



## **AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM TAPAUÁ, AMAZONAS, BRASIL**

## **TEACHER SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION - PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM A MUNICIPAL SCHOOL IN TAPAUÁ, AMAZONAS, BRAZIL**

## **AUTODESARROLLO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA - PERCEPCIONES DE DOCENTES DE UNA ESCUELA MUNICIPAL DE TAPAUÁ, AMAZONAS, BRASIL**



10.56238/edimpacto2025.092-036

**Hosana Ferreira de Souza**

Doutora em Ciências da Educação

Instituição: Universidade del sol (UNADES)

E-mail: hf.souza189@gmail.com

### **RESUMO**

Embora a educação inclusiva seja um direito constituído das pessoas com deficiência, a sua operacionalização nas escolas brasileiras ainda é envolta em falhas e lacunas. A autoformação docente pode ser vista como uma alternativa para superar as dificuldades dos professores em termos de formação para essa modalidade educacional. O estudo apresenta como objetivo geral elucidar sobre a autoformação docente no contexto da educação inclusiva, por meio da percepção de professores de uma escola municipal situada em Tapauá, estado do Amazonas. É um estudo bibliográfico, exploratório e de natureza mista, o qual contou com a participação de 9 professores do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Tapauá, município do estado do Amazonas. Trabalhou-se com uma cartilha pedagógica, a qual faz parte de uma autoformação voltada para a educação inclusiva. No Cenário 1, o qual foi anterior ao da divulgação da cartilha, notou-se que os professores demonstravam baixo conhecimento sobre a inclusão e suas respectivas nuances. No Cenário 2, este panorama mudou para melhor. Embora reconhecendo que ainda há muito o que se fazer, os docentes passaram a ter ciência de que é preciso envidar esforços no sentido de incluir os alunos com deficiência no contexto escolar. Diante das dificuldades de formação percebidas em Tapauá, a autoformação foi vista como uma alternativa interessante para fins de formação no tocante a inclusão de pessoas com deficiência. Todavia, o Estado como garantidor da educação deve empreender esforços e criar políticas públicas de formação que resultem no fortalecimento das práticas pedagógicas docentes e, por conseguinte, consolidar o usufruto da cidadania e autonomia de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Docentes. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Inclusão Escolar. Alunos com Deficiência.

## ABSTRACT

Although inclusive education is a constitutional right of people with disabilities, its implementation in Brazilian schools is still fraught with flaws and gaps. Teacher self-training can be seen as an alternative to overcome the difficulties teachers face in terms of training for this educational modality. The study aims to elucidate teacher self-training in the context of inclusive education, through the perception of teachers from a municipal school located in Tapauá, Amazonas state. It is a bibliographic, exploratory, and mixed-methods study, which involved the participation of 9 elementary school teachers from a municipal school in Tapauá, a municipality in the state of Amazonas. A pedagogical booklet, part of a self-training program focused on inclusive education, was used. In Scenario 1, which preceded the dissemination of the booklet, it was noted that teachers demonstrated low knowledge about inclusion and its nuances. In Scenario 2, this panorama improved. Although acknowledging that much remains to be done, teachers have become aware of the need to make efforts to include students with disabilities in the school context. Given the perceived training difficulties in Tapauá, self-directed learning was seen as an interesting alternative for training in the inclusion of people with disabilities. However, the State, as the guarantor of education, must undertake efforts and create public training policies that result in the strengthening of teaching practices and, consequently, consolidate the enjoyment of citizenship and autonomy for students with disabilities.

**Keywords:** Teachers. Inclusive Education. Teacher Training. School Inclusion. Students with Disabilities.

## RESUMEN

Si bien la educación inclusiva es un derecho constitucional de las personas con discapacidad, su implementación en las escuelas brasileñas aún presenta deficiencias y lagunas. La autoformación docente puede considerarse una alternativa para superar las dificultades que enfrentan los docentes en cuanto a la formación para esta modalidad educativa. El estudio busca dilucidar la autoformación docente en el contexto de la educación inclusiva, a través de la percepción de docentes de una escuela municipal ubicada en Tapauá, estado de Amazonas. Se trata de un estudio bibliográfico, exploratorio y de métodos mixtos, en el que participaron nueve docentes de primaria de una escuela municipal de Tapauá, municipio de Amazonas. Se utilizó una guía pedagógica, parte de un programa de autoformación centrado en la educación inclusiva. En el Escenario 1, previo a la difusión de la guía, se observó que los docentes demostraban un bajo conocimiento sobre la inclusión y sus matices. En el Escenario 2, este panorama mejoró. Si bien reconocen que aún queda mucho por hacer, los docentes han tomado conciencia de la necesidad de esforzarse por incluir a los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar. Dadas las dificultades de formación percibidas en Tapauá, el aprendizaje autodirigido se consideró una alternativa interesante para la formación en la inclusión de personas con discapacidad. Sin embargo, el Estado, como garante de la educación, debe emprender esfuerzos y crear políticas públicas de formación que fortalezcan las prácticas docentes y, en consecuencia, consoliden el disfrute de la ciudadanía y la autonomía del alumnado con discapacidad.

**Palabras clave:** Docentes. Educación Inclusiva. Formación Docente. Inclusión Escolar. Alumnado con Discapacidad.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa não somente um direito constituído legalmente (BRASIL, 1998; 1996), mas também implica reconhecer que a educação deve ser usufruída por todos, sem haver qualquer fator de discriminação (BUENO, 2019). No contexto brasileiro, nota-se que apesar da existência de um número significativo de legislações, elas acabam não se materializando de forma plena na prática, sendo um dos motivos que corroboram para isso a questão referente a falta de uma formação mais robusta para os professores que atuam na educação inclusiva (ANUNCIAÇÃO, 2019; CASTRO, 2024; COUTO, 2020).

A temática da formação docente continuada tendo como enfoque a educação inclusiva é envolta em complexidade. Há na atualidade muitos professores que desconhecem aspectos básicos da inclusão de alunos com deficiência, o que abarca as leis existentes, bem como a própria razão de ser dessa modalidade educacional (VALIM, FARDIM & JATOBÁ, 2023). Neste sentido, urge o atendimento das necessidades formativas de professores, tendo em vista os desafios significativos que permeiam a educação inclusiva no cenário nacional (CASTRO, 2024).

