunidades das pessoas ditas típicas” P3 “possibilitando melhoria no seu desenvolvimento e socialização” P7 “... garantir que todos os alunos com ou sem deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade e igualitária” P10	Educação Inclusiva como oportunidade de socialização e desenvolvimento. DEI-C1.1 = 8 Educação Inclusiva como Garantia de Direitos. DEI-C2.1 = 2
Diferenciação entre Educação Especial e Inclusiva- DEEI	“Educação especial se baseia na aprendizagem dos alunos de acordo com a necessidade do aluno e seu desenvolvimento. A Educação Inclusiva em adaptar as atividades, metodologia e a rotina para inclusão” P8 “A educação especial se concentra em atender as necessidades específicas de um aluno com deficiência, a educação Inclusiva busca criar um ambiente de aprendizagem que seja acessível para todos os alunos” P10	EE Atendimento Específico focado nas Necessidades Individuais- DDEI-C1.2 = 9 EI Modelo Amplo de Acessibilidade para Todos- DDEI-C2.2 = 9
Definição de deficiência- DD	“Algum tipo de limitação que o individuo apresenta seja de ordem física ou intelectual” P3 “Quando o sujeito tem alguma limitação física ou intelectual” P6 “É um termo que se refere a qualquer limitação ou impedimento que afete a capacidade de uma pessoa” P10	Deficiência como Limitação Individual- DD-C1.3= 10
Desafios no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência- DES-EA	“... desafios maiores esteja relacionada a um espaço adequado, materiais e apoio familiar” P3 “Ausência de formação específica para os professores, recursos escassos, parceria limitada da família, acompanhamento multidisciplinar ineficaz, assim dificultando a real inclusão” P5 “Falta de preparação e formação, apoio e recursos, atrapalha a atuação de nós professores com nossas crianças com necessidades especiais” P7	Formação e Capacitação dos Professores- DES-EA- C1.4 Recursos e Infraestrutura Escolar- DES-EA-C2.4 Apoio Institucional e Acompanhamento Multidisciplinar- DES-EA-C3.3 Barreiras Pedagógicas e Sociais- DES-EA- C4.4
Desafios dos professores para a atuação na Educação Inclusiva	“Falta de formações periódicas, oficinas . É importante também acrescentar que hoje em dia temos inúmeras crianças em sala sem laudos , mas que de	Falta de Formação Específica e Continuada- DES-AEI- C1.5

no município de Patos- DES-AEI	alguma forma apresentam algum transtorno, no entanto muitas famílias recusam-se a buscar a devida ajuda” P3 “Os desafios ainda são muitos, valendo ressaltar ausência de formação específica para professores e recursos escassos, dificultando o processo da inclusão” P5 “Os professores enfrentam vários desafios ao atuar na educação inclusiva. A Falta de formação - Muitos professores não receberam formação específica para acolher e atender aos alunos com deficiência” P10	Escassez de Recursos e Infraestrutura Inadequada- DES-AEI- C2.5 Falta de Apoio Familiar e Institucional- DES-AEI- C3.5 Diversidade de Necessidades dos Estudantes e Desafios Comportamentais- DES-AEI- C4.5
Formação para atuar no contexto da educação inclusiva- FEI	“Gostaria de formações, oficinas práticas de forma periódica, com sugestões de atividades e materiais para a atuação no contexto da sala de aula” P3 “Sinto a necessidade de uma formação que discorra sobre práticas cotidianas no contexto da sala de aula que sirvam de subsídios para lidar com as diversas nuances que acontecem nesse cenário” P5	Estratégias Pedagógicas para a Educação Inclusiva- FEI-C1.6 Transformação da cultura escolar- FEI-C2.6

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa são apresentados a partir da análise das percepções de professores do Ensino Fundamental I sobre a formação continuada no contexto da Educação Inclusiva, com ênfase nas HSE e no DUA. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções desses professores sobre suas necessidades formativas para atuar em contextos inclusivos, considerando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a acessibilidade educacional. Para tanto, foram definidos objetivos específicos que incluem a descrição das concepções sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial, a identificação das necessidades formativas e o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada que articule os conceitos de DUA e HSE como estratégias pedagógicas inclusivas.

A organização dos resultados segue a estrutura proposta para responder aos objetivos da pesquisa, articulando as percepções docentes com as categorias de análise previamente definidas. Inicialmente, são apresentados os resultados referentes às concepções dos professores sobre a Educação Inclusiva e suas implicações pedagógicas. Em seguida, são analisadas as necessidades formativas identificadas a partir das entrevistas. Por fim, são discutidos os principais desafios e potencialidades observados na implementação do DUA e das HSE como elementos formativos, destacando as contribuições desses conceitos para a construção de práticas inclusivas no contexto escolar.

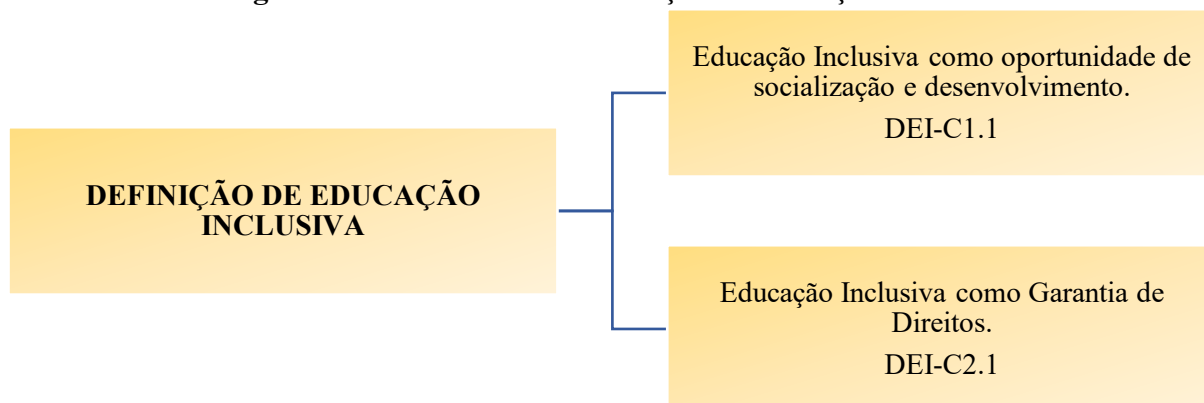
5.1 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS

A figura apresentada com o título “Definição de Educação Inclusiva” delimita um dos principais eixos temáticos deste estudo, destacando a importância de compreender o conceito de educação inclusiva como fundamento para a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Esse conceito é central para a formação docente, pois orienta a criação de ambientes educacionais que valorizam a diversidade e garantem o direito à aprendizagem, contribuindo para uma escola mais justa, acessível e acolhedora.

Ao abordar a definição de educação inclusiva, este eixo busca fundamentar a compreensão dos princípios e práticas que sustentam a inclusão, articulando aspectos legais, sociais e pedagógicos que orientam a construção de uma educação para todos. Portanto, os

professores foram questionados sobre esses aspectos, cujas categorias e subcategorias, bem como exemplos de algumas respostas dos professores selecionadas serão expostas visando a exemplificar e corporificar tais categorias.

Figura 3: Eixo Temático1: Definição de Educação Inclusiva



A figura apresenta o Eixo Temático “Definição de Educação Inclusiva”, organizado em duas subcategorias principais. A primeira subcategoria, intitulada “Educação Inclusiva como Oportunidade de Socialização e Desenvolvimento” (DEI-C1.1), destaca a inclusão como um processo que possibilita a interação social e o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a construção de relações significativas e a ampliação de competências sociais e acadêmicas. Esta subcategoria destaca a importância de proporcionar um ambiente educacional que favoreça a interação social e o desenvolvimento integral de todos os alunos, promovendo habilidades sociais e cognitivas. Exemplos de respostas:

“Significa proporcionar meios para que estas pessoas possam ter as mesmas oportunidades das pessoas ditas típicas” (P3).

“Possibilitando melhoria no seu desenvolvimento e socialização” (P7).

“Promover a interação entre alunos com e sem deficiência, criando espaços de aprendizado mútuo” (P2).

“Estimular o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que favoreçam a autonomia” (P5).

“Criar ambientes que valorizem a diversidade e incentivem a participação de todos” (P8).

A segunda subcategoria, “Educação Inclusiva como Garantia de Direitos” (DEI-C2.1),

aborda a inclusão como um direito fundamental, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso pleno ao conhecimento, à participação e à aprendizagem, em conformidade com os princípios de equidade e justiça social. Essas subcategorias refletem diferentes dimensões da inclusão, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que garantam tanto o desenvolvimento pessoal quanto a proteção dos direitos educacionais de todos os estudantes.

Esta subcategoria enfatiza a inclusão como um direito fundamental, assegurando que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação, independentemente de suas características individuais, em conformidade com princípios de justiça social e equidade. Exemplos de respostas:

“Oportunidade de crianças com qualquer tipo de deficiência tenham direitos iguais” (P1).

“Garantir que todos os alunos com ou sem deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade e igualitária” (P10).

“Assegurar que os direitos educacionais sejam respeitados para todos os estudantes” (P6).

“Garantir a acessibilidade física e pedagógica em todas as etapas da educação” (P9).

“Promover políticas educacionais que garantam a inclusão como direito humano” (P4).

As concepções dos professores sobre educação inclusiva revelam que essa prática vai além do simples acesso físico ao ambiente escolar, envolvendo a criação de espaços que favoreçam a interação social e o desenvolvimento integral dos alunos. Essa compreensão é resultado de uma construção histórica que integra não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões sociais e culturais que reconhecem a importância do desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia, a comunicação assertiva e a cooperação. Essas habilidades são essenciais para estabelecer vínculos significativos entre professores e alunos, promovendo um clima escolar inclusivo e acolhedor.

Ao mesmo tempo, a inclusão escolar também é compreendida como um direito fundamental, refletindo uma evolução nas políticas educacionais que visam garantir o acesso equitativo à aprendizagem para todos os estudantes. Essa perspectiva se apoia em legislações nacionais e internacionais que defendem a valorização das diferenças e a eliminação de barreiras para a participação plena dos alunos, promovendo um modelo educacional que

reconhece a diversidade como elemento central para o desenvolvimento humano e social.

Essas categorias refletem diferentes perspectivas sobre o papel da inclusão escolar, alinhando-se tanto aos aspectos relacionais quanto aos direitos fundamentais dos estudantes. A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no ambiente escolar. De acordo com Manton (2003) a escola que se propõe a ser inclusiva deve, antes de tudo, reconhecer e valorizar as diferenças humanas.

Em uma pesquisa realizada por Holanda (2024), afirma que a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus educadores, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

Segundo Leite (2024), a educação inclusiva deve ser centrada no aluno, considerando suas singularidades e necessidades específicas, e não apenas em sua deficiência. Ela enfatiza a importância de um trabalho cooperativo entre todos os agentes da instituição educacional para atender às necessidades educacionais no contexto da inclusão, promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral do educando. Já Avancini (2024) amplia o conceito ao afirmar que a educação inclusiva está diretamente relacionada ao direito à educação e à garantia da igualdade e diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual, de origem e religiosa. Ela destaca que educar na e para a diversidade significa trabalhar efetivamente para garantir a educação a todas as pessoas como um direito.

Lopes (2025) reforça que a educação inclusiva transforma o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade e a equidade. Ele aponta que práticas como ensino colaborativo, educação por projetos e uso de tecnologias assistivas promovem a inclusão, criando ambientes escolares acolhedores e programas de sensibilização eficazes. Como temos discutido ao longo deste estudo, a educação inclusiva deve ser compreendida como uma expressão concreta do direito à educação, assegurado em diversos marcos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), entre outros. Mais do que integrar estudantes com deficiência ou necessidades específicas em ambientes escolares, trata-se de garantir o pleno exercício da cidadania por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana.

Segundo Booth e Ainscow (2011), a inclusão é o processo de responder à diversidade

dos alunos, valorizando as diferenças e a aprendizagem de todos, o que exige a transformação das culturas, políticas e práticas escolares. Complementarmente, Mantoan (2006) sustenta que a inclusão não se trata de adaptar o aluno ao sistema, mas de repensar a escola como um espaço verdadeiramente democrático.

Carlos Skliar (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que falar de inclusão é falar de direitos, ao passo que Paulo Freire (1996) nos lembra que o ato de educar envolve o reconhecimento da autonomia dos sujeitos e sua capacidade de construir o conhecimento, premissas fundamentais para uma educação inclusiva emancipadora.

No plano internacional, Peter Mittler (2003) e Katarina Tomasevski (2001) reforçam que a educação inclusiva é a via mais eficaz para uma sociedade inclusiva, sendo ela não apenas um direito humano em si, mas também a chave para o exercício pleno de outros direitos. Alguns pesquisadores têm destacado a educação inclusiva como uma ferramenta fundamental para a transformação da cultura escolar.

Ao propor o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do ambiente educacional, a inclusão ultrapassa a simples inserção física de estudantes com deficiência e demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das relações sociais e da gestão escolar. Nesse sentido, transformar a cultura da escola significa construir um espaço onde a diversidade é acolhida e valorizada, exigindo, para isso, o engajamento coletivo de todos os membros da comunidade escolar.

De acordo com Bianchi e Romano (2025), a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente aquelas que envolvem atividades motoras, tem grande potencial para alterar a cultura escolar de forma significativa. Os autores argumentam que essas atividades não apenas promovem a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, mas também incentivam o trabalho colaborativo entre professores, estudantes e gestores. Tal abordagem contribui para a desconstrução de paradigmas excludentes, ao mesmo tempo em que fortalece valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças.

A valorização das especificidades de cada educando também é enfatizada por um estudo publicado na Revista Núcleo do Conhecimento (2023), que afirma que a construção de uma cultura educacional inclusiva exige o repensar das práticas pedagógicas tradicionais. Nesse processo, é essencial que a escola reconheça a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem, em vez de tratá-la como um obstáculo a ser superado. Os autores destacam que a cultura escolar inclusiva deve ser construída com base em uma ética de reconhecimento e pertencimento, o que implica mudanças tanto nos discursos quanto nas práticas escolares.

Outro estudo relevante, realizado por Oliveira e Silva (2021) e publicado na Revista

Brasileira de Educação Especial, defende que a transformação cultural necessária à inclusão só ocorrerá mediante a consolidação de uma cultura de colaboração. Essa cultura se caracteriza pela articulação entre diferentes profissionais da escola, famílias, gestores e demais agentes da comunidade. Para os autores, não basta adaptar o currículo ou disponibilizar recursos; é imprescindível que todos estejam comprometidos com a construção de um ambiente acolhedor, democrático e efetivamente inclusivo. Eles destacam ainda a importância da formação continuada dos professores como fator determinante para o sucesso desse processo.

A educação inclusiva é compreendida como um movimento sociopolítico que busca reconhecer e valorizar a diversidade humana, promovendo ações que garantam o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Essa perspectiva envolve não apenas a criação de ambientes educacionais acessíveis, mas também a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a equidade no processo educativo.

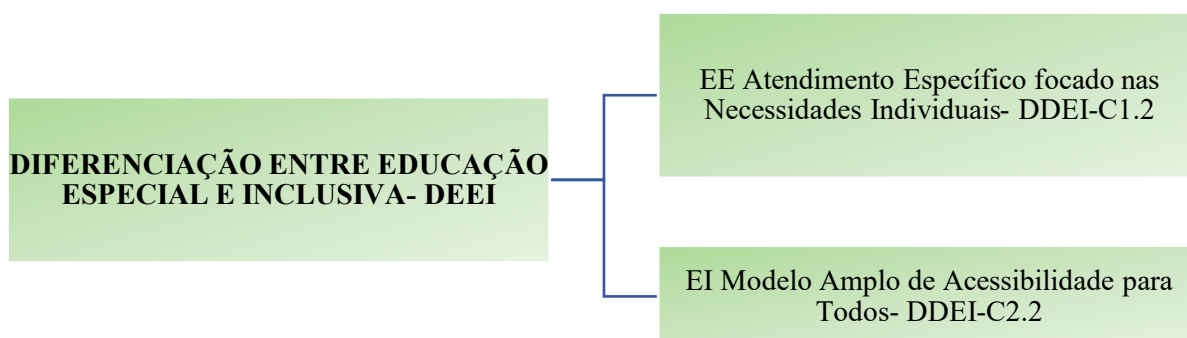
Dessa forma, os estudos convergem na compreensão de que a educação inclusiva é, acima de tudo, um processo de mudança cultural que requer tempo, compromisso institucional e envolvimento coletivo. Transformar a cultura escolar por meio da inclusão significa instituir práticas que promovam o respeito às diferenças e garantam a participação plena de todos os alunos, construindo uma escola mais justa, equitativa e humanizada.

