

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ALTO OESTE POTIGUAR

*Bruna Gonçalves de Oliveira**, *Deborah Karolline Turibio da Silva***,
*Denyse Kelly de Lima****, *Disneylândia Maria Ribeiro*****

RESUMO

Este estudo investigou as práticas pedagógicas inclusivas mobilizadas por professores da educação básica no Alto Oeste Potiguar, analisando suas percepções, os desafios enfrentados e as necessidades formativas. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, utilizou um questionário misto aplicado a dez docentes vinculadas ao PARFOR/UERN, com análise de conteúdo apoiada pelo uso do software I RaMuTeQ. As práticas mais recorrentes utilizadas pelas professoras envolvem adaptações de materiais didáticos, planejamento individualizado e atividades lúdicas. Os resultados indicaram que, embora as professoras demonstrem compromisso com a inclusão, ainda enfrentam limitações relacionadas à formação continuada, à falta de recursos institucionais e ao conhecimento da legislação vigente. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre formação docente, apoio institucional e valorização da diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; práticas pedagógicas.

* Doutora em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0879-2570>. Correio eletrônico: brunafreireolv@gmail.com.

** Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4538-8618>. Correio eletrônico: deborahktsilva@gmail.com.

*** Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7068-7658>. Correio eletrônico: denyse20251002186@alu.uern.br.

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880>. Correio eletrônico: disneylandiaribeiro@uern.br.

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING: PRACTICES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES IN THE WEST OF POTIGUAR

ABSTRACT

This study examined the inclusive teaching practices employed by elementary school teachers in the Alto Oeste region of Rio Grande do Norte, analyzing their perceptions, the challenges they face, and their professional development needs. The research, with a qualitative-quantitative approach, used a mixed questionnaire applied to ten teachers linked to the PARFOR/UERN, with content analysis supported by the use of IRaMuTeQ (software). The most common practices used by the teachers involve adapting teaching materials, individualized planning and play activities. The results indicate that, although the teachers show a commitment to inclusion, they still face limitations related to continuing training, lack of institutional resources and knowledge of current legislation. The conclusion is that making school inclusion a reality depends on a combination of teacher training, institutional support and valuing diversity as an educational concept.

Keywords: inclusive education; teacher training; pedagogical practices.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DOCENTE: PRÁCTICAS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL ALTO OESTE POTIGUAR

RESUMEN

Este trabajo investigó las prácticas pedagógicas inclusivas impulsadas por profesores de la educación básica en el Alto Oeste Potiguar, analizando sus percepciones, los desafíos enfrentados, así como las necesidades formativas. La investigación, de enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizó un cuestionario mixto aplicado a diez docentes vinculados al PARFOR/UERN, con análisis de contenido apoyado por el uso del software IRaMuTeQ. Las prácticas que las maestras hacen con más frecuencia implican adaptaciones de materiales didácticos, planificación individualizada y actividades lúdicas. Los resultados indicaron que, aunque las profesoras demuestran compromiso con la inclusión, aún enfrentan limitaciones relacionadas a la formación continua, a la falta de recursos institucionales y al conocimiento de la legislación en vigor. Se concluye que la efectividad de la

inclusión escolar depende de la articulación entre formación docente, apoyo institucional y valorización de la diversidad como principio educativo.

Palabras clave: *educación inclusiva; formación docente; prácticas pedagógicas.*

1 INTRODUÇÃO

A implementação de um plano de desenvolvimento inclusivo nas escolas permanece como um dos maiores desafios da educação contemporânea. Embora avanços legais e políticos tenham consolidado o direito à educação para todos, ainda é perceptível um descompasso entre as normativas e a prática cotidiana nas instituições escolares, sobretudo quando se trata da inclusão de estudantes que são o público da Educação Especial.

No Brasil, esse paradigma ganhou força a partir da década de 1990, com a ratificação de compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e foi consolidado em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Mantoan (2015) e Sassaki (2010) defendem que a inclusão não se resume ao acesso de alunos com deficiência à escola comum, mas implica mudanças estruturais e culturais que envolvem desde o currículo até a formação dos professores. Nesse sentido, investir na formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem se tornado um eixo central nas discussões quando o assunto é a materialização de processos educacionais mais justos e equânimes.

