



Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Brasília – IFB  
Pró-Reitoria De Pesquisa E Inovação – PRPI  
*Campus Riacho Fundo I*  
Licenciatura em Letras-Inglês

Relatório Final do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) - CNPQ/IFB

**O QUE FAZEM PROFESSORES/AS INCLUSIVOS/AS? ASPECTOS SOCIAIS DA  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Bolsista: Milena Silva de Castro

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Luiza de França Sá

Ano-base: 2024/2025

Brasília

2025

MILENA SILVA DE CASTRO

**O QUE FAZEM PROFESSORES/AS INCLUSIVOS/AS? ASPECTOS SOCIAIS DA  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Inglês do Campus Riacho Fundo I do Instituto Federal de Brasília como requisito para obtenção de título de Licenciada em Letras-Inglês.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza de França Sá

Brasília  
2025

Castro, Milena Silva de .

O que fazem professores/as inclusivos/as? Aspectos sociais da inclusão escolar / Milena Silva de Castro ; orientação Ana Luiza de França Sá . — Riacho Fundo, DF: 2025.

55 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Ana Luiza de França Sá .

1. Inclusão . 2. Prática pedagógica . 3. Estudo exploratório . I. Sá , Ana Luiza de França , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

A escolha do curso de Graduação é sempre uma escolha árdua e duvidosa para uma jovem. Desde incertezas quanto ao futuro às expectativas relacionadas a área de atuação a se escolher, tudo se “pesa”, analisa, repensa com cuidado. Também foi assim comigo. Sem saber o que esperar e querendo desbravar o mundo da educação superior, escolhi um curso que, acreditava, seria o melhor para mim. E que bom que fiz essa escolha. Se não fosse por essa decisão, não estaria aqui hoje, apresentando meu Trabalho de Conclusão de Curso e finalizando mais uma etapa da minha vida. Mas eu não teria chegado aqui sem o apoio, o amor e o carinho incondicional de muitas pessoas que me ajudaram nesta caminhada. Primeiramente, gostaria de dar o mais caloroso e sincero “Obrigada!” à minha família, sem cada um de vocês, eu não teria aguentado chegar tão longe. Obrigada!

Além disso, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Ana Luiza, que sem sua paciência, conselhos e ensinamentos, esta pesquisa não teria sido realizada. Por fim, gostaria de agradecer a pessoa à qual dedico esta pesquisa, minha amada mãe. A pessoa mais corajosa, resiliente e inspiradora que já conheci e irei conhecer nesta vida. A senhora me mostrou o que é persistir, mesmo nas adversidades, o que é esperar durante as tempestades e o que é aproveitar as simplicidades da vida. Mais que minha mãe, dedico este singelo trabalho à mulher, à sonhadora, à mestra, à minha heroína! Te amo!

## **Resumo**

A inclusão é uma palavra cada vez mais presente no cenário educacional atual. Em meio às mudanças constantes no contexto escolar, a precisão de adequar-se às necessidades que a sala de aula demanda, desde de diferentes etnias e gênero, passando por discentes que possuem algum problema de aprendizagem à estudantes com deficiências, o processo inclusivo foi impelido a acontecer. Assim, sua construção (e constante desconstrução) são impulsionadas a acontecerem pelas transformações que a sociedade vivencia (Mantoan, 2003). Visto isso, entender como se dá o funcionamento deste processo tornou-se mais que uma inquietação, tornou-se uma tentativa de compreender os desdobramentos da sociedade atual. Por isso, buscou-se compreender como ele é experienciado na rotina de professores já considerados inclusivos. Desse modo, a percepção de algumas características em comum nestes docentes demonstram traços “próprios” que identificam uma prática pedagógica inclusiva, dentre eles, a presença da dimensão relacional como propulsora da inclusão. Os resultados deste estudo foram obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, através da Abordagem Desenvolvimental sob o viés da Psicologia Cultural Semiótica. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação que oferta ensino básico, técnico e tecnológico, com as contribuições de 3 participantes, analisadas por meio de entrevistas narrativas e observação de aulas, dentre outros instrumentos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Prática Pedagógica; Estudo Exploratório.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>11</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
<b>4. REVISÃO DE LITERATURA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>17</b>
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 MÉTODO ADOTADO NA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2 ETAPAS DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>5.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....</b>	<b>30</b>
<b>5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....</b>	<b>30</b>
<b>5.4.1 TABELA COM A RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>33</b>
<b>5.5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>34</b>
<b>5.6 PASSO A PASSO DETALHADO DOS ENCONTROS DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>46</b>
<b>7. CONCLUSÕES.....</b>	<b>48</b>
<b>TRABALHOS APRESENTADOS OU PUBLICADOS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este presente relatório busca explicitar as atividades desenvolvidas desde o início da vigência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, edital 07/2024, até a escrita deste relatório final. O projeto em questão, sob o título “O que fazem professores/as inclusivos/as? Aspectos sociais da inclusão escolar”, busca investigar as realidades e as vivências de professores considerados inclusivos, a partir das quais almeja-se sistematizar características em comum destes docentes já envolvidos na temática, com o intento de inspirar e servir como “orientação” inicial a todos àqueles interessados em conhecer mais da temática.

Visto isso, é válido ressaltar que as mudanças sociais decorrentes da passagem do tempo são motivadas através das alterações das necessidades das pessoas dentro de um contexto. Assim, a realidade social é fruto de um espaço de tempo específico e que está em constante transformação, devido a adequação dos seres humanos às novas condições de seu contexto, sejam essas de cunho tecnológico, temporal, ou mesmo social (MANTOAN, 2003). Logo, para adaptar-se a essas mudanças, alguns processos são impulsionados a acontecerem, dentre eles o da inclusão. Este processo trata-se das constantes medidas adotadas para conseguir alcançar um objetivo, e este objetivo será determinado pela necessidade que aquele contexto exige. Assim, a inclusão, que pode assumir contornos inovadores, retrata como o uso de recursos e de meios são ressignificados para suprir àquela necessidade.

Assim, a inclusão escolar pode ser definida como o processo de fazer o que for necessário para todos terem aprendizagens de excelência, respeitando-se as particularidades de cada um, pois, como afirma Mantoan (2003) - recorrendo à analogia de como “funcionam” os pioneiros inclusivos (os primeiros a perceberem e se reinventarem frente às transformações sociais) -, a inclusão dá-se a partir dessas características:

São essas pessoas que despontam nos diferentes âmbitos das atividades humanas e que num mesmo momento começam a transgredir, a ultrapassar as fronteiras do conhecimento, dos costumes, das artes, inaugurando um novo cenário para as manifestações e atividades humanas, a qualquer custo, porque têm clareza do que estão propondo e não conseguem se esquivar ou se defender da força das concepções atualizadas. (Mantoan, 2003)

A partir desta concepção, além das análises documentais e da construção da revisão bibliográfica, reforçou-se a percepção da atualidade e da relevância do tema, visto sua previsão não apenas no âmbito legal (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), mas também dos debates cada vez mais recorrentes sobre o conceito desta temática e sobre como desenvolvê-la e/ou implementá-la. Além disso, é válido destacar aqui, também, o conceito de inovação, já que, como citado anteriormente, a inclusão pode assumir contornos inovadores. Segundo a autora Ana Luiza de França Sá, a inovação

é o processo “[...] individual, contínuo, que se dá sob determinadas condições contextuais e se mantém devido a um mecanismo relacional-inovação persistente.” (Sá, 2024), pois, este processo desenrola-se a partir da escolha constante e “infinita” entre **permanências** e **mudanças** (estes referem-se a recursos, métodos, e outros tipos de mecanismos que podem ser ressignificados para abranger uma necessidade observada), o que a estudiosa nomeia aqui como “mecanismo relacional-inovação persistente”. Desse modo, de maneira simplificada, o conceito de inovação pode ser definido como o desenvolvimento de mecanismos para facilitar algum aspecto da vida do estudante. Por isso, o entendimento dessa temática mostrou-se essencial para a evolução tanto dos docentes enquanto pensadores e orientadores do conhecimentos, quanto dos outros envolvidos no âmbito educacional.

Trata-se de projeto de Iniciação Científica submetido ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do edital 07/2024, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, após sua aprovação, realizou-se uma seleção entre os estudantes de uma instituição de educação que oferta ensino básico, técnico e tecnológico, da qual foram recrutadas 3 estudantes, incluindo a presente autora. Além disso, é válido ressaltar que a motivação para a criação desse projeto mudou ao longo do seu desenvolvimento, enquanto produzia-se a pesquisa, percebeu-se a falta de estudos voltados às práticas pedagógicas dentro de uma temática inclusiva, e a maioria dos que estão disponíveis, retratam um estudo investigativo acerca de um contexto, ou de um docente em específico, em que o processo de inclusão já acontece (ao menos, teoricamente), e ao se analisar estes contextos, observa-se que, na verdade, o processo de inclusão não está sendo efetivo, além disso, são pontuados os “erros” pelos quais este processo não é efetivado. A partir disso, as pesquisadoras sentiram-se intrigadas a investigar sobre o modo como as boas condutas inclusivas são produzidas e sobre o mapeamento de certas práticas em comum que os docentes inclusivos possuem, para inspirar e servir de orientação aos interessados no tema.

