



ESTUDO MULTICASOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO AMAZONAS

MULTICASE STUDY ON CONTINUING TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATIONAL CONTEXT ON THE STATE OF AMAZONAS

ESTUDÍO DE CASOS MÚLTIPLES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA PARA LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL ESTADO DE AMAZONAS

 <https://doi.org/10.56238/levv16n54-084>

Data de submissão: 17/10/2025

Data de publicação: 17/11/2025

Hosana Ferreira de Souza

Doutora em Ciências da Educação

Instituição: Universidade del Sol (UNADES)

E-mail: hf.souza189@gmail.com

RESUMO

Embora seja um dos principais eixos estruturantes da inclusão de alunos com deficiência, a formação continuada de professores no Brasil ainda é permeada por lacunas e desafios existentes. O estudo apresenta como objetivo elucidar sobre a formação docente continuada no contexto da educação inclusiva no Amazonas, por meio de um estudo multicasos. Em termos metodológicos, a pesquisa é do tipo bibliográfica, exploratória, de natureza mista e apoiada por um estudo do tipo multicasos, com 3 casos selecionados na literatura científica e que desvelam aspectos relevantes do cerne temático da pesquisa. Os resultados da pesquisa indicam que as lacunas de formação docente para a inclusão escolar fazem com que os professores acabem adotando estratégias improvisadas de ensino, as quais são limitadas aos recursos disponíveis, os quais são escassos. Há também situações em que os professores assumem que não estão devidamente preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Barreiras culturais como, por exemplo, a recusa em participar de novas formações também caracterizam o cenário dos estudos analisados. A pesquisa conclui que, no panorama observado, a inclusão de alunos com deficiência acaba sendo confundida com a questão da matrícula, quando ela é apenas uma parte de um processo maior e complexo. A verdadeira inclusão de alunos com deficiência engloba a permanência e o êxito destes alunos, tendo em vista a sua respectiva cidadania e autonomia, situações que mandatoriamente demandam políticas mais robustas de formação continuada docente.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Professores. Formação Docente. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Although it is one of the main structural axes of the inclusion of students with disabilities, continuing teacher education in Brazil is still permeated by gaps and existing challenges. This study aims to elucidate continuing teacher education in the context of inclusive education in Amazonas, through a multi-case study. Methodologically, the research is bibliographic, exploratory, of a mixed nature, and supported by a multi-case study, with 3 cases selected from the scientific literature that reveal relevant aspects of the thematic core of the research. The research results indicate that gaps in teacher training

for school inclusion lead teachers to adopt improvised teaching strategies, which are limited to the available resources, which are scarce. There are also situations in which teachers assume that they are not adequately prepared to face the challenges of inclusive education. Cultural barriers, such as the refusal to participate in new training, also characterize the scenario of the studies analyzed. The research concludes that, in the observed scenario, the inclusion of students with disabilities ends up being confused with the issue of enrollment, when it is only one part of a larger and more complex process. The true inclusion of students with disabilities encompasses their retention and success, considering their respective citizenship and autonomy, situations that necessarily demand more robust policies for continuing teacher training.

Keywords: Students with Disabilities. Teachers. Teacher Training. School Inclusion.

RESUMEN

Si bien la formación continua del profesorado en Brasil constituye uno de los principales ejes estructurales para la inclusión de estudiantes con discapacidad, aún presenta deficiencias y desafíos. Este estudio busca esclarecer la formación continua del profesorado en el contexto de la educación inclusiva en Amazonas, mediante un estudio de casos múltiples. Metodológicamente, la investigación es bibliográfica, exploratoria y mixta, y se apoya en un estudio de casos múltiples, con tres casos seleccionados de la literatura científica que revelan aspectos relevantes del núcleo temático de la investigación. Los resultados indican que las deficiencias en la formación docente para la inclusión escolar llevan al profesorado a adoptar estrategias pedagógicas improvisadas, limitadas a los escasos recursos disponibles. Asimismo, se observan situaciones en las que el profesorado considera que no está suficientemente preparado para afrontar los retos de la educación inclusiva. Barreras culturales, como la negativa a participar en nuevas capacitaciones, también caracterizan el escenario de los estudios analizados. La investigación concluye que, en el escenario observado, la inclusión de estudiantes con discapacidad se confunde con el proceso de matriculación, cuando en realidad es solo una parte de un proceso más amplio y complejo. La verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad abarca su permanencia y éxito, considerando su respectiva ciudadanía y autonomía, situaciones que necesariamente exigen políticas más sólidas para la formación continua del profesorado.

Palabras clave: Estudiantes con Discapacidad. Docentes. Formación Docente. Inclusión Escolar.



1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação inclusiva, um dos principais eixos estruturantes existentes diz respeito a formação continuada de professores. Tem-se que essa formação deva ser devidamente contextualizada com a realidade docente, tendo em vista a consecução do aprimoramento das práticas pedagógicas (Imbernón, 2022). Diante dos desafios que são imanentes a inclusão de alunos com deficiência, o atendimento das demandas formativas de professores por meio da formação continuada é um tema tão premente como oportuno, frente as lacunas que são percebidas neste segmento educacional (Castro, 2024).