Conforme aponta Perrenoud (2000), é na prática pedagógica cotidiana que os professores enfrentam os dilemas da diversidade, sendo indispensável que sejam formados para agir com autonomia, reflexão e sensibilidade frente às diferenças cognitivas, sociais, identitárias e culturais dos estudantes. Nesse sentido, Glat e Blanco (2007), Michels (2021) e Ribeiro (2021) ressaltam a importância de currículos formativos que incluam o debate sobre políticas públicas, acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas e concepções relacionadas aos estudantes com deficiência, que enfatizem também o potencial cognitivo presente nesses sujeitos.

Contudo, pesquisas indicam que ainda há lacunas significativas na formação docente, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Muitos professores

relatam desafios como a falta de preparo, ausência de apoio institucional, turmas heterogêneas e numerosas, insuficiência de recursos e formação continuada deficitária (Carvalho, 2019; Meyer; Rose; Gordon, 2014; Ribeiro, 2021). Torna-se necessário, portanto, considerar a perspectiva dos próprios docentes, para compreender suas experiências e propor ações formativas contextualizadas e potencializadoras de práticas colaborativas entre universidade e escola.

As fragilidades supracitadas tornam-se ainda mais evidentes quando observadas em realidades marcadas por desigualdades estruturais. A região do Alto Oeste Potiguar, à semelhança de diversas outras áreas do território brasileiro, tem sido historicamente caracterizada por processos de exclusão social e econômica, os quais repercutem diretamente nas condições de acesso, permanência e sucesso no sistema educacional. Embora se reconheçam avanços decorrentes da implementação de políticas públicas nas últimas décadas, especialmente no que se refere à ampliação da escolarização e à promoção de diretrizes inclusivas, persistem entraves estruturais que limitam a efetivação de processos educacionais inclusivos (Costa, 2018; Ribeiro, 2018).

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte problemática: Quais práticas pedagógicas inclusivas são mobilizadas por professores da educação básica no Alto Oeste Potiguar? Para isso, coloca-se, como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas inclusivas mobilizadas por professores da educação básica no Alto Oeste Potiguar, analisando suas percepções, os desafios enfrentados e as necessidades formativas, com vistas a contribuir para a promoção de uma educação inclusiva mais efetiva.

O estudo tem ainda como objetivos específicos: (1) analisar o perfil e o nível de conhecimento dos professores sobre educação inclusiva; (2) mapear as práticas pedagógicas inclusivas mobilizadas pelos professores da educação básica no Alto Oeste Potiguar; (3) identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas em sala de aula.

A investigação justifica-se, portanto, pela relevância social, educacional e científica do tema, uma vez que se torna fundamental compreender os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão dos estudantes que são o público da Educação Especial no cotidiano escolar. Tal compreensão contribui para o aprimoramento das políticas públicas, da formação docente e da qualidade do ensino ofertado a esse público. Ademais, ao focar no Alto Oeste Potiguar, a pesquisa contribui para a produção de um conhecimento local e

contextualizado, capaz de orientar estratégias de apoio e desenvolvimento profissional na região.

Este estudo vincula-se à pesquisa “Observatório de Educação Especial: políticas, práticas pedagógicas e formação de professores(as)”, cadastrada junto ao Comitê Institucional de Pesquisa e Inovação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para o recorte investigativo aqui apresentado, adotou-se a abordagem quali quantitativa, com aplicação de questionário a dez professoras vinculadas ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), matriculados institucionalmente na UERN. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, frequência e percentual, com apoio do software IRaMuTeQ.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se o referencial teórico, com as principais contribuições da literatura; em seguida, descreve-se a metodologia; posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados; por fim, são tecidas as considerações finais, com sugestões para a prática pedagógica dos docentes e para pesquisas futuras.

2 PRINCÍPIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 Educação inclusiva: princípios e legislação

Ao se abordar o conceito de educação inclusiva, é fundamental compreender que essa proposta educativa vai além do simples acesso e presença do aluno na escola. Trata-se da garantia de uma educação de qualidade para todos, pautada na equidade, na valorização da diversidade e na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 65) afirma que “[...] a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes”.