Desse modo, a partir destas motivações, o projeto construiu-se e embasou-se em cima da estruturação deste objeto principal: Explorar as vivências de professores/as em sala de aula com relação ao tema da inclusão escolar. E para aprofundar este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, que são:

1. Identificar quais elementos caracterizam a prática de professores/as que se deparam com uma situação de inclusão escolar;
2. Classificar as práticas identificadas de acordo com as dimensões de inovação construídas por Sá (2024);
3. Levantar evidências que podem fornecer diretrizes pedagógicas para a promoção e manutenção de processos inclusivos.

Sob esse viés, a partir da definição destes objetivos, o estudo foi realizado como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório sobre as vivências de professores já envolvidos com o tema da inclusão, a partir das quais observou-se características em comum entre estes educadores, aquelas que expressassem práticas “base” para iniciar o desenvolvimento de um processo inclusivo. A pesquisa foi desenvolvida a partir das concepções da Abordagem Desenvolvimental sob o viés da Psicologia Cultural Semiótica, contando com a participação de três (3) participantes: dois docentes e uma técnica. Além do mais, os dados do presente estudo foram analisados através de entrevistas narrativas semi estruturadas, observação de aulas e análise do diário de campo da pesquisadora. Todas estas informações serão apresentadas e explicadas com maior aprofundamento nas seções do trabalho.

Por fim, pontua-se a forma como este relatório está dividido, sendo: resumo, com os pontos proeminentes da pesquisa; sumário; introdução, com ênfase na linearidade dos acontecimentos investigativos e dos passos iniciais do estudo; objetivos, destacados em subníveis: objetivo geral e objetivo específico; referencial teórico, com a revisão e a análise das abordagens e contornos metodológicos; metodologia, com a apresentação detalhada dos métodos e ferramentas utilizados; tabela com a relação dos participantes; resultados e discussão, no qual apresenta-se a análise dos dados e os resultados gerais; conclusão, que traduz-se na síntese dos principais achados da pesquisa; trabalhos apresentados; referências e anexo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Explorar as vivências de professores/as em sala de aula com relação ao tema da inclusão escolar.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

4. Identificar quais elementos caracterizam a prática de professores/as que se deparam com uma situação de inclusão escolar;
5. Classificar as práticas identificadas de acordo com as dimensões de inovação construídas por Sá (2024);
6. Levantar evidências que podem fornecer diretrizes pedagógicas para a promoção e manutenção de processos inovadores e inclusivos.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é um espaço de diversidade e pluralidade. Há pessoas com as mais diferentes características, provenientes de origens diversas e cada uma com sua singularidade. Por conta disso, a necessidade de encontrar maneiras nas quais todas as pessoas possam vivenciar experiências completas e efetivas, com uma educação de qualidade, da qual estes indivíduos possam aprender e exercer seus papéis de cidadãos, tornou-se cada vez mais presente e necessária. A partir da observação e do reconhecimento dessas demandas sociais - que só foram admitidas ao longo de reivindicações populares e fortes pressões sociais - a temática da inclusão passou a compor as legislações federais, como a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

No âmbito legal, a previsão da inclusão quanto à educação pode ser observada no artigo 206, inciso I, da Constituição “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1988), por exemplo, no qual pode-se observar a percepção da identificação das pluralidades existentes no espaço escolar, como primordial para pensar-se estratégias de acesso e permanência dos estudantes neste espaço. Além disso, com um olhar mais afunilado às legislações educacionais em si, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, dentre seus artigos pode-se citar o Artigo 37, que em seu 1º parágrafo expressa que “§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996), reconhecendo, assim, a importância do conhecimento do público no contexto com o qual o educador está lidando, e de que formas as oportunidades educacionais previstas podem ser alcançadas considerando as particularidades de cada aluno.

Visto isso, é neste cenário de conquistas legais e das constantes discussões quanto a concepção de inclusão, que observa-se o funcionamento da sociedade ao longo do tempo, as necessidades que a própria realidade em constante mudança traz - conforme a passagem temporal impele as transformações sociais, tecnológicas, estruturas sociais, etc - de acompanhar-se o desenvolvimento do mundo, seja adaptando-se, criando ou ressignificando os signos que compõem o *lócus* educacional. Pois, é por conta deste “impelir” contextual que o processo inclusivo acontece. Assim, é possível compreender uma das possíveis definições de inclusão, neste trabalho já apresentada, como este processo contextual e mutável que ganha significado a partir do alcance dos objetivos que - para cada situação de forma “personalizada” - lhe são designados a partir das precisões no ambiente observadas, como reforça Mantoan, 2003 “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e

destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.” (MANTOAN, 2003).

Em virtude disso, há pessoas com uma sensibilidade aguçada, que percebem os desafios das mudanças temporais e contextuais e sentem-se incitadas a encontrar maneiras de lidar com estas transformações. Estas pessoas são denominadas “sentinelas” (Mantoan, 2003) e são responsáveis por observar as necessidades - de um ambiente e momento específicos - e por iniciar medidas para o suprimento dessas necessidades. No campo da educação e neste relatório, estas pessoas são os docentes com práticas pedagógicas inclusivas que participaram do nosso projeto.

Logo, para entender como estes professores adotam uma prática pedagógica inclusiva, e o porquê elas podem assim ser consideradas, realizou-se um levantamento bibliográfico com o intento de se tomar conhecimento de como este fenômeno têm se expressado nos últimos anos e de que formas ele foi caracterizado pelos investigadores das pesquisas científicas. Como resultado, identificou-se que, na literatura científica o processo inclusivo com enfoque nas práticas pedagógicas é entendido como um fenômeno multinível, que engloba os níveis educacional, social e político (Sá, Sakai, Zucoloto & Souza, 2024, tradução direta), assumindo a forma processual contextual e de oposição, pois, se há a presença da inclusão, é porque há exclusão.

Ademais, não somente de oposição, o processo inclusivo e a exclusão estabelecem entre si uma relação de complementaridade, visto que, as transformações derivadas da inclusão, podem refletir em alguns aspectos da exclusão, segundo a autora Valenzuela Ramírez em “Inclusión como fenómeno evolutivo” (2024). Para a citada, ambos os fenômenos desenvolvem-se através de um vínculo paralelo, por exemplo: a criação de uma política pública educacional voltada ao atendimento das necessidades de pessoas com deficiências (PcDs), pode, concomitantemente, viabilizar a este público o acesso à educação de qualidade, enquanto reforça uma concepção social de “marginalização”, pois seus direitos não “conseguiram” ser efetivados pela educação inclusiva (que já prevê a garantia de educação de qualidade à todo estudante), mas por um “caminho alternativo” à parte da educação “regular” (RAMÍREZ, 2024). À luz disso, reforça-se que a perspectiva de inclusão e exclusão como *opostos complementares* desenvolvidos pela pesquisadora Ramírez não serão aqui aprofundados, embora citações de seu trabalho foram aqui referenciadas a fim de conceituar e contextualizar o processo inclusivo.

Visto isso, a precisão de incluir-se pessoas que encontram barreiras para participarem efetivamente da sociedade e de terem uma educação plena, é motivada pela existência de um padrão ou fluxo majoritário, este que é moldado para encaixar-se nos moldes neoliberais da estrutura social adotada hoje em diversos países, incluindo o Brasil. Conseqüentemente, há o surgimento da demanda da criação de recursos e meios que propiciem a participação efetiva destes indivíduos que encontram-se à margem dos limites dos “padrões”, assim, a inclusão no espaço escolar se dá através

do desenvolvimento de abordagens, metodologias, ferramentas e recursos, que possibilitem o desenvolvimento completo e integral do estudante.

A partir destas percepções, é possível aprofundar-se ainda mais nas nuances do funcionamento do processo inclusivo na educação, que podem ser observadas ainda no texto de Ramírez (2024), mediante o qual, a autora faz a distinção entre os termos inclusão e integração. Para esta investigadora, a educação inclusiva surgiu como um modelo educativo alternativo ao de integração, sendo seu objetivo ofertar um apoio especializado a estudantes que possuem necessidades específicas, ou deficiências, dentro da educação regular, enquanto o modelo de integração surgiu como resposta ao modelo educacional da educação especial, que traz em seu conceito a segregação de alunos em uma escola especial, estes que apresentem algum atributo, ou condição particular, desde questões de gênero à deficiências (RAMÍREZ, 2024 apud BLANCO, 2006).

Dessa maneira, o foco da educação inclusiva assume um papel de “filosofia educacional”, que busca (ao menos, na teoria) garantir o acesso pleno à educação a TODOS (BRASIL, 1988), como aqui já citado, e para a consecução deste objetivo é necessário entender que a inclusão desenvolve-se a partir “[...] da resposta educativa, e não a partir da especificidade que o aluno apresenta.” (Ramírez, 2024, tradução direta). Dessa forma, entende-se que o processo inclusivo dá-se a partir das “reinvenções” que o ambiente educativo proporciona aos desafios que aparecem, sejam eles de qualquer natureza, e não a partir de uma “alternativa paralela para lidar com alunos específicos” - como os estudantes com deficiência, por exemplo - pois, a inclusão é para todos e por todos, pensada de maneira coletiva para a aprendizagem modelar-se conforme o contexto exige.