A formação continuada é um item essencial para o desenvolvimento pedagógico professoral (Nòvoa *et al.*, 2023). No cenário inclusivo educacional, tem-se que a formação de professores é um dos maiores problemas existentes (Guimarães Junior *et al.*, 2022). De um lado, há os professores que se veem desafiados a ensinar alunos com deficiência sem a devida formação e do outro lado há os estudantes que integram o público-alvo da educação inclusiva, os quais são sujeitos detentores de direitos educacionais (Silva, 2023; Zacarias, 2022). No meio destes elementos, há um hiato que dificulta o processo de aprendizagem de alunos com deficiência (Rodrigues, 2020).

A pesquisa apresenta como objetivo geral elucidar sobre a formação docente continuada no contexto da educação inclusiva no Amazonas, por meio de um estudo multicasos. Enfatiza-se que, diante dos significativos desafios a serem enfrentados no que tange a inclusão de alunos com deficiência, o cenário mais coerente seria aquele em que não somente os professores, mas também os demais profissionais da educação também devem passar por formação continuada, no sentido da ampliação do entendimento sobre as deficiências e suas características (Beletti, 2025; Brasil, 2011; Castro, 2024).

Dentre os motivos que justificam o estudo, há uma dimensão teórica, a qual é focalizada na forma como a formação continuada é trabalhada na literatura científica. Consoante Silva (2023), no estado do Amazonas há dificuldades de ordem pedagógica, muito por conta da ausência de formação adequada para os professores, que por vezes se veem forçados a improvisar estratégias pedagógicas em sua prática professoral. Outro diapasão que justifica o estudo é de ordem prática, o qual, por meio de estudo multicasos, visa entender quais são os principais desafios enfrentados no estado do Amazonas quanto a inclusão de alunos com deficiência, o que abarca não somente desafios pedagógicos, mas também culturais (Zacarias, 2022).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em diversas legislações, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), há menção a necessidade de formação continuada para professores com enfoque especial na inclusão de alunos

com deficiência. Entretanto, no contexto nacional, a formação de professores é um dos itens mais deficitários no que se refere a inclusão de alunos com deficiência (Guimarães Junior *et al.*, 2022).

Numa dimensão mais geral, a formação docente se mostra problemática em vários aspectos. O primeiro deles engloba a formação inicial, a qual de acordo com Nóvoa *et al.*, (2023) deveria ser mais próxima da realidade do trabalho professoral, o que reitera nesta senda a relevância do estágio obrigatório, o qual deve propiciar o elo entre teoria e prática. Todavia, nas formações iniciais o que se vê é a retransmissão de métodos do ensino tradicional (Saviani, 2009), o que, por conseguinte, auxilia na perpetuação do que Freire (2019) denomina de educação bancária.

Já a educação continuada também apresenta problemas, seja quanto a sua formulação, seja no que tange a sua operacionalização. Conforme Gatti *et al.* (2019), as políticas de formação continuada se mostram falhas, pois não consideram as especificidades regionais de localidades específicas do Brasil. Por sua vez, Passos e Nacarato (2018) reforçam o que é dito por Imbernón (2022), com relação a fala de contextualização entre as formações continuadas ofertadas e a realidade por vezes desafiadora do trabalho professoral (Sousa *et al.*, 2020).

No que concerne a inclusão de alunos com deficiência, há problemas de natureza específica, mas que também influenciam sobre o fazer docente dos professores. Castro (2024) destaca o fato de que muitos docentes em suas formações iniciais não tiveram contato com conteúdos de inclusão escolar, bem como sobre as especificidades das deficiências. Isso gera o paradoxo onde, de um lado, o patamar de estudantes com deficiência que acessam o sistema de ensino se eleva, mas as escolas permanecem com os mesmos problemas, sejam eles estruturais, pedagógicos, curriculares ou de gestão (Anunciação, 2019; Couto, 2020; Tinti, 2016).

Conforme dados do Censo Escolar ano 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre os anos de 2020 até 2024, as matrículas na educação especial chegaram a 2,1 milhões de alunos. Diante deste quadro, a questão da formação continuada de professores é algo premente, mas que nem sempre recebe a atenção devida. Ainda é comum ver nas escolas brasileiras professores que estão inseridos na educação inclusiva, mas sem ter a devida formação para tal finalidade (Couto, 2020; Valim; Fardim; Jatobá, 2023).

Dentre as dificuldades existentes, há o fato de o público-alvo da educação especial ser múltiplo. As deficiências são muitas, cada uma com suas respectivas características (Lavor, 2022). Sem a formação devida, os docentes acabam não se sentindo seguros o suficiente procederem com a ministração de aulas para alunos com deficiência (Castro, 2024). Soma-se a este aspecto a questão dos preconceitos contra estes educandos, os quais enfrentam desafios, seja quanto a socialização com outros colegas de turma, seja com relação aos professores que duvidam da sua capacidade de aprender o que lhes é ensinado (Pinto, 2013).



É oportuno destacar que a formação continuada voltada para a educação inclusiva não pode ser restrita apenas aos professores, devendo também alcançar gestores, pedagogos e demais profissionais de educação (Brasil, 2011). Soma-se a este aspecto a questão cultural das famílias de alunos com deficiência, as quais acabam por transferir a responsabilidade da educação de seus filhos para a escola, chegando a cogitar que a instituição escolar irá resolver os déficits dos alunos, como que, por milagre (Castro, 2024).

A questão da formação de professores é complexa, não somente pela questão da sua operacionalização, mas também pela sua importância, a qual nem sempre recebe a atenção devida, em especial no contexto educacional inclusivo (Couto, 2020). Ao delinearem sobre formação continuada de professores, Marques e Pimenta (2015) dizem que ela representa um *continuum*, ou seja, algo que permanece ao longo da vida do docente e que corrobora com a construção de sua identidade profissional (Tardif, 2013).