Diante deste contexto, faz-se necessário se pensar em alternativas que possam auxiliar na suplantação das dificuldades oriundas das lacunas de formação de professores no campo da educação inclusiva. Neste estudo, destaca-se a questão da autoformação docente, a qual pode ser considerada como um processo de autorreflexão, por meio do qual o docente, por meio da junção entre teoria e prática, aprende, trabalha e se autoforma, numa dimensão favorável a sua autonomia (ABREU, 2023).

O estudo apresenta como objetivo geral elucidar sobre a autoformação docente no contexto da educação inclusiva, por meio da percepção de professores de uma escola municipal situada em Tapauá, estado do Amazonas. Enfatiza-se que conforme Silva (2023), a educação inclusiva em cidades do interior do estado do Amazonas é complexa, pois além das dificuldades estruturais e curriculares, há também escolas que apresentam infraestrutura deficitária.

O estudo é justificado por duas razões. A primeira delas engloba a necessidade de se compreender os desafios pertinentes a formação de professores tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência. Enfatiza-se que essa formação em caráter continuado não pode se limitar a aspectos pedagógicos, devendo também abranger situações pertinentes ao comportamento dos alunos com deficiência (BELETTI, 2025). Soma-se a isso a parte prática que configura o segundo fator preponderante da pesquisa. Visa descrever os resultados de uma autoformação docente feita em Tapauá, a qual permitiu que os professores participantes ampliassem seus horizontes a respeito da inclusão escolar e seus desdobramentos, numa dimensão de atendimento às necessidades formativas docentes (Castro, 2024).

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO NACIONAL

A abordagem a respeito da formação docente no contexto da educação inclusiva é um tema envolto em complexidade. Por um lado, há nas diversas legislações brasileiras, como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), bem como no Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), a questão da formação continuada docente como um dos principais eixos estruturantes para que se possa ter a devida inclusão de alunos com deficiência. Mas, por outro lado, a realidade das escolas brasileiras é a dos professores que, sem formação adequada, lidam com os desafios pertinentes a educação inclusiva (CASTRO, 2024; GUIMARÃES JÚNIOR *et al.*, 2022; VIEIRA, 2024).

Consoante Rodrigues (2020), notadamente há um distanciamento entre o que as leis brasileiras de educação estabelecem como diretrizes e o cotidiano por vezes precário que se percebe nas escolas com relação a inclusão de alunos com deficiência. Há autores como, por exemplo, Araruna (2018), o qual diz que a formação docente comumente é apontada com o maior problema existente na educação inclusiva, mas faz-se igualmente necessário que os demais profissionais de educação também possam ter acesso a formação continuada, conforme define a legislação vigente (BRASIL, 2011).

Essa questão da formação docente para a inclusão escolar também possui aspectos culturais a ela vinculados. Para Lavor (2022), as escolas brasileiras até demonstram certo grau de preparação para acolher estudantes sem deficiência, mas o despreparo se torna flagrante mediante a presença nas turmas de alunos com educandos atípicos. Soma-se a isso a questão do desconhecimento dos professores a respeito das deficiências, o que somado com a falta de formação adequada, faz com que os docentes recorram a observação do comportamento dos alunos no afã de buscar informações que possam embasar suas práticas pedagógicas (BELETTI, 2025).

Na educação inclusiva, há a dimensão da Sala Comum, na qual os estudantes com deficiência coexistem com os demais colegas de classe. Nessa perspectiva, há a dificuldade dos professores com relação a atenção dada aos alunos com deficiência, pois eles são minoria nas salas de aula e aprendem em ritmo mais lento que os demais educandos (VIEIRA, 2024). Por essa razão, há o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual acontece na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno inverso o qual o aluno com deficiência é matriculado (BRASIL, 2009; 2011).

Neste atendimento específico, o aluno com deficiência possui as atenções voltadas para as suas necessidades educacionais, com estratégias pedagógicas e materiais que possam coadunar com seu respectivo desenvolvimento cognitivo (CASTRO, 2024). Mas, assim como acontece na Sala Comum, no AEE há também a problemática da falta de formação continuada adequada, com professores ocupando este espaço sem compreender aspectos básicos, como, por exemplo, para que serve o AEE e quais são suas principais finalidades (PANSINI, 2018).

Há casos mais agravados, como, por exemplo, o de escolas situadas em regiões mais distantes, nas quais o AEE não é praticado (COUTO, 2020). Seja no AEE, seja na Sala Comum, a falta de formação docente continuada faz com que por vezes a inclusão de alunos com deficiência acabe sendo confundida de maneira errônea com o acesso ao sistema educacional (GUIMARÃES JÚNIOR *et al.*, 2022). Soma-se a estes problemas o fato de que nem sempre as famílias dos alunos com deficiência participam da sua respectiva vida escolar, o que conforme Lima e Santos (2023) poderia tornar mais consentâneas as práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência.

Diante deste cenário, há a busca por alternativas que possam auxiliar os professores em seu respectivo processo formativo continuado. Uma das situações que podem ser observadas é a autoformação docente. No entender de Abreu (2023), essa vertente de formação se caracterizar por um processo autorreferenciado de formação reflexiva do professor, no qual colabora com a sua respectiva emancipação. O fato de ser um tipo de formação pautada em reflexões sobre o trabalho docente remete a Schön (2000) e seu ideário do professor reflexivo.

Cumpre dizer que os professores não são necessariamente culpados pelo aspecto insuficiente das escolas brasileiras quanto a educação inclusiva. Conforme o que é pontuado por Castro (2024), os docentes que atuam na educação inclusiva precisam ter suas necessidades formativas atendidas, pois isso os torna mais capacitados a trabalhar em prol da inclusão, cidadania e autonomia dos alunos com deficiência (BELETTI, 2025; COUTO, 2020; DORNELAS, 2024; TIRADENTES, 2020).