A figura apresentada destaca a diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, estruturando as concepções dos professores em duas principais subcategorias. A primeira, denominada “EE - Atendimento Específico focado nas Necessidades Individuais” (DDEI-C1.2), enfatiza a visão de que a Educação Especial se concentra em estratégias pedagógicas voltadas para responder às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, oferecendo apoio especializado para promover seu desenvolvimento acadêmico e social.

A segunda subcategoria, “EI - Modelo Amplo de Acessibilidade para Todos” (DDEI-C2.2), reflete uma compreensão mais abrangente da Educação Inclusiva, que não se limita a grupos específicos, mas busca garantir a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, promovendo um ambiente educacional acessível e acolhedor para todos.

Ao analisar essas concepções, buscamos compreender como os professores diferenciam esses dois modelos educacionais, considerando os desafios e potencialidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 4: Eixo Temático2 – Diferenças entre Educação Especial e Inclusiva.



A partir da leitura das respostas dos professores e com base no aporte teórico, foi possível sistematizar o Eixo Temático2 – Diferenciação entre Educação Especial e Inclusiva em duas categorias: DDEI-C1.2 – EE Atendimento Específico focado nas Necessidades Individuais e DDEI-C2.2 – EI Modelo Amplo de Acessibilidade para Todos.

As duas categorias abordam a visão dos professores na conceituação da diferenciação entre educação especial e inclusiva. Vejamos alguns trechos das respostas dos professores que estão na base da análise de conteúdo dessa categoria:

“Educação especial se baseia na aprendizagem dos alunos de acordo com a necessidade do aluno e seu desenvolvimento. A Educação Inclusiva em adaptar as atividades, metodologia e a rotina para inclusão” (P8)

“A educação especial se concentra em atender as necessidades específicas de um aluno com deficiência, a educação Inclusiva busca criar um ambiente de aprendizagem que seja acessível para todos os alunos” (P10)

“A Educação Especial é um atendimento especializado focado nas necessidades individuais dos estudantes com deficiência, oferecendo recursos e estratégias específicas para garantir seu desenvolvimento. Já a Educação Inclusiva busca promover a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar, eliminando barreiras e criando oportunidades de aprendizado para todos, independentemente de suas características pessoais.” (P9)

“Enquanto a Educação Especial se concentra em oferecer suporte específico para alunos com necessidades educacionais especiais, a

Educação Inclusiva adota uma perspectiva mais ampla, focando na construção de um sistema educacional que valorize a diversidade e garanta que todos os estudantes tenham acesso ao currículo comum, com as adaptações necessárias para seu sucesso escolar.” (P10)

A educação especial e a educação inclusiva são dimensões complementares de um sistema educacional comprometido com os direitos humanos. A educação especial é definida como uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela tem como objetivo oferecer recursos, serviços e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento pleno desses alunos.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2024), a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Nesse sentido, Araújo (2023) destaca que na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por sua vez, a educação inclusiva propõe uma reestruturação das práticas escolares e da organização pedagógica para garantir o direito de todos os estudantes à educação, sem qualquer forma de discriminação. Trata-se de um modelo que reconhece e valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Pletsch (2020) observa que a educação inclusiva é uma política pública fundamentada nos princípios de direitos humanos e justiça social que precisa garantir acesso, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes necessidades e realidades educativas. Reforçando essa ideia, Uchôa e Chacon (2022) afirmam que a educação inclusiva e a educação especial, na perspectiva inclusiva, convergem-se em uma Educação Outra, direcionada para a aceitação das diferenças e da diversidade social e cultural no contexto educacional e para a democratização escolar.

Assim, a inter-relação entre essas duas abordagens é fundamental para uma educação democrática e equitativa. A educação especial, compreendida a partir da lógica inclusiva, atua de forma articulada com o ensino comum, apoiando a superação de barreiras à aprendizagem e promovendo a participação efetiva dos alunos com necessidades específicas. Araújo (2023) enfatiza que a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para

atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Essa colaboração entre o ensino comum e os serviços especializados é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, respeitando suas singularidades.

No contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se consolidado como um elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar, oferecendo suporte pedagógico adaptado às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com Mafra et al. (2024), o AEE é um serviço da educação especial que visa eliminar as barreiras que dificultam a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de recursos pedagógicos que respeitam as necessidades individuais e os potenciais dos estudantes.

Ziesmann, Moreira e Batista (2023) reforçam que o AEE é essencial para o desenvolvimento de crianças com deficiência no ensino regular, ao proporcionar um ambiente inclusivo e adaptado que favorece a aprendizagem. Entretanto, a prática do AEE ainda enfrenta inúmeros desafios, como destacam Pesqueira (2023), que aponta a escassez de tecnologias assistivas e a ausência de diagnóstico precoce como entraves significativos no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda assim, o autor afirma que a presença de profissionais especializados pode viabilizar a inclusão efetiva desses alunos no ensino regular.

Do mesmo modo, Prado e López (2023), ao analisarem a eficácia do AEE para estudantes surdos em uma escola pública, identificam que, embora haja políticas educacionais voltadas à inclusão, ainda existem lacunas entre a legislação e a prática, especialmente no que se refere à formação docente e ao uso de metodologias e tecnologias adequadas à realidade linguística dos estudantes surdos.

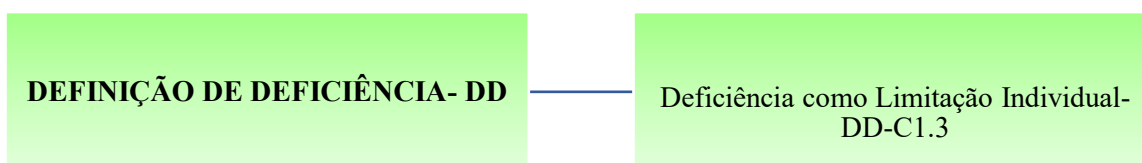
Complementando essas discussões, Lopes (2023) examina as práticas pedagógicas utilizadas por profissionais do AEE no atendimento a estudantes com TEA, demonstrando que estratégias individualizadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses alunos. Em suma, os estudos mais recentes apontam que, apesar dos avanços legais e conceituais, o AEE ainda necessita de investimentos em formação continuada, infraestrutura e articulação entre escola, família e comunidade para alcançar sua plena funcionalidade na garantia de uma educação inclusiva e equitativa.

A figura a seguir apresenta um dos eixos temáticos centrais deste estudo, destacando a importância de compreender o conceito de deficiência para fundamentar as práticas pedagógicas inclusivas.

Consideramos que a definição de deficiência é essencial para estabelecer políticas educacionais que promovam a inclusão, pois envolve a compreensão das barreiras físicas, sociais e atitudinais que podem limitar a participação plena dos estudantes com deficiência no contexto escolar. Além disso, compreender como os professores concebem este conceito nos ajuda a pensar os modos de se relacionar com as crianças com deficiências.

Essa compreensão reflete uma mudança paradigmática que reconhece a deficiência não apenas como uma condição médica, mas como um fenômeno social que demanda adaptações no ambiente educacional para garantir o acesso e a participação equitativa de todos os alunos. Ao abordar esse conceito, o eixo busca ampliar a compreensão sobre as necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma abordagem mais humanizada e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 5: Eixo Temático3 – Definição de Deficiência



No Eixo Temático3, sobre a definição de deficiência foi identificada a categoria intitulada “Deficiência como Limitação Individual”- DD-C1.3. Foram estabelecidas no sentido de unir as respostas as cujas unidades de significação envolvem a ideia da definição acerca deficiência.

“Algum tipo de limitação que o individuo apresenta seja de ordem física ou intelectual” (P3)

“Quando o sujeito tem alguma limitação física ou intelectual” P6

“É um termo que se refere a qualquer limitação ou impedimento que afete a capacidade de uma pessoa” P10

Essa visão tende a se concentrar nas limitações individuais, muitas vezes ignorando os fatores sociais e ambientais que também influenciam a experiência da deficiência. Como observado na resposta “é um termo que se refere a qualquer limitação ou impedimento que afete a capacidade de uma pessoa” (P10), essa perspectiva pode restringir a compreensão da deficiência a uma visão médica ou biologicista, que não considera as barreiras sociais e as adaptações necessárias para promover uma verdadeira inclusão. Nesse sentido, é fundamental ampliar essa definição, incorporando uma perspectiva mais abrangente que reconheça as

potencialidades dos indivíduos e valorize suas contribuições para a sociedade, promovendo um modelo de educação inclusiva que transcenda as limitações físicas ou intelectuais.

As concepções dos professores sobre deficiência, que a definem predominantemente como uma limitação individual, têm implicações significativas para suas práticas pedagógicas e podem reforçar atitudes capacitistas no contexto escolar. Segundo Magalhães (2022), as barreiras atitudinais são uma das principais dificuldades para a inclusão, pois refletem concepções enraizadas que associam a deficiência exclusivamente a déficits e limitações pessoais, ignorando as influências sociais e estruturais que também contribuem para a exclusão. Ao focar apenas nas limitações dos estudantes, sem considerar o impacto das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, os professores podem perpetuar práticas que limitam a participação plena dos alunos com deficiência, restringindo suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento integral.

Além disso, como destaca Brazier (2020), a formação dos professores é um elemento central para a transformação dessas concepções, pois influencia diretamente suas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Quando os professores compreendem a deficiência apenas como uma característica fixa e individual, tendem a subestimar as capacidades dos estudantes, reduzindo suas oportunidades de participar ativamente nas atividades escolares. Essa visão, muitas vezes limitada, pode levar a práticas pedagógicas que reforçam o capacitismo, dificultando a criação de ambientes inclusivos e equitativos, nos quais todos os alunos, independentemente de suas características, possam aprender e se desenvolver plenamente.

A noção de deficiência a partir do modelo social representa uma mudança paradigmática em relação aos conceitos tradicionais que entendem a deficiência exclusivamente como uma limitação individual ou médica. Esse modelo, que emergiu como uma resposta crítica ao modelo médico, desloca o foco da deficiência para as barreiras sociais, atitudinais e físicas que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com Magalhães (2022), o modelo social enfatiza que a deficiência não é apenas uma condição biológica, mas uma construção social que reflete as atitudes e estruturas excludentes de uma sociedade que não está preparada para lidar com a diversidade humana. Nesse sentido, a deficiência é vista como o resultado das interações entre as características individuais e os ambientes que não proporcionam as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade e a participação plena. Esse entendimento redefine o conceito de deficiência, promovendo uma abordagem mais inclusiva e centrada na eliminação de barreiras, ao invés de focar apenas nas limitações individuais.

Além disso, o modelo social da deficiência desafia as práticas capacitistas ao questionar as expectativas e os estereótipos que frequentemente limitam as oportunidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Ao adotar essa perspectiva, os professores são incentivados a repensar suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem as capacidades e potencialidades dos estudantes, ao invés de apenas suas limitações. Essa mudança de perspectiva exige não apenas adaptações físicas e tecnológicas, mas também uma transformação nas atitudes e nas práticas educacionais, promovendo a inclusão como um processo contínuo de construção de uma cultura escolar verdadeiramente acessível e democrática (Diniz, 2007; Brazier, 2020).

Além disso, na atualidade, temos o modelo biopsicossocial que tem se consolidado como uma importante referência teórica e prática nas áreas da saúde, reabilitação e educação, ao considerar a complexidade do processo saúde-doença a partir da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Ao contrário do modelo biomédico tradicional, que foca exclusivamente nos aspectos orgânicos da doença, o modelo biopsicossocial propõe uma abordagem mais integral e centrada no sujeito, levando em conta suas experiências, contexto e funcionalidade.

Na pesquisa de Fernandes et al. (2021), ao discutirem os desafios da aplicação do modelo biopsicossocial nos centros de reabilitação, destacam a importância de uma atuação interprofissional pautada na funcionalidade e na centralidade do usuário. Os autores argumentam que a implementação eficaz desse modelo requer não apenas mudanças nas práticas clínicas, mas também no modo de organização dos serviços de saúde, com foco na superação de barreiras ambientais e na valorização das potencialidades dos indivíduos.

No campo da educação, Verzolla (2023) analisa as possibilidades de utilização do modelo biopsicossocial como base para a avaliação da deficiência nas escolas, reforçando a necessidade de considerar os fatores contextuais, ambientais e atitudinais que impactam diretamente a participação e a autonomia dos estudantes com deficiência. Segundo a autora, o reconhecimento da deficiência como uma construção resultante da interação entre a condição do sujeito e as barreiras existentes no meio amplia as possibilidades de atuação pedagógica e inclusiva. Essa perspectiva tem contribuído para a consolidação de políticas públicas mais sensíveis às necessidades reais dos indivíduos, promovendo a inclusão e a equidade nos serviços educacionais e de saúde.

Assim, os estudos mais recentes reforçam que o modelo biopsicossocial representa um avanço significativo no modo de compreender e intervir nas questões relacionadas à saúde e à deficiência, ao adotar uma visão ampliada da realidade humana e propor intervenções que

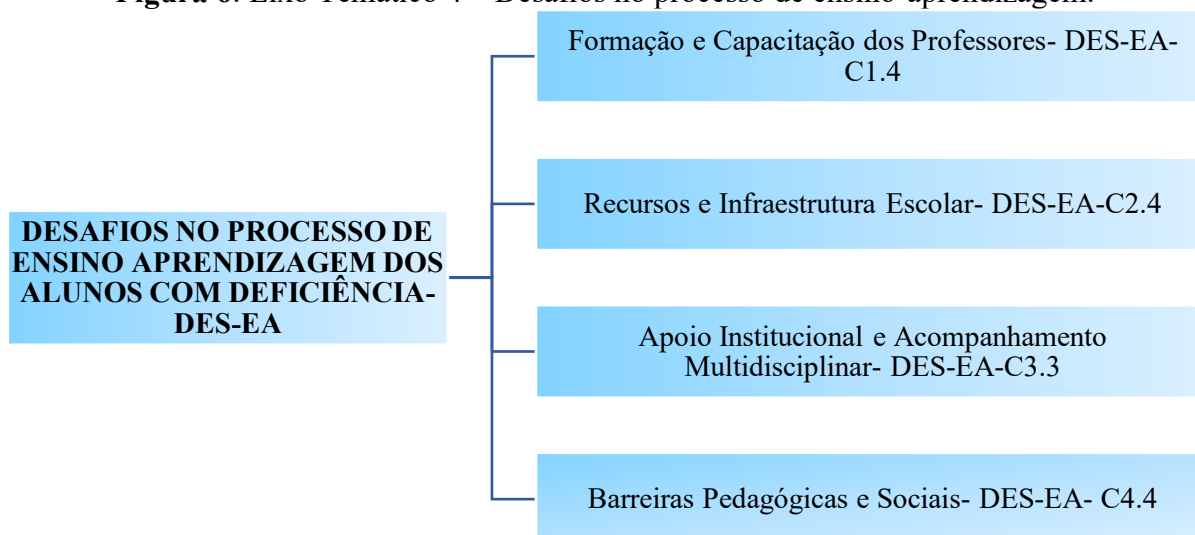
ultrapassam os limites da medicina tradicional ou das abordagens exclusivamente pedagógicas.

A figura apresentada com o título “Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos com Deficiência - DES-EA” organiza os principais desafios enfrentados nesse contexto em quatro subcategorias principais.

A primeira subcategoria, “Formação e Capacitação dos Professores - DES-EA-C1.4”, destaca a necessidade de preparar os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo práticas inclusivas que considerem as especificidades dos alunos com deficiência. A segunda, “Recursos e Infraestrutura Escolar - DES-EA-C2.4”, enfatiza a importância de ambientes acessíveis e adequados, que garantam a participação plena dos estudantes.

A terceira subcategoria, “Apoio Institucional e Acompanhamento Multidisciplinar - DES-EA-C3.3”, ressalta a necessidade de suporte institucional e a atuação conjunta de diferentes profissionais para promover uma educação inclusiva eficaz. Finalmente, a quarta subcategoria, “Barreiras Pedagógicas e Sociais - DES-EA-C4.4”, aborda os obstáculos estruturais e culturais que limitam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, destacando a importância de superar esses desafios para construir ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Figura 6: Eixo Temático 4 – Desafios no processo de ensino-aprendizagem.



A formação e capacitação dos professores representam um dos principais desafios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Para promover uma educação inclusiva efetiva, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as diversas necessidades dos alunos, desenvolvendo competências para adaptar o currículo, utilizar tecnologias assistivas e adotar práticas pedagógicas inclusivas. Essa preparação deve

incluir conhecimentos sobre os diferentes tipos de deficiência, estratégias para promover a participação ativa dos alunos e a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores. A ausência dessa formação pode resultar em práticas pedagógicas limitadas, que não atendem plenamente às necessidades dos estudantes.

“Falta de preparação e formação, apoio e recursos, atrapalha a atuação de nós professores com nossas crianças com necessidades especiais” (P7).

“A formação dos professores é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade” (P2).