Ocorre que no Brasil além das formações continuadas descontextualizadas à luz de Imbernón (2022), há também as demais dificuldades do próprio trabalho docente. Isso engloba a falta de tempo para o planejamento das aulas, bem como as pressões constantes por melhores resultados nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Gonçalves, 2020; Rodrigues, 2020; Zacarias, 2022). Assim, a formação docente para a inclusão escolar acaba sendo escanteada, com os professores tendo de recorrer a improvisos no afã de fazer com que os alunos com deficiência consigam assimilar o que lhes é ensinado na prática docente (Silva, 2023).

3 METODOLOGIA

Pode-se dizer que um dos métodos que conferem sustentação para este estudo é a pesquisa bibliográfica. Gil (2022) diz que a prática dessa metodologia consiste na consulta junto a textos que já foram anteriormente publicados e que servem como embasamento a uma dada construção textual. O decurso deste estudo também contou com a consulta junto a bases de dados, as quais de acordo com Silva (2019) são os sites e portais que contém materiais que podem servir como suprimento para questões norteadoras de pesquisa (Nascimento-e-Silva, 2020). No caso específico deste artigo, trabalhou-se com a base de dados *Google Acadêmico*.

É também um estudo do tipo exploratório. Nestes casos, há a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o tema em questão, o que acaba gerando mais conhecimentos sobre ele (Marconi; Lakatos, 2017). No que se refere a sua natureza, o estudo pode ser visto como misto, pois seus resultados englobam tanto aspectos quantitativos como também qualitativos (Creswell; Creswell, 2021).

Além destes aspectos, o estudo é alicerçado sobre o método conhecido como estudo de caso. Yin (2015) explana que os estudos de caso focalizam sobre fenômenos reais e atuais, de maneira que,



quando o investigante se depara com mais de um caso para analisar, tem-se aí um estudo do tipo multicasos. No caso específico deste estudo, foram escolhidos 3 casos oriundos de pesquisas de mestrado, todos eles do estado do Amazonas, os quais refletem aspectos relevantes sobre a formação de professores e seus desdobramentos no contexto educacional inclusivo descrito nesta produção textual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os casos selecionados na literatura científica, tem-se que o primeiro deles é o da autoria de Silva (2023), cujo título é “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: formação de professores em uma escola no município de Humaitá – Amazonas”, sendo este texto originado de uma dissertação de mestrado. Em sua pesquisa, Silva (2023) focalizou sobre aspectos imanentes a formação de professores que atuam na chamada Sala Comum no município de Humaitá, no estado do Amazonas.

Conforme Lima (2021), a Sala Comum se difere do Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois nessa vertente de ensino o aluno com deficiência coexiste com os demais estudantes. O Atendimento Educacional Especializado ocorre em local específico, mais precisamente, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM (Brasil, 2011). Em seu estudo, Silva (2023) buscou embasar sua argumentação tendo como foco algumas das principais legislações que regem a educação inclusiva, como, por exemplo, a Carta Magna (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Além disso, Silva (2023) trabalhou com autores que versam sobre aspectos relevantes da formação docente, tais como Gatti e Barreto (2009), Januzzi (2004), Mantoan (2006) e Pimenta (2002). A pesquisa de Silva (2023) entrevistou professores da rede de ensino de Humaitá, município do estado do Amazonas como parte de sua trajetória investigativa. Uma das perguntas dirigidas por Silva (2023) aos docentes foi com relação aos desafios enfrentados no exercício do trabalho professoral no contexto da inclusão de alunos com deficiência. A Tabela 1 exibe os resultados coletados junto ao público consultado, com os respondentes identificados com a letra P de professor, seguida de um numeral de 1 a 6.

Tabela 1: Desafios da docência na educação inclusiva de Humaitá, conforme Silva (2023)

RESPONDENTE	RESPOSTA
P1	Muito difícil, porque nós não temos uma formação adequada
P2	É muito desafiador, ainda mais quando não se tem nenhum treinamento
P3	Por ser o primeiro ano que trabalho com aluna com deficiência visual, torna-se um processo desafiador, por falta de materiais de acordo com a aprendizado da mesma. Assim, ocorre um processo lento de um ano para o outro de aprendizagem.
P4	Trata-se de uma experiência desafiadora, pois há uma diversidade de deficiências em crianças com idades diferentes e não possuo formação para trabalhar com este público.

P5	Desenvolve uma relação afetiva com uso de jogos e brincadeiras
P6	É desafiante. Pois muitas vezes não sei como ajudar o aluno 100% no desenvolvimento. E por ter outros alunos para atender, é necessária uma atenção maior para o aluno deficiente

Fonte: Silva, 2023.

O que se percebe nas falas dos respondentes entrevistados por Silva (2023) é que as dificuldades que existem no campo da docência para a educação inclusiva são decorrentes da falta de formação adequada para o cumprimento de tal finalidade. Isso remete a Lavor (2022), cujo estudo diz que é comum ver docentes que, ao se depararem com alunos com deficiência, não sabem direito como proceder com relação as estratégias pedagógicas, o que resulta em situações de improviso, as quais acabam não surtindo os efeitos esperados (Anjos; Andrade; Pereira, 2009).