### 3 METODOLOGIA

Um dos esteios de sustentação do estudo é a pesquisa bibliográfica. Gil (2022) diz que nestes casos o investigante procede com a realização de consultas junto a materiais anteriormente publicados, sejam eles livros, artigos, dissertações e demais produções consideradas pertinentes para fundamentar uma dada construção textual. Outra característica do estudo é o fato de ele ser do tipo exploratório. Nessa perspectiva, o pesquisador percebe a necessidade de aprofundar os estudos sobre seu respectivo objeto de pesquisa, o que resulta em mais conhecimentos sobre o fenômeno por ele observado (VERGARA, 2016).

Quanto a sua natureza, o estudo é misto, pois seus resultados abrangem tanto aspectos quantitativos como também qualitativos (CRESWELL & CRESSWELL, 2021). O local de pesquisa foi uma escola municipal situada em Tapauá, estado do Amazonas. A população de respondentes foi formada por 9 professores atuantes no Ensino Fundamental, atuantes nos Anos Iniciais e Finais.

A coleta de dados foi dividida em duas situações distintas. Em ambos os casos se trabalhou com o questionário. Prodanov e Freitas (2013) dizem que os questionários são formados por perguntas dispostas em sequência, tendo em vista coletar informações junto a uma determinada população. Na primeira das ocasiões ocorreu a aplicação de um questionário, com vistas a captar a percepção dos

respondentes sobre educação inclusiva, bem como o seu respectivo patamar de formação dos docentes a respeito dessa modalidade educacional. De posse destes dados, efetuou-se a produção de uma cartilha pedagógica sobre educação especial, a qual foi elaborada no sentido de colaborar com a autoformação docente (SILVA, 2022).

A cartilha denominada “Autoformação Docente em Educação Inclusiva” foi disponibilizada para o público respondente, contendo não somente textos didáticos, mas também sugestões de livros, filmes e vídeos, além de atividades de fixação. Os respondentes ao terminarem a leitura da cartilha, bem como a realização das atividades, responderam a um segundo questionário, no qual relataram suas experiências após a autoformação (SILVA, 2022).

A análise dos resultados ocorreu de forma descritiva qualitativa à luz de Taquette e Minayo (2016), de maneira dialogada com a literatura científica que versa sobre educação inclusiva e demais temas correlatos.

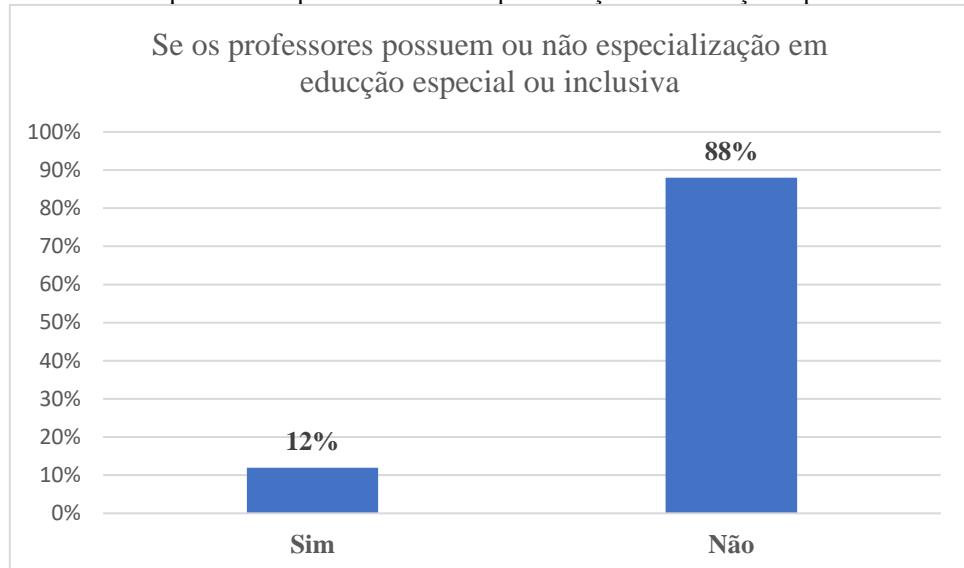
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui apresentados são divididos em dois momentos. O Cenário 1 corresponde ao contexto anterior ao da apresentação da cartilha pedagógica. Já o Cenário 2 é o momento posterior, no qual os respondentes da pesquisa tiveram acesso a cartilha e após isso responderam o questionário, relatando suas impressões a respeito do material a eles apresentado.

### 4.1 RESULTADOS DO CENÁRIO 1 – ANTES DA APRESENTAÇÃO DA CARTILHA PEDAGÓGICA

A primeira situação observada junto ao público respondente foi com relação a seguinte indagação: “Você possui alguma especialização em educação especial ou educação inclusiva?”. Os respondentes analisaram a pergunta a eles dirigida e expressaram seus pontos de vista, conforme se vê no Gráfico 1.

Gráfico 1: Se os professores possuem ou não especialização em educação especial e inclusiva



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como se pode observar, a resposta mais prevalente neste cenário detectado foi Não, com 88% do total de opiniões angariadas. Na dimensão geral da educação inclusiva, o estudo de Guimarães Júnior *et al.* (2022) assevera que a ausência de formação continuada para professores que atuam na educação inclusiva é um problema crônico, uma vez que, em decorrência disso, acontece a situação em que professores despreparados acabam tendo que improvisar suas práticas pedagógicas, pois desconhecem as principais características das deficiências que são conexas a essa modalidade educacional (SILVA, 2023).

Por outro lado, há de se reconhecer que a responsabilidade da educação inclusiva não pode recair apenas sobre os ombros dos professores. Kramm (2019) diz que um dos problemas referentes a inclusão escolar de alunos com deficiência é o fato de as famílias destes estudantes atribuírem aos professores o fracasso escolar de seus respectivos filhos. É por essa razão que em legislações como, por exemplo, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), há a diretriz que estabelece que a formação continuada em educação especial precisa abranger a outros profissionais de educação além daqueles que atuam na docência.