Posto isso, ressalta-se também que nos achados do levantamento bibliográfico, e estes serão melhor abordados na seção destinada a ele, percebeu-se a presença de poucos trabalhos acadêmicos cujo enfoque inclusivo era voltado ao professor (em especial, às suas práticas pedagógicas), e os que encontram-se são, em sua maioria, estudos de caso. Estes, que ao analisarem aquele indivíduo e/ou cenário específicos, chegam a conclusão de que, na verdade a inclusão não aconteceu, de fato, naquele contexto, e enumeram alguns dos pontos falhos ou dos motivos pelos quais aquele processo “falhou”, seja falta de infraestrutura, ou o não conhecimento teórico “suficiente” para a aplicação de uma medida adequada para a necessidade apresentada, ou a falta de apoio ou da gerência escolar, etc. Em resumo, muito se fala sobre as experiências pedagógicas inclusivas que “não deram certo”, mas pouco se fala, ou se tem conhecimento sobre como proceder pelo caminho inverso: quais orientações deve-se ter em mente para aumentar as chances de se proceder de forma inclusiva?

A partir da provocação desta inquietação, construiu-se os procedimentos metodológicos que compuseram a pesquisa. Primeiramente, definiu-se a abordagem Desenvolvimental Humana como a mais adequada para entender-se este fenômeno, sob a ótica da Psicologia Cultural Semiótica. Esta

abordagem psicológica é centrada na percepção de que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, de acordo com Sá (2024, apud ELDER, 1996; ELDER, JOHNSON E CROSNOE, 2003). Pois, o desenvolvimento humano calcado ao longo da historicidade e suas atualizações, inclusive no tempo presente, mostram que os indivíduos produzem novas formas de lidar com situações novas e imprevistas, a partir do uso de recursos já disponíveis, ainda que estes sejam ressignificados de uma maneira diferente para atender as necessidades atuais, segundo Sá (2024, apud ZITTOUN E PERRET-CLERMONT, 2009; ZITTOUN, 2009).

Visto isso, este estudo embasou-se nesta abordagem desenvolvimental sob os pressupostos da Psicologia Cultural, que é definida da seguinte forma pela investigadora de Sá, 2024 “Para a psicologia cultural, o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e o que determina o desenvolvimento é a capacidade presente nos seres humanos de construir significados por meio da produção, interpretação e reprodução de signos.” (SÁ, 2024). Assim, para entender o ser humano e suas formas de evolução - necessárias, para entender-se também o porquê alguns professores “conseguem” serem inclusivos e/ou terem práticas pedagógicas inclusivas e outros não, trazendo para o foco deste estudo - a Psicologia Cultural analisa este desenvolvimento conforme cada indivíduo é capaz de compreender os fenômenos sociais/contextuais através da construção e reconstrução de signos e significados presentes na cultura.

Posto isso, é preciso entender o que é a cultura e como estes signos e seus respectivos significados - explicados pela Semiótica - são conceituados, ainda segundo o campo da Psicologia Cultural. Primeiramente, para este olhar psicológico, a cultura é um processo contínuo e inacabado, que não possui definição limitada, mas que pode ser caracterizado como um processo que permite ao ser humano desenvolver-se e vivenciar as dinâmicas sociais por meio das ferramentas culturais (sejam elas simbólicas, sejam materiais) que possibilitam a criação dos sentidos que impulsionam as trajetórias de vida das pessoas (SÁ, 2024).

Em segundo plano, a Semiótica “[...] de Charles Peirce é um sistema filosófico (Santaella, 1983) que tenta explicar a forma pela qual é possível aos indivíduos externalizarem a cultura internalizada.” (SÁ, 2024 apud SANTAELLA, 1983), traduz-se como a filosofia do entendimento da expressão humana através da externalização da cultura, este que se dá através da criação da atribuição de signos e significados aos objetos que compõem a sociedade. Por fim, estes signos e seus significados são entendidos como a forma que o ser humano encontrou de referir-se e ser referenciado à todos os componentes existentes em seu convívio social, forma esta concretizada no ato de *denominar* estes componentes - coisas, pessoas, objetos, processos, etc - para atribuir sentido às experiências que são vividas, inevitavelmente, ao longo da vida. Este conceito foi sintetizado por Sá, 2024 “A forma encontrada pelos seres humanos de compreender o mundo se dá através do uso

dos signos, traduzidos em palavras, dança, música que apresenta e representa a possibilidade de existência [...]” (SÁ, 2024).

Em virtude de todas estas conceituações, este trabalho busca, a partir destas perspectivas teóricas, através da Abordagem desenvolvimental sob a visão da Psicologia Cultural Semiótica, compreender de que forma os participantes estudados entendem o que é inclusão e o que torna suas práticas efetivamente inclusivas, podendo assim, contribuir com futuras orientações que possam servir de “pontapé” para o início de uma prática pedagógica inclusiva àqueles interessados no assunto. Assim, haja vista a necessidade de interpretação de como esta temática tem sido explorada no meio acadêmico - com o intento de situar o presente trabalho e sua importância quanto às pesquisas científicas - realizou-se a revisão de literatura com base no levantamento bibliográfico que estará detalhado na próxima seção.

#### 4. REVISÃO DE LITERATURA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O que fazem professores inclusivos? Este é o questionamento que impulsionou esta pesquisa e, a partir dele, procurou-se entender qual é a condição atual das pesquisas científicas no campo educacional que investigam a temática da inclusão, em especial, àquelas cujo objeto de estudo são os docentes e suas respectivas práticas pedagógicas. Para realizar-se esta busca, dividiu-se o levantamento bibliográfico em duas partes: parte teórica e parte empírica. Os critérios para a divisão e para a busca definiram-se da seguinte forma:

	Levantamento Teórico	Levantamento Empírico
Tema	Inclusão Escolar	Inclusão Escolar
Tipos de artigo	Artigos de revisão sistemática	
Processo de avaliação	Em revistas revisadas por pares	Em revistas revisadas por pares
Período de publicação	Dos últimos 10 anos	Dos últimos 10 anos
Línguas	Em inglês, português e espanhol	Em inglês, português e espanhol
Diretrizes éticas	Protocolo Prisma - Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises	
Palavras-chave	Inclusão escolar; Revisão sistemática; PRISMA; Ensino Médio e Ensino de Inglês	Inclusão escolar; Ensino Médio; Prática Docente e Ensino de Inglês

A partir desta busca, encontrou-se, inicialmente: 4 artigos para a parte teórica e 3 para a parte empírica, totalizando 7 artigos. É válido reforçar que a maioria dos estudos encontrados foram

acessados no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Visto isso, quanto ao levantamento teórico, na maioria dos artigos, percebeu-se o relato quanto à escassez de estudos o suficiente que tratassem de uma extensão maior de aspectos da temática inclusiva na área da educação. Além disso, também relatam da superficialidade com a qual o tema ainda é tratado em muitos espaços escolares, ainda que previsto legalmente, e também do uso recorrente da Psicologia para explicar o fenômeno, sendo o pensador Vygotsky o nome mais recorrente para embasamento das abordagens de pesquisa. Além disso, na pesquisa empírica, notou-se que a maioria das pesquisas tratavam-se de estudos de caso, além de que em suas conclusões a “discrepância entre as previsões legais e/ou normativas e as medidas, de fato, tomadas para implantar-se a inclusão” é um aspecto recorrente, por fim, a falta de formação especializada dos docentes foi apontada como uma das causas para a “falha” na efetivação da inclusão. Estes estudos podem ser observados nas tabelas abaixo, sendo a primeira delas a da pesquisa teórica, e a segunda, da pesquisa empírica.

<b>Título da publicação</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Nome da revista</b>	<b>Principais resultados</b>
Emoções Docentes E Inclusão Escolar Sob A Perspectiva Histórico - Cultural: Revisão Sistemática	Paula Maria Ferreira de Faria e Denise de Camargo	2020	Revista Educação, Cultura e Sociedade	"A revisão sistemática empreendida neste estudo revela que, <u>apesar da presença crescente dos discursos em prol da inclusão escolar, as pesquisas não têm contemplado esse processo em toda a sua amplitude.</u> Ao direcionar-se a aspectos tais como práticas, percepções e atitudes, veladamente se deixa de reconhecer a existência e a importância dos aspectos emocionais de professores e alunos, como se esses elementos pudessem ser silenciados ou não fizessem parte dos contextos de ensino e aprendizagem. <u>Tal postura</u>

				<u>reverbera a antiga e dualista concepção positivista, que persiste em dicotomizar afeto e intelecto, cognição e razão."</u>
Um olhar sobre o Ensino de Química para os alunos surdos do Ensino Médio	Cecília Regina Galdino Soares, Marcilene dos Santos Silva e Leonardo Andrade Gomes Nunes	2023	Revista <i>Devir Educação</i>	"Diante das análises, <u>pode-se inferir que a escola inclusiva deve garantir aos alunos o direito à educação, de forma a exigir um ensino de qualidade e oportunidades de desenvolvimento para os discentes surdos.</u> Neste sentido, é notório a importância de estratégias metodológicas para o ensino de Química, sendo necessário adaptar os termos técnicos e específicos da disciplina de Química para uma melhor compreensão dos alunos surdos, atendendo, assim, suas singularidades. <u>Na maioria dos artigos analisados, essas singularidades parecem não ser percebidas no que se refere à nomenclatura utilizada para identificar o aluno surdo."</u>
Inclusão De Estudantes Com Deficiência Intelectual: Uma Revisão	Carla Beatris Valentini, Ruthie Bonan Gomes e Cláudia Alquati Bisol	2016	Revista Teias	"Evidenciamos que a produção científica têm apontado possibilidades, práticas e indicadores que podem favorecer o processo de inclusão do estudante com

Sistemática Da Literatura				deficiência intelectual, ao contrário de estudos anteriores em que grande parte dos achados se concentrava nos aspectos dificultadores das práticas educacionais na perspectiva da inclusão."
Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura	Cristiane Soares Cabral e Angela Helena Marin	2017	Educação em Revista	"De modo geral, a análise dos estudos selecionados nesta <u>revisão proporcionou um resgate de fontes importantes de conhecimento sobre a inclusão escolar de crianças com TEA</u> , além de apresentar um esboço sobre alguns dos principais temas que estão sendo investigados. Entretanto, <u>ressalta-se que ainda são poucas as pesquisas nessa área</u> , principalmente em âmbito nacional, por isso, aponta-se a necessidade de novos estudos brasileiros apresentarem reflexões e questionamentos sobre a temática em questão."