“Precisamos de mais capacitação para lidar com as demandas dos alunos com deficiência” (P9).

Além da formação dos professores, a disponibilidade de recursos adequados e infraestrutura escolar acessível é outro desafio significativo para a inclusão. A ausência de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e ambientes físicos acessíveis pode limitar a participação dos alunos com deficiência no processo educativo. Para garantir a inclusão plena, é necessário investir em equipamentos, recursos digitais e adaptações arquitetônicas que facilitem a mobilidade e o aprendizado desses estudantes. Sem esses recursos, as barreiras físicas e tecnológicas podem se tornar obstáculos intransponíveis para o sucesso escolar.

“Desafios maiores estejam relacionados a um espaço adequado, materiais e apoio familiar” (P3).

“A falta de recursos específicos dificulta a aprendizagem dos alunos com deficiência” (P4).

“A estrutura física da escola não é adaptada para todos os alunos” (P8).

Outro desafio que emergiu foi o apoio institucional e o acompanhamento multidisciplinar. Estes são fundamentais para promover a inclusão escolar. Esse suporte envolve a atuação conjunta de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e fonoaudiólogos, que auxiliam na identificação das necessidades dos alunos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. Sem esse apoio, os professores podem se sentir sobrecarregados e despreparados para enfrentar os desafios do ensino inclusivo, o que pode comprometer a qualidade do atendimento educacional.

“Ausência de formação específica para os professores, recursos escassos, parceria limitada da família, acompanhamento

multidisciplinar ineficaz, assim dificultando a real inclusão” (P5).

“Falta de apoio de profissionais especializados para auxiliar no processo educativo” (P1).

“Precisamos de uma equipe multidisciplinar para apoiar as práticas inclusivas” (P10).

As barreiras pedagógicas e sociais representam outro obstáculo significativo para a inclusão dos alunos com deficiência. Essas barreiras incluem práticas pedagógicas inadequadas, preconceitos e estigmas que dificultam a participação plena desses alunos na vida escolar. Para superar esses desafios, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a autonomia e garantam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Além disso, é essencial desconstruir estereótipos e promover uma cultura escolar inclusiva, que respeite as diferenças e valorize as potencialidades dos alunos com deficiência.

“Os preconceitos e a falta de compreensão sobre as necessidades dos alunos com deficiência ainda são grandes desafios” (P6).

“Precisamos mudar a mentalidade da escola para realmente incluir todos os alunos” (P3).

“As barreiras sociais muitas vezes impedem a plena inclusão dos alunos com deficiência” (P2).

A inclusão educacional enfrenta diversos desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino para alunos com deficiência. Um dos principais desafios é a formação e capacitação dos professores, que, muitas vezes, não recebem a preparação adequada para lidar com a diversidade presente em suas turmas. A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica das necessidades dos alunos com deficiência, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que vão além da mera adaptação curricular. Essa formação deve ser contínua e intencional, possibilitando que os professores se tornem agentes transformadores no processo de inclusão, capazes de superar as barreiras pedagógicas e atitudinais que limitam a participação dos alunos (Brazier, 2020).

Outro desafio significativo é a falta de recursos e infraestrutura escolar, que muitas vezes impede a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos. De acordo com Sidor e Strugal (2024), a ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada são barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente

escolar. Sem esses recursos, os professores encontram dificuldades para implementar práticas inclusivas e garantir que todos os alunos possam participar ativamente das atividades escolares (Sidor e Strugal, 2024).

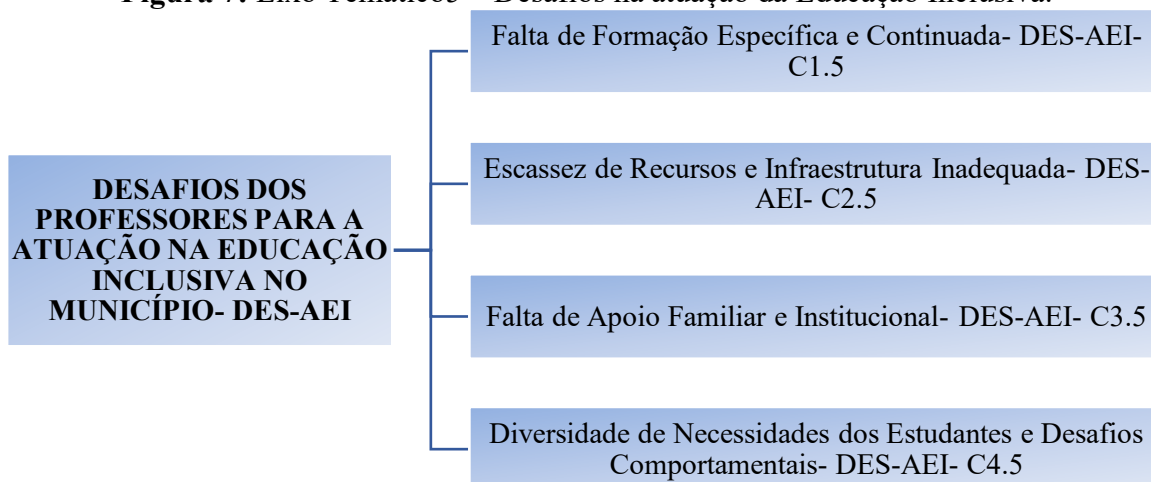
Além disso, o apoio institucional e o acompanhamento multidisciplinar são fundamentais para promover a inclusão, mas muitas vezes se mostram insuficientes. Como discutido por Magalhães (2022), a falta de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais, compromete a qualidade do atendimento educacional, deixando os professores sobrecarregados e sem o suporte necessário para enfrentar os desafios da inclusão. Essa ausência de apoio institucional limita as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência e reduz a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas (Magalhães, 2022).

As barreiras pedagógicas e sociais também representam um grande obstáculo para a inclusão. Essas barreiras incluem não apenas a falta de recursos, mas também preconceitos e estigmas que ainda estão presentes nas práticas educativas. Como observado por Sidor e Strugal (2024), é necessário desconstruir essas barreiras para criar ambientes educacionais que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo a equidade e a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Sidor, Strugal, 2024).

Além disso, buscamos conhecer de forma mais específica os desafios que os professores enfrentam no município de Patos, considerando as particularidades locais que impactam diretamente suas práticas pedagógicas e a qualidade da educação inclusiva.

A figura apresentada com o título “Desafios dos Professores para a Atuação na Educação Inclusiva no Município de Patos - DES-AEI” organiza os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto em quatro subcategorias principais.

Figura 7: Eixo Temático5 – Desafios na atuação da Educação Inclusiva.



A primeira subcategoria, “Falta de Formação Específica e Continuada - DES-AEI-C1.5”, destaca a necessidade de capacitação contínua dos professores para que possam lidar adequadamente com a diversidade presente nas salas de aula inclusivas. A segunda, “Escassez de Recursos e Infraestrutura Inadequada - DES-AEI-C2.5”, aborda a carência de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e espaços físicos acessíveis, que limitam a participação dos alunos com deficiência.

A terceira subcategoria, “Falta de Apoio Familiar e Institucional - DES-AEI-C3.5”, enfatiza a importância do suporte tanto das famílias quanto das instituições para promover uma educação inclusiva eficaz. Por fim, a quarta subcategoria, “Diversidade de Necessidades dos Estudantes e Desafios Comportamentais - DES-AEI-C4.5”, reconhece que os professores enfrentam desafios relacionados às diferentes características e necessidades dos alunos, que demandam abordagens pedagógicas diversificadas e estratégias específicas para promover a inclusão.

A falta de formação específica e continuada é apontada como um dos principais desafios para os professores que atuam na educação inclusiva no município de Patos. Para promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência, é essencial que os professores tenham acesso a capacitações regulares, que os preparem para lidar com as particularidades desses estudantes. Como destaca Brazier (2020), a formação continuada é fundamental para que os educadores desenvolvam habilidades para adaptar conteúdos, utilizar tecnologias assistivas e construir ambientes verdadeiramente inclusivos. No entanto, a ausência dessa formação limita as possibilidades de intervenção pedagógica, dificultando a inclusão efetiva.

“Falta de formações periódicas, oficinas. É importante também acrescentar que hoje em dia temos inúmeras crianças em sala sem laudos, mas que de alguma forma apresentam algum transtorno, no entanto muitas famílias recusam-se a buscar a devida ajuda” (P3).

“Os desafios ainda são muitos, valendo ressaltar ausência de formação específica para professores e recursos escassos, dificultando o processo da inclusão” (P5).

“Os professores enfrentam vários desafios ao atuar na educação inclusiva. A falta de formação - Muitos professores não receberam formação específica para acolher e atender aos alunos com deficiência” (P10).

Outro desafio significativo enfrentado pelos professores em Patos é a escassez de recursos e a infraestrutura inadequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e espaços acessíveis limita as oportunidades de aprendizagem e dificulta a implementação de práticas inclusivas. Como apontado por Sidor e Strugal (2024), a falta de infraestrutura adequada é uma das principais barreiras para a inclusão, afetando diretamente a qualidade do ensino e a participação dos alunos com deficiência.

“Muitas vezes, não temos materiais adequados para trabalhar com esses alunos, o que dificulta muito o nosso trabalho” (P1).

“As salas de aula não são adaptadas para receber alunos com deficiência, e isso é um grande problema” (P4).

“A infraestrutura das escolas precisa ser melhorada para que possamos realmente incluir todos os alunos” (P8).

A falta de apoio familiar e institucional também é apontada como uma barreira significativa para a inclusão escolar. Os professores frequentemente relatam que a ausência de suporte por parte das famílias e da própria instituição escolar compromete a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Para garantir que os alunos com deficiência tenham uma experiência educacional positiva, é essencial que haja uma rede de apoio que inclua não apenas os professores, mas também os pais e outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, que possam oferecer suporte contínuo aos estudantes.

“Muitos pais não entendem a importância do acompanhamento especializado para seus filhos” (P6).

“A escola precisa estar mais presente e oferecer apoio para os professores que lidam com alunos com deficiência” (P2).

“Sem o apoio da família, fica muito difícil trabalhar com esses alunos de forma adequada” (P9).

Por fim, os professores também enfrentam desafios relacionados à diversidade das necessidades dos alunos e aos comportamentos que podem surgir em sala de aula. Cada aluno com deficiência apresenta características únicas que demandam estratégias pedagógicas específicas, além de uma compreensão aprofundada sobre as diferentes condições que podem afetar o aprendizado e o comportamento. Essa diversidade, embora enriquecedora, também

pode se tornar um desafio para os professores que não têm a formação adequada para lidar com esses contextos.

“Alguns alunos apresentam comportamentos muito desafiadores e não sabemos como lidar com eles” (P7).

“É difícil atender a todas as necessidades dos alunos quando temos tantas demandas diferentes na sala de aula” (P10).

“Muitos alunos têm comportamentos que exigem uma atenção individualizada, mas nem sempre temos recursos para isso” (P3).

Considerando os achados, diversos estudos científicos abordaram os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva, com foco nas interações entre famílias, recursos pedagógicos e infraestrutura escolar. A partir de entrevistas com professores e responsáveis, pesquisas têm revelado as dificuldades enfrentadas por escolas e famílias na construção de práticas inclusivas, apontando a necessidade urgente de fortalecer parcerias e melhorar a infraestrutura das instituições de ensino.

Um estudo realizado por Luiz e Nascimento (2022) investigou a inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas públicas de Minas Gerais, a partir de entrevistas com 42 responsáveis e 34 professoras. Os resultados mostraram que, embora as famílias reconheçam a importância da educação inclusiva, elas enfrentam desafios como a falta de informações sobre os direitos educacionais de seus filhos, dificuldades em lidar com adaptações necessárias e o desafio de conciliar o trabalho com a necessidade de apoio constante aos estudantes. As professoras, por sua vez, relataram obstáculos como a escassez de formação específica, a falta de recursos pedagógicos adaptados e uma infraestrutura inadequada, além de dificuldades em construir uma colaboração mais efetiva com as famílias.

Na mesma linha, Martins (2024), em sua pesquisa de conclusão de curso, enfatiza a importância de uma colaboração mais estreita entre escola e família para garantir a efetividade da educação inclusiva. A autora observa que, apesar das políticas públicas em vigor, ainda existem lacunas significativas na comunicação entre esses dois atores fundamentais, o que impacta a qualidade do processo inclusivo nas escolas. A falta de espaços para uma troca contínua de informações e experiências entre as famílias e os educadores acaba prejudicando o progresso da inclusão.

Além disso, Lopes (2021), ao estudar a Rede Municipal de São Luís, identificou que, embora exista uma relação relativamente positiva entre escola e família, ainda há uma carência de maior aproximação entre professores e familiares, especialmente nos anos finais do ensino

fundamental. A pesquisa apontou a necessidade de fortalecer a participação das famílias em atividades escolares e de integrar mais as práticas pedagógicas, adaptando-as de maneira a atender efetivamente às necessidades dos alunos com deficiência. Essa colaboração é vista como essencial para o sucesso da inclusão escolar e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Esses estudos destacam que, apesar dos avanços na implementação de políticas inclusivas, persistem desafios consideráveis, como a falta de formação docente adequada, recursos pedagógicos limitados e infraestrutura escolar deficiente. Além disso, a parceria entre escola e família se mostra crucial para o sucesso da educação inclusiva. A comunicação entre esses dois componentes deve ser constantemente fortalecida, e a colaboração entre ambos precisa ser mais efetiva para garantir que os alunos com deficiência tenham um ambiente escolar que favoreça sua aprendizagem e participação plena.

A educação inclusiva, além de garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola regular, promove riquezas pedagógicas e sociais para todos os envolvidos no processo educativo. Entre os principais benefícios observados nesse modelo está a socialização, entendida como uma experiência de convivência, diálogo e construção coletiva entre alunos com e sem deficiência.

Segundo Mantoan (2006), a convivência entre os alunos, com e sem deficiência, favorece a construção de atitudes de respeito mútuo, solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Essa perspectiva rompe com a ideia de que a inclusão beneficia somente os alunos com deficiência e revela que todos os estudantes são impactados positivamente pela diversidade no ambiente escolar.

A teoria de Vygotsky (1993) sustenta que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre por meio da interação social, sendo esta mediadora do aprendizado. Em suas palavras o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam somente quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares. Essa base teórica justifica a presença de todos os alunos em espaços comuns de aprendizagem, onde há troca de saberes, mediação entre pares e construção conjunta de significados.

Stainback e Stainback (1999) acrescentam que as salas de aula inclusivas oferecem oportunidades valiosas de interação social, promovendo amizades, empatia e o respeito às diferenças, apontando o impacto positivo da inclusão para o fortalecimento do convívio humano e o desenvolvimento da afetividade e das habilidades sociais.

Mittler (2003) também destaca que, em ambientes inclusivos, crianças com e sem

deficiência aprendem umas com as outras, não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores humanos fundamentais, como tolerância, escuta e responsabilidade coletiva. Essa aprendizagem mútua é essencial para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Entre os anos de 2021 a 2024, diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de compreender as percepções, desafios e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da educação inclusiva, com foco no atendimento a alunos com deficiência. As pesquisas, geralmente qualitativas, utilizam entrevistas como principal instrumento de coleta de dados e revelam tanto o comprometimento docente com a inclusão quanto às barreiras enfrentadas na prática cotidiana.

Scheffel e Moura (2021), por exemplo, realizaram entrevistas com seis professoras da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre que atuavam com alunos com deficiência intelectual. As docentes relataram posturas de acolhimento e esforço para promover a inclusão, embora tenham apontado obstáculos como a falta de formação específica, a escassez de laudos médicos e a ausência de profissionais de apoio. Destacaram ainda a relevância da parceria com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da própria experiência acumulada como elementos facilitadores da inclusão.

Outro estudo relevante é o de Baleotti, Magoga e Gritti (2021), que investigaram a percepção de professores da educação infantil e dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos com deficiência física. Os resultados indicaram que, embora favoráveis à inclusão, os professores sentiam-se despreparados para lidar com as especificidades desses estudantes, revelando a necessidade de formação continuada, adaptações no ambiente escolar e apoio técnico-pedagógico.

Na mesma linha, Paixão e Lustosa (2023) realizaram uma pesquisa-ação com professoras dos anos iniciais em Teresina (PI), centrando-se nas práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência intelectual. As docentes relataram dificuldades na adaptação do currículo e no desenvolvimento de atividades que realmente atendessem às necessidades dos estudantes, muitas vezes recorrendo a propostas simplificadas e distanciadas do conteúdo aplicado à turma, o que compromete a equidade no processo de aprendizagem.

Sponchiado e Paim (2023) investigaram a formação inicial e continuada de professores em uma escola pública do Rio Grande do Sul e constataram que a maioria dos docentes não recebeu, durante a graduação, uma preparação adequada para atuar com alunos com deficiência. Além disso, relataram que as formações continuadas oferecidas pela escola muitas vezes não abordavam diretamente a educação inclusiva, dificultando a construção de práticas pedagógicas

efetivas.