Especificamente, a fala de P4 chama a atenção para um fator dificultador do processo de inclusão de alunos com deficiência: o fato de o público-alvo da inclusão destes educandos ser plural (Beletti, 2025). Isso significa dizer que cada deficiência possui suas respectivas características, sendo que há também aqueles alunos que possuem deficiências combinadas, como, por exemplo, autismo e altas habilidades/superdotação (Cipriano, 2021). Diante deste cenário diverso, os professores sem formação adequada acabam tendo muita dificuldade com relação as melhores estratégias a serem adotadas junto aos alunos com deficiência para fins pedagógicos e de aprendizagem (Couto, 2020; Lavor, 2022).

Outra questão pertinente ao estudo de Silva (2023) diz respeito a participação em cursos ou formações voltadas para atuação docente em educação inclusiva. A Tabela 2 exibe os resultados alcançados por Silva (2023) com relação a este item de sua respectiva pesquisa.

Tabela 2: Participação dos docentes entrevistados por Silva (2023) em cursos ou formações alusivos a educação inclusiva	
RESPONDENTE	RESPOSTA
P1	Uma vez em Porto Velho, quem promoveu a nossa ida foi a SEMED, foi em PVH na Colônia Inglesa, ficamos uma semana lá essa formação foi a respeito dos autistas. Mas hoje vendo os alunos autistas. Vejo que há muita coisa a aprender.
P2	Não, nunca participei. Estou fazendo uma pesquisa uma pós-graduação em neuropsicopedagogia, agora que estou tendo conhecimento de como trabalhar.
P3	Participei de uma formação na escola Dom Bosco sendo promovido pelo prof.º Enicelmo, foi corrido os assuntos onde manuseamos alguns materiais que devem ser usados nas aulas com deficientes visuais como: maquina, sorobã e reglete.
P4	Nunca participei
P6	Sim, SEMED, foi proveitoso sempre que tem palestras ou algo do tipo, trazem profissionais competentes para ministrar

Fonte: Silva, 2023.

Como se pode observar, os professores em sua maioria consoante Silva (2023) afirmam ter participado de formações, mas conforme o que é dito por P1, ainda há muito o que se aprender no campo da inclusão escolar de alunos com deficiência. Essas necessidades formativas nem sempre são atendidas com sucesso, pois conforme Imbernón (2022), o que ocorre é que as formações continuadas ofertadas aos professores se mostram comumente deslocadas da realidade por vezes desafiadora de trabalho dos participantes de tais formações.

O que se nota neste cenário de respostas é a participação em formações esporádicas, sem que haja uma continuidade no processo formativo dos professores. Há casos mais agravados, como, por exemplo, o do estudo de Cipriano (2021), onde diante da falta de formações, os próprios docentes buscam onde for possível informações sobre as deficiências, seja em artigos científicos, livros ou demais materiais considerados por eles como pertinentes.

Neste estudo de Silva (2023) houve também o questionamento junto aos professores participantes com relação as deficiências dos alunos por eles atendidos. A Tabela 3 exibe os resultados angariados por Silva (2023) quanto a este item de pesquisa.

Tabela 3: Deficiências dos alunos atendidos pelos professores do estudo de Silva (2023)

RESPONDENTE	RESPOSTA
P2	Transtorno do Espectro Autismo. Tento fazer atividades que estimulem a aprendizagem e chame sua atenção e não me sinto preparada tenho muita dificuldade
P3	Tenho uma aluna com deficiência visual. Como a escola não oferece material adequado para a sua deficiência, confeccionei o alfabeto em braile, onde ela já forma palavras e frases
P4	Autismo, altas habilidades, deficiência intelectual e visual, TDH. Trabalho se dá através de adaptações nas aulas e atividades ministradas. As peculiaridades presentes estão relacionadas aos tipos de deficiência. Apesar de eu não possuir formação na área, mas, busco me inteirar sobre a temática, não me sinto preparada, no entanto vejo completamente despreparada, no entanto vejo que a falta de formação é um obstáculo para adaptação das minhas aulas
P5	Autismo e a THD. Trabalhando o interesse da criança nas atividades
P6	Deficiente Transtorno de Espectro Autismo, os trabalhos são realizados de maneira lúdica de deficiência intelectual. Trabalhei muita psicomotricidade etc. as vezes não me sinto preparada.

Fonte: Silva, 2023.

Como se pode observar, dentre os relatos coletados, há a fala de P2, a qual faz menção ao autismo, sendo que o respondente em questão não se sente preparado para ensinar este aluno adequadamente. Isso remete ao estudo de Beletti (2025), o qual diz que uma das dificuldades enfrentadas por docentes que lidam com alunos autistas é a questão do comportamento, traduzida em momentos de crise e de irrequietude. Oliveira (2021) complementa este pensar, citando os casos de

pais de alunos autistas, os quais não sabem o que fazer quando eles demonstram rompantes de raiva, choro e demais comportamentos similares.

Outro tópico a ser mencionado por Silva (2023) é o da fala de P3, o qual diz que, diante da falta de recursos da escola em que trabalha, se vê diante da necessidade de ela mesma criar materiais que atenuem o hiato entre o que é ensinado e o que o aluno com deficiência aprende. Tal situação remete a Tinti (2016) e a questão da escassez de recursos financeiros. Soma-se a isso o fato de que segundo Silva (2023) nem todos os professores que atuam no AEE possuem formação adequada para tal, sendo essa uma realidade vista noutros estudos, como, por exemplo, os de Anunciação (2019) e Couto (2020).