Essa perspectiva reforça que a educação inclusiva não é uma ideia recente, mas sim um anseio histórico pela justiça social, equidade e desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Para Ainscow (2009), promover a inclusão requer ações concretas, como ampliar a participação e reduzir a exclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo,

façam parte da cultura escolar e sejam reconhecidos como membros ativos da comunidade educativa.

O autor também destaca a necessidade de reestruturar culturas, políticas e práticas escolares, para que a diversidade seja celebrada e não apenas tolerada. Isso implica repensar métodos de ensino, gestão de sala de aula e recursos pedagógicos para atender às diferenças, alcançando não apenas os alunos com deficiência, mas todos aqueles vulneráveis socialmente, sujeitos à exclusão. Como afirma Ainscow (2009, p. 20), “[...] uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito”. O processo de inclusão, portanto, é contínuo, dinâmico e exige constante reflexão e aprimoramento.

Para Mantoan (2015, p. 27), a inclusão rompe com a perspectiva da integração “[...] pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. A autora ressalta que o problema não está no aluno, mas na estrutura escolar, que ainda não consegue responder adequadamente à diversidade. Assim, o foco da inclusão é a transformação do ambiente educacional e não a adaptação do aluno ao modelo vigente.

A educação inclusiva é respaldada por diversos marcos legais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O artigo 208, inciso III, complementa essa diretriz, ao assegurar o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, especialmente nos artigos 58 e 59. O artigo 59 detalha as garantias e recursos que devem ser assegurados para a efetivação da inclusão:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica e aceleração para os superdotados;
- III – professores com formação adequada e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração na vida em sociedade;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares (Brasil, 1996).

Esse compromisso, entretanto, não se limita ao âmbito nacional. Ele está alinhado a um movimento internacional que tem como marco a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e que vem se consolidando, mais recentemente, com a “Agenda 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, compromisso assumido pela regulação do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e pelo Fórum Mundial de Educação que aconteceu em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como pilar os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) que, no Brasil, tem *status* de Emenda Constitucional. Esse documento normativo reafirma que a educação inclusiva deve permear todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando acesso, participação e aprendizagem por meio da provisão de serviços, recursos, suportes, apoios e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

O arcabouço legal foi reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015, que transforma o princípio da inclusão em uma obrigação jurídica. O artigo 28 desta Lei determina que os sistemas de ensino garantam ao estudante com deficiência pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade, assim como recursos e serviços de acessibilidade e disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida a perspectiva inclusiva, reconhecendo que ela “[...] desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2017).

Por fim, o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil, representando um marco na consolidação de diretrizes voltadas à garantia do direito à educação para os estudantes que são o público da educação especial. A normativa busca promover a articulação entre sistemas de ensino, serviços especializados e políticas intersetoriais para assegurar a inclusão de todos os estudantes em ambientes educacionais comuns, com base na igualdade de oportunidades. Além disso, a criação da Rede de Educação Especial Inclusiva busca fortalecer a cooperação entre entes federativos, fomentar a formação

continuada de profissionais da educação e ampliar a oferta de recursos e serviços de apoio, contribuindo para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas em todo o território nacional.

Contudo, a mera existência de leis e diretrizes não assegura, por si só, a efetivação de processos educacionais inclusivos, revelando um descompasso significativo entre o plano normativo e a realidade das práticas escolares. Nesse sentido, destacam-se investigações realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, envolvendo instituições escolares e profissionais dos municípios do Alto Oeste Potiguar, as quais evidenciam que os entraves à inclusão não se restringem a aspectos pontuais, mas estão enraizados em fragilidades estruturais e institucionais.

Tais estudos indicam que a incipiência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva não apenas limita a atuação docente, mas também reforça práticas pedagógicas excludentes, ainda fortemente marcadas por perspectivas tradicionais de ensino (Novais, 2026; Vieira, 2025). Soma-se a isso a limitada oferta de tecnologia assistiva e de serviços de suporte, como o atendimento educacional especializado, cuja implementação, muitas vezes, ocorre de forma precarizada e desarticulada das demandas reais dos estudantes (Costa, 2018; Freitas, 2026).