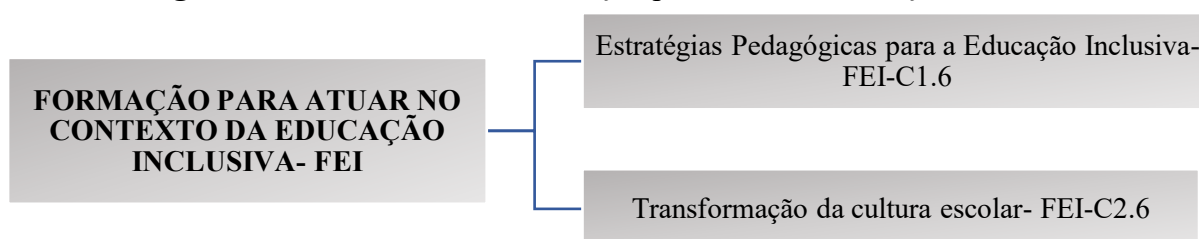
Mais recentemente, Coelho e Coelho (2024) realizaram um estudo em Buritis, Rondônia, no qual analisaram os desafios enfrentados por professores dos anos iniciais na implementação da educação inclusiva. A pesquisa identificou a carência de recursos didáticos adaptados, tecnologias assistivas e formação continuada como os principais entraves à inclusão efetiva. Segundo os autores, esses fatores comprometem significativamente o trabalho pedagógico e a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades escolares.

Esses estudos demonstram que, apesar da disposição dos professores em promover uma educação inclusiva, há uma demanda urgente por políticas de formação específica, investimentos em recursos e estrutura escolar adequada, além de apoio institucional contínuo. O fortalecimento dessas dimensões é fundamental para que a inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental seja efetiva e promova o desenvolvimento de todos os estudantes em igualdade de condições.

A figura intitulada “Formação para Atuar no Contexto da Educação Inclusiva - FEI” apresenta duas subcategorias principais que refletem os aspectos fundamentais para a preparação dos professores que atuam em ambientes inclusivos. A primeira subcategoria, “Estratégias Pedagógicas para a Educação Inclusiva - FEI-C1.6”, destaca a importância de desenvolver abordagens pedagógicas que promovam a participação plena de todos os alunos, considerando suas necessidades específicas e valorizando suas potencialidades.

Já a segunda subcategoria, “Transformação da Cultura Escolar - FEI-C2.6”, enfatiza a necessidade de transformar as práticas institucionais e as concepções educacionais para construir ambientes mais inclusivos e acolhedores, que reconheçam e valorizem a diversidade como um princípio central da educação. Essas subcategorias evidenciam que a formação para atuar na educação inclusiva envolve não apenas a aquisição de novas técnicas pedagógicas, mas também a mudança de mentalidade e a construção de uma cultura escolar que promova a inclusão como um direito fundamental.

Figura 8: Eixo Temático6 – Formação para atuar na Educação Inclusiva.



A formação para atuar no contexto da educação inclusiva requer estratégias pedagógicas

que auxiliem os professores a lidar com a diversidade presente em sala de aula. Essa demanda foi identificada na subcategoria “Estratégias Pedagógicas para a Educação Inclusiva - FEI-C1.6”, que reúne as percepções dos professores sobre a importância de capacitações práticas e aplicadas, que ofereçam ferramentas concretas para enfrentar os desafios do ensino inclusivo.

Os professores ressaltaram a necessidade de formações que vão além da teoria, incluindo oficinas práticas e sugestões de atividades que possam ser utilizadas no cotidiano escolar. Como exemplificam as seguintes falas:

“Gostaria de formações, oficinas práticas de forma periódica, com sugestões de atividades e materiais para a atuação no contexto da sala de aula” (P3)

“Sinto a necessidade de uma formação que discorra sobre práticas cotidianas no contexto da sala de aula que sirvam de subsídios para lidar com as diversas nuances que acontecem nesse cenário” (P5)

“Precisamos de estratégias que realmente funcionem no dia a dia, não apenas conceitos teóricos” (P7)

“A formação precisa incluir atividades práticas que ajudem a resolver os desafios reais que encontramos nas salas inclusivas” (P9)

Além das estratégias pedagógicas, os professores também apontaram a importância da “Transformação da Cultura Escolar - FEI-C2.6”, que envolve a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora. Essa transformação exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também uma revisão das concepções institucionais sobre inclusão, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, os professores destacaram a necessidade de mudanças estruturais e culturais para garantir que todos os alunos se sintam parte do ambiente escolar. Exemplos dessas percepções incluem:

“A escola precisa estar preparada para acolher todos os alunos, não apenas aqueles sem deficiência” (P1)

“Precisamos transformar a cultura escolar para que todos os alunos se sintam pertencentes ao ambiente educativo” (P2)

“A inclusão não é apenas aceitar os alunos com deficiência, mas criar um ambiente em que todos possam se desenvolver plenamente” (P4)

“É preciso que a escola se torne realmente inclusiva, e isso começa pela mudança de mentalidade de todos os profissionais” (P10)

A importância da formação inicial e continuada de professores como elemento central para a consolidação de uma educação inclusiva. As pesquisas revelam que, apesar dos avanços em políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda existem lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na continuada, que comprometem a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas brasileiras.

De acordo com Graf et al. (2025), a formação inicial de professores ainda é marcada pela ausência de conteúdos específicos relacionados à educação inclusiva, o que acaba por resultar em profissionais pouco preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. O estudo aponta que, mesmo quando há formação continuada, ela nem sempre é eficaz, pois muitas vezes está desconectada da realidade escolar e das dificuldades cotidianas enfrentadas pelos docentes. Assim, os autores defendem que é necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura e os formatos de formação continuada, tornando-os mais práticos e adaptados às necessidades concretas da escola inclusiva.

Nesse mesmo sentido, Azevedo e Lopes (2025) destacam que os desafios da formação docente não se limitam ao aspecto pedagógico. A falta de infraestrutura escolar adequada e de materiais didáticos adaptados também compromete a atuação dos professores frente à diversidade. Para os autores, a formação precisa considerar as limitações do ambiente escolar e preparar os profissionais para atuarem com criatividade e sensibilidade, mesmo diante da escassez de recursos.

Moura et al. (2025) reforçam a importância de uma formação que vá além da teoria, incorporando práticas que desenvolvam habilidades e atitudes inclusivas nos professores. Eles argumentam que a formação continuada deve ser reflexiva e constante, permitindo que os docentes revisem e aprimorem suas práticas com base nas demandas específicas de seus alunos. A pesquisa ainda ressalta que esse tipo de formação só será eficaz se envolver a participação ativa dos professores na construção do conhecimento e no compartilhamento de experiências.

Já Matos e Borges (2024) analisam as políticas públicas voltadas para a formação docente, como o Plano Nacional de Educação (PNE), e observam que, embora essas diretrizes apontem para a valorização da educação inclusiva, sua implementação ainda encontra inúmeros entraves. Entre os principais obstáculos estão a ausência de financiamento contínuo, a falta de planejamento estratégico e a escassa valorização dos professores que atuam na inclusão.

Souza (2024) salienta que a formação dos professores deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, indispensável para a construção de uma escola inclusiva de qualidade. O autor destaca que a formação docente não pode ser pontual ou isolada, mas deve ser permanente, articulada com a prática e sensível às transformações sociais

e educacionais. Portanto, as evidências apontam para a urgência de investimentos mais consistentes e planejados na formação inicial e continuada dos professores, com foco na inclusão. Tais investimentos são fundamentais para garantir que os educadores estejam efetivamente preparados para promover uma educação que respeite e valorize as diferenças, assegurando a todos os estudantes o direito à aprendizagem e à participação plena.

A formação continuada de professores é um dos principais desafios no contexto da educação inclusiva, pois envolve a preparação permanente dos docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Segundo Brazier (2020), a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo e intencional que vai além da simples atualização técnica, incorporando reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos com deficiência.

Para que os professores se tornem agentes transformadores em seus contextos de ensino, é necessário que desenvolvam uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das relações sociais que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Essa abordagem, sustentada pela Teoria Histórico-Cultural, enfatiza que a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos isolados, mas um processo dinâmico de mediação que envolve significados culturais e experiências sociais compartilhadas (Brazier, 2020).

Além disso, como aponta Magalhães (2022), a formação continuada é fundamental para superar as barreiras atitudinais que muitas vezes limitam a inclusão dos alunos com deficiência. Essas barreiras não são apenas físicas ou estruturais, mas também refletem as concepções e atitudes dos professores em relação à deficiência. Uma formação continuada que promova a sensibilização para essas questões é essencial para transformar essas atitudes e construir ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores. Para tanto, é necessário que os programas de formação considerem não apenas os aspectos técnicos, mas também os desafios emocionais e atitudinais que os professores enfrentam ao trabalhar com a diversidade em sala de aula (Magalhães, 2022).

A importância da formação continuada também se reflete na necessidade de adaptação dos currículos e dos métodos pedagógicos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam participar plenamente do processo educativo. Como enfatizam Sidor e Strugal (2024), a formação continuada é uma ferramenta fundamental para capacitar os professores a enfrentarem os desafios diários da inclusão, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e favoreçam a aprendizagem coletiva. Nesse contexto, a formação não deve ser vista apenas como um processo de aquisição de novas técnicas, mas como uma oportunidade para os professores refletirem sobre suas práticas, revisarem suas

concepções e desenvolverem novas estratégias para promover a inclusão (Sidor e Strugal, 2024).

Os saberes da docência são elementos fundamentais no processo de formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, pois representam o conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e experienciais que os educadores desenvolvem ao longo de suas trajetórias profissionais. Esses saberes não se limitam ao domínio técnico do conteúdo, mas incluem competências pedagógicas, habilidades sociais e valores que permitem aos professores mediar processos de aprendizagem em ambientes marcados pela diversidade (Pimenta, 2005).

Nesse sentido, a formação continuada é um processo essencial para ampliar, atualizar e ressignificar esses saberes, possibilitando que os professores se tornem mais preparados para identificar e superar as barreiras à inclusão, adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os alunos e promover um ambiente escolar acolhedor e acessível. Essa formação deve ser permanente e crítica, permitindo que os educadores não apenas respondam às demandas imediatas do contexto escolar, mas também reflitam sobre suas próprias práticas, desenvolvam a empatia e se tornem agentes transformadores da realidade educacional.

Portanto, para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário que os professores tenham acesso a oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional que integrem teoria e prática, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva sobre o processo educativo. Isso inclui não apenas a atualização técnica, mas também a criação de espaços de diálogo e colaboração entre os professores, que permitam a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios da inclusão. Esse enfoque pode contribuir significativamente para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Durante as entrevistas realizadas no processo de construção do minicurso, foi questionado aos professores o que eles sabiam sobre DUA e HSE. Notavelmente, todos os entrevistados afirmaram nunca terem ouvido falar nesses conceitos, indicando uma lacuna em suas formações continuadas no que diz respeito a esses conteúdos. Essa ausência de conhecimento evidencia a necessidade de capacitações que abordem esses temas, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a acessibilidade, a equidade e a participação plena de todos os alunos no processo educativo.

Assim, com o objetivo de proporcionar aos professores uma compreensão aprofundada sobre o DUA e as HSE como instrumentos fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, foi realizado nos dias 02 e 23 de abril deste ano o minicurso intitulado “Desenho Universal para

Aprendizagem e Habilidades Sociais Educativas: Formação e Estratégias de Inclusão”.

5.2 DESENVOLVENDO UM PRODUTO EDUCACIONAL EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Com base nas respostas dos professores, foi desenvolvido um minicurso com o objetivo de apoiar a formação continuada para a atuação no contexto da educação inclusiva. Intitulado “Desenho Universal para Aprendizagem e Habilidades Sociais Educativas”, o minicurso foi estruturado para proporcionar reflexões teóricas e práticas sobre as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão escolar.

A proposta incluiu momentos de acolhimento, socialização da pesquisa, discussão sobre os paradigmas da deficiência, revisão da história da educação inclusiva e exposição dialogada sobre o DUA e as HSE. Além disso, o minicurso busca fomentar a transformação da cultura escolar, promovendo a construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores, com atividades práticas que fortalecem a relação entre teoria e prática, integrando professores, estudantes e a comunidade escolar

A formação foi conduzida pelo mestrando, sob a orientação da Profa. Dra. Paula Almeida de Castro, e contou com a participação ativa dos docentes do ensino fundamental dos anos iniciais da escola pesquisada. Por se tratar de uma formação contínua, planejada em consonância com os horários disponíveis dos professores, os encontros ocorreram durante os momentos de planejamento, no turno noturno, sendo estruturados em duas etapas, divididas em cinco momentos temáticos e metodológicos.

Figura 9: Slide de abertura do Minicurso.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
PROGRAMA EM REDE NACIONAL – PROFEI

**DESENHO UNIVERSAL PARA
APRENDIZAGEM E HABILIDADES
SOCIAIS EDUCATIVAS:**

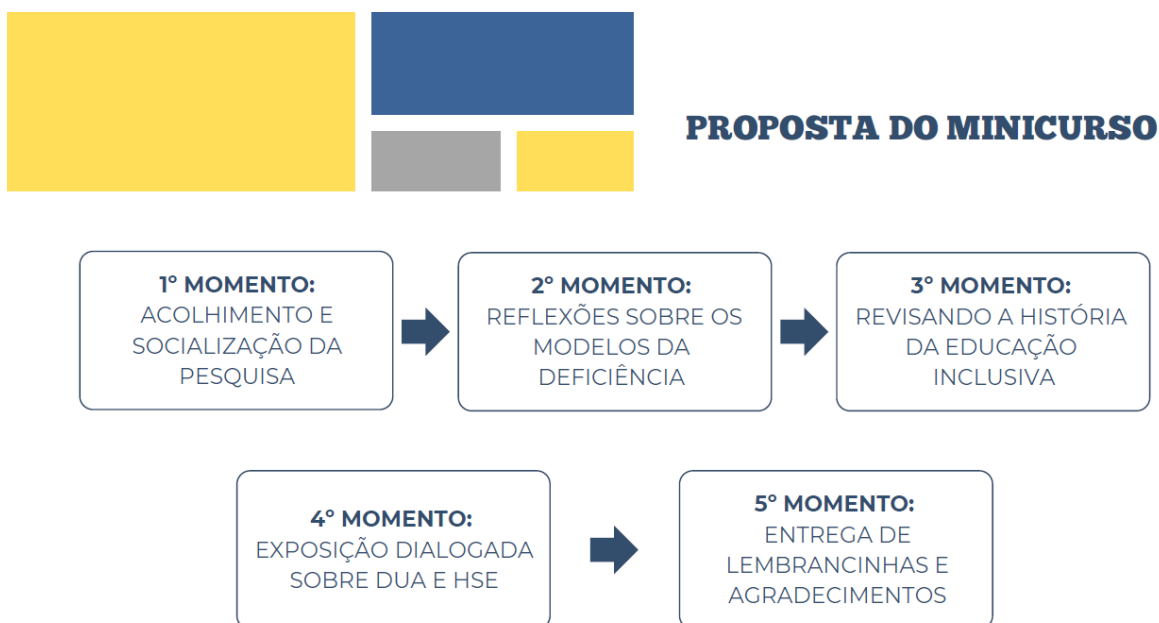
FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

MINICURSO

Ministrante: Mestrando Irinaldo Caetano Marques
Orientadora: Profª. Drª. Paula Almeida de Castro

O primeiro momento foi dedicado ao acolhimento e à socialização da pesquisa que fundamenta a proposta do minicurso. Foram apresentados os objetivos do estudo, os percursos investigativos e os principais achados preliminares das entrevistas realizadas com os docentes da escola.

Figura 10: Slide de apresentação da proposta.



Nesse espaço, foi possível perceber, com escuta sensível, que muitos professores ainda demonstravam dificuldades em conceituar o termo “deficiência” e em distinguir conceitualmente a educação especial da educação inclusiva. Além disso, emergiram inquietações sobre como pensar a pessoa com deficiência para além do viés biomédico, e sobre a escassez de estratégias pedagógicas aplicáveis à realidade da sala de aula. Esse momento inicial foi marcado por uma escuta atenta dos docentes, que expressaram altas expectativas em relação ao minicurso, desejando fortalecer suas práticas cotidianas com base em fundamentos teóricos sólidos e estratégias aplicáveis.

Essas dificuldades não emergem de uma simples ausência de informação, mas refletem lacunas formativas estruturais, historicamente construídas, que ainda persistem nos currículos de formação inicial e nas políticas de formação continuada de professores. Para além de aspectos conceituais, surgiram também inquietações mais profundas, relativas à forma como a pessoa com deficiência ainda é, muitas vezes, percebida sob o viés biomédico ou patologizante, em detrimento de abordagens mais humanizadas e socioculturais.