O segundo caso aqui demonstrado é o de Zacarias (2022), cujo estudo é denominado como “Formação continuada para a educação inclusiva: uma análise a partir da concepção do eixo tecnológico do Instituto Federal do Amazonas”, o qual é oriundo de uma pesquisa de mestrado. O local de pesquisa investigado por Zacarias (2022) foi o *Campus Manaus Zona Leste* do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, com um total de 36 respondentes consultados.

Dentre os dados trazidos ao campo do debate por Zacarias (2022), há os dados referentes a matrícula de alunos com deficiência no IFAM *Campus Manaus Zona Leste*, conforme se pode ver na Tabela 4.

Tabela 4: Relação de alunos com deficiência que ingressaram no IFAM CMZL entre 2017 a 2021

Número de ingressos de alunos com deficiência	Ano de ingresso	Total de alunos com deficiência no ano
5	2017	6
3	2018	9
4	2019	11
9	2020	14
11	2021	25

Fonte: Zacarias, 2022.

Como se pode observar, neste levantamento de Zacarias (2022) na série histórica analisada, tem-se o crescimento gradual das matrículas nos anos que integram a série histórica analisada, chegando a um total de 25 estudantes em 2021. Com isso, tem-se o paradoxo que é comum a diversas escolas no Brasil, onde cada vez mais estudantes com deficiência acessam ao sistema educacional, com as escolas demonstrando os mesmos problemas, sejam eles pedagógicos, estruturais, curriculares ou culturais (Araruna, 2018; Beletti, 2025; Dornelas, 2024; Pinto, 2013; Vieira, 2024).

Além destes dados, Zacarias (2022) captou junto a seus respondentes as suas percepções sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Zacarias (2022) separou as falas mais significativas e as organizou por categorias, conforme se pode ver na Tabela 5.

Tabela 5: Respostas apresentadas pelos professores sobre experiências com alunos com necessidades educacionais especiais

Experiências negativas	Experiências produtivas	Protagonismo do aluno
“não somos informados, dificultando o manejo para ambos”	“acredito que foram boas, produtivas”	“os alunos surdos conseguem fazer leitura labial”
“Complicada pois não temos suporte especializado”	“o aluno conseguiu realizar a atividade mesmo sem os materiais adaptados”	“produtivas, os alunos especiais se esforçam”
“A falta de material adaptado torna complicada a atividade prática”	“tentei realizar atividades assistidas”	“foram boas, os outros alunos ajudam bastante”
“o acesso aos locais de práticas é complicado”	“realizamos as práticas improvisando ferramentas adaptadas”	“boas, os alunos especiais acompanham bem as aulas”

Fonte: Zacarias, 2022.

Constata-se que no que se refere as experiências negativas, há dificuldades com relação a falhas de informação, bem como a ausência de suporte especializado e falta e materiais didáticos adequados (Zacarias, 2022). Sobre essa questão da falta de informação sobre a presença de alunos com deficiência nas turmas de alunos, o estudo de Pinto (2013) assinala que há professores que não reagem positivamente a este tipo de acontecimento, muito por conta da falta de formação continuada para lidar com os desafios da educação inclusiva.

Sobre a falta de materiais didáticos para as práticas pedagógicas nas falas do público consultado por Zacarias (2022), isso remete a Lima (2021), cujo estudo indica a existência deste problema na condução do AEE. Mas, há também relatos positivos de alunos com deficiência que conseguem realizar as atividades a eles solicitadas, nem que para isso seja necessário recorrer a improvisos que acabam surtindo os efeitos esperados. Beletti (2025) diz que, diante da falta de suporte especializado, um recurso que os docentes utilizam é o da observação, buscando compreender os traços comportamentais de cada estudante com deficiência que integra as turmas de alunos por eles atendidas.

Outro aspecto que fora indagado por Zacarias (2022) junto a seu público de respondentes diz respeito as suas expectativas com relação aos alunos com deficiência no ensino profissional e tecnológico, bem como a presença destes estudantes na referida vertente de ensino. A Tabela 6 destaca os resultados obtidos para este item de pesquisa.

Tabela 6: Respostas dos docentes sobre perspectiva e presença de alunos com deficiência no ensino profissional e tecnológico

Quais suas perspectivas em relação aos alunos com NEEs no Ensino Profissional e Tecnológico?	
Formação docente	“Penso que deveríamos ter um preparo para saber trabalhar de forma inclusiva”
	“Penso que os docentes deveriam ter uma formação para trabalhar com esse público”
	“Espero que cada vez mais a instituição trabalhe em prol da inclusão e capacite os professores”
	“que a Instituição tenha mais atenção com a formação dos professores”
Necessidades dos alunos	“Alunos com necessidades específicas também deveriam ter atividades que pudesse potencializar suas habilidades”.
	“São alunos com necessidades específicas, mas que podem participar das aulas e atividades muitas vezes com poucas adaptações ou apenas com a formação adequado”.
	“Que a Instituição ofereça condições para que o ingresso seja cada vez maior”
	“precisa ter mais atenção com esses alunos”
Como você avalia a presença de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Profissional e Tecnológico?	
Importante, mas com necessidades	“Da forma como tem sido feita, entendo que não tem sido muito proveitosa”
	“Importante mas precisa de atenção, já que nós docentes não temos o preparo mínimo para atuar com educação especial”.
	“Avalio como importante e necessária, mas ainda temos poucos alunos”
	“A falta de formação dos professores dificulta o processo de inclusão”
	“Positivamente, uma política de inclusão, desde que devidamente implementada”
	“Avalio como positiva. Deram toda a acessibilidade, agora tem que focar na formação dos professores para a educação inclusiva”
Uma política em implantação	“Avalio como importante. A presença dos alunos é cada vez maior. Isso é realmente inclusão”
	“Muito fraca. Temos poucos alunos especiais, poderíamos ter muito mais e estamos bem mais preparados”
	“Positivamente, uma política de inclusão, desde que devidamente implementada”
	“Importante pois faz parte da política de inclusão”
	“importante mas ainda poucos alunos ingressam pelo sistema de cotas”