Assim, a formação de professores assume papel central na transformação dos princípios legais em ações pedagógicas concretas, capazes de tornar a escola um solo fértil para orquestração de práticas inovadoras e, por conseguinte, para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

2.2 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades

A formação docente inicial constitui o primeiro contato do futuro professor com os fundamentos teóricos e filosóficos da educação. Segundo Tardif (2014, p. 288), ela “[...] visa habituar os alunos — os futuros professores — à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. Essa perspectiva permite que o docente construa sua identidade profissional e compreenda o papel social que a escola desempenha.

Entretanto, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo requer mais do que o domínio de conteúdo. Exige uma postura reflexiva, crítica e criativa, capaz de responder aos diferentes contextos educacionais contemporâneos. Freire (1996, p. 29) enfatiza que

é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Apesar de avanços, ainda é comum que muitas licenciaturas abordem a temática da inclusão de forma fragmentada, apresentando-a como um conteúdo isolado dos demais aspectos da educação. Essa fragmentação compromete a preparação do professor para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, obrigando-o a uma busca autônoma por aprofundamento teórico e prático em temas sensíveis à sua atuação.

De acordo com Tardif (2014, p. 249), “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. O autor reforça que “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (Tardif, 2014, p. 287). Assim, a formação continuada é indispensável ao desenvolvimento profissional, pois possibilita atualização constante e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No entanto, é importante salientar que a formação continuada não deve se dar pelo mero acúmulo de cursos, muitas vezes desconectados da realidade escolar. Mas deve considerar os desafios concretos enfrentados no cotidiano docente, buscando soluções contextualizadas que favoreçam o aprimoramento do trabalho pedagógico, em um contexto que é também político,

As práticas pedagógicas inclusivas se concretizam a partir dessa articulação entre formação e reflexão crítica. Quando o professor deixa de enxergar a inclusão como um desafio isolado e passa a valorizá-la como parte integrante das dimensões pedagógicas, ele estará contribuindo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Essas práticas envolvem uma série de estratégias e recursos pedagógicos que buscam responder aos interesses, formas de expressão, estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem dos estudantes. Dentre elas, destaca-se o atendimento educacional especializado, entendido como “[...] atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2025). O AEE

objetiva identificar os estudantes que constituem o público da Educação Especial, por meio de estudo de caso; elaborar e organizar recursos pedagógicos, além de desenvolver estratégias e materiais didáticos acessíveis.

Nesse contexto, a tecnologia assistiva (TA) surge como um recurso essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2007), trata-se de uma área do conhecimento de natureza interdisciplinar, que reúne produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços voltados à promoção da funcionalidade e da participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, com vistas à autonomia, à independência e à inclusão social (Brasil, 2007).

Para Galvão Filho (2013), a tecnologia assistiva, quando utilizada com fins pedagógicos, amplia a autonomia e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, possibilitando que cada aluno interaja de maneira mais efetiva com os conteúdos, com os colegas e com o meio escolar. Assim, a inserção da TA nas práticas pedagógicas não deve ser vista apenas como um recurso técnico, mas como uma estratégia pedagógica de equidade, que assegura o direito de todos à educação com qualidade e acessibilidade.

Nesse propósito, ganha relevância o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de currículos e práticas pedagógicas flexíveis, capazes de contemplar múltiplas formas de engajamento, representação e expressão (Meyer; Rose; Gordon, 2014). O DUA parte do princípio de que as diferenças não são exceções, mas características naturais do processo de aprendizagem, orientando o planejamento pedagógico para atender à diversidade desde o início, e não como uma adaptação posterior (Moran, 2015).

Todavia, a mobilização das práticas pedagógicas inclusivas requer mais do que o empenho individual do professor. São necessárias condições institucionais adequadas e políticas públicas que sejam efetivamente implementadas. Conforme observa Mantoan (2015, p. 41), “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. Tal constatação revela inseguranças relacionadas à prática docente, agravadas por fatores como o número elevado de alunos por turma, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de apoio técnico e psicológico.