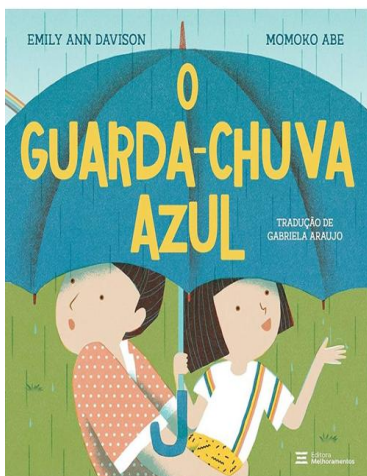
Essa concepção, como evidenciado é resultado de uma herança histórica de modelos excludentes que ainda ressoam no imaginário e nas práticas escolares. Muitos professores relataram sentir-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no que diz respeito à criação de estratégias pedagógicas acessíveis e eficazes para todos os estudantes, com e sem deficiência.

Esse momento inicial da formação revelou, assim, um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, desde que fundamentadas em uma concepção crítica de formação docente, que precisa considerar a diferença como potência e a formação como um processo contínuo e reflexivo. Os professores manifestaram altas expectativas em relação ao minicurso, o que demonstra não apenas o desejo por conhecimento técnico, mas, sobretudo, uma necessidade ética e política de reconectar o fazer pedagógico com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização das diferenças. Nesse sentido, o espaço formativo foi não apenas um momento de exposição de conteúdos, mas também de escuta, troca, afetividade e reconstrução de sentidos sobre a própria prática docente.

Dando sequência à programação, foi realizada uma leitura compartilhada da obra literária infantil *O Guarda-Chuva Azul*, de Emily Ann Davison. A leitura foi conduzida por uma professora da escola, convidada a ler em voz alta, o que conferiu maior envolvimento emocional ao momento. A obra, com sua narrativa poética e simbólica, provocou reflexões sobre empatia, solidariedade e a potência de ações coletivas inclusivas. A imagem do guarda-

chuva que se expande para acolher todos, independentemente de quem sejam, tocou profundamente os participantes.

Figura 11: Livro o Guarda-chuva azul.



Tudo começou quando a campainha tocou. Mas não havia ninguém lá fora. Apenas um pequeno guarda-chuva azul.

Com um bilhete escrito: “Para você” “Para mim?”, pensei. Sim, você. Isso estava escrito do outro lado. Há? Dei de ombros. Talvez viesse a ser útil.

Não parecia que ia chover naquele dia. Mas levei o guarda-chuva comigo só por garantia. E choveu. Só um pouquinho no começo. Então a chuva aumentou. “Que estranho!”, pensei. Fiquei sequinha debaixo do meu guarda-chuva, mas a mamãe estava ficando encharcada. O guarda-chuva era muito pequeno para nós duas. Será que eu iria me molhar se ela também fosse para debaixo dele? – Vem aqui – falei para a mamãe.

– Não tem espaço! Mas, por fim, ela conseguiu caber ali embaixo. – É maior do que eu pensava – disse a mamãe. A chuva continuou caindo forte. Ficamos sequinhas debaixo do guarda-chuva, e o calor do corpo de uma aquecia o da outra.

Vi uma família se tremendo, desprotegida. – Vamos abrigá-los também! – Não acho que vá caber – respondeu a mamãe. – Podemos tentar! – Venham aqui para baixo – chamou a mamãe. – Não tem espaço! Mas mamãe e eu chegamos perto deles mesmo assim.

De alguma forma, eles couberam, sim, debaixo do guarda-chuva. Nem ficou apertado. – É maior do que pensei – disse o garoto, olhando para cima. Olhei para cima também... O guarda-chuva estava maior! Tinha crescido. Para cima e para os lados.

A chuva continuou caindo forte ao nosso redor. Mas debaixo do guarda-chuva estava seco e quentinho. – Tem espaço para mais gente! – falei em voz alta.

Então fomos nos movendo em direção às pessoas. As crianças, perto da trave do gol. Às famílias, se espremendo debaixo das árvores, que pingavam. E segurei o guarda-chuva por cima da cabeça deles.

Todos olharam para cima, de queixo caído. O guarda-chuva tinha crescido outra vez. Mais para cima e mais para os lados. – Olhem ali – disse um garoto. Havia um homem sentado sozinho em um banco. – Ele não parece muito simpático – comentou a moça com o cachorro. – Mas ele está ficando encharcado – respondi.

Os professores foram convidados a expressar em palavras-chave os significados que a leitura despertou: acolhimento, escuta, empatia, partilha e pertencimento foram algumas das mais mencionadas, revelando uma atmosfera afetiva e de engajamento com o tema proposto.

Figura 12: Palavras-chave para os professores.



As percepções das professoras diante da leitura compartilhada da obra *O Guarda-Chuva Azul* revelaram-se sensíveis, potentes e profundamente conectadas com suas vivências enquanto educadoras. Ao escutarem a leitura conduzida por uma colega, muitas se emocionaram com a simplicidade e a beleza simbólica da narrativa, que ressoou como metáfora para os desafios cotidianos da inclusão escolar. A imagem do guarda-chuva que se expande para acolher todos,

independente de suas características, foi associada ao ideal de uma escola que protege, abraça e reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Durante a discussão coletiva, as professoras relataram que a história lhes trouxe à tona experiências concretas de sala de aula, especialmente situações em que precisaram “ampliar seus guarda-chuvas” para acolher estudantes com trajetórias distintas, muitas vezes atravessadas por exclusões e silenciamentos. Algumas expressaram que, apesar das limitações estruturais e formativas, sentem um compromisso ético com o cuidado e a construção de vínculos. Outras compartilharam que a leitura as fez refletir sobre como pequenos gestos, como o olhar atento ou a escuta paciente, podem ser ferramentas de inclusão tão poderosas quanto as adaptações pedagógicas formais.

Esse momento foi percebido pelas docentes não apenas como uma atividade lúdica, mas como um espaço de ressignificação do seu papel enquanto mediadoras de sentidos. Muitas destacaram que o texto literário abriu brechas para a escuta de si mesmas, permitindo que reconhecessem seus próprios limites e potências diante da missão de educar na diversidade. Assim, o encontro com *O Guarda-Chuva Azul* foi mais do que uma leitura: foi uma experiência formativa de afeto, reflexão e reafirmação do compromisso com uma escola que abriga e acolhe a todos.

Após essa sensibilização, foi exibido o curta-metragem *Cordas – Uma Lição de Amor*, dirigido por Pedro Solís García.

Figura 13: Curta-Metragem “Cuerdas”.



A obra provocou uma intensa comoção entre os professores, ao apresentar a relação entre María, uma menina cheia de sensibilidade, e Nicolás, um colega com paralisia cerebral. O curta despertou olhares cuidadosos para o modo como vínculos afetivos e atitudes criativas podem ser potentes formas de inclusão. Durante o diálogo que se seguiu, as falas dos professores evidenciaram como esse tipo de narrativa pode provocar deslocamentos e ressignificações em suas práticas.

Uma professora relatou: “A relação entre María e Nicolás mostra como o amor e a amizade genuína não conhecem barreiras físicas, cognitivas ou sociais”. Outra acrescentou: “Maria demonstra o verdadeiro significado de inclusão, adaptando-se ao mundo de Nicolás com empatia e criatividade, sem esperar que ele se encaixe em padrões normais”. Também foi destacado que “Mesmo com as dificuldades físicas de Nicolás, María cria formas de brincar com ele, mostrando que o carinho e a dedicação podem superar obstáculos considerados impossíveis”.

Tocadas pela delicadeza da relação entre María e Nicolás, as docentes reconheceram que a verdadeira inclusão se constrói a partir da sensibilidade, da empatia e da disposição para adaptar o mundo ao outro — e não o contrário. Muitas relataram que o filme as levou a repensar suas próprias posturas e práticas, especialmente no que se refere ao olhar que lançam sobre estudantes com deficiência.

As falas coletivas indicaram que essa atividade funcionou como um dispositivo potente de desconstrução de estigmas e de reafirmação do papel da afetividade como base das interações pedagógicas inclusivas. Ao final do momento, foi possível perceber nas professoras não apenas emoção, mas também o desejo genuíno de se tornarem agentes de transformação no cotidiano escolar, reconhecendo que cada vínculo afetivo construído com seus alunos pode ser um passo concreto rumo a uma escola mais justa e humana.

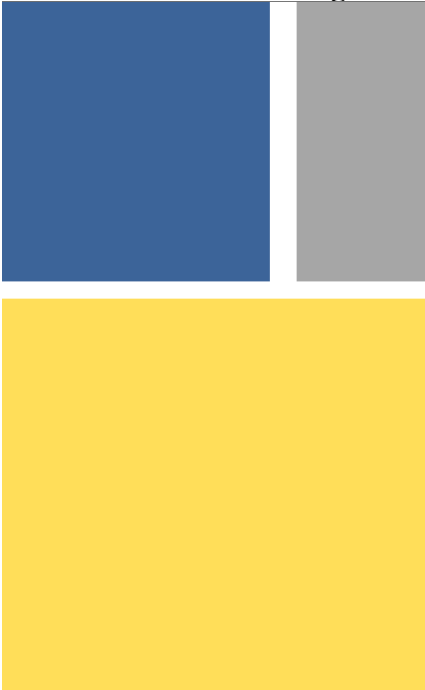
A literatura infantil e o curta-metragem, quando integrados ao contexto da formação docente, constituem-se como linguagens artísticas profundamente transformadoras, capazes de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e éticas no processo formativo das professoras. Ambas as expressões artísticas promovem experiências estéticas que transcendem o conteúdo informativo, convocando as educadoras a vivenciarem narrativas que espelham e deslocam suas próprias práticas, crenças e afetos. A literatura infantil, ao apresentar metáforas acessíveis e sensíveis sobre temas complexos como a empatia, a diversidade e a inclusão, possibilita o exercício da escuta, da identificação e da projeção, levando as professoras a revisitarem suas trajetórias pessoais e profissionais. Já o curta-metragem, por meio da força audiovisual,

intensifica o impacto emocional e favorece a imersão em realidades que muitas vezes permanecem invisibilizadas nos contextos escolares.

Essas formas de arte operam como dispositivos formativos que, ao serem experimentados coletivamente, favorecem o diálogo, a reflexão crítica e a construção de sentidos compartilhados, essenciais para a ressignificação das práticas pedagógicas. Como aponta Freire (1996), formar-se é um ato de reencantamento com o mundo e com o outro, e a arte tem o poder de mediar esse processo, despertando a consciência e reativando o compromisso ético-político com uma educação libertadora. Assim, a inserção da literatura e do cinema na formação de professoras não deve ser vista como atividade complementar, mas como eixo estruturante para o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica e do pensamento crítico em prol de uma escola mais inclusiva, humana e plural.

Durante a organização do minicurso, discutimos as questões norteadoras apresentadas na imagem, que incluem reflexões fundamentais para compreender a educação inclusiva. As perguntas foram elaboradas para estimular os professores a revisitar suas experiências com a deficiência e a inclusão escolar, começando com a questão “Qual foi o seu primeiro contato com o tema da deficiência? Para você, o que é deficiência?”. Essas questões foram fundamentais para compreender as concepções dos professores e identificar os desafios que enfrentam no cotidiano escolar, além de orientar a construção dos conteúdos abordados durante o minicurso.

Figura 14: Questões norteadoras do Minicurso.



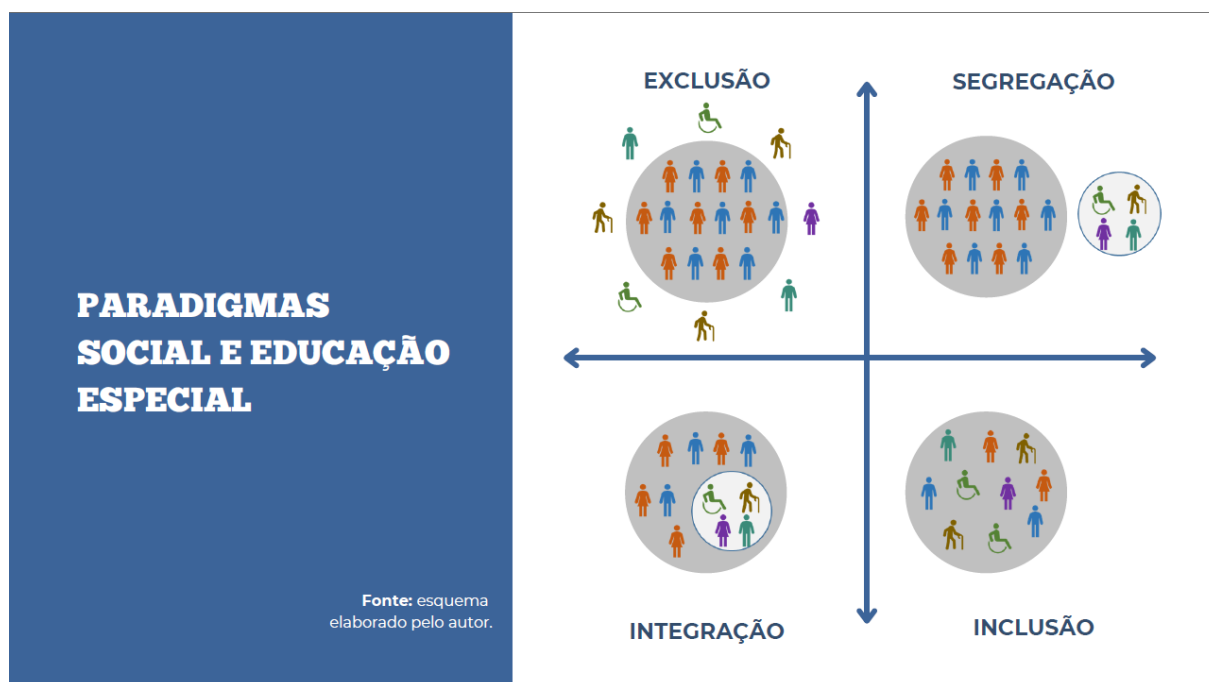
QUESTÕES NORTEADORAS

- 1 Qual foi o seu primeiro contato com o tema da deficiência? Para você, o que é deficiência?.
- 2 O que você entende por Educação Especial e por Educação Inclusiva?
- 3 Quais estratégias podemos adotar na nossa prática pedagógica para construir a Inclusão Escolar?

A formação avançou com uma discussão detalhada sobre os paradigmas sociais da deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão. Os participantes foram conduzidos a compreender como o paradigma da inclusão, fundamentado nos direitos humanos, propõe a remoção de barreiras sociais e não o enquadramento das pessoas com deficiência em normas preestabelecidas. Foram também apresentados os modelos teóricos da deficiência: o biomédico, o social e o biopsicossocial, permitindo aos professores mapear as influências históricas desses modelos nas políticas públicas e práticas pedagógicas atuais. Destacou-se a importância da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como marco político e ético da educação inclusiva em escala global.

Durante a formação, a abordagem dos paradigmas sociais da deficiência – exclusão, segregação, integração e inclusão – provocou reflexões profundas entre as professoras, especialmente no que diz respeito às suas próprias práticas escolares e concepções de normalidade.

Figura 15: Paradigmas da Educação Especial.



A exposição teórica foi estrategicamente articulada com momentos de diálogo e escuta, nos quais as docentes puderam revisar suas experiências e reconhecer como, muitas vezes, suas ações ainda estavam ancoradas no paradigma da integração, que pressupõe adaptações ao aluno, sem necessariamente transformar a estrutura pedagógica e institucional da escola. Esse momento formativo permitiu a ampliação da compreensão de que a inclusão, como paradigma,

vai além da presença física do aluno com deficiência: ela exige uma transformação ética, curricular e relacional, alinhada à perspectiva de direitos humanos (UNESCO, 1994) e à crítica ao modelo médico tradicional, como discutido por Diniz (2007) e Mantoan (2003).

A apresentação dos modelos teóricos da deficiência – biomédico, social e biopsicossocial – foi essencial para que as professoras mapeassem os fundamentos das políticas públicas e compreendessem o percurso histórico das concepções de deficiência. A partir da leitura crítica dessas abordagens, as docentes puderam identificar como muitas práticas ainda são determinadas por uma lógica biomédica, centrada no diagnóstico e na reabilitação, em vez de focar nas barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que dificultam o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A formação, neste sentido, mobilizou o que Vygotsky denominava de ZDP, ao criar um ambiente de mediação e de construção coletiva de conhecimentos, no qual as professoras, a partir de suas experiências e das provocações teóricas, avançaram para uma compreensão mais humanizada, contextual e crítica da inclusão escolar. A prática formativa, assim, mostrou-se coerente com a defesa de uma educação inclusiva como movimento sociopolítico e ético, comprometido com a justiça social e a valorização das diferenças.