<b>Título da publicação</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Nome da revista</b>	<b>Principais resultados</b>
<i>Evaluating the role of social inclusion in the</i>	Ifigeneia Manitsa, Fiona Barlow-Brown	2024	<i>Sage Journals</i>	"The findings indicated that adolescents with sight impairment felt significantly

<p><i>self-esteem and academic inclusion of adolescents with vision impairment</i></p>	<p>e Maria Livanou</p>			<p>less socially included compared to their peers. School belonging significantly influenced specific areas of self-esteem and the social relationships with close friends had a significant effect on academic inclusion. Adolescents were asked to complete questionnaires that examined school belonging, close relationships at school, self-esteem, and academic inclusion.”</p>
<p><i>Understanding Cross-National Differences in Inclusive Education Coverage: An Empirical Analysis</i></p>	<p>Steve R. Entrich</p>	<p>2021</p>	<p>IAFOR Journal of Education: Inclusive Education</p>	<p>“Findings show that national income or educational expenses have no impact on the level of institutionalization of Inclusive education in a society, the cross-national differences in school inclusion are mainly due to the structural the school system and its own institutional logic (especially the degree of institutional differentiation); and the definition of what is recognized as special educational needs and promoted in a national education system largely affects the extent of inclusive education coverage. The findings of this analysis prove</p>

				to be a good start for future endeavors in macro-sociological and educational analyses of international inclusive education and have major policy implications.”
O Aluno Com Altas Habilidades/ Superdotação Em Escola Ribeirinha Na Amazônia	José Adnilton Oliveira Ferreira e Relma Urel Carbone Carneiro	2020	Revista online de Política e Gestão Educacional	“A análise de dados da investigação como um todo, por meio de teorizações progressivas, aponta que existem inúmeras discrepâncias entre o que se estabelece em termos legais mediante a política educacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e a realidade escolar da escola ribeirinha estudada. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos quanto ao fato da escola pesquisada estar contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento do aluno com AH/S e atuando como suporte ao ensino inclusivo.”

Posteriormente, aumentou-se a quantidade de estudos do levantamento teórico, para a busca

destes novos trabalhos acadêmicos, nem todos os critérios anteriores foram seguidos. Estas pesquisas surgiram a partir da busca por publicações desenvolvidas, em específico, na área da Educação e voltadas às práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio. Dentre os achados, pode-se destacar a presença de 6 produções que correspondiam a esta busca. Tratam-se desde estudos exploratórios e estudos de caso à artigos de revisão bibliográfica. Percebeu-se que destes, grande parte (especificamente, 5 trabalhos) abordou a educação inclusiva sob o aspecto da Educação Especial, com enfoque nos estudantes com deficiências e/ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o que pode evidenciar um olhar ainda restrito ao entendimento de inclusão como “Modalidade de Ensino” voltada a pessoas com deficiências, e não uma filosofia educacional que defende a equidade a todos os estudantes, independente de quaisquer diferenças. Estas 6 produções estão destacadas na tabela abaixo:

<b>Título da publicação</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Nome da revista</b>	<b>Principais resultados</b>
Em Cena, As Práticas Pedagógicas Inclusivas: Um Estado Da Arte	Jane Lúcia Pereira Vanin e Daniela Leal	2024	Revista Pedagógica	“Os resultados evidenciaram que há uma escassez de pesquisas dedicadas às práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio, bem como apontaram para a necessidade de se investir na formação e sensibilização de professores, a fim de criar ambientes educativos que atendam efetivamente às demandas da educação inclusiva.”
Prática Pedagógica Inclusiva: Problematizando As Adaptações Curriculares Para Estudantes	Ednea Rodrigues de Albuquerque	2020	Anais do Seminário Nacional de Educação e do Seminário Capixaba de Educação	“Durante as observações, ficaram evidentes os seguintes aspectos: práticas autoritárias, descontextualizadas, inflexibilidade de conteúdos e rotina desmotivadora. As aulas são ministradas de acordo com

Com Deficiência			Inclusiva	<p>o seguinte ritual: cópia no quadro, anotação, explicação do conteúdo. As atividades têm forte teor expositivo, sob o pretexto de ausência de material pedagógico e do livro didático. As condições materiais e estruturais são inadequadas, portanto, a precarização do ambiente escolar não contribui para processo de ensino e a aprendizagem. Diante disso, pode-se afirmar que, no contexto pesquisado, há uma acentuada distância entre a prática pedagógica e as necessárias adaptações curriculares, o que dificulta o processo de inclusão.”</p>
Práticas Pedagógicas Na Escola Inclusiva: Entre Adaptar E Reinventar	Marilia Salles Bastos e Eliana da Costa Pereira de Menezes	2021	Cadernos do Aplicação	<p>“Foi possível, então, identificar práticas vinculadas entre ensino regular e educação especial que não se complementam, fazendo-nos compreender que a educação especial se configura como um adendo na escola. E visualizamos, também, práticas articuladas entre educação especial e ensino comum, reorganizadas globalmente para atender às</p>

				<p>especificidades pedagógicas dos alunos em processo de inclusão escolar. Ao finalizarmos, concluímos que, diante da necessidade de proposição de práticas inclusivas, a escola se organiza em um processo dinâmico, ora buscando sua reinvenção, ora reafirmando o tradicionalmente realizado, processo que nomeamos de um “entre-lugar” – educação inclusiva sendo significada e construída entre o adaptar e o reinventar.”</p>
<p>O Enigma Da Inclusão: Das Intenções Às Práticas Pedagógicas</p>	<p>Maria Elisa Caputo Ferreira</p>	<p>2007</p>	<p>Educação e Pesquisa</p>	<p>“O estudo possibilitou a confirmação da complexidade que representa, para o ser humano, encarar a deficiência frente a frente: por não fazer, necessariamente, parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, não é incorporada a ele espontaneamente. Não é vista de maneira natural: ela causa incômodo e mobiliza questões internas, gerando efeitos e desdobramentos difíceis de serem analisados, exigindo, por se tratar de questão tão delicada, um olhar cauteloso e meticuloso.”</p>

<p>Práticas Pedagógicas Inclusivas: Percepção Das Educadoras Brasileiras E Lusitanas</p>	<p>Genigleide Santos Da Hora</p>	<p>2020</p>	<p>Repositório da Universidade Federal da Bahia</p>	<p>“Os resultados [...] alegam a necessidade de mais discussões sólidas e aprofundadas sobre a prática pedagógica inclusiva e indicaram seguintes percepções: a) estreita relação entre as experiências escolares e suas atuações, quando as professoras demonstraram conhecimentos diversificados acerca da Educação Especial e Inclusiva; b) diálogos norteadores das políticas públicas com os eixos definidores de seus planejamentos, que podem impulsionar a inclusão do aluno com deficiência; c) reconhecimento de que a formação continuada é imprescindível [...]; d) adoção dos conteúdos mediados, com possíveis transferências para os contextos escolar e social; e) alegação de que os insuficientes conhecimentos das práticas pedagógicas inclusivas podem interferir negativamente na aprendizagem dos alunos incluídos, [...]”</p>
<p>Inclusão, O Olhar Que</p>	<p>Francisca Geny Lustosa</p>	<p>2009</p>	<p>Repositório Da</p>	<p>“A efetivação de uma gestão compartilhada (binômio</p>

<p>Ensina: O Movimento Da Mudança E A Transformação Das Práticas Pedagógicas No Contexto De Uma Pesquisa-Ação Colaborativa</p>			<p>Universidade Federal Do Ceará</p>	<p>gestão-professor), valorização das relações de grupo, estabelecimento de momentos de estudo, partilha e de socialização de saberes pelos seus profissionais, entre outras iniciativas de desenvolvimento institucional, repercutiram diretamente na prática pedagógica das professoras. Apresentaram-se, portanto, como fonte de apoio às necessidades da ação docente. Assim, forma-se a consciência de que a organização de uma escola inclusiva deve ser encadeada numa gestão de (co)participação nas tomadas de decisão, na promoção de espaços coletivos e democráticos de convivência profissional.”</p>
--	--	--	--------------------------------------	--

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 MÉTODO ADOTADO NA PESQUISA

O método adotado nesta pesquisa foi o de natureza qualitativa, que “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do fenômeno ou objeto de estudo.” (ALBUQUERQUE, 2021, apud OLIVEIRA, 2012). Ou seja, busca explicar o fenômeno estudado de forma profunda, a partir da concepção de que o conhecimento é uma construção forjada conforme as vivências e experiências cotidianas (ALBUQUERQUE, 2021). Ademais, a pesquisa assumiu o caráter de estudo exploratório, por ser a melhor metodologia para os objetivos deste estudo, já que se visa compreender as vivências e as práticas pedagógicas de professores considerados inclusivos. Já para a coleta dos dados para este estudo exploratório, utilizou-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista narrativa semi estruturada, observação sistemática de aulas e diário da pesquisadora.