A próxima situação vista junto aos docentes partícipes do estudo foi: “Como você vê o processo de inclusão na escola em que você trabalha?”. As respostas coletadas para este item foram discursivas, com os resultados exibidos na Tabela 1.

Tabela 1: Como os professores veem o processo de inclusão na escola em que trabalham

DOCENTE	RESPOSTA
A	O processo de ensino sobre a inclusão na escola traz consigo a igualdade social entre alunos na entidade escolar, passam a vivenciar as mesmas experiências e os mesmos direitos.
B	Uma oportunidade onde a criança com necessidade especial se beneficie com aprendizado de valores e criação de vínculos, respeitando sua forma de aprender as coisas.
C	Importante, para que as crianças com necessidades especiais, possam ter contato com outras crianças e gozar do mesmo processo, ensino aprendizado.
D	Como uma oportunidade de conviverem e aprenderem juntos se integrando em um mesmo contexto escolar.
E	É olhar para o outro e enxergá-lo como capaz, igual e sujeito ativo, participante da sua vida e da sociedade.
F	Inclusão é oferecer oportunidades iguais a todos que vivem numa mesma sociedade
G	Ainda estamos em processo de adaptação, tendo em vista que temos muito a conquistar e progredir, pois, nossas escolas não possuem estrutura completamente adequada e professores capacitados.
H	Vejo como um bebê, que ainda precisa de muitos cuidados, preparação para crescer e chegar a andar, dar passos.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como se pode observar, há opiniões como, por exemplo, as dos Docentes A, B e C, os quais, respectivamente, reconhecem a relevância da educação inclusiva no sentido de fazer valer os direitos educacionais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1996; 2015; 2025). Assim, entende-se que a educação inclusiva represente uma forma de não somente oportunizar a estes educandos o acesso ao sistema educacional, mas também fomentar a sua cidadania, bem como ampliar sua participação em nossa sociedade (CASTRO, 2024; DORNELAS, 2024).

Essa visão também é presente nos relatos dos Docentes D, E e F. Nestas falas, tem-se que é importante que os alunos com deficiência tenham acesso a educação e possam interagir com os demais estudantes, o que corrobora com o seu respectivo desenvolvimento social (LIVRAMENTO, 2022). Já os relatos dos Docentes G e H fazem menção ao fato de o município de Tapauá ainda se encontrar em estágio incipiente com relação a inclusão escolar de alunos, o que implica reconhecer os desafios que são imanentes a este panorama, sejam eles de cunho pedagógico, estrutural, curricular ou cultural (ANUNCIAÇÃO, 2019; COUTO, 2020; DORNELAS, 2024; SILVA, 2023; TIRADENTES, 2020).

A próxima situação averiguada junto aos respondentes do estudo foi com relação a seguinte pergunta: “Para você, o que significa incluir?”. A Tabela 2 exibe os resultados referentes a este tópico de pesquisa.

Tabela 2: O que é incluir na opinião dos professores

DOCENTE	RESPOSTA
A	Trabalhar sem distinção de raça, cor ou religião, dando suporte a quem precisa com igualdade
B	Garantir a permanência da criança na escola independente das suas diferenças
C	A criança especial fazer parte do mesmo processo do ensino aprendizado que uma criança normal
D	Garantir o direito de cada aluno frequentar uma sala de aula comum, onde possam interagir com a turma e com a escola em geral
E	É pensar em todos, sem distinção de aspectos como gênero, raça, orientação sexual, religião entre outros
F	É inserir na escola um projeto ou ação, é introduzir algo.
G	Inserir, fazer parte de um grupo.
H	Inserir, fazer parte de um grupo.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Dentre as opiniões angariadas, tem-se as falas dos Docentes A, B, D e E, as quais reiteram a necessidade de fazer com que os alunos com deficiência de fato se sintam inclusos nos processos educacionais. Mendes (2008) ao descrever sobre os principais aspectos da educação inclusiva, diz que não há problema com relação a coexistência de alunos com deficiência junto a demais educandos na mesma sala de aula, desde que a escola consiga prover as condições necessárias ao seu aprendizado.

É pertinente dizer que além de questões pertinentes a formação continuada docente, há também a necessidade do desenvolvimento de uma cultura que seja de respeito e compreensão com relação as pessoas com deficiência. Guimarães Júnior *et al.* (2022) alertam para o fato de nas escolas ainda ser possível ver episódios de preconceito e de *bullying* contra alunos com deficiência. Por sua vez, Pinto (2013) diz que há professores que além de agirem com preconceito em relação aos seus alunos com deficiência, chegam a duvidar de sua respectiva capacidade cognitiva.

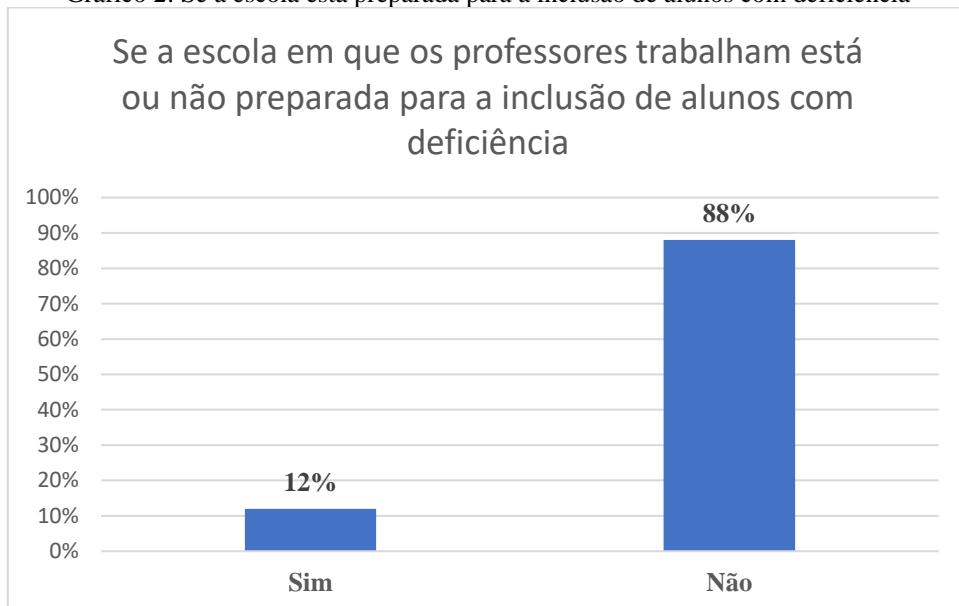
Enquanto as falas dos Docentes FG e H reiteram a questão da inclusão como inserção do aluno com deficiência nos processos pedagógicos, o Docente B cita a questão da permanência destes estudantes, situação essa que nem sempre recebe a atenção devida no contexto escolar. Carvalho (2015) chama a atenção para essa questão e numa linha de pensamento semelhante à de Guimarães Júnior *et al.* (2022) diz que a inclusão de alunos com deficiência não pode ser confundida com a questão da matrícula, sendo este apenas um dos muitos aspectos a serem atendidos, como, por exemplo, o da permanência e êxito escolar destes educandos.