Dessa forma, os desafios da inclusão ultrapassam a esfera individual do professor e envolvem também o suporte institucional. A inclusão dos alunos no ambiente escolar não depende apenas do trabalho docente, mas do engajamento de toda a comunidade escolar. Por

isso, é essencial investir não apenas na formação dos professores, mas também na melhoria das condições estruturais das instituições, no provimento de recursos pedagógicos e na oferta de tecnologia assistiva, a fim de eliminar barreiras de acesso e de aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que a escola deve se constituir como *locus* potencial de construção e reconstrução de racionalidades e saberes, capazes de fomentar discursos e práticas (mais) inclusivas. O professor, embora não seja o único responsável pelo processo inclusivo, desempenha papel mediador fundamental na promoção de uma escola para todos. Promover uma formação docente voltada à inclusão significa, assim, investir na qualidade da educação e na transformação das práticas pedagógicas.

Os desafios enfrentados cotidianamente pelos professores nos processos de inclusão não devem ser entendidos como obstáculos intransponíveis. Como afirma Mantoan (2015, p. 43), “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. O desenvolvimento de uma educação inclusiva é um processo coletivo e permanente, que requer comprometimento político e uma formação docente humanizada, crítica e reflexiva. Nesse sentido, o professor, ao assumir seu compromisso com a inclusão, torna-se um agente de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e acessível a todos.

11

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa que adota uma metodologia mista, com abordagem qualiquantitativa, de natureza descritiva e exploratória, cujo objetivo é compreender as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores da educação básica no Alto Oeste Potiguar. De acordo com Creswell e Plano Clark (2018), os estudos realizados utilizando métodos mistos buscam integrar dados qualitativos e quantitativos de maneira complementar e interdependente, possibilitando compreender tanto os significados e experiências subjetivas quanto mensurar padrões, relações e tendências presentes nos fenômenos investigados. Essa combinação de abordagens permite ampliar a compreensão do objeto de estudo, articulando profundidade interpretativa e amplitude analítica, características essenciais às pesquisas em educação.

A pesquisa foi realizada com dez (10) professoras matriculadas no curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR, programa institucionalizado pela UERN/Campus de Pau dos Ferros.

Todas as participantes atuam em escolas da região do Alto Oeste Potiguar e concordaram voluntariamente em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seleção das participantes foi realizada por amostragem intencional, uma modalidade não probabilística, na qual os sujeitos são escolhidos de acordo com características específicas, que se mostram relevantes para os objetivos da pesquisa (Creswell, 2014; Minayo, 2017). Foram considerados como critérios de inclusão: a) ser professor(a) da educação básica em exercício na rede pública de ensino; (b) estar matriculado(a) no curso de formação do PARFOR/UERN; c) possuir experiência com práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

A escolha desse grupo se justifica por reunir docentes em processo de formação continuada, inseridas em contextos educacionais da região, o que possibilita analisar suas percepções e experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas de forma contextualizada e significativa.

Para a construção de dados, foi utilizado um questionário misto, composto por perguntas abertas e fechadas, elaborado pelas pesquisadoras com base nos objetivos do estudo, aplicado de forma presencial. As questões objetivas buscaram mapear o perfil sociodemográfico, realçando aspectos como formação, experiência docente, conhecimentos sobre educação inclusiva e tipos de práticas utilizadas. Já as questões discursivas possibilitaram a compreensão mais aprofundada das percepções dos docentes, dos desafios enfrentados e das estratégias utilizadas no cotidiano escolar.

Os dados levantados por meio das questões fechadas foram organizados em planilhas e submetidos à análise estatística descritiva, com uso de frequências e percentuais, para identificar tendências e padrões nas respostas dos participantes. As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), que permite categorizar os dados a partir de unidades de sentido expressas nos relatos dos participantes.

Para potencializar a análise qualitativa, foi utilizado o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), uma ferramenta estatística baseada no ambiente R, voltada para o tratamento de dados textuais. Com o auxílio do IRaMuTeQ, foi realizada a geração de uma nuvem de palavras, recurso visual que destaca as palavras mais frequentes nos relatos dos participantes, possibilitando uma primeira visualização dos temas mais recorrentes nas falas. Essa análise foi

complementada pela leitura interpretativa dos textos e pela categorização das falas, segundo os objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil das participantes

A turma do PARFOR que participou da pesquisa revela um perfil docente exclusivamente feminino, o que reflete a tendência histórica de predominância de mulheres na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras que participaram do estudo situam-se, em sua maioria, nas faixas etárias de 26 a 35 anos (50%) e 36 a 45 anos (40%), o que evidencia um grupo profissional jovem, em processo de consolidação de suas práticas pedagógicas e identidades docentes. Quanto à condição civil, observa-se diversidade entre solteiras (55,6%) e casadas (44,4%), revelando pluralidade de experiências pessoais que também permeiam a trajetória profissional.