Fonte: Zacarias, 2022.

Dentre as opiniões coletadas por Zacarias (2022), nota-se a exemplo do que fora visto em Silva (2023), uma das preocupações existentes diz respeito a ausência de formação continuada para os professores atuarem no campo da educação inclusiva. Entretanto, convém dizer que não basta apenas haver iniciativas formativas voltadas aos professores para fins inclusivos, pois consoante Anjos (2018), nem sempre este tipo de formação surte efeito, pois as soluções nelas apresentadas não são aplicáveis ao cotidiano de trabalho por vezes problemático no qual os professores estão inseridos.



Da falta de formação adequada, há também a dificuldade para a adaptação das atividades pedagógicas destinadas a alunos com deficiência conforme se vê nas respostas coletadas por Zacarias (2022). Nisso, reitera-se o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Lima (2021) cita que, mesmo os professores buscando conhecimentos sobre as deficiências, a adaptação de atividades conforme as demandas educacionais de alunos com deficiência seriam mais profícias com o fortalecimento na relação entre escolas e famílias, numa dimensão de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nestes resultados de Zacarias (2022), chama a atenção o fato de as respondentes se dividirem entre o reconhecimento da pertinência da inclusão de alunos com deficiência e a falta de formação para o cumprimento dessa finalidade. Assim, a exemplo do que se viu em Silva (2023), o que se observa é que os processos educacionais são envidados mediante essa e demais dificuldades, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência.

O terceiro e último caso aqui destacado é o da autoria de Vieira (2024), cujo título é “A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar”, sendo essa uma pesquisa de mestrado. O público de respondentes consultado por Vieira (2024) em sua prática investigativa foi formado por 7 professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental vinculados a rede estadual de ensino do Amazonas (SEDUC-AM).

Dentre as questões trabalhadas junto ao público consultado por Vieira (2024), há a que trata sobre a percepção dos docentes sobre o planejamento de aulas para a educação inclusiva. O compilado das respostas angariadas está destacado na Tabela 7.

Tabela 7: Planejamento de aulas para a educação inclusiva

"Como vocês planejam suas aulas para possibilitar a inclusão de todos os estudantes?"

Falta de planejamento específico	D1: "Eu não faço um planejamento específico para alunos ‘inclusos’. [...] Eu não tenho capacidade de atender tipo duas modalidades dos alunos inclusos e dos alunos não inclusos."
	D2: "De maneira alguma faço algo específico para o aluno incluso, até porque eu não tenho esse conhecimento técnico necessário pra trabalhar de maneira específico com eles [...] Eu não estou preparado para lecionar minha disciplina para esse público [...] não tenho condição de ter 40 alunos e dar atenção especial a esses alunos."
	D5: "Meu plano segue o geral, tanto para os ditos normais quanto para os inclusos [...] só organizo os conteúdos de acordo com a BNCC e o RCA"

	D7: "Faço o planejamento baseado na BNCC. Um plano anual e por bimestre, mas não planejo nada específico para a inclusão"
Adaptações informais	D3: "Minhas aulas são sempre adaptadas, elas não são descritas nos planos, mas eu consigo adaptar em diversas formas."
	D6: "Passei a adotar esse sistema da ideia da atividade da professora da sala de recursos [...] mas isso não inclui de fato a mudança no planejamento."
Ausência de informações e recursos	D4: "Não fui chamada pra saber quais as especificidades de cada aluno [...] A gente não tem nenhuma reunião para tratar de forma pedagógica sobre como eu vou poder trabalhar na sala de aula."
	D6: "Eu não vejo em nenhum momento do planejamento ser lembrado de algo voltado aos atípicos."

Fonte: Vieira 2024.

Como é possível notar, com relação ao planejamento de aulas, a população de professores consultada por Vieira (2024) demonstrou que há docentes que não fazem planejamento específico, e os demais, quando o fazem, buscam consultar documentos balizadores, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Há também menção nas respostas ao Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2019).

Consoante Zabala (2015), o planejamento de aulas é um item essencial do trabalho professoral. Entretanto, o que se nota no panorama de respostas captado por Vieira (2024) é que não há necessariamente um planejamento de aula voltado para alunos com deficiência. Isto é algo que não coaduna com o que consta no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o qual diz que, em termos educacionais, as pessoas com deficiência devem contar com professores devidamente formados e adaptações pedagógicas que viabilizem a sua aprendizagem.

Outra situação vista por Vieira (2024) em seu estudo junto aos professores consultados diz respeito a regência de aulas para a educação inclusiva. Neste estudo de Vieira (2024), cada docente fora identificado com a letra D, seguida de um numeral de 1 a 7. A Tabela 8 evidencia o panorama de respostas para este item de pesquisa.