Numa visão geral, percebe-se que os professores entendem que a inclusão escolar para eles está mais voltada para situações em que se torna possível inserir o aluno com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, a operacionalização com vistas ao alcance dessa finalidade nem

sempre se mostra profícua nas escolas brasileiras. Vieira (2024) cita duas dificuldades com relação a este tema: a) a participação de alunos com deficiência nas atividades propostas; b) a adaptação de tarefas tendo em vista as características de cada estudante e suas respectivas deficiências.

O próximo item de pesquisa visto junto aos professores partícipes do estudo foi este: “Você considera que sua escola esteja preparada para a inclusão de alunos com deficiência?”. Os respondentes escolheram entre as opções Sim e Não, com o panorama de respostas destacado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Se a escola está preparada para a inclusão de alunos com deficiência



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como se pode constatar, a resposta Não para a referida indagação foi a que mais obteve adesões, com 88% do total de professores consultados. Isso reitera o que fora dito por um dos respondentes anteriormente, mais precisamente o Docente H, com relação ao estágio ainda inicial da educação especial no município amazonense de Tapauá. Entende-se que em localidades interioranas e amazônicas a inclusão de alunos com deficiência é permeada por diversos desafios, como, por exemplo, a escassez de recursos financeiros, escolas que são de difícil acesso, professores sem formação adequada e escolas com infraestrutura precária, em especial aquelas situadas em localidades ribeirinhas (ALENCAR; COSTA, 2021; SILVA, 2023; ZILOTTO; PEREIRA, 2024).

Este despreparado destacado nessa referida pergunta deve ser analisado sob diversos prismas. Há a questão política, a qual no Brasil se mostra contraditória, pois de um lado existe um significativo arcabouço legal que assegura os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência, sendo a mais recente delas o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025). Entretanto, conforme Tinti (2016), a falta de recursos financeiros faz com que muitos processos educacionais não sejam adaptados para as pessoas com deficiência. Castro (2024) complementa este pensar ao dizer que apenas matricular estudantes com deficiência não é suficiente para que se tenha inclusão escolar, pois com isso se gera um cenário

de inclusão excluente: a pessoa com deficiência está matriculada, mas não recebe o devido suporte educacional que lhe é amparado por lei (BRASIL, 1996; 2009; 2011; 2015; 2025).

Essa falta de recursos apontada por Tinti (2016) e que limita as ações pedagógicas em prol da inclusão remete a Saviani (2013), cujo estudo critica a inação do Estado em prol da pasta da educação, a qual demanda maiores investimentos para que seu funcionamento seja mais adequado. Por sua vez, Anunciação (2019) sugere a necessidade da existência de uma articulação mais robusta entre as escolas, as secretarias municipais e estaduais de educação e o Ministério da Educação, de maneira que as demandas sejam atendidas e com isso seja possível atenuar o estado crítico e complexo da educação inclusiva no cenário nacional (ARARIPE, 2012).

Na sequência de perguntas dirigidas aos respondentes, o próximo item foi assim idealizado e a eles dirigido: “Quais são os desafios encontrados por você, para trabalhar a educação inclusiva”. Os respondentes expuseram seus pontos de vista, conforme se pode ver na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Os principais desafios encontrados pelos professores para trabalhar a educação inclusiva

DOCENTE	RESPOSTA
A	Uma metodologia voltada para esse processo de inclusão e formação continuada
B	Falta de formação.
C	O meu maior desafio é não ter habilidades para trabalhar com alunos especiais.
D	Inúmeros dos quais, uma metodologia voltada para o ensino, aperfeiçoamento de professores, recursos didáticos especializados, preconceitos, apoio governamental, bullying na escola.
E	A deficiência em preparar tecnicamente, essa prática é muito importante para esse público que requer uma atenção diferenciada.
F	O maior desafio é que a escola não tem estrutura e profissionais qualificados.
G	Os desafios são muitos, começando pela infraestrutura escolar até a falta de especialização para os docentes
H	Infraestrutura escolar que não atende as necessidades da educação inclusiva e falta de especialização.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Dentre as lacunas mencionadas pelos respondentes, há a questão da formação continuada adequada para os professores. Na dimensão geral da formação professoral, autores como Nóvoa *et al.* (2023) assinalam que os processos de formação inicial docente devem se notabilizar pela promoção de um elo robusto entre teoria e prática. Porém, conforme Castro (2024), o que ocorre é que a maioria dos

professores que atuam na inclusão escolar de alunos com deficiência não tiveram contato com materiais ou conteúdos que versem sobre este processo inclusivo educacional.

Como resultado disso, há o caso dos professores que atuam na educação inclusiva, mas sem a devida formação (VALIM, FARDIM & JATOBÁ, 2023). Essa é uma realidade vista tanto na chamada Sala Comum como também no Atendimento Educacional Especializado – AEE (PANSINI, 2018). Consoante Vieira (2024), há aqueles professores que reconhecem que não estão devidamente preparados para lidar com os desafios que são imanentes a educação inclusiva.