Em relação à formação, todas as participantes encontram-se vinculadas ao PARFOR, iniciativa da CAPES, visando a adequação da formação inicial de professores que estão em exercício na rede pública. Esse dado reforça o caráter formativo do grupo e indica que o aprimoramento profissional ocorre de forma concomitante à prática docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática, aspecto destacado por Tardif (2014) como essencial ao desenvolvimento dos saberes profissionais docentes.

As participantes atuam majoritariamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (55,6%) e na Educação Infantil (44,4%), em escolas localizadas em municípios do interior do Alto Oeste Potiguar e na região limítrofe ao estado do Ceará, como Ererê, Francisco Dantas, João Dias e Taboleiro Grande. Quanto às funções desempenhadas, observa-se heterogeneidade entre monitoras ou profissionais de apoio à inclusão (40%), professoras da rede regular (30%) e auxiliares de Educação Infantil (20%), o que demonstra diferentes níveis de responsabilidade pedagógica e de envolvimento com o público da Educação Especial.

No tocante à experiência profissional, o tempo de atuação das docentes varia de 1 a 5 anos (44,5%) e 6 a 10 anos (33,3%), revelando que a maioria está em fase de consolidação profissional. Todas relataram já ter participado de palestras e minicursos sobre educação inclusiva, o que indica certa familiaridade com o tema. No entanto, ao avaliarem o próprio preparo para atuar com alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, as respostas, em sua maioria, situaram-se no nível 2, em uma

escala de 1 a 5, evidenciando sentimento de insuficiência formativa. Essa constatação reforça o que Mantoan (2015) aponta sobre a distância entre o discurso da inclusão e a efetiva preparação dos professores para concretizá-la no cotidiano escolar.

As análises revelaram que todas as participantes já tiveram algum contato com atividades formativas relacionadas ao campo da educação inclusiva, ainda que de forma pontual. Suas falas evidenciaram que a maioria dessas experiências ocorreu em momentos institucionais, como semanas pedagógicas promovidas pelas próprias escolas, ou em eventos universitários, especialmente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por meio de palestras e minicursos presenciais ou *on-line*.

Este dado sugere um movimento formativo que, embora existente, ainda se dá de maneira fragmentada e pouco sistemática, centrado em ações pontuais de sensibilização, mais do que em programas estruturados de capacitação continuada. O que corrobora as observações de Michels (2021), que destaca a fragmentação e a superficialidade dos processos formativos ofertados aos professores, muitas vezes restritas a ações pontuais e descontextualizadas da realidade escolar.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a legislação vigente, metade das participantes afirmou não possuir domínio sobre as normas relacionadas à educação inclusiva. As demais declararam conhecer parcialmente documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa limitação atesta a pertinência da reflexão de Freire (1996), ao destacar que a formação docente deve ultrapassar o nível técnico, promovendo consciência crítica e compromisso político com a transformação da prática educativa.

Os relatos de experiências das professoras com alunos com deficiência e outras necessidades específicas de aprendizagem foram variados. Todas as participantes já atuaram com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e a maioria (90%) com alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Também foram mencionadas experiências com alunos com deficiência auditiva, física e intelectual (20%), assim como estudantes com altas habilidades e superdotação (20%). Nenhuma docente relatou experiência com alunos com deficiência visual. A recorrência de casos de TEA e TDAH nas falas evidencia o aumento expressivo de diagnósticos dessa natureza e o desafio das docentes em planejar práticas pedagógicas frente às condições neurodivergentes dos alunos.

De modo geral, a análise revela um perfil de profissionais em processo de formação e construção de saberes sobre inclusão, com experiências práticas significativas, mas conscientes da necessidade de aprofundamento teórico-conceitual nesse campo. As falas convergem para a percepção de que a inclusão ainda é compreendida mais como um ideal do que como uma prática consolidada, o que reforça a necessidade de uma política de formação docente contínua, sistemática e voltada às realidades locais, conforme defendem Tardif (2014) e Mantoan (2015).