Com base nessa perspectiva, os professores refletiram sobre como esses modelos ainda impactam suas práticas cotidianas e manifestaram o quanto a discussão foi esclarecedora. Alguns docentes afirmaram que sempre compreenderam a educação especial e a inclusiva como sinônimos.

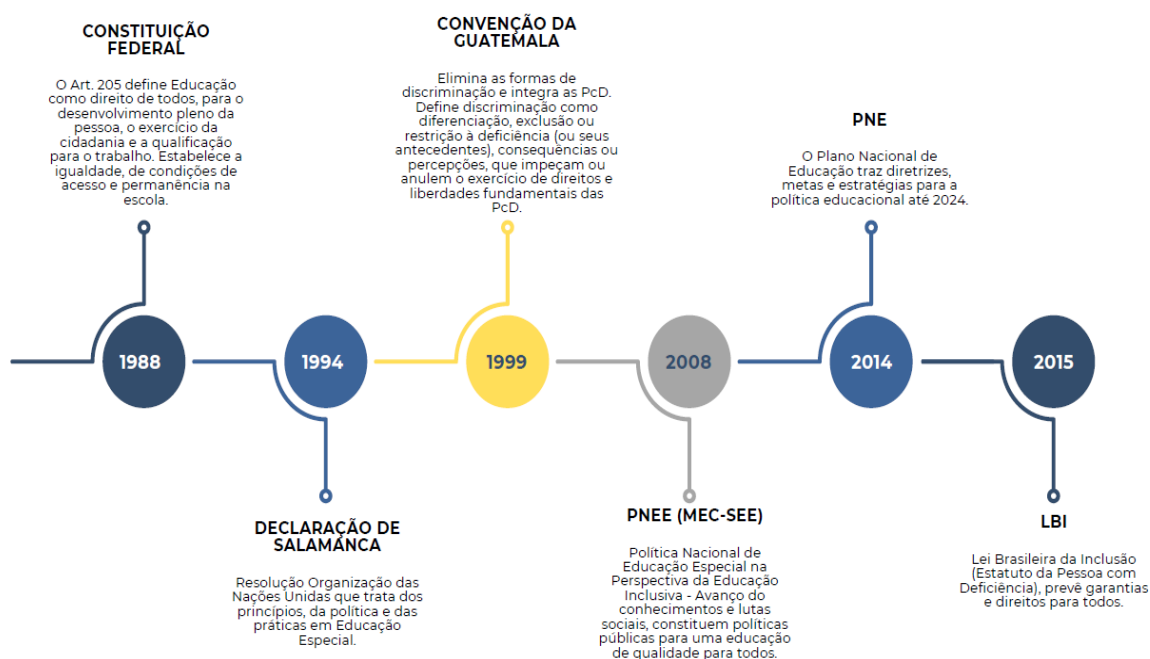
Figura 16: Aproximações Conceituais Educação Especial, Inclusiva e Inclusão Escolar.



Após as exposições e discussões, foram capazes de compreender que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto a educação inclusiva é um princípio organizador das escolas que respeitam a diversidade. Já a inclusão escolar é uma ação política concreta que busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos na escola, sobretudo daqueles que historicamente foram excluídos.

Em seguida, foi apresentada uma linha do tempo com os marcos legais e históricos da educação especial e inclusiva no Brasil, iniciando pela Constituição de 1988, passando pela Declaração de Salamanca (1994), pela Convenção da Guatemala (1999), a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa construção cronológica permitiu aos docentes visualizar o avanço da legislação e reconhecer seus papéis enquanto protagonistas da efetivação desses direitos.

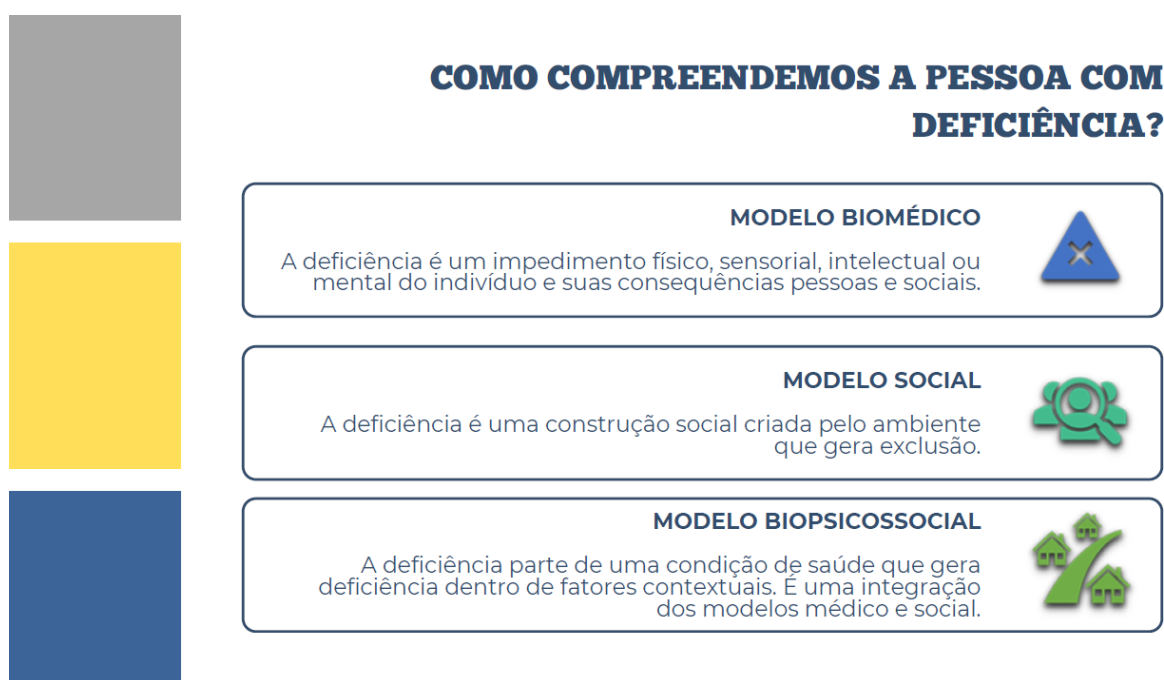
Figura 17: Linha do Tempo e Legislação da Educação Inclusiva.



Compreender os paradigmas da deficiência, os modelos explicativos que os sustentam e os acontecimentos históricos da educação especial na perspectiva inclusiva constitui um marco essencial na formação crítica e emancipadora de professoras. Ao revisitar a linha do tempo da educação inclusiva no Brasil — desde a Constituição Federal de 1988 até a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 — as docentes puderam

reconhecer que os avanços legislativos não são apenas instrumentos formais, mas conquistas sociais que refletem mudanças nas concepções sobre direitos, cidadania e equidade. Essa historicização permitiu que as professoras se vissem como agentes dessa transformação, compreendendo que sua prática pedagógica cotidiana está diretamente conectada aos princípios defendidos por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), que enfatizam a escola regular como o lugar do direito à aprendizagem de todos.

Figura 18: Modelos explicativos da pessoa com deficiência.



Ao analisarem os modelos da deficiência — biomédico, social e biopsicossocial — e seus desdobramentos históricos, as professoras puderam desconstruir concepções normativas centradas no déficit individual e abrir-se a uma compreensão mais ampla, que considera as barreiras sociais como os principais impedimentos à participação plena dos estudantes com deficiência. Essa mudança de olhar impacta diretamente suas escolhas didático-metodológicas, suas atitudes em sala de aula e sua postura ética diante da diversidade.

Como defendido na fundamentação teórica da formação, é por meio da articulação entre teoria e prática, do reconhecimento do valor da diferença e do engajamento com os marcos legais que a formação docente se consolida como prática social comprometida com a inclusão, a justiça e a democracia. Assim, o estudo cronológico dos marcos históricos não foi apenas um

conteúdo informativo, mas um dispositivo formativo que reposicionou as professoras como protagonistas da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

As percepções das professoras ao final deste primeiro momento formativo revelaram um movimento significativo de ampliação de consciência crítica sobre seus papéis na construção de uma escola inclusiva. Muitas expressaram que, até então, não tinham clareza sobre a diferença entre os modelos de deficiência, tampouco conheciam com profundidade os marcos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil.

A linha do tempo apresentada foi especialmente mencionada como um recurso didático potente, que lhes permitiu visualizar o percurso histórico das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência e compreender que a inclusão é um processo político e não apenas técnico. Houve também relatos de que esse contato inicial com a teoria e com os debates sobre os paradigmas gerou inquietações, mas também esperança e motivação para repensar suas práticas pedagógicas com mais intencionalidade e compromisso social. Assim, o primeiro encontro do minicurso foi percebido pelas professoras como um espaço de escuta, aprendizagem e ressignificação, abrindo caminhos para uma formação mais humana, reflexiva e alinhada aos princípios da justiça social e da equidade.

No segundo encontro, realizado no dia 23 de abril, aprofundou-se a abordagem do DUA, destacando-o como uma estratégia de planejamento pedagógico que reconhece a diversidade como princípio. No minicurso, exploramos o DUA de forma dialogada, promovendo reflexões sobre as barreiras que limitam a participação de todos os estudantes no contexto educacional.

No minicurso, foram explorados diversos subtemas relacionados ao DUA, incluindo a origem do conceito, inspirado no Desenho Universal desenvolvido na arquitetura para garantir acessibilidade física e comunicacional, os princípios fundamentais do DUA, como uso equitativo, flexibilidade no uso e tolerância ao erro, que visam remover barreiras para o acesso ao currículo e as estratégias pedagógicas alinhadas às redes cerebrais de aprendizagem, que incluem redes afetivas (engajamento), redes de reconhecimento (representação) e redes estratégicas (ação e expressão), cada uma delas com recomendações para diversificar os métodos de ensino e promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos (Santos, 2024; CAST, 2024).

Figura 19: Apresentando o DUA.



A partir dos princípios do DUA, discutimos como projetar estratégias pedagógicas que favoreçam a flexibilidade curricular, o acesso ao conhecimento e a valorização das diferenças, com o objetivo de incluir todos os alunos, independentemente de suas características individuais (Meyer; Rose; Gordon, 2002). Essa abordagem ampliou nosso entendimento sobre a importância de remover barreiras e diversificar as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos, promovendo uma cultura de inclusão nas escolas

. Ficou evidente como essa perspectiva possibilita ao professor planejar suas aulas com base na equidade, oferecendo oportunidades reais para todos os alunos aprenderem, com e sem deficiência. Os professores demonstraram grande interesse em aplicar o DUA no planejamento escolar, reconhecendo-o como ferramenta prática e ética na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis.

Além do DUA, foram introduzidas as Habilidades Sociais Educativas segundo Del Prette e Del Prette, entendidas como competências fundamentais que o professor deve desenvolver para criar um clima escolar favorável ao ensino-aprendizagem, à convivência e à promoção da autonomia. Foi discutido como comportamentos interpessoais como escuta ativa, empatia, mediação de conflitos e incentivo positivo podem transformar a dinâmica da sala de aula e fortalecer os vínculos pedagógicos.

Figura 20: Apresentando as HSE.

No minicurso, também aprofundamos o estudo das HSE, abordando suas definições e classificações, conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2001), que as descrevem como um conjunto de respostas sociais aprendidas que compõem o repertório comportamental dos indivíduos, possibilitando interações mais eficazes em diferentes contextos sociais. Entre os principais conteúdos explorados, destacam-se as estratégias para estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, como a organização do ambiente físico e a mediação de interações, além de práticas para transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, como apresentar objetivos, parafrasear, explorar recursos lúdicos e utilizar atividades em curso para introduzir novos temas.

Também foram discutidas as práticas de estabelecimento de limites e disciplina, incluindo a negociação de regras e a interrupção de comportamentos inadequados, bem como estratégias para monitoramento positivo, como expressar concordância, oferecer feedback construtivo e promover a autoavaliação dos alunos (Del Prette e Del Prette, 2008).

Ao final do minicurso, os professores receberam pequenos brindes simbólicos e participaram de uma avaliação escrita, onde foram convidados a relatar como pretendem aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas cotidianas. Os relatos demonstraram que a formação alcançou seu objetivo de sensibilizar, provocar e instigar a transformação da prática pedagógica a partir de uma perspectiva inclusiva, responsiva e afetiva.

Ao final do minicurso, os professores expressaram suas impressões de forma bastante positiva, destacando o impacto da formação em suas percepções sobre a inclusão escolar. Uma das professoras afirmou que “a experiência foi muito enriquecedora, pois me fez refletir sobre

a importância de considerar as necessidades de cada aluno, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível”. Outro professor destacou que “as atividades propostas durante o minicurso me inspiraram a repensar minhas práticas em sala de aula, considerando a diversidade dos meus alunos e buscando novas formas de engajá-los”.

Houve também relatos que evidenciaram a transformação pessoal dos participantes, como a fala de uma professora que mencionou que “entender os princípios do DUA e das HSE me fez perceber que é possível criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e significativos para todos, respeitando as singularidades dos estudantes”. Esses depoimentos reforçam a importância de formações continuadas que não apenas informam, mas também transformam as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizadora.

Diante dos desafios impostos pela inclusão crescente nos contextos escolares, torna-se imprescindível repensar práticas pedagógicas à luz de abordagens inclusivas e responsivas às necessidades de todos os estudantes. O DUA enquanto referencial teórico-metodológico, propõe a flexibilização curricular por meio de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, expressão dos aprendizados e engajamento dos alunos, ampliando significativamente as possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

Paralelamente, o fortalecimento das habilidades sociais educativas entre os professores tem se mostrado um componente essencial na promoção de ambientes escolares mais equitativos, éticos e colaborativos. A articulação entre os princípios do DUA e o desenvolvimento das competências socioemocionais no exercício docente aponta para uma prática pedagógica mais humanizada, intencional e inclusiva.

Este conjunto de relatos de experiências, elaborado a partir da atuação de professores em contextos educacionais, objetiva discutir a aplicabilidade concreta do DUA associado às HSE. As experiências relatadas não apenas ilustram estratégias pedagógicas inovadoras, mas também oferecem subsídios para a reflexão crítica sobre a formação docente, os processos de inclusão e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito às diferenças e na promoção da aprendizagem significativa para todos.

Relatos de Experiências dos professores com aplicação DUA e Habilidades Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5: Sistematização das aplicações e avaliações do minicurso.

Nº	Ano/Série	Experiência Aplicada	Princípios do DUA Utilizados	HSE Desenvolvidas	Reflexão sobre a Aplicação
1	1º ano A	Cantinho da calma com materiais sensoriais	Engajamento	Autocontrole, empatia	Favorece segurança emocional e autonomia; adapta o ambiente para apoiar o bem-estar.
2	1º ano B	Rodas de conversa diárias	Engajamento e expressão	Escuta ativa, respeito mútuo	Fortalece o vínculo com o grupo e melhora a convivência.
3	2º ano A	Produção de histórias em múltiplos formatos	Ação e expressão	Criatividade, autoestima, respeito às diferenças	Valoriza a diversidade de formas de expressão, promovendo inclusão.
4	2º ano B	Leitura em duplas colaborativas	Representação e engajamento	Solidariedade, cooperação	Reforça a aprendizagem por meio da interação social entre pares.
5	3º ano A	Mapa emocional da sala (figuras e cores)	Representação	Autoconhecimento, empatia	Representação visual facilita o diálogo emocional e a inclusão.
6	3º ano B	Jogos cooperativos com regras criadas pelos alunos	Engajamento e expressão	Cooperação, responsabilidade	O envolvimento no planejamento fortalece o senso de pertencimento e justiça.
7	4º ano A	Projeto 'Diversidade em Foco' (cultura e identidade)	Engajamento e expressão	Respeito, empatia, valorização da diversidade	Promove reflexões críticas e ações práticas sobre convivência.
8	4º ano B	Cartazes de regras com linguagem acessível	Representação	Inclusão, corresponsabilidade	Adapta a comunicação para todos os alunos, favorecendo a compreensão coletiva.
9	5º ano A	Diários de convivência em formato livre (escrito, áudio, desenho)	Ação e expressão	Autoconhecimento, empatia, autorregulação	Garante participação de todos e incentiva a autoexpressão emocional.
10	5º ano B	Mediação de conflitos com alunos-monitores	Engajamento	Liderança, resolução de conflitos	Fortalece o protagonismo estudantil e a cultura de paz na escola.

Com base na avaliação dos professores sobre a aplicação do produto educacional, observou-se que as experiências desenvolvidas foram amplamente reconhecidas por promoverem o engajamento dos estudantes e a inclusão escolar, integrando os princípios do DUA e as HSE. As atividades, como o “Cantinho da Calma” para o 1º ano A, focaram no

desenvolvimento do autocontrole e da empatia, proporcionando segurança emocional e autonomia aos alunos. Já as rodas de conversa do 1º ano B, que incluíram princípios de engajamento e expressão, foram destacadas pela promoção da escuta ativa e do respeito mútuo, fortalecendo os vínculos entre os estudantes.