Posto isso, ressalta-se que o contexto da pesquisa deu-se em dois *campi* de instituições de educação que ofertam ensino superior, técnico e tecnológico, com foco para a análise das práticas pedagógicas dos participantes no Ensino Médio. Quanto aos participantes, o método de recrutamento escolhido foi o “Bola de Neve”. Neste método, a investigadora entra em contato com alguém que tenha alguma relação com a temática dentro do contexto que se quer estudar, e a partir de uma indicação, encontram-se possíveis participantes, estes que indicam outros e outros, criando assim um efeito “bola de neve”.

No caso deste projeto, esta pessoa que foi o “ponto de partida” para as indicações foi o então coordenador na época do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) de uma das instituições onde desenvolveu-se o estudo, e com o qual a pesquisadora responsável entrou em contato. A partir da indicação dele, os outros participantes também indicaram outras pessoas e assim, sucessivamente. Ademais, salienta-se que o critério para as indicações destes “professores inclusivos” foi a percepção que terceiros - colegas de trabalho, pessoas envolvidas com a temática da inclusão (como o coordenador do Napne, por exemplo), alunos e outros - tinham destas pessoas indicadas, isto porque, observou-se que os indivíduos indicados eram aqueles já reconhecidos pelo envolvimento com o tema - fossem pela publicação de trabalhos ou desenvolvimento de projetos neste meio, fossem pela “visão” que estes terceiros tinham deles por conta de metodologias utilizadas em sala de aula e que eram de conhecimento dos demais integrantes daquele espaço escolas, etc -, sendo considerados assim, professores inclusivos. Finalmente, o total de participantes foi de 3: sendo 2 docentes e 1 técnica.

Por último, para a análise dos dados coletados destes participantes, adotou-se as diretrizes da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, adaptadas por Karine Rios (2024, apud BARDIN, 2021), além das orientações previstas no compilado de vídeos do Dr. Philip Adu intitulado “Conducting

Manual Qualitative Analysis Using Microsoft Word”. Por fim, cada um destes procedimentos aqui citados estarão detalhados com mais profundidade nas seções a seguir.

## 5.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa desenrolou-se em 5 principais etapas, destacadas abaixo:

- **Organização e Análise do Referencial Teórico e da Revisão de Literatura:** Nesta etapa, as pesquisadoras fizeram a leitura e as respectivas análises das publicações que serviram de base para o reconhecimento e aperfeiçoamento do entendimento da temática do estudo, além da abordagem e metodologias que foram utilizadas. Concomitantemente a esta etapa, realizou-se o levantamento bibliográfico, em busca de entender a de que forma o tema tem se expressado nos últimos 10 anos;
- **Recrutamento de Participantes:** Método “Bola de Neve”. A partir do contato com o coordenador (na época) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) em uma das instituições onde desenvolveu-se a pesquisa, obteve-se a indicação do 1º participante.
- **Coleta de dados:** Uso da entrevista narrativa semi estruturada, da observação das aulas dos participantes docentes e das anotações do diário da pesquisadora (notas das observações das aulas e das discussões em grupo) para a coleta dos dados dos participantes que aceitaram participar da pesquisa. Total de três participantes.
- **Análise dos dados:** Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin adaptada por Karine Rios (2024, apud BARDIN 2021) e das orientações do Dr. Philip Adu em seus vídeos “Conducting Manual Qualitative Analysis Using Microsoft Word”. Nesta etapa, as pesquisadoras utilizaram-se da triangulação de dados (diversificação das fontes de informação) e de discussões em grupo para interpretar e atribuir significados aos dados.
- **Resultados e Discussão:** A partir das análises, conseguiu-se estabelecer algumas das “características” em comum das práticas dos professores inclusivos estudados, e como elas estão interligadas entre si, além da ligação destas características com os vivências destes professores (sejam por aspectos da vida pessoal, experiências progressas no ambiente de trabalho, formação acadêmica e etc)
- **Divulgação da Pesquisa:** Após as análises, focou-se em desenvolver materiais que pudesse divulgar a pesquisa, como este presente relatório e uma série de vídeos criados para um canal do Youtube, além da participação em eventos acadêmicos.

### **5.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

A pesquisa adotou como procedimentos éticos os usos e assinaturas dos termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo do Uso de Imagem e o Termo de Uso de Captação de Áudio. Ademais, foi explicitado a todos os participantes quais eram as etapas do processo, e que eles têm acesso livre e garantido a todos os dados coletados pelas pesquisadoras, com o intuito de atestar a transparência das informações e dos procedimentos adotados no projeto. É válido ressaltar que escolheu-se este caminho para os procedimentos éticos, devido à ausência de um Conselho de Ética - na época - na instituição da qual as pesquisadoras fazem parte, além da impossibilidade de submeter o trabalho ao Comitê de outra instituição, visto o tempo limitado previsto à pesquisa. Finalmente, também para garantir-se esta transparência, as pesquisadoras valeram-se das Resoluções nº 510, de 2016, e nº 466, de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem os procedimentos éticos a serem observados em pesquisas científicas na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS).

### **5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS**

A coleta dos dados deu-se logo após o aceite dos participantes. Primeiramente, após a indicação do coordenador (na época) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) de uma instituição de educação que oferta ensino superior, técnico e tecnológico, entrou-se em contato com este possível participante - que faz parte desta mesma rede de ensino, atuante no campus Ceilândia - através de um email, no qual vivara-se a pesquisa e o convidava a participar da mesma, deixando-se claro que a participação é voluntária e sem fins lucrativos. Após a resposta deste indicado, aceitando participar da pesquisa, as investigadoras entraram em contato com o mesmo para marcar uma reunião virtual na qual discutiu-se os procedimentos éticos - já explicitados -, aos quais ele aceitou e assinou os devidos termos, além de marcar-se uma futura reunião para a realização da entrevista narrativa semi estruturada. Convencionou-se chamar este participante de “Participante 1”.

Posteriormente, o mesmo procedimento foi adotado com o “Participante 2”, como assim o chamou, outro docente também deste campus Ceilândia, que aceitou participar da pesquisa. Este foi indicado pelo “Participante 1” após sua entrevista (que será melhor detalhada mais abaixo, junto com a dos outros participantes) e assim como o primeiro, também recebeu o email de convite com as devidas orientações, assinou os termos dos procedimentos éticos e realizou a entrevista. Quase que ao mesmo tempo do aceite do “Participante 2”, surgiu uma terceira indicação, a de uma técnica, também desta rede de instituições, mas do campus Ceilândia, que também passou por todas as etapas até aqui descritas. A esta última participante denominou-se “Participante 3”.

A estrutura da entrevista narrativa semi estruturada consistia em uma provocação lançada ao participante “Conte-me um fato marcante durante a sua trajetória docente, no qual da inclusão esteve presente”. Além das respostas dadas à indagação - que traziam lembranças dessa experiência significativa - procurou-se, através da conversa desenvolvida com o participante, levantar alguns dados específicos sobre essa experiência, como: contexto, envolvidos na situação, materiais utilizados, desafios, “facilidades” e estabelecimento de relações interpessoais.

Visto isso, detalha-se abaixo como deu-se a entrevista de cada participante:

- Participante 1: Após a provocação, o professor relatou sua experiência com os idosos neste instituto em que trabalha, um público com o qual - até então - ele nunca havia lidado, mas no qual “se encontrou” (palavras do docente). Entre os diversos pontos destacados pelo educador, pontua-se aquele em que ele fala sobre a importância de **estabelecer relações** com os idosos e “ganhar a confiança deles” (palavras do educador) para assim poder-lhes ensinar algo, deixando em segundo plano os materiais didáticos adaptados, por exemplo. É interessante ressaltar que, ainda que a pesquisa estivesse sendo desenvolvida com o foco nas práticas pedagógicas com o Ensino Médio (Etapa em que o educador também atua), ele escolheu referir-se ao público idoso;
- Participante 2: Dentre muitos pontos marcantes das falas deste participante quando indagado ao mesmo questionamento, pode-se citar a sua fala de que “**não se faz inclusão sozinho**” (palavras do professor), ressaltando a importância do **trabalho coletivo** e do **senso comunitário** de conscientização para que se produza inovação e inclusão. Ele também destacou que buscava incentivar ao máximo seus alunos a praticarem a empatia e o bom relacionamento em trabalhos em grupo, pois, também segundo ele, quem consegue, de forma mais plena e efetiva “fazer” inclusão são os próprios alunos, afinal, eles quem passam maior tempo entre si e que estabelecem vínculos interpessoais mais profundos, em comparação com o professor.
- Participante 3: Em meio a diversos pontos significativos da entrevista, destaca-se o aspecto pessoal da entrevistada com a temática, pois a mesma é mãe de um filho que se encontra no espectro autista, assim, a motivação e interesse pelo tema também estavam intimamente ligados à sua vida pessoal. Ela também ressaltou a importância de maior entrosamento entre todos os integrantes da comunidade escolar (professores, técnicos, pais, alunos e outros) no diálogo sobre a inclusão, além de destacar a relevância da busca constante por capacitação para entender melhor este assunto.