4.2 Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades de implementação

A análise das respostas evidenciou que as práticas pedagógicas inclusivas mais recorrentes entre as participantes se concentram em ações voltadas à adaptação curricular e à personalização do ensino. As professoras destacaram o planejamento individualizado como a estratégia mais utilizada (80%); seguido da adaptação de materiais didáticos (70%); do apoio de profissionais especializados (60%); da realização de atividades diferenciadas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem (50%); e do trabalho em grupo ou cooperativo (30%). Nenhuma participante relatou o uso de materiais relativos à tecnologia assistiva, o que revela uma lacuna importante no uso de recursos contemporâneos voltados à acessibilidade e à ampliação das possibilidades de aprendizagem (ver Figura 1).

15

Figura 1 – Nuvem de palavras – Práticas pedagógicas inclusivas



Fonte: elaborado pelas autoras.

As falas analisadas reforçam que as práticas inclusivas são, em sua maioria, artesanais e construídas empiricamente, a partir da sensibilidade e da observação do cotidiano escolar. Entre as práticas consideradas mais eficazes, as participantes relataram experiências que privilegiam o brincar como estratégia de socialização e aprendizagem, por meio de atividades lúdicas como pintura com tinta guache, recortes, colagens e dinâmicas em grupo. Também foram citadas, de forma recorrente, o planejamento individualizado, as adaptações de materiais e a elaboração de atividades personalizadas, que buscam atender às especificidades de cada aluno. As docentes ressaltaram a importância da parceria com as famílias e do apoio de outros profissionais especializados, reconhecendo que a inclusão não se realiza de forma isolada, mas por meio de um trabalho coletivo.

No entanto, a implementação dessas práticas encontra diversos desafios estruturais e formativos. Quando questionadas sobre o suporte oferecido pela escola para a inclusão de alunos público da Educação Especial, 80% das respondentes afirmaram que esse apoio ocorre apenas de forma parcial, enquanto 20% consideram que há suporte total. Essa percepção reforça que, embora haja esforços individuais das docentes, ainda faltam condições institucionais adequadas, como recursos materiais, acompanhamento técnico especializado e tempo destinado ao planejamento colaborativo.

Esses resultados reafirmam o que Sassaki (2010) denomina de barreiras atitudinais e estruturais, que limitam a participação plena das pessoas com deficiência nos espaços escolares. Do ponto de vista pedagógico, Freire (1996) e Tardif (2014) ressaltam que a formação docente deve favorecer uma postura crítica e reflexiva, condição indispensável para que o professor se perceba como agente de mudança em contextos desafiadores.

As necessidades formativas emergem como uma das principais demandas apontadas. As participantes expressaram o desejo por cursos e práticas de formação continuada mais contextualizadas e voltadas para as realidades locais, especialmente com profissionais especializados em transtorno do espectro autista e intérpretes de Libras. Também mencionaram a importância de palestras, oficinas pedagógicas e cursos com enfoque em estratégias aplicáveis à sala de aula, destacando que muitas vezes as formações ofertadas abordam a inclusão de forma teórica e distante da realidade escolar. Essa constatação está em consonância com o que Tardif (2014) defende sobre a formação contínua, como processo essencial à construção dos saberes docentes, e com o que manifesta Freire (1996), ao enfatizar que o aprendizado profissional nasce da reflexão crítica sobre a própria prática.

As sugestões complementares das professoras revelam uma compreensão ampliada da inclusão, como processo coletivo e institucional, e não apenas individual. Entre as propostas, destacam-se a contratação de profissionais capacitados, o fortalecimento da parceria entre escola e família, a realização de oficinas práticas de construção de materiais pedagógicos adaptados e o incentivo à cultura do respeito às diferenças (ver Figura 2). As falas apontam para a necessidade de uma gestão escolar comprometida com a acessibilidade, a formação continuada e o acolhimento, reafirmando que a inclusão depende tanto da mudança de atitudes quanto da disponibilização de condições concretas para o exercício pedagógico.

Figura 2 – Nuvem de palavras – Sugestões de práticas para formações na área da educação inclusiva



Fonte: elaborada pelas autoras.