Tabela 8: Percepção docente quanto a regência para a educação inclusiva

"Quais são as facilidades e os desafios que vocês encontram ao ensinar em um ambiente inclusivo?

	Desafios da prática docente	Estratégias de ensino	Formação docente
D1	"Eu não tenho habilidade para trabalhar com alunos inclusos. A grande dificuldade é que não temos estrutura adequada e a	"Eu uso a monitoria como uma estratégia de apoio, onde outros alunos ajudam aqueles com dificuldades. A turma se mobiliza para apoiar os colegas.	"Se você me perguntar se eu quero me capacitar para atender os alunos inclusos, eu vou dizer que não. Eu ajudo porque sou humana, mas não quero passar por mais formações. Acho que a Secretaria de Educação deveria colocar profissionais capacitados para nos auxiliar em sala de aula."

	quantidade de alunos na sala é muito alta, o que torna difícil atender as necessidades desses alunos.”		
D2	“A escola não está preparada para receber esses alunos, nós professores não estamos preparados para trabalhar com eles. [...] Lidar com o comportamento de cada aluno é muito desafiador, especialmente porque cada autista reage de uma maneira diferente.”	"O que eu procuro fazer é analisar o comportamento de cada um deles, como cada um reage, e tentar ser mais flexível. [...] Em relação à prova, ela não precisa ser escrita, pode ser oral."	"Infelizmente, eu não tenho a formação necessária para dar uma aula que atenda às necessidades dos alunos inclusos. Minhas práticas são voltadas para os alunos não inclusos.
D3	“Meu maior desafio é a falta de recursos para adaptar as aulas adequadamente [...] não temos materiais adaptados para alunos com deficiência, o que dificulta as possibilidades de inclusão. “	"Nas aulas de educação física, incluo atividades adaptadas como vôlei sentado e futebol para cegos, onde todos podem participar."	"Eu tive uma formação rica em Educação Inclusiva durante a graduação, o que facilita muito o meu trabalho hoje. Consigo adaptar muitas atividades por conta dessa formação, mas reconheço que nem todos os professores tiveram essa oportunidade."
D4	“O problema é a falta de tempo para dedicar ao aluno incluso. Com uma sala cheia, fica muito difícil dar a atenção que esses alunos precisam sem comprometer o andamento das atividades com o restante da turma.”	"Eu tento adaptar as atividades sempre que possível, como nas aulas de geometria, onde os alunos podem fazer recortes e colagens."	"Nas formações que participei, nunca abordaram a questão dos alunos inclusos. Isso torna muito mais difícil para nós, professores, adaptar as aulas, já que não temos nenhuma orientação específica."
D5	“O maior desafio é tentar fazer com que os alunos participemativamente. Mesmo que gostem da aula é difícil”	"Eu tento conquistar a confiança dos alunos inclusos fazendo amizade com eles. Quando eles se sentem à vontade, participam mais das atividades. Isso é importante, ainda mais em Educação Física, onde a interação é essencial."	"Na faculdade eu tive disciplinas de Educação Física adaptada e tinha bastante prática. Mas em relação a formação continuada, realmente é só teoria."

D6	<p>"Tenho alunos que conseguem participar de atividades sociais, mas pedagogicamente é difícil avançar [...] com mais de 40 alunos em sala, é quase impossível dar atenção individualizada aos que mais precisam [...] tenho um aluno que o suporte dele é leve, ele tem potencial, mas não é trabalhado nem desenvolvido e eu não tenho como desenvolver em sala de aula devido ao tempo."</p>	<p>"Eu sempre tento envolver os alunos inclusos em atividades coletivas pedindo para que os colegas os incluam nos grupos. Isso ajuda na socialização e faz com que eles participem mais das atividades."</p>	<p>"As formações que a Seduc oferece não abordam como trabalhar com alunos atípicos. Precisamos de capacitações direcionadas para essa realidade, mas isso não acontece. Isso nos deixa despreparados para lidar com essas situações em sala."</p>
D7	<p>"Um dos maiores desafios é fazer com que o aluno autista interaja com os colegas. Já tive alunos que se recusavam a participar das atividades."</p>	<p>"Eu incentivo os colegas a incluírem os alunos com deficiência nas atividades, chamando 'eles' para participar. Assim, a inclusão acontece de maneira mais natural, com a turma toda colaborando."</p>	<p>"Eu não tenho a formação necessária para trabalhar com alunos surdos ou com deficiências mais específicas. Gostaria de poder fazer mais, mas sem a formação adequada, é difícil oferecer o suporte que esses alunos realmente precisam."</p>

Fonte: Vieira 2024.

Dentre as situações que são apontadas nas falas dos respondentes do estudo de Vieira (2024), nota-se que as dificuldades de regência são envoltas num aspecto cultural, onde há professores que não gostariam de passar por mais formações, preferindo que a inclusão de alunos com deficiência ficasse a cargo de outros profissionais. Há situações mais graves, como a de docentes que possuem visões preconceituosas contra alunos com deficiência, chegando inclusive a duvidar de sua capacidade cognitiva (Pinto, 2013).