Todas as entrevistas tiveram os áudios gravados, com o devido consentimento, e transcritos para a análise dos dados. Estas foram gravadas pelo uso de gravador do celular, já as transcrições ocorreram de forma mista: parte manual e parte com a ajuda da Inteligência Artificial. A entrevista do “Participante 1” foi feita, inteiramente, de forma manual, já as outras duas entrevistas (dos participantes “2 e 3”) aconteceram mediante o *Requalify*, uma plataforma de IA que auxilia em pesquisas qualitativas ao transcrever áudios e sugerir algumas categorias de análise que podem ser dialogadas com o conteúdo ali exposto. Por fim, destaca-se que a entrevista do “Participante 1” ocorreu de forma virtual, enquanto as entrevistas dos outros dois participantes aconteceram de forma presencial, nos respectivos campus em que estes trabalham, o “Participante 2” no campus Ceilândia, e a “Participante 3” no campus Riacho Fundo 1.

Após estas entrevistas, marcou-se as observações das aulas, com os participantes docentes, no caso, o “Participante 2” e o “Participante 3”. Ambas as observações aconteceram no campus Riacho Fundo 1, as quais contaram também com as anotações em campo dos “diários de campo” das pesquisadoras. As observações das aulas do “Participante 1” aconteceram em duas turmas de Ensino Médio Integrado (EMI): a primeira foi a do EMI de “Técnico em Sistemas de Comunicação”, 2º ano. A observação foi feita em apenas parte dos dois horários da turma e as notas da mesma (assim como das outras observações) estão dialogadas com a entrevista do participante na seção “Análise de Dados”, Já a segunda aconteceu em uma turma de EMI de “Técnico em Segurança do Trabalho, 1º ano, nesta observou-se os dois horários de aula. As observações deram-se no período vespertino.

Por outro lado, as observações das aulas do “Participante 2” aconteceram em duas turmas do Ensino Médio regular simultaneamente, uma turma de 1º e uma de 2º ano, que de forma atípica, foram juntadas no dia. Vale-se ressaltar que a disciplina ministrada pelo professor é de Matemática e que as observações também deram-se no turno vespertino. Por fim, após esta etapa, iniciou-se o processo de análise dos dados.

#### 5.4.1 TABELA COM A RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A seguir, há uma tabela com as principais descrições sobre o perfil dos participantes:

<b>Nome</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de atuação na instituição pesquisada</b>
Participante 1	Tecnologia da Informação	_____	12 anos
Participante 2	Matemática	_____	_____
Participante 3	Técnica de laboratório na área de ciências	_____	Por volta de 5 anos

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A etapa da análise dos dados iniciou-se após a finalização da transcrição das entrevistas e das observações em sala de aula. A partir das transcrições, tomando como base a Análise de Conteúdo (RIOS, 2024 apud BARDIN, 2021) e o compilado de vídeos do Dr. Philip Adu intitulado “Conducting Manual Qualitative Analysis Using Microsoft Word”, decidiu-se criar *categorias de análise* para decodificar elementos em comum observados nas entrevistas. Estas categorias, juntamente com a adoção de percepção dos níveis de análise: individual, interpessoal e institucional, - vale-se aqui ressaltar que esta autora focou nas categorias de análise, enquanto outra pesquisadora focou nos níveis de análise, por isso, neste trabalho só serão relatadas as análises segundo as categorias - buscou-se trazer um olhar plural para a análise dos dados, através da triangulação dos mesmos. Visto isso, foram desenvolvidas as seguintes categorias e suas respectivas subcategorias:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Experiências inclusivas (1)	Como professor (1.1)
	Na vida (1.2)
Elementos práticos da inclusão (2)	
Dimensão inovadora (3)	Estrutural (3.1)
	Cotidiana (3.2)
	Instrumental (3.3)
	Sucesso escolar (3.4)
	Relacional* (3.5)
O que fazem os professores inclusivos? (4)	

\*: A dimensão relacional surgiu ao longo do desenvolvimento da própria pesquisa.

Durante as entrevistas, identificou-se a presença de elementos que caracterizavam como àquele participante percebia e vivenciava a inclusão. Para estas análises, as pesquisadoras encontraram-se diversas vezes (como estão especificadas na seção “Passo A Passo Detalhado Dos Encontros Da Pesquisa”), presencial - em sua maioria - e virtualmente para discutir as informações

coletadas a partir do texto transcrito das entrevistas. Dentre essas informações, destacam-se os trechos abaixo, juntamente com suas análises:

Participantes	1	2	3
Trechos das entrevistas	<p>[00:03:29]</p> <p>“Então, ela já tinha todo o material pronto, mas material não quer dizer muita coisa se você não sabe passar esse conteúdo, né? E lidar, <b>falar com a palavra desse público</b>, né? [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta parte, observou-se dois aspectos principais: o significado de inclusão para este docente (que é vista como: conhecer o público e saber “adaptar-se” a ele) e como a adaptação de material fica em segundo plano, na sua concepção,</li> </ul>	<p>[00:05:00]</p> <p>“Depois do diagnóstico de autismo do meu filho, aí eu comecei estudar muito, fiz muitos cursos na área de autismo para poder auxiliar ele também, né?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste trecho, há a presença do aspecto da vida pessoal como “ponto de virada” para uma busca mais engajada do entendimento do processo inclusivo e de que formas pode ser implementado.</li> </ul>	<p>[00:01:12]</p> <p>“Eu trabalho muito em equipe com o pessoal (os alunos, em especial) pra eles terem essa... Essa <b>sensibilidade</b>, de que eles estão inseridos (o aluno em situação de necessidade de inclusão), e a galera (os outros alunos) que está recebendo eles também, de saber lidar com esse pessoal.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui, o participante traz a sua concepção de inclusão, definida por ele como uma “sensibilidade” (olhar e agir sensíveis) àqueles em situação de necessidade de inclusão.</li> </ul>

	tratando-se de inclusão.		
	<p>[00:04:03]</p> <p>“Então, a primeira semana minha foi a estratégia de tentar me inserir nesse contexto de <b>afinidade</b>. E eu consegui.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste trecho, há novamente, a presença da noção do processo inclusivo como “estabelecer relações de identificação e de confiança com o público (os alunos)”, demonstrando a dimensão relacional do processo.</li> </ul>	<p>[00:07:45]</p> <p>“Eu sempre vi a necessidade de incluir a família no processo, sabe? De inclusão dos alunos na escola.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui, há uma noção da importância da participação familiar no processo inclusivo, de forma integrada à gestão escolar.</li> </ul>	<p>[00:06:40]</p> <p>“E eles quem eu trago (os estudantes) para poder fazer (a inclusão), porque eu falo assim “oh, vocês que convivem com ela” (a aluna em situação de necessidade de inclusão), eu entro um dia sim, outro não, na semana.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste trecho é destacada a dimensão relacional como propulsora da inclusão, pois a partir das interações entre colegas de classe (segundo o participante) é possível desenvolver um processo</li> </ul>

			<p>inclusivo mais efetivo, visto que a interação entre estes (os alunos entre si) é maior que com os outros membros da unidade escolar.</p>
	<p>[00:04:53]</p> <p>“Então eu só mudei depois a minha didática, eu achei que devia colocar alguma coisa ali, outra acolá, queria facilitar, [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui, percebe-se uma característica que será melhor discutida na seção de “Resultados e Discussão”, a <b>maleabilidade</b> do professor inclusivo.</li> </ul>	<p>[00:42:50]</p> <p>“Então eu vejo que só ganha, tanto a família quanto a escola, quando se tem conhecimento, o tratamento médico, psicológico ali. Então, esse alinhamento, essa conversa, essa interação a conversa ali, ela só tem a ganhar para a inclusão do aluno, que seja efetiva mesmo.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta parte, há o entendimento do processo inclusivo como multidisciplinar</li> </ul>	<p>[00:06:40]</p> <p>“Eu não chego a usar o termo inclusão, mas indiretamente eu faço o trabalho inclusivo, porque o aluno/a aluna acaba se sentindo parte da turma.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novamente, a dimensão relacional é destacada, desta vez sob o signo de “acolhimento”.</li> </ul>