De modo geral, a análise evidencia que, embora as professoras demonstrem comprometimento ético e afetivo com a inclusão, suas práticas ainda se sustentam mais na experiência e na intuição do que em referenciais pedagógicos sistematizados. Persistem limitações estruturais, formativas e tecnológicas que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, as falas revelam também possibilidades transformadoras, quando há colaboração, escuta e sensibilidade, confirmando que o avanço da inclusão escolar depende da articulação entre formação docente, apoio institucional e compromisso coletivo com a diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito investigar as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professoras da educação básica no Alto Oeste Potiguar, analisando suas percepções, os desafios enfrentados e as necessidades formativas no processo de construção de práticas inclusivas. A análise revelou que, embora as docentes demonstrem compromisso ético e afetivo com a inclusão escolar, ainda enfrentam limitações significativas no que se refere à formação, à estrutura institucional e ao suporte pedagógico para o desenvolvimento de práticas efetivas.

Constatou-se que a formação das participantes é marcada por ações pontuais, geralmente ofertadas em semanas pedagógicas ou eventos universitários, o que aponta para a ausência de programas sistemáticos e continuados de qualificação docente. Essa lacuna formativa repercute diretamente na autopercepção das professoras quanto à sua atuação com os alunos público da Educação Especial, para o que, em sua maioria, consideram-se pouco preparadas. Além disso, o desconhecimento parcial das legislações vigentes reforça a necessidade de consolidar uma cultura de estudo e atualização permanente no campo da educação inclusiva.

As práticas pedagógicas relatadas concentram-se principalmente na adaptação de materiais didáticos, na elaboração de planejamentos individualizados e na promoção de atividades lúdicas e colaborativas. Tais estratégias, ainda que relevantes, são aplicadas de modo empírico e dependem fortemente do esforço individual das docentes, o que demonstra a ausência de políticas institucionais que promovam o trabalho coletivo, a orientação técnica e o uso de tecnologia assistiva. O apoio parcial das escolas, reconhecido por 80% das participantes, evidencia que a efetivação da inclusão requer condições estruturais e pedagógicas mais consistentes.

Os resultados também revelam o potencial transformador da escuta sensível, do acolhimento e da parceria entre escola, família e comunidade, aspectos constantemente destacados nas falas das participantes. Essa compreensão dialógica da inclusão se alinha à perspectiva de Freire (1996) e Mantoan (2015), que defendem uma prática educativa pautada no respeito às diferenças e na construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação inclusiva na região do Alto Oeste Potiguar depende da articulação entre formação docente continuada, apoio institucional e valorização da diversidade como princípio pedagógico. É imprescindível que políticas

públicas de formação contemplem a realidade local e promovam espaços de reflexão crítica, troca de experiências e produção de saberes docentes.

Para futuras pesquisas, recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre como melhor realizar a formação docente, sua organização e relação com a prática. Outrossim, sugere-se investigações relacionadas ao impacto das políticas de inclusão nas escolas públicas de cidades interioranas e o papel da tecnologia assistiva como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, reafirma-se que a inclusão escolar é um processo inacabado, dinâmico e coletivo, cuja consolidação requer o compromisso de toda a comunidade educativa, em favor de uma educação de qualidade, equitativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 11-24.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**: subsídios para políticas públicas. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, Cristiane de Fátima. **Ensino desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e sua relação com o processo de inclusão escolar**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria da Conceição Holanda de. **A percepção da família acerca dos vínculos educacionais inclusivos: um estudo de caso na Associação GAFA**. 2026. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2026.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de tecnologia assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia Trevisan de Souza. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 13. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MICHELS, Maria Helena. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MkHhH7gK4DKxBjGJhXg9bBj/>. Acesso em: 14 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e o Desenho Universal da Aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 9-29, 2015.

NOVAIS, Deyze Araújo Silva. **Tecnologia assistiva e inclusão escolar**: percepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2026. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Curitiba: CRV, 2018.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo**: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

VIEIRA, Gabriela Alencar de Barros. **O sentido e o lugar da educação física escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo**. 2025. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2025.

Recebido em: 30 out. 2025.

Aceito em: 12 maio. 2026.