Nas falas dos respondentes, há também situações pertinentes a infraestrutura escolar. De acordo com Silva (2019), denomina-se infraestrutura todo o aparato que é necessário para que uma dada atividade seja desempenhada com sucesso. Conforme o que se vê no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), há a determinação de que espaços públicos como escolas e afins sejam devidamente adaptados, como forma de assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência. Entretanto, consoante Santos e Capellini (2021), ainda há escolas no Brasil que se mostram falhas neste sentido, sem apresentar as devidas adaptações arquitetônicas voltadas para viabilizar essa respectiva acessibilidade.

Como última pergunta do Cenário 1, a seguinte indagação foi direcionada aos respondentes: “Qual o seu relacionamento com os professores do AEE?”. Os participantes emitiram seus pontos de vista, os quais estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4: Relacionamento dos respondentes com os professores do AEE

DOCENTE	RESPOSTA
A	Por eles fazerem parte de outra escola, tenham um bom relacionamento com a professora que faz parte dessa escola. Acompanho suas atividades diariamente
B	Bom.
C	Nenhum, o AEE funciona em outra escola no contraturno.
D	De interação, desenvolvimento de metodologias levando ao aluno a compreensão das atividades desenvolvidas e realizadas.
E	Cordialidade, respeito e admiração por esses profissionais de suma importância para socialização dos alunos especiais.
F	Não é bom, pois a AEE não funciona aqui nesta escola e na outra, e devido a distância, fica difícil.
G	Nenhum, pois trabalhamos em escolas distantes e diferentes.
H	Por enquanto não temos nenhum relacionamento. Até porque trabalhamos em escolas distantes uma das outras.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Dentre os relatos coletados, nota-se que há respondentes como, por exemplo, os Docentes B, D e E, os quais, respectivamente, dizem que o relacionamento deles com os professores do AEE é

positivo, cordial e de interação. O mesmo não se pode dizer de outros respondentes, como o que se vê nas falas dos Docentes C, F, G e H, os quais alegam a questão do AEE ser praticado em outro turno e em local distante da escola em que trabalham.

Aqui tem-se mais um problema existente no contexto inclusivo de educação: a falta de cooperação entre os professores. Conforme Mantoan (2015), além das adaptações pedagógicas, faz-se necessário haver não somente as adaptações pedagógicas, mas também a cooperação entre os profissionais de educação, o que de acordo com Araruna (2018) nem sempre se materializa na prática. A cooperação neste sentido precisa ser melhor trabalhada, inclusive para fins de formação, com os docentes aprendendo uns com os outros em processos compartilhados de aprendizagem (AUBERT *et al.*, 2016; FRANCO, 2016).

Encerrada essa primeira etapa, ocorreu a disseminação de uma cartilha sobre inclusão escolar, a qual foi preparada pela autora do presente artigo, a qual versou sobre pontos essenciais referentes a educação inclusiva. A cartilha neste sentido pode ser vista como um material educativo, o qual deve se notabilizar não somente pela qualidade de suas teorias, mas também pela sua interação com seus respectivos leitores, por meio de textos fluídos e bem fundamentados (RIBEIRO, 2022).

#### 4.2 RESULTADOS DO CENÁRIO 2 – APÓS A APRESENTAÇÃO DA CARTILHA PEDAGÓGICA

Diante do panorama de formação detectado, optou-se nesta pesquisa pelo desenvolvimento de uma cartilha, a qual foi apresentada aos docentes do estudo na forma de intervenção pedagógica. A perspectiva da cartilha foi a da autoformação, numa dimensão em que o respondente pudesse ler a cartilha e, no seu tempo, fazer as atividades que lhe foram solicitadas. Ao final da leitura e do cumprimento das atividades, houve nova coleta de respostas por meio de questionário, o que configurou o Cenário 2 da pesquisa aqui em destaque.

A cartilha apresentada aos respondentes tem em seu teor tanto textos teóricos, como também situações pertinentes aos desafios da educação inclusiva e a necessidade tanto do planejamento como da adaptação de atividades pedagógicas aos alunos com deficiência. Após a leitura deste material, os respondentes colaboraram novamente com o estudo, sendo a primeira das perguntas do Cenário 2: “Você considera que a cartilha de autoformação contribuiu de alguma maneira para a sua autoformação com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva”. A Tabela 5 exibe os resultados coletados para este item da pesquisa.

Tabela 5: Contribuições da cartilha de autoformação para a autoformação em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

DOCENTE	RESPOSTA
A	Nos concedeu mais conhecimentos, até mesmo através das sugestões de livros e filmes.
B	A partir dessa leitura ficou claro o quanto é importante buscar novos conhecimentos e essa cartilha traz bastante informações para que possamos entender a inclusão, os direitos de cada aluno.
C	Através da leitura consegui distinguir a diferença da educação especial e educação inclusiva.
D	A cartilha nos proporcionou muitas informações e conhecimentos básicos que podemos usar na nossa prática.
E	A apostila apresentou diversos conhecimentos e informações que nos prepara para trabalharmos com os alunos portadores de necessidades especiais <sup>1</sup> .
F	Elas nos mostram o ponto de vista de muitos autores em relação a educação inclusiva e de como as escolas devem oferecer alternativas para pessoas com deficiência.
G	A cartilha é rica em informações, muitas dessas desconhecidas pelo professor. E tais informações só enriquecem o saber do professor, lhe preparando para executar boas práticas pedagógicas.
H	Contribui porque são novas informações não visto antes, isto tende aprimorar novos conhecimentos, consequentemente inova a interação e inclusão.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

O que se percebe neste cenário é que os *feedbacks* coletados foram positivos, com os respondentes destacando tópicos como a riqueza dos conteúdos, bem como a pertinência dos filmes, vídeos e demais materiais recomendados. Consoante Silva *et al.* (2020), materiais educacionais como, por exemplo, os livros digitais, devem se destacar pela qualidade de seus conteúdos, o que comprova que houve o compromisso de quem elaborou o material com relação ao desenvolvimento do tema por ele pesquisado.