Há também falas que indicam o despreparo das escolas brasileiras, o que segundo Castro (2024) delineia o paradoxo entre o que as leis de inclusão apregoam e o cotidiano problemático das escolas brasileiras. Mediante a falta de formação continuada, há também conforme Vieira (2024) aqueles docentes que optam por efetuar suas mediações pedagógicas com base na observação do comportamento dos alunos com deficiência, o que coaduna com o que consta no estudo de Beletti (2025), o qual é focalizado no ensino de alunos autistas.

Há também nas falas coletadas por Vieira (2024) menções a falta de tempo para a preparação de aulas mais específicas para alunos com deficiência, muito por conta da necessidade de fazer com que as aulas avancem, considerando que a maioria dos alunos não possuem deficiências. Isso reitera a



necessidade do Atendimento Educacional Especializado – AEE, onde as atenções são todas elas focalizadas no aluno com deficiência, com as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM (Couto, 2020; Castro, 2024).

O que se percebe é que, no caso de Vieira (2024), além da falta de formação, há também dificuldades com relação a adaptação das aulas para os alunos com deficiência, bem como fazer com que estes educandos participem mais das atividades propostas. Enquanto Mantoan (2015) diz que a educação inclusiva demanda a adaptação das práticas pedagógicas para atender as necessidades de alunos com deficiência, Castro (2024) reitera sobre a questão pertinente ao suprimento das necessidades formativas dos professores, tendo em vista o aprimoramento do fazer docente. Isso é necessário não somente para fins inclusivos, mas também para fomento a uma maior participação destes alunos na sociedade, numa dimensão conexa com o usufruto de sua cidadania (Camargo, 2017; Dornelas, 2024).

5 CONCLUSÃO

O estudo apresentou como objetivo geral elucidar sobre a formação docente continuada no contexto da educação inclusiva no Amazonas, por meio de um estudo multicasos. A partir da prática investigativa, nota-se que nos casos analisados há desafios de ordem pedagógica, os quais são oriundos das lacunas formativas docentes, com os professores tendo que recorrer a improvisos e adaptações que são feitas sem um suporte especializado, muito com base no *feeling* dos professores em seu respectivo cotidiano escolar.

Há também óbices financeiros, com as adaptações feitas pelos professores pagas do próprio bolso. Soma-se a isso dificuldades de ordem cultural, o que se desvela tanto em professores que não gostariam de arcar com a responsabilidade da inclusão de alunos com deficiência, como também situações onde os próprios docentes não se sentem preparados para lidar com o ensino destinado a estes educandos.

Isso reitera a situação paradoxal da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Cada vez mais alunos nestas condições acessam o sistema educacional, o qual, por sua vez, não demonstra a devida preparação para lidar com tal demanda. Frisa-se que a inclusão destes alunos não pode ser confundida com a questão da matrícula, pois também deve englobar a permanência e o êxito destes estudantes, com vistas a consecução de sua cidadania e autonomia na sociedade contemporânea, situações essas que perpassam mandatoriamente pelo fortalecimento nas políticas de formação continuada de professores.



REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Finais.** Manaus: SEDUC-AM, 2019.

ANJOS, P.G. **Reflexões sobre formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, n. 40, p. 116-129, 2009.

ANUNCIAÇÃO, D.V.A. **A gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva no município de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARARUNA, M.R. **Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum:** estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BELETTI, W.F.S. **Narrativas biográficas, baseadas no poeta Fernando Pessoa sobre uma professora que ensina Matemática nos Anos Iniciais a alunos com Transtorno do Espectro Autista no município de Diadema.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2025.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

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: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.**

Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Casa Civil, 2025.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v.23, p. 1 -6, 2017.

CASTRO, S.A.B. **As necessidades formativas do professor do AEE diante de demandas emergentes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2024.



CIPRIANO, J.A. **O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1 / AHSD):** uma intervenção pedagógica no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

COUTO, M.N.F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio:** uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

DORNELAS, C.R.S. **O professor do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia:** atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. Angelina; BARRETO, Elba S. S (Coords.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B.A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇALVES, L.F.M.B. **Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

GUIMARÃES JUNIOR, J.C. et al. Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, v.11, n.10, p. 1 – 10, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza docente. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

JANUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAVOR, P.L. **Sala inclusiva:** uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

LIMA, M.S. **O funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por que? Como fazer. 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2006.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, v. 3, p. 135-156, 2015.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **O método científico-tecnológico:** versão sintética. Florianópolis: DNS Editor, 2020.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

OLIVEIRA, K.F. **Relação entre comunicação social, desempenho nas atividades de vida diária e processamento sensorial em pré-escolares com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Dissertação (Mestrado em Estudos da Ocupação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, v. 94, pág. 119-135, 2018.

PIMENTA, S. G. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese de uma crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez 2002.

PINTO, M.C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino:** percepções dos pais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013;

RODRIGUES, S.M. **Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC:** considerações acerca do processo inclusivo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, E.A. **Educação especial na perspectiva inclusiva:** formação de professores em uma escola do município de Humaitá – Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades). Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.

SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, S.N. *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1 – 20, 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, v.34, n.123, p. 551 – 571, 2013.



TINTI, M.C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa:** a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

VALIM, R. L. M.; FARDIM, C.; JATOBÁ, A. Tecnologias assistivas para a promoção da comunicação com crianças com transtorno do espectro autista (TEA): preliminar de pesquisa. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 12, n. 14, p. 150-159, 2023.

VIEIRA, J.S.S. **A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ZACARIAS, S.A.F. **Formação continuada para a educação inclusiva:** uma análise a partir da concepção de docentes do Eixo Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2022.