		<p>r e entre diversos setores da instituição escolar, e é esta unicidade que “garantiria” uma inclusão mais efetiva.</p>	
	<p>[00:11:54]</p> <p>“É o que eles colocam muito é a questão da carisma né, da atenção [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste trecho, o participante demonstra a “Dimensão relacional”, traduzida como a manutenção de uma boa relação com os estudantes.</li> </ul>	<p>[00:07:16]</p> <p>“E aí eu tentei trazer isso, e o meu foco principal foi a questão da capacitação.” (Quanto às iniciativas com os docentes da instituição, enquanto era coordenadora do Napne)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste trecho, a formação continuada dos docentes é colocada como primordial para se implementar o processo inclusivo.</li> </ul>	<p>[00:14:18]</p> <p>“O problema não é engajamento, é falta de vivência, é também falta de coragem. E eu sinto mais falta de coragem. E eu, graças a Deus, eu tive uma formação que eu peguei professores de na graduação que incentivavam essas loucuras (estar sempre se reinventando). [...] Então eu creio que a minha própria formação já me dá essa, essa abertura de procurar algo novo, né?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta parte da entrevista, a</li> </ul>

			<p>formação acadêmica foi apontada como um fator preponderante para uma perceptividade mais aguçada da necessidade de inclusão.</p>
--	--	--	---

Além das análises das entrevistas, expõe-se também os principais apontamentos baseados nas observações das aulas dos participantes 2 e 3, estes que estão expressos nos tópicos abaixo:

- Participante 1: Durante a observação da 1º turma - EMI de “Técnico em Sistemas de Comunicação”, 2º ano - pôde-se perceber uma proatividade ativa dos estudantes em ajudarem uns aos outros para realizarem tarefas nos computadores (que partiam deles mesmos, ou a pedido do professor) e um atendimento individualizado realizado pelo próprio docente, quando percebia maior dificuldade de alguns dos alunos; Já na observação da 2º turma - EMI de técnico em Segurança do Trabalho, 1º ano - constatou-se a execução de uma aula mais teórica, na qual percebeu-se as tentativas do professor de tentar contextualizar o tópico de informática - que estava sendo estudado - com alguns elementos que pudessem dialogar com os alunos (como notícias atuais). Em ambas as turmas notou-se certa rigidez do professor, tratando-se de avaliações e de compromisso (por parte dos estudantes e dele mesmo), com a disciplina ministrada.
- Participante 2: Nas observações destas aulas - dois horários de uma turma de 1º e de 2º ano juntadas - o professor planejou atribuir uma atividade que iria valer pontuação extra para os alunos (eles haviam finalizado a semana de provas recentemente). Vale-se ressaltar que as turmas foram juntadas com o intuito de possibilitar aos alunos do 1º ano “sentirem um gostinho” de como era estar no 2º ano. Assim, durante estes dois horários de matemática, o professor corrigiu a prova previamente realizada, e passou uma atividade dinâmica que valeria a pontuação extra. Ao longo dos horários, percebeu-se uma relação de proximidade

entre o professor e os alunos, que pareciam gostar da sua companhia e da aula, o docente indagava-os a participarem da correção da prova e “brincava” com eles entre as respostas. Ele também buscava mostrar na prática o que as questões da prova significavam e, após passar a dinâmica, convidou os alunos a se juntarem em grupos para resolvê-la, enquanto passava de grupo em grupo, auxiliando. Também notou-se o entusiasmo dos alunos com as atividades e o clima “agitado” dentro da sala de aula. Além disso, após uma breve conversa com o professor ao final da aula, constatou-se também a crença na diversificação e (re)adaptação para lidar com os alunos (seja em avaliações, no método de ensino, na maneira de construir as relações com os integrantes da turma e etc).

Assim, com base nas análises das entrevistas, das anotações nos diários de campo e das discussões em grupo, é possível destacar alguns aspectos principais da análise dos dados: o “Participante 1” reforça a importância de “ganhar a confiança” dos seus alunos idosos, antes de se preocupar com conteúdo, ou adaptações de material escolar, por exemplo, colocando as relações interpessoais como ponto central do processo inclusivo. Já o “Participante 2” traz a noção de que “não se faz inclusão sozinho”, expressando a dimensão relacional que este processo contextual expressa, e da qual ele precisa, para acontecer. Ao mesmo tempo, ele também concebe o processo inclusivo como um processo de “acolhimento” e de sensibilidade às pessoas que compõem o contexto escolar. E, por fim, a “Participante 3”, que, não estando dentro de sala de aula, conseguiu oferecer uma perspectiva da inclusão sob um olhar integrador dos diversos “setores” da escola, o que possibilitaria um processo mais efetivo, mostrando também a faceta interpessoal deste fenômeno.

Em virtude disso, foi possível mapear os elementos em comum - que constituem as definições e as práticas destes professores envolvidos com a inclusão - que são compartilhados entre eles. Estes elementos estão expressos na seção “Resultados e Discussão”.

## **5.6 PASSO A PASSO DETALHADO DOS ENCONTROS DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento deste projeto, como visto até agora, seguiu-se uma metodologia e cronograma específicos. Assim, desde o período de estudo e análise do referencial teórico, juntamente com o levantamento bibliográfico, e durante todas as outras etapas da pesquisa, passando pela coleta de dados, análise dos dados até os achados da pesquisa, as pesquisadoras encontravam-se e discutiam os tópicos a serem decididos em relação a todos os procedimentos e etapas do projeto. Assim, propõe-se nesta seção detalhar o que foi feito em cada um destes encontros, que totalizaram 28. Nesta contagem, estão excluídos os encontros para discussão de meios de divulgação da pesquisa e das respectivas atividades desenvolvidas nestes dias.

Dentre os encontros, o primeiro deles ocorreu em uma visitação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), realizada no dia 12/09/2024, por parte da professora Ana Luiza de França Sá, que elaborou algumas anotações (compartilhadas com as outras pesquisadoras) sobre esse encontro, no qual ela conversou com o - até aquela data - coordenador do Napne e a psicopedagoga, além de dialogar também com uma monitora que acompanhava uma aluna com necessidades específicas, estas conversas tiveram o objetivo de entender “a que pé” estavam os procedimentos e as regulamentações envolvendo o Núcleo e de perceber possíveis tópicos a serem relacionados com a pesquisa.

Após esse encontro, o próximo se deu com outra visitação ao Napne, com a presença de todas as pesquisadoras que até então compunham o grupo de pesquisa - a outra pesquisadora entrou posteriormente -, no dia 18/09/2024, sob o intento de conseguir mais informações que dialogassem com aquelas do primeiro encontro. Neste encontro, as pesquisadoras se reuniram, novamente, com o coordenador do Napne e conversaram entre si sobre suas respectivas anotações.

Já no dia 19/09/2024, a docente França de Sá, também participou de uma reunião pedagógica de uma instituição de educação que oferta ensino básico, técnico e tecnológico. Vale-se ressaltar que, alguns dos encontros, dentre todos realizados, foram presenciais e outros de forma virtual, dentre estes cabe-se citar duas ocasiões especiais que aconteceram ainda no ano de 2024. A primeira diz respeito a vinda da pesquisadora e doutora Giuseppina Marsico, que apresentou uma aula magna no dia 24/10 às 19h, nesta mesma instituição da reunião pedagógica, expondo os antecedentes históricos da Psicologia Histórico Cultural, sob o viés das contribuições de Jerome Bruner e da qual as pesquisadoras puderam assistir e participar.

O outro acontecimento marcante foi uma consultoria que a Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsico proporcionou às envolvidas no projeto, enquanto a mesma ainda encontrava-se no DF. Nesta consultoria, realizada no dia 25/10/2024 pela manhã (também na mesma instituição da aula magna), e com a participação da também professora Luciana Dantas (esta, de forma virtual), as pesquisadoras estudantes apresentaram - de forma breve - o levantamento bibliográfico que haviam produzido. O encontro ocorreu com o objetivo de as professoras Marsico e Dantas contribuírem com apontamentos e sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa, juntamente com contribuições da professora Ana Luiza, e com uma conversa informal entre todas as participantes da reunião.

Estes foram alguns dos encontros entre as pesquisadoras, além disso, após estes encontros iniciais, deu-se a divulgação da pesquisa em um campus de uma instituição de educação que oferta ensino superior, técnico e tecnológico, porém, devido a diversos fatores - dos quais pode-se citar o reconhecimento (que soube-se apenas naquela época) do envolvimento de outra instituição, com este mesmo tipo de oferta de ensino, com a temática da inclusão - mudou-se o foco de divulgação da pesquisa para outro campus. Este encontra-se na Ceilândia. Neste último, através da indicação de

outros integrantes desta mesma rede de instituições, entrou-se em contato com o primeiro participante, um professor identificado por suas implicações ativas com o processo inclusivo, em especial, com o público idoso. A pesquisadora responsável contactou este educador, expondo o projeto e as suas intenções, assim como os processos a serem desenvolvidos na pesquisa, além do seu possível aceite em participar, o que prontamente, o professor aceitou.

Visto isso, visando uma maior elucidação desta parte do processo, ressalta-se que a educadora De Sá, enviou o convite para participação deste respectivo professor no dia 18/11/2024, este que aceitou participar ainda no mesmo dia. Depois, no dia 22/11/2024, realizou-se uma reunião online no Google Meet, com a presença de todas as integrantes da pesquisa, na qual conversou-se com o participante sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa (que serão explicitados na seção “Procedimentos éticos”) e sobre a futura realização de uma entrevista semiestruturada do mesmo com as pesquisadoras. Após isso, as pesquisadoras e o participante assinaram os termos dos procedimentos éticos - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo do uso de imagem e do de captação de áudio - e agendaram o dia da entrevista semiestruturada, esta que ocorreu de forma virtual no dia 13/12/2024. As especificidades das entrevistas de cada participante serão detalhadas na seção “Instrumentos de Pesquisa e Coleta de Dados”. Ademais, este participante recebeu o pseudônimo de “Participante 1”.