Nota-se também nestes *feedbacks* um sentimento de satisfação dos professores, pois eles tiveram contato com conhecimentos que eles até então desconheciam, como se vê na fala dos Docentes F e G. Conforme Lavor (2022), um dos itens que tornam a inclusão de alunos com deficiência complexa é o elevado número de deficiências existentes, cada uma com suas características próprias, o que reitera a necessidade de reforço nas ações formativas docentes. A cartilha na opinião dos professores foi muito bem recebida, sendo ela um instrumento de autoformação (SILVA, 2022).

<sup>1</sup> Não se utiliza mais esta expressão, o termo correto é pessoa com deficiência, mas a resposta do respondente foi trazida aqui na íntegra com esta expressão que atualmente está em desuso.

O próximo item visto junto aos respondentes da pesquisa foi este: “Cite os três principais aprendizados adquiridos por você a partir da leitura/estudo da cartilha de autoformação entregue”. Os respondentes emitiram seus pontos de vista, conforme se pode ver na Tabela 6.

Tabela 6: Principais aprendizados adquiridos pelos respondentes a partir da leitura e estudo da cartilha de autoformação

DOCENTE	RESPOSTA
A	Princípios da Educação Inclusiva; Cinco mitos e verdades; Procedimentos e práticas pedagógicas.
B	Saber como lidar com cada situação de acordo com sua necessidade; A inclusão só acontece se houver uma ação conjunta, escola e sociedade; A pessoa que tem qualquer deficiência é capaz de aprender apesar de suas limitações.
C	Diferença entre Integração e Inclusão; Princípios da Educação Inclusiva; Cinco mitos e verdades.
D	Definição de diretrizes e protocolos; Incentivo à inclusão no ambiente escolar; Oferta de suporte personalizado conforme as necessidades de cada estudante.
E	Implementação de estratégias e abordagens pedagógicas apropriadas; Compreensão e gestão dos diferentes transtornos que impactam a aprendizagem; Orientações para fomentar relações baseadas no respeito e na inclusão de indivíduos com deficiência.
F	Identificação e superação dos obstáculos estruturais presentes na educação inclusiva; Domínio e gestão apropriada das limitações e transtornos que impactam o aprendizado; Avaliação crítica de concepções equivocadas e validação de informações baseadas em evidências, distingindo mitos de fatos comprovados.
G	Bases conceituais e diretrizes que sustentam a Educação Inclusiva; Obstáculos mais recorrentes apontados pelos profissionais da educação no exercício da prática inclusiva; Impedimentos que comprometem a acessibilidade e limitam a efetiva participação dos alunos nos ambientes escolares.
H	Como se comportar diante de uma pessoa com deficiência; Os mitos e verdades; Como adaptar-se e flexibilizar o currículo.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como se pode observar, os *feedbacks* foram positivos em diversos aspectos, sejam eles relacionados com os princípios da educação inclusiva, bem como a questão das adaptações pedagógicas necessárias para que seja possível promover a inclusão de alunos com deficiência. No que se refere aos princípios de educação inclusiva, Castro (2024) entende que em processos formativos de professores é fundamental que seja trabalhado não somente o que é a inclusão, como também as leis que regem essa modalidade educacional. No que se refere as adaptações necessárias ao aprendizado de alunos com deficiência, pode-se dizer que este é outro item essencial, pois conforme Silva (2023) diante da falta de formação adequada os docentes acabam tendo de adotar soluções improvisadas em suas estratégias pedagógicas.

Há também menções referentes a como os professores devem se comportar ao se depararem com alunos com deficiência. Situações como essa são cada vez mais comuns no campo da educação,

pois conforme INEP/DEED (2024) o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica chegou a 2,1 milhões de pessoas. Em contrapartida, nota-se que as escolas brasileiras não conseguem acompanhar este ritmo de matrículas e apresentam problemas diversos quanto a operacionalização da educação inclusiva (CASTRO, 2024; DORNELAS, 2024; SILVA, 2023).

A próxima pergunta feita aos respondentes do estudo referente ao Cenário 2 aqui em destaque foi: “Na sua percepção, após a leitura da cartilha de autoformação, a sua escola tinha a implementação da educação inclusiva?”. Os respondentes analisaram essa questão a eles direcionada e o panorama de falas angariadas está exibido na Tabela 7.

Tabela 7: Se na escola em que os professores trabalham há a implementação de educação inclusiva

DOCENTE	RESPOSTA
A	Sim, mas tem muito a ser melhorado.
B	Não, porque não há estrutura para atender os alunos com certas deficiências como; cegueira, cadeirante, ou seja, acessibilidade.
C	Negativo, porque ainda existe pouca troca de informações e diálogo entre todos os que compõem a comunidade escolar, do portão à direção, o que dificulta o acolhimento inicial dos estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial.
D	Sim, entretanto, o suporte oferecido a esses estudantes com deficiência ainda se apresenta de maneira bastante limitada e insuficiente.
E	Sim, porque a escola já oferece esse atendimento, inclusive temos 12 alunos portadores de deficiência que estão inclusos no ensino regular.
F	Sim, porque a escola já acolhe crianças com diferentes vivências.
G	Positivo, uma vez que a instituição já adota estratégias inclusivas e proporciona acompanhamento específico aos alunos com necessidades educacionais diferenciadas
H	Exato, pois a simples matrícula não garante inclusão; essas crianças foram inseridas na escola sem que se tenha implementado práticas efetivas de participação, acompanhamento e adaptação pedagógica.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como é possível observar, as opiniões coletadas quanto a este item de pesquisa se mostraram divergentes. Os Docentes B e C discordaram da situação a eles apresentada na indagação, pois para eles a escola em que trabalham ainda se mostra precária com relação ao atendimento educacional a alunos com deficiência. O Docente C alega que há falhas tanto na comunicação como também no diálogo, o que dificulta o acolhimento a alunos com deficiência. Essa é uma questão que remete ao estudo de Pinto (2013), o qual ao descrever os problemas existentes na educação inclusiva, menciona o fato de os professores não serem avisados quando há nas turmas de alunos algum estudante com deficiência, o que gera estresse e insatisfação aos docentes.