Nos anos seguintes, práticas como a “Produção de histórias em múltiplos formatos” no 2º ano A e os “Jogos cooperativos com regras criadas pelos alunos” no 3º ano B, reforçaram a criatividade, autoestima e responsabilidade, criando oportunidades para que os alunos expressassem suas identidades de forma inclusiva e colaborativa. De forma similar, iniciativas como os “Cartazes de regras com linguagem acessível” no 4º ano B e os “Diários de convivência” no 5º ano A, que utilizaram princípios de representação e expressão, foram reconhecidas por promoverem a compreensão coletiva e a autoexpressão, demonstrando que a integração do DUA e das HSE pode fortalecer o protagonismo estudantil e criar ambientes de aprendizagem mais equitativos e inclusivos.

Esse minicurso não apenas proporcionou conhecimento técnico e teórico, mas também favoreceu momentos de escuta, trocas afetivas e ressignificação de sentidos sobre a educação inclusiva. Foi um marco importante na formação continuada dos professores da escola, que saíram do encontro mais conscientes de seu papel enquanto agentes de transformação social na luta por uma escola verdadeiramente inclusiva.

A formação continuada de professores é essencial para a construção de uma escola inclusiva, pois possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A formação docente é um eixo inovador que visa capacitar os professores para atuarem em contextos educacionais diversos, promovendo a inclusão e garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam se desenvolver plenamente. Além disso essa formação deve ser contínua e articulada com a prática pedagógica, permitindo a aquisição de saberes específicos que sustentam o trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada não apenas amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também fortalece sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva. A formação também é essencial para que os professores possam conviver com as diferenças e superar preconceitos, elementos fundamentais para a criação de ambientes escolares que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

A experiência proporcionada por esta pesquisa não se limitou à coleta e análise de dados, mas se configurou, de forma mais profunda, como um processo transformador de formação

continuada para mim enquanto pesquisador. Essa vivência, marcada por reflexões e aprendizagens significativas, inspirou-me a transpor para a linguagem poética parte do que foi vivenciado, buscando expressar as múltiplas dimensões desse percurso formativo.

Na sala que pulsa com vozes diversas,
onde cada olhar é um universo em expansão,
nasce o gesto cuidadoso da escuta atenta,
tecido pelo DUA em mãos de compaixão.

Ali, onde o afeto traça mapas invisíveis,
e a autonomia floresce no compasso da confiança,
o ambiente se molda em apoio sensível,
acolhendo o corpo, a mente e a esperança.

O grupo se entrelaça em vínculos sinceros,
respeitando silêncios, acolhendo expressões,
valorizando a dança das múltiplas linguagens
que fazem da escola um chão de comunhões.

Entre pares, a troca vira saber que pulsa,
aprendizagem viva no abraço do encontro,
pois na interação, o eu se reconhece
e no outro encontra reflexo e contorno.

A imagem, o gesto, o desenho e a cor
dão forma ao sentir que palavras não dizem.
Em cada traço, o diálogo se amplia,
e a inclusão, enfim, se concretiza e vive.

Quando a escuta alcança o planejamento,
o pertencimento deixa de ser desejo e vira chão.

Há justiça no olhar que se torna convite
para que cada um seja parte da construção.

Refletir sobre o estar, o sentir, o conviver —
é lançar sementes de ação transformadora,
em que a convivência se faz crítica e doce,
cultivada em cada manhã acolhedora.

A palavra se curva e se expande em cuidado,
traduzida em formas que todos compreendam,
porque comunicar é também respeitar
quem aprende em tempos que não se encomendam.

Eis que todos podem, e todos são,
protagonistas de um mundo mais justo e inteiro,

onde a paz é cultura e não exceção,
e a escola, enfim, se torna viveiro.

De emoções partilhadas, de sonhos tecidos,
de saberes que nascem do encontro plural —
o DUA e as HSE, entrelaçados,
fazem da educação um gesto essencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as contribuições do DUA e das HSE na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando o fortalecimento de habilidades sociais em professores que atuam no Ensino Fundamental I.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da formação continuada, com foco na promoção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e sensíveis à diversidade, visando a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, foram considerados os princípios do DUA, que incluem múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, além das HSE, que abrangem competências como comunicação assertiva, escuta ativa, mediação de conflitos e cooperação.

A pesquisa foi conduzida com professores de uma escola pública do município de Patos – PB, utilizando uma abordagem qualitativa, estruturada em entrevistas semiestruturadas que possibilitou conhecer mais sobre o que pensam, e também foi desenvolvido um produto educacional em forma de Cartilha Pedagógica, integrando as contribuições teóricas e práticas do DUA e das HSE como ferramentas para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Os principais achados desta pesquisa, organizados em função dos objetivos propostos, revelam percepções diversificadas dos professores sobre a formação continuada para a educação inclusiva e a aplicação dos princípios do DUA e das HSE em suas práticas pedagógicas. O primeiro objetivo, que visava descrever as concepções dos professores sobre a educação inclusiva e os desafios enfrentados nesse contexto, demonstrou que os docentes reconhecem a importância da inclusão como princípio fundamental para a democratização do ensino.

No entanto, muitos professores expressaram dificuldades para lidar com a diversidade presente em suas turmas, mencionando a falta de formação específica e o desconhecimento sobre estratégias adaptativas como principais barreiras. Alguns participantes relataram que, apesar de considerarem a inclusão essencial, sentem-se despreparados para desenvolver práticas que atendam efetivamente às necessidades de todos os alunos.

Em relação ao segundo objetivo, que buscava identificar as necessidades formativas dos professores para atuar em contextos inclusivos, os resultados apontaram para uma demanda significativa por capacitações que integrem aspectos teóricos e práticos, especialmente no que se refere à aplicação dos princípios do DUA. Os professores destacaram a importância de

compreender como as barreiras à aprendizagem podem ser superadas por meio de estratégias que promovam a flexibilidade curricular e a personalização do ensino. Além disso, muitos relataram a necessidade de desenvolver competências relacionadas às HSE, como comunicação assertiva, resolução de conflitos e empatia, considerando que essas habilidades são fundamentais para construir ambientes de aprendizagem mais acolhedores e colaborativos.

O terceiro objetivo, que consistia em desenvolver uma proposta de formação continuada que integrasse o DUA e as HSE, revelou que os professores valorizam a oportunidade de refletir sobre suas práticas e compartilhar experiências com colegas. Durante as oficinas, os docentes relataram que a integração entre teoria e prática permitiu uma ressignificação de suas abordagens pedagógicas, promovendo uma visão mais ampla sobre a inclusão escolar. Muitos participantes ressaltaram que, ao conhecer os princípios do DUA e as estratégias das HSE, se sentiram mais confiantes para planejar atividades que promovem a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas singularidades e fomentando o protagonismo estudantil.

Por fim, a elaboração do produto educacional, materializado na forma de uma Cartilha Pedagógica, foi amplamente apreciada pelos professores como uma ferramenta prática para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Os participantes enfatizaram que a cartilha servirá como um recurso contínuo de apoio para planejar e implementar práticas inclusivas em suas salas de aula. Eles também reconheceram que a formação continuada, ao integrar os conceitos do DUA e das HSE, contribuiu para fortalecer sua identidade profissional e ampliar suas perspectivas sobre a inclusão, promovendo uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos.

A escolha do DUA como referencial teórico e metodológico partiu do entendimento de que a inclusão escolar exige mais do que adaptações pontuais ou estratégias fragmentadas. Requer, antes, uma mudança de paradigma que considere a diversidade como ponto de partida para o ensino. Nessa perspectiva, o DUA propõe que as barreiras à aprendizagem não estão nos alunos, mas nas formas como o currículo é tradicionalmente apresentado. Ao oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA se mostra como uma abordagem que respeita as singularidades dos aprendizes e amplia as possibilidades de participação de todos.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que os professores que compreendem e aplicam os princípios do DUA tendem a desenvolver uma postura mais aberta, reflexiva e empática em relação às necessidades dos alunos. Contudo, o DUA, por si só, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica inclusiva. É preciso que os docentes também cultivem habilidades sociais educativas, tais como empatia, escuta ativa, manejo construtivo de conflitos,

assertividade e cooperação. Essas competências são essenciais para o estabelecimento de vínculos saudáveis, o fortalecimento da confiança mútua e a construção de um clima escolar positivo.

A análise dos dados demonstrou que, ao articularem os fundamentos do DUA com habilidades sociais educativas, os professores ampliam suas possibilidades de ação, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, respeitosas e alinhadas aos direitos dos estudantes. Essa integração favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e relacional dos educandos, contribuindo para sua participação ativa no processo educativo e para a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A aplicação do DUA aliado ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas representa uma estratégia poderosa para promover práticas pedagógicas mais equitativas, responsivas e inclusivas. No campo do conhecimento, essa integração contribui para a ampliação do entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, destacando a importância da diversidade de estilos cognitivos, emocionais e sociais dos estudantes. Ao propor múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA favorece a personalização da aprendizagem, enquanto as habilidades sociais educativas promovem a convivência ética e o respeito às diferenças.

Na prática profissional, essa abordagem fortalece a atuação docente ao oferecer recursos concretos e fundamentados que auxiliam na mediação de conflitos, no incentivo à participação ativa dos alunos e na construção de ambientes acolhedores. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar um facilitador de experiências significativas, contribuindo diretamente para a formação cidadã dos estudantes.

No que diz respeito às políticas públicas, a articulação entre DUA e HSE aponta para a necessidade de rever diretrizes curriculares, programas de formação docente e marcos legais, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos. Trata-se de uma base importante para influenciar reformas educacionais que contemplem a inclusão em sua dimensão mais ampla — não apenas como acesso físico à escola, mas como participação plena, pertencimento e aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a formação continuada docente emergiu como um elemento-chave na consolidação de práticas mais responsivas às demandas da inclusão. Investir na formação dos professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos sobre o DUA e as habilidades sociais educativas, é um passo fundamental para a superação de resistências, para a ressignificação de concepções pedagógicas e para a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade como princípio ético e político.

É importante reconhecer que esta pesquisa apresenta limitações, especialmente no que se refere à sua abrangência geográfica, ao número de participantes e ao tempo disponível para o acompanhamento das práticas em campo. Tais limites, no entanto, não comprometem a relevância dos achados, mas indicam caminhos para estudos futuros, que possam aprofundar a relação entre o DUA, as habilidades sociais educativas e a formação docente em diferentes contextos educacionais.

As perspectivas de pesquisas futuras envolvendo o DUA e as habilidades sociais educativas são promissoras, especialmente no contexto da educação inclusiva. Há espaço para investigações que explorem como o DUA pode ser sistematicamente integrado às práticas pedagógicas cotidianas, considerando as múltiplas realidades escolares brasileiras. Estudos podem, por exemplo, analisar o impacto da formação docente continuada com foco nessas abordagens na promoção de ambientes mais acessíveis e acolhedores.

Outro caminho relevante é investigar como o desenvolvimento intencional de habilidades sociais pode favorecer o desempenho acadêmico e a saúde mental dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. Também é possível aprofundar a análise sobre como o uso conjunto de DUA e HSE pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais democrática, colaborativa e empática.

Além disso, futuras pesquisas podem subsidiar formulações e revisões de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, à formação docente e à gestão escolar. A produção de evidências científicas nesse campo é essencial para sustentar propostas que avancem da teoria para a prática, garantindo uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio pedagógico e ético.

É importante ressaltar que para enfrentar as problemáticas relacionadas à inclusão escolar, à aplicação do DUA e ao desenvolvimento de HSE requer um conjunto articulado de ações no âmbito da formação docente, da gestão escolar e das políticas públicas. Um dos principais caminhos é investir na formação continuada de professores, com foco na articulação entre teoria e prática. Essa formação deve abordar estratégias pedagógicas acessíveis, resolução de conflitos, comunicação não violenta e práticas colaborativas, capacitando os educadores para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Paralelamente, é essencial promover a criação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, fundamentados em uma cultura de respeito às diferenças, empatia e cooperação, onde todos os alunos possam participar ativamente das experiências de aprendizagem.

A inserção explícita do DUA nas diretrizes educacionais e curriculares também se mostra urgente, garantindo que essa abordagem seja efetivamente aplicada nas escolas, desde o

planejamento pedagógico até a avaliação dos estudantes. Outro ponto fundamental é o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais de apoio e famílias, promovendo uma rede de suporte que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Soma-se a isso a necessidade de produzir e disseminar materiais didáticos acessíveis, diversificados e multimodais, que contemplem diferentes estilos de aprendizagem e promovam equidade no acesso ao conhecimento.

A inserção do DUA e das HSE na formação inicial e continuada de professores é um passo fundamental para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Ao incorporar essas abordagens, o futuro docente não apenas adquire ferramentas para atender à diversidade de necessidades dos alunos, mas também se torna capaz de promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, empático e respeitoso.

A formação inicial deve ser o ponto de partida, proporcionando aos futuros professores uma base sólida sobre os princípios do DUA e as práticas de habilidades sociais, permitindo que, ao ingressarem nas escolas, estejam aptos a aplicar essas estratégias em seu cotidiano pedagógico. Convido outros pesquisadores a se aprofundarem nesse tema, pois há um vasto campo a ser explorado, tanto na implementação dessas abordagens em diferentes contextos educacionais quanto na análise dos impactos que elas geram no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ainda há lacunas significativas no entendimento de como o DUA pode ser efetivamente integrado aos currículos escolares de forma sistêmica, e como suas diretrizes podem ser traduzidas em práticas concretas que atendam à diversidade de alunos em salas de aula regulares. Além disso, a investigação sobre como as habilidades sociais podem ser desenvolvidas de maneira intencional e eficaz, dentro de um modelo pedagógico inclusivo, é uma área promissora para explorar as contribuições dessas competências no desempenho acadêmico, no bem-estar emocional dos estudantes e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

A formação de professores é outro campo de pesquisa essencial. Como a capacitação docente nas abordagens de DUA e HSE pode ser aprimorada, tanto na formação inicial quanto na continuada? Como as políticas públicas podem ser reformuladas para incluir essas práticas de forma consistente e efetiva nas escolas? A busca por respostas a essas questões pode fornecer subsídios valiosos para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo a todos os alunos a oportunidade de aprender de forma significativa.

Por outro lado, a formação continuada é essencial para garantir que os professores

estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios que surgem no processo de inclusão. As necessidades educacionais dos alunos estão em constante evolução, e a capacitação contínua oferece as condições necessárias para que os educadores se adaptem a novas demandas e aprofundem sua compreensão sobre as diversas formas de aprender e conviver. Assim, a implementação do DUA e das HSE não se limita a uma ação pontual, mas deve ser um compromisso constante das políticas educacionais, das instituições formadoras e dos próprios educadores. Essa abordagem fortalece o papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado e do desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Este movimento reflete uma mudança de paradigma na formação docente, passando da simples transmissão de conteúdo para uma prática pedagógica centrada no aluno, em suas necessidades, interesses e capacidades. Ao integrar o DUA e as HSE na formação docente, estamos não apenas aprimorando a prática educativa, mas também promovendo uma sociedade mais inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de forma plena.

Por fim, é imprescindível repensar as práticas avaliativas, adotando uma abordagem inclusiva e formativa que valorize os processos de aprendizagem, as competências socioemocionais e o progresso individual dos estudantes, em vez de focar apenas nos resultados acadêmicos tradicionais. Essas ações integradas representam passos importantes para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como um princípio ético e pedagógico essencial.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua com o campo da Educação Inclusiva, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas. Que possa servir como subsídio para gestores, formadores e educadores comprometidos com uma escola que acolhe, escuta e valoriza todos os seus sujeitos. Ao integrar o DUA com o desenvolvimento de HSE, reafirma-se a importância de um fazer docente pautado não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pela sensibilidade ética, relacional e humana, indispensável à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva como essa tarefa deve ser conceituada?** In: Favero, Osmar et. al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>> acesso em 15 set.2012.
- ALVES, V. M. S.; CARVALHO, M. E. R. **A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO):** impasses para execução dos itinerários formativos. Editora Veredas, 2022.
- ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ARAUJO, P. C. M. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 099-119, 2017.
- ARGYLE, M.; BRYANT, B., TROWER, P. **Social Skills training and psychotherapy: A comparative study**. *Psychological Medicine*, 4, 435-443. 1974.
- AVANCINI, M. **Educação inclusiva na Conae 2024: desigualdades e diferenças na ordem do dia**. DIVERSA, 2024. Recuperado de <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-na-conae-2024-desigualdades-e-diferencas-na-ordem-do-dia/>
- AZEVEDO, P. V. A. L.; LOPES, M. V. A. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606>. Acesso em: 1 maio 2025.
- BALEOTTI, L. R.; MAGOGA, J. C.; GRITTI, C. C. Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física. **Revista Ciência em Extensão**, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/639. Acesso em: 1 maio 2025.
- BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 1, p. 90-108, 2020. DOI: 10.25112/rco.v1i0.1854
- BIANCHI, G. L.; ROMANO, E. S. Transforming school culture through inclusive teaching and motor activities. **Global Journal of Education and Allied Research (GJEAR)**, v. 6, n. 11, p. 19-28, 2025. Disponível em: <https://zapjournals.com/Journals/index.php/gjea/article/view/2198>. Acesso em: 1 maio 2025.
- BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 24 Mai 2017
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *The index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE, 2011.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução: Flávia Maria de Araújo. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2011.
- BORGES, L. P. C., FONTOURA, H. A. da. (2016). Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, 16(32). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2431>

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. **Anais XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p.1-8, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 06 jun 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

CABALLHO, V. E. **Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales**. Madrid: Siglo XXI. 1993.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a Aprendizagem. CAST, 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/>

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e181737, 2018.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V. Desafios na educação inclusiva: estudo revela barreiras docentes e necessidades de formação. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828–3854, 2024. Disponível em: <https://news.scientificsociety.net/2024/09/07/desafios-na-educacao-inclusiva-estudo-revela-barreiras-docentes-e-necessidades-de-formacao/>. Acesso em: 1 maio 2025.