Há também aqueles respondentes que consideram que a educação inclusiva é implementada a partir do momento em que alunos com deficiência são atendidos nas escolas e buscam a sua maneira desenvolver estratégias pedagógicas coadunantes com suas necessidades. Interessante a fala dos Docentes A e D, os quais, apesar de reconhecerem que há implementação de educação inclusiva na escola em que lecionam, dizem que ainda há muito a ser feito neste sentido, sendo este o retrato mais comum nas escolas brasileiras quanto a inclusão de alunos com deficiência (ARARUNA, 2018; CASTRO, 2024; ZACARIAS, 2022).

A última situação vista junto aos respondentes do estudo foi com relação a seguinte pergunta: “Após ler a cartilha de autoformação, você reconhece a importância de trabalhar a educação inclusiva com alunos que possuem deficiência?”. O compilado das respostas está exibido na Tabela 8.

Tabela 8: Reconhecimento dos professores sobre a importância da educação inclusiva

DOCENTE	RESPOSTA
A	Sim, pois todos tem o direito de serem incluídos. Não importando a deficiência, mas visando que cada um deles tem o seu tempo de aprender.
B	Sim, reconheço que é muito importante trabalhar a Educação Inclusiva com alunos com deficiência para que possa inclui-los em um processo educativo e social, respeitando as necessidades de cada aluno.
C	Sim, porque todos são iguais, não importando suas diferenças. Sendo um conjunto de dimensões onde a inclusão não pode ser jamais despercebida e sim vista por todos.
D	Sim, vejo que devemos ter essa consciência e incluir esses discentes em tudo.
E	Sim, porque professores que desenvolvem uma atitude positiva em relação a inclusão são mais propensos a acolher a diversidade de forma geral, adaptando seus métodos de conhecimentos.
F	Sim, porque nossos alunos deficientes precisam serem atendidos em seu processo de aprendizagem junto das demais crianças.
G	Sim, porque é um direito constituído por lei.
H	Sim, porque todos temos o direito a educação, ter uma aprendizagem de qualidade mesmo com limitações.

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Como se pode notar, todos os respondentes reconhecem a importância de se trabalhar a educação inclusiva, numa dimensão em que tanto os professores como também as escolas sejam cônscios e possam se dedicar a inclusão de alunos com deficiência. Isso abrange, dentre outras situações, o fato de que, apesar de as deficiências terem características em comum, cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem (CASTRO, 2024). Além disso, é conveniente dizer que a educação inclusiva deve ser vista além do fato de ser uma modalidade voltada para que os direitos educacionais das pessoas com deficiência sejam respeitados. A educação especial está inserida na ideia da educação

para todos, cujo usufruto independente de qualquer fator discriminatório, numa dimensão educacional que seja equitativa (BUENO, 2019).

## 5 CONCLUSÃO

O estudo apresentou como objetivo geral elucidar sobre a autoformação docente no contexto da educação inclusiva, por meio da percepção de professores de uma escola municipal situada em Tapauá, estado do Amazonas. A prática investigativa permitiu que fosse feita a comparação entre os cenários 1 e 2, com a autoformação docente viabilizada por meio da cartilha pedagógica sendo bem vista pelos professores participantes.

Entende-se que, diante do quadro crítico em que a educação inclusiva se encontra em termos de formação docente, a autoformação pode ser uma alternativa válida para tornar mais robusto e menos deficitário o processo formativo de docentes na educação inclusiva. Com isso, pode-se trabalhar aspectos essenciais, os quais não são citados nas formações iniciais de professores. Isso abrange as leis, bem como sugestões de vídeos e textos científicos, tudo dentro de uma perspectiva colaborativa de aprendizagem.

Entende-se que autoformação docente é uma opção interessante, mas não tira do Estado a responsabilidade pela formulação de políticas públicas de formação docente. Isso é necessário para que o estado de cronicidade que é envolto na formação docente seja atenuado e ao invés disso se possa aventar com a existências de escolas com melhor nível de preparo para o acolhimento, permanência e êxito escolar de alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. Diários de aula na autoformação docente: Dispositivo pedagógico no estágio supervisionado em educação física. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 3, p. 236-245, 2023.

ALENCAR, D. G. S; COSTA, F. S. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e230347, 2021.

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.

ARARIPE, N.B. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

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.

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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. **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.

BUENO, C.A.E. **Qualidade na educação na Agenda Global**: análise da educação para todos da UNESCO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.



CARVALHO, C.L.C. **Pessoas com deficiência no ensino superior:** percepções dos alunos. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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.

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.

FRANCO, M.A.S Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016.

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

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.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DEED. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2024 – Resumo técnico.** Brasília: INEP/DEED, 2024.

KRAMM, D.L. **Políticas de formação de professores na educação básica no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

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.; SANTOS, J.O.L. Atendimento educacional especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Educação Especial**, v.36, p. 1 – 14, 2023

LIVRAMENTO, M.S.C. **A comunicação alternativa/aumentativa para a interação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.

MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimento, perspectivas e habilidades profissionais In: MARTINS, L.R. *et al.* (orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2008.

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.

PANSINI, F. **Sala de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

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.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, C.S.L. **Docentes e docência: caminhadas na educação a distância do IFAM.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

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.

SANTOS, C. E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07167, 2021.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, D.M. **Experiências investigativas da prática docente: as oficinas pedagógicas como contribuição para autoformação de professores em contexto de ensino tecnológico.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

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.

SILVA, R.O. *et al.* **E-books como produtos educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico.** In: DICKMANN, I. (org.). **Mosaico Temático.** Chapecó: Livrologia, 2020, p. 155 – 174.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M C. S. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.



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.

TIRADENTES, R.O. **Políticas públicas educacionais inclusivas:** a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

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.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2016.

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.

ZILIOOTTO, D. M.; PEREIRA, F. C. M. Contexto da escolarização de alunos com deficiência na região ribeirinha amazônica. **Revista Educação Especial**, p. 1-24, 2024.