COSTA, M. P. R. TURCI, P. C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011>.

CRADDOCK, G.; McNUTT, L. Universal Design as a transformative agent in education for all learners. *Studies in Health Technology and Informatics*, v. 242, p. 977-984, 2017. doi: 10.3233/978-1-61499-798-6-977.

CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 43-65, jan./abr. 2018. doi: 10.12957/riae.2018.30041.

Cultura e educação: escola e a cultura inclusiva. Núcleo do Conhecimento, 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-e-a-cultura>. Acesso em: 1 maio 2025.

DE SOUZA HOLANDA, Magno et al. Educação inclusiva no ensino médio: desafios. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 8, p. 1-13, 2024.

- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários.** Estudos de Psicologia, 8(3), 413-420. 2003.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. São Carlos, SP: **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia Educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática** (6. ed.). Vozes. 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Análise de um repertório assertivo em estudantes de psicologia.** Revista de Psicologia, 1, 15-24. 1983.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **IHS – Inventário De Habilidades Sociais: Manual de Aplicação, Apuração e Interpretação.** São Paulo. Casa do Psicólogo, 2011a.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011b.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares.** Relatório não publicado disponível com os autores, 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais.** In: A. Del Prette; Z. A. P. Prette, (Eds.), Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo (pp. 57-82). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011c.
- DEVULSKY, et. al.,. Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. 2014 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200011
- DIAS, H. N.; ANDRÉ, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 194–206, 2016.
- FERNANDES, K. B. P. et al. Os desafios da aplicação do modelo biopsicossocial nos centros de reabilitação. **Revista Movimenta**, v. 14, n. 2, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/movimenta/article/view/13008>. Acesso em: 1 maio 2025.
- FLETCHER, A. Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências. 3 de dezembro. Tradução por: **Romeu Kazumi Sasaki**. São Paulo: Prodef/Apade, 1996.
- FRANÇA, T. H. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social.** Lutas Sociais, 17(31), 59-73. 2013.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUMES, N.; DAYANNA, S. G. S., BONOURANDI, A. D.: Pesquisa colaborativa e autoconfrontação. Contribuições para a formação de professores na perspectiva da inclusão. **Ed. Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 22, 2013.

GALIZA, A.B.; MERCÊS, R.S.; BENTES, J.A. de O. Educação inclusiva na perspectiva freireana. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, pág. e25711931971, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.31971. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31971>. Acesso em: 21 nov. 2024.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., JURACY, M., TONELI, F. A contribuição do Modelo Social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 2012, 557-566, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

GRAF, L.; LÔBO, Í. M.; MARVILA, L. S. P.; GOMES, C. P. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 55, 2025. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464>. Acesso em: 1 maio 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBIRIGA, A. S., LELLIS, I. L., OLIVEIRA, N. S. **Cognições e práticas de professores da educação básica sobre habilidades sociais** Educação, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, jan- dez. 2022 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

JARDIM, P.; JARDIM, K. Modelo biopsicossocial: uma questão teórica ou epistemológica? **Revista CIF Brasil**, v.12, n.2, p.1-7, 2020.

JOHNSON-HARRIS, K.; MUNDSCHENK, N. Working effectively with students with BD in a general education classroom: the case for universal design for learning. **The Clearing House**, London, v. 87, n. 4, p. 168-174, 2014.

LBI – **Lei Brasileira de Inclusão** /lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

LEITE, M. A. B. A educação inclusiva centrada no aluno e não na deficiência. **Revista Mais Educação**, 7(7), 2024. Recuperado de <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv7-n7-setembro-2024/56>

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In: Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, E. S., OLIVEIRA, J. S. P. **Vygotsky: sua teoria e a contribuição na educação**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-12, maio, 2021.

LOPES, C. M. A contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Primeira Evolução**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/448>. Acesso em: 1 maio 2025.

LOPES, N. C. B. Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís. 2021. Dissertação (**Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/educacao-inclusiva-e-os-desafios-da-relacao-entre-a-escola-e-a-familia-a-experiencia-da-rede-municipal-de-sao-luis/>. Acesso em: 1 maio 2025.

LOPES, P. B. Educação inclusiva: princípios, desafios e práticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 11(1), 2797–2800, 2025. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.18025>

LUIZ, A. M. A.; NASCIMENTO, L. T. C. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/>. Acesso em: 1 maio 2025.

MACEDO, R. S. Atos de Currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MAFRA, R. A. S. et al. A importância do atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Ilustração**, v. 1, n. 9, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/293>. Acesso em: 1 maio 2025.

MANOLIO, C. L. **Habilidades Sociais Educativas na interação do professor e do aluno** [Dissertação de mestrado] Universidade Federal de São Carlos. 2009. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3017>

MANTOAN M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, I. C, CASTRO, P.A, VASCONCELOS, T. C. **Formação de professores para uma educação emancipatória: diálogos com Vigotsky e Freire**. Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski (Volume 5). São Paulo: Mentis Abertas, 2024. 140 p.

MARTINS, F. D. **Relação família e escola no processo de uma educação inclusiva**. 2024. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2025. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/15239>. Acesso em: 1 maio 2025.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 16, 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314>. Acesso em: 1 maio 2025.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. “A agenda global da educação e a formação continuada de professores”. **Textura – Revista de Educação e Letras**, vol. 24, n. 59, 2022.

MEDEIROS, J. M. de. Et al. **Educação Inclusiva: A necessidade de mudanças de paradigmas e revisão de conceitos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 02, pp. 05-16. Março de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/mudancas-de-paradigmas>

MENDES, E. G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, p. 93-110, 2010.

MINAYO, M. C. S. O. **Desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MITTLER, Peter. Educación inclusiva: contextos sociales y educativos. Madrid: Narcea, 2003.

MORAES, F. G., OLIVEIRA, D.; S., G.; SANTOS, O., A. Formação de professores: saberes e competências essenciais para o exercício da docência. **Revista Prisma**, v. 1, n. 3, 19 jan. 2021.

MOURA, C. C. et al. Educação inclusiva: formação docente para a diversidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7375>. Acesso em: 1 maio 2025.

NÓVOA, A. **Professores, imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. T. Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 15–30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/>. Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. T. Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 15–30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/>. Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, M. L. M. F., DEL PRETTE, Z. A. P. **Crenças docentes e implicações para o processo de ensino aprendizagem**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13(1), 75-85. 2009.

PAIXÃO, M. S. S. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14312>. Acesso em: 1 maio 2025.

PASSOS, E; BARROS, R. B. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 71-79, 2000.

PESQUEIRA, A. A. **Desafios no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5486>. Acesso em: 1 maio 2025.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2005.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, p. 111-117, 2010.

PRADO, A. C.; LÓPEZ, F. M. Atendimento Educacional Especializado para surdos: análise de políticas públicas e práticas escolares. **Revista Humanidade e Tecnologia**, v. 11, n. 21, p. 145-160, 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5344. Acesso em: 1 maio 2025.

PRYCHODCO, R. C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT, Z. L. de C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, v.32, p.1-23, 2019.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, A. C.; ALBINO, A. C. A.; HONORATO, R. F. S. Disputas curriculares em torno da

formação inicial e continuada no Brasil: anunciações políticas das entidades científicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R. Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. **Tese de Doutorado**, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R., e DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2014, v. 20, n. 3 [Acessado 6 Janeiro 2023], pp. 341-

SCHEFFEL, F. O.; MOURA, E. P. G. É possível uma prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais, com estudantes com deficiência intelectual? **Revista Educação Inclusiva**, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1238>. Acesso em: 1 maio 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E, PRAIS, J. L. S; VITALINO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva [**recurso eletrônico**] 1. Ed. – São Carlos: De Castro, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Currículo inclusivo: La respuesta del DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. **Revista de Estudios Curriculares**, v. 2, n. 10, p. 39-51, 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, 2022.

SIDOR, J.; STRUGAL, D. Desafios da Educação Inclusiva: Promovendo o acesso equitativo e a participação de todos - uma revisão de literatura: Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–16, 2024. DOI: 10.69876/rv.v20i2.275. Disponível em: <https://www.revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/275>. Acesso em: 12 maio. 2025.

SILVA BAMPI, L. N., GUILHEM, D., ALVES, E. D. (2010). Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 18(4), Tela-1. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>

SILVA JUNIOR, A. S; DANTAS, I, da S. O Desenho Universal da Aprendizagem - DUA: uma ferramenta de inclusão na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

SKLIAR, C. **Pedagogia da diferença: reflexões sobre práticas discursivas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, C. G. Ribeiro; DE ALENCAR, M. T. A educação inclusiva na formação do professor de geografia da universidade estadual do piauí. **REVISTA ELETRÔNICA HUMANA RES**, v. 1, n. 5, 2022.

SOUSA, J. R. de, SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa E Debate Em Educação**, 10(2), 1396–1416. 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

SOUZA, J. G. A importância da formação inicial e continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 11, n. 3, 2024. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9458>. Acesso em: 1 maio 2025.

SOUZA, J. S. de; ZAMPERETTI, M. P. Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 475–494, 2023.

SPONCHIADO, L. F.; PAIM, M. M. W. A formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 45–56, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74040>. Acesso em: 1 maio 2025.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TOMASEVSKI, Katarina. Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Right to **Education Primers** n. 3. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

VERZOLLA, M. M. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 2, p. 173-190, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41577>. Acesso em: 1 maio 2025.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 22(2), p. 147- 155, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
/PROFEI/UEPB
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO”**. Terá como objetivo geral analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre necessidades formativas relacionadas à sua atuação na Educação Inclusiva, bem como desenvolver um processo formativo sobre Habilidades Sociais Educativas de professores e DUA na perspectiva inclusiva.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder um questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 9.8824-2161 com Irinaldo Caetano Marques.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse. Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do voluntário

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Fale-me um pouco sobre você:

Idade: anos Sexo:

Escolaridade:

Área de formação: _____ Pós-Graduação: _____

Há quanto tempo atua na Educação, em sala de aula:

Série em que atua?

Agora, gostaríamos de conversar com você sobre alguns temas relacionados à Educação:

1. Como você define Educação Inclusiva?
2. Como você diferencia Educação Especial de Educação Inclusiva?
3. Como você define deficiência?
4. Gostaria que você abordasse sobre os desafios no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência na sala regular?
5. Em sua opinião, quais os desafios para os professores para a atuação na Educação Inclusiva no município de Patos?
6. Quais são suas necessidades de formação para atuar no contexto da educação inclusiva?
7. Você já participou de alguma formação que trata sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem?
8. Como você define Habilidades Sociais Educativas de professores?
9. Na sua opinião, o que precisa ser feito para que a inclusão escolar se efetize na sua escola?
10. Gostaria de acrescentar alguma informação:

Agradeço sua participação!

ANEXO A – CLASSES E SUBCLASSES DAS HSE

CLASSE 1 - ESTABELECEER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE

EDUCATIVOS: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

5- **Arranjar ambiente físico:** O professor busca alterar a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente.

6- **Organizar materiais:** nesta subclasse o docente introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico, dentre outros.

7- **Alterar distância/proximidade:** O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico.

8- **Mediar interações:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.

CLASSE 2 - TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS:

O educador através do comportamento verbal ou não-verbal, faz a mediação (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).

33. **Fazer perguntas de sondagem ou desafio:** O educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal pertinentes ao assunto em curso.

34. **Parafrasear:** Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando.

35. **Apresentar objetivos:** O educador verbaliza e anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando.

36. **Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência:** Na verbalização do educador que expressa relações ocorridas ou prováveis de ocorrer entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes.

37. **Apresentar informação:** O educador disponibiliza de material audiovisual pela qual o educador expõe conteúdos sobre comportamentos sociais e/ou soluciona dúvidas apresentadas pelo educando.

38. **Apresentar modelo:** Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador.

39. **Resumir comportamentos emitidos:** Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não-verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes.

40. **Explorar recurso lúdico-educativo:** Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias, romances, poesias, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos.

41. **Apresentar instruções:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que indica/descreve o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento:

42. **Apresentar dicas:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado.

43. **Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema:** Comportamentos verbais e não-verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos.

CLASSE 3 - ESTABELECEER LIMITES E DISCIPLINA: Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

44. **Descrever/justificar comportamentos desejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando.
45. **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando.
46. **Negociar regras:** Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras).
47. **Chamar atenção para normas pré-estabelecidas:** Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que para o educando). indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas.
48. **Pedir mudança de comportamento:** Verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que devem ser emitidos.
49. **Interromper comportamento:** Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que interrompem o comportamento em curso do educando.

CLASSE 4 - MONITORAR POSITIVAMENTE: Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador apresentado na administração de contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando. Na primeira condição envolve apresentar conseqüências reforçadoras para comportamentos sociais desejáveis imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições para maior acesso a comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou conseqüenciando relatos.

50. **Manifestar atenção a relato:** Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato. Exemplo: *Que mais aconteceu?*; *Ah, sei, tá*; (Sorri, balança a cabeça em sinal afirmativo); *Vocês pegaram a bola e...*
51. **Obter informações:** Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Exemplo: *Com quem você vai?*; *Onde vocês vão?*; *Quem vai buscá-los?*; *E quando ele te agrediu, o que você fez?*
52. **Expressar concordância:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando.
53. **Apresentar feedback positivo:** Comportamento verbal do educador que descreve sucintamente os os comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando. comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando
54. **Elogiar/aprovar:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento.
55. **Incentivar:** Comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras.
56. **Demonstrar empatia:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando.
57. **Remover evento aversivo:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que anuncia a retirada de evento
58. **Estabelece seqüência de atividade (Premack):** Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, colocando as de maior atratividade ou menor custo na seqüência das de menor atratividade ou maior custo.
59. **Expressar discordância/reprovação:** Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido.
60. **Promover a auto-avaliação:** Comportamento verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores.

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA- INTERVENÇÃO

Eu, **Paula Almeida de Castro**, Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 29260 CCRP/RJ e CPF: 011.732.586-47 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, Paraíba, Brasil, 23 de julho de 2023.



PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Orientadora



IRINALDO CAETA MARQUES

Orientando Pesquisador Responsável

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estando ciente da intenção em contribuir com a qualidade da educação e da ciência, autorizo o pesquisador **IRINALDO CAETANO MARQUES** (mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva PROFEI/UEPB) a realizar a pesquisa intitulada **INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO**, a ser realizada na EMEF ALLYRIO MEIRA WANDERLEY, com o objetivo de analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental I, especificamente, desta instituição de ensino.

Patos/PB, 03 de agosto de 2023

Adriana Carneiro de Azevedo
Secretária Municipal de Educação

Adriana Carneiro de Azevedo
Secretária de Educação
Matrícula 3085

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO", desenvolvido por **IRINALDO CAETANO MARQUES**, matrícula 2023341305, discente regular do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEL, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, sob orientação da Professora Dra. **PAULA ALMEIDA DE CASTRO**. A pesquisa tem como objetivo *analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre necessidades formativas relacionadas à sua atuação na Educação Inclusiva, bem como desenvolver um processo formativo sobre Habilidades Sociais Educativas de professores e DUA na perspectiva inclusiva.*

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue à Instituição sediadora da pesquisa, de forma digital ou impressa, que arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução nº 466 de 2012 e Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Eduardo Gomes Onofre, Coordenador(a) de Curso - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEL**, em 02/08/2023 10:52:11.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.uepb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 80865
Código de Autenticação: 3668ce9c29