Em seguida, após a entrevista, as pesquisadoras indagaram a este professor, se havia sob seu conhecimento, outros possíveis interessados na temática, e dentre suas indicações, destaca-se a de um outro docente anônimo, também educador dessa instituição na Ceilândia, que acordou-se chamar aqui de “Participante 2”. Nesta parte do trabalho, cabe salientar o adendo de que concomitantemente à indicação do “Participante 2”, houve-se a indicação de outro nome para uma possível participação no projeto. Esta outra indicação, também por parte de profissionais desta rede de instituições de educação que ofertam ensino superior, técnico e tecnológico, menciona uma profissional técnica atuante em um campus do Riacho Fundo I, nomeada aqui de “Participante 3”, ex-coordenadora do NAPNE deste campus onde trabalha. À vista disso, no dia 14/01/2025, a professora Ana Luiza enviou um convite de apresentação e participação na pesquisa para os dois possíveis futuros participantes. Ambos aceitaram participar do estudo.

Logo depois, planejou-se um novo encontro com o “Participante 1”, este com o intuito de observar algumas das aulas deste professor em turmas de Ensino Médio Integrado (EMI) - público-alvo da temática da pesquisa - da instituição em que ele trabalha - e tomar notas destas observações, cujo objeto é a prática do educador em sala de aula. Este encontro deu-se no dia 23/01/2025, no qual as pesquisadoras orientadas dirigiram-se à instituição de Ceilândia, e ocorreu no turno vespertino, turno das aulas que o professor ministra e a partir das quais observou-se suas práticas. A primeira observação foi a do EMI de “Técnico em Sistemas de Comunicação”, 2º ano.

A observação foi feita em apenas parte dos dois horários da turma e as notas da mesma estão dialogadas com a entrevista do participante na seção “Instrumentos de Pesquisa e Coleta de Dados”. A próxima observação aconteceu em uma turma de EMI de “Técnico em Segurança do Trabalho, 1º ano, e bem como a primeira, também está especificada na seção acima citada.

Posteriormente às devidas observações, as pesquisadoras tiraram algumas dúvidas acerca de pontos da entrevista semiestruturada online - de questionamentos que desenvolveram-se após a entrevista - que havia sido realizada dias atrás, com o “Participante 1”. Logo após, ainda neste mesmo campus, tomou-se conhecimento da presença do “Participante 2” naquele dia, e procurou-se saber a disponibilidade do mesmo para a realização da entrevista. Surpreendentemente, o “Participante 2” disse que estava “livre” naquele momento e que já poderia fazer a entrevista, se assim possível. Diante disso, fez-se a entrevista com ele, também no dia 23/01/2025, presencialmente, no mesmo campus. Na ocasião reforçou-se os procedimentos éticos com o participante e marcou-se uma data para a também observação de suas aulas. Assim como o “Participante 1”, os detalhes de sua entrevista e as notas de observação de suas aulas também encontram-se em “Instrumentos de Pesquisa e Coleta de Dados”.

Logo após, no dia seguinte, 24/01/2025, realizou-se a entrevista da “Participante 3”- marcada previamente por email -, no campus do Riacho Fundo 1 (onde foram feitos os primeiros contatos com o coordenador do Napne), pela manhã. Na ocasião, também reforçou-se os procedimentos éticos adotados na pesquisa com a mesma e os dados coletados de sua entrevista também encontram-se na seção “Instrumentos de Pesquisa e Coleta de Dados”. Além disso, destaca-se a não observação de aulas desta participante, visto que é uma técnica. Por fim, faz-se esclarecido que todas as entrevistas tiveram os áudios gravados (com a devida permissão dos participantes), além das anotações feitas, por parte das pesquisadoras, durante os acontecimentos.

Após isso, no dia 30/01/2025, as pesquisadoras orientadas se encontraram com a professora Ana Luiza na instituição do Riacho Fundo I, pela manhã, para discutir suas primeiras impressões das entrevistas dos participantes. Neste encontro, a educadora França de Sá apresentou o *Requalify* para as outras pesquisadoras e foi decidido de que forma seriam feitas as transcrições a partir daquele momento. Também decidiu-se novas orientações para a continuação da pesquisa, esta que assumiu a forma de um estudo exploratório, o que levou a mudança dos objetivos e da abordagem da pesquisa, que já estão devidamente atualizados neste relatório.

Em seguida, no dia seguinte, 31/01/2025, observou-se as aulas do “Participante 2”. Estas aconteceram em duas turmas do Ensino Médio regular simultaneamente, uma turma de 1º e uma de 2º ano, que foram juntadas no dia. Vale-se ressaltar que a disciplina ministrada pelo professor é de Matemática. As observações deram-se no turno vespertino e também estarão descritas na seção “Instrumentos de Pesquisa e Coleta de Dados”. Depois disso, os outros encontros deram-se,

predominantemente, sob o intento de alinhamento das orientações da pesquisa, análise dos dados e discussão dos resultados encontrados.

Visto isso, as pesquisadoras reuniram-se novamente, presencialmente, na instituição do Riacho Fundo I, no dia 11/02/2025, pela tarde, para discutir os novos rumos da pesquisa e algumas das novas informações coletadas a partir das observações das aulas, neste momento que melhor delineou-se as características de estudo exploratório que a pesquisa havia tomado, também foi neste encontro que redefiniu-se os objetivos do estudo e iniciou-se a escrita dos resumos (o resumo simples e o resumo expandido) do que havia sido feito até então no projeto, além de uma breve discussão dos métodos para as futuras análises das entrevistas e das observações.

Após isso, realizou-se outra reunião, realizada de forma online, no dia 21/02/2025, da qual a presente escritora deste relatório não pôde participar. Após essa reunião, as outras pesquisadoras compartilharam as novas informações com esta autora, que tratavam-se de uma discussão mais aprofundada que foi feita sobre o método de análise para os dados, que será melhor apresentado na seção “Método Adotado na Pesquisa”. Posteriormente, realizou-se nova reunião online, no dia 10/04/2025, com o objetivo de tratar, dentre outros tópicos: do início da escrita do relatório parcial à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI); decisão sobre a desistência do uso da câmera e sua respectiva devolução - esta que pertence ao IFB e que foi solicitada ainda no início do projeto -, visto que, havia-se decidido anteriormente pela não gravação das observações das aulas, e, a continuação da discussão das análises das entrevistas.

Em seguida, ocorreu o primeiro encontro de análise “propriamente dita” das entrevistas, no dia 08/05, sendo sucedido por outros encontros com o mesmo propósito, estes que aconteceram nos dias 15/05, 22/05, 05/06, 12/06 e 18/06, 10/07, todos para a análise dos dados, e cujas as especificações das análises estarão explicitadas na seção “Análise dos dados”.

Após isso, o próximo encontro ocorreu no dia 31/07, nesta reunião discutiu-se sobre a produção para o relatório final enviado à PRPI. Logo após, na reunião do dia 07/08, a presente autora não pôde participar, mas sabe-se que decidiu-se quanto à participação em uma apresentação no formato *pecha kucha* nesta mesma instituição do Riacho Fundo I, aqui já apresentada anteriormente. Depois, as pesquisadoras reuniram-se no dia 26/08, na apresentação de *pecha kucha*. Depois, no dia 31/08, aconteceu a entrega do relatório final à PRPI.

Em seguida, as investigadoras reuniram-se no dia 11/09 para tomarem nota das orientações para entrega do resumo do Conecta (evento do qual participaram), neste encontro, esta autora também não pôde estar presente. Posteriormente, houve uma nova reunião, dia 18/09 para a continuação da discussão dos resumos do Conecta. Logo após, um encontro no dia 25/10, para as orientações mais específicas quanto a escrita deste relatório de TCC. Por fim, a realização dos dois

últimos encontros presenciais, nos quais finalizou-se a análise e interpretação dos dados, nos dias 02/10 e 16/10.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, percebeu-se estes elementos em comum observados nas entrevistas e nas observações das aulas destes professores inclusivos, e com base nesta análise e na devida interpretação dessas informações coletadas pelos instrumentos de pesquisa, chegou-se aos seguintes resultados, que serão chamados aqui de “características em comum dos professores inclusivos”, que serão explicadas logo abaixo.

A primeira delas é a maleabilidade. Notou-se que estes professores participantes estão constantemente atentos às mudanças de seu contexto, assim, quando o contexto ao seu redor muda, suas práticas também mudam. Eles não se acomodam em nenhum aspecto da sua prática, estão sempre procurando novas formas de criar ou de (re)fazer determinada tarefa, considerando os estudantes e as transformações, tanto destes alunos, quanto da gestão escolar, ou até daquelas provenientes das políticas públicas governamentais. Ou seja, estes participantes estão sempre se (re)adaptando para melhorar aquilo que percebem não estar adequado em sua prática pedagógica.

A segunda é a abertura destes docentes. Os professores inclusivos estão abertos às mudanças e às pessoas, eles são receptivos para encarar os desafios e as necessidades que o contexto exige. Assim, esta característica está intimamente ligada à primeira, pois para ser maleável - o professor que se transforma quando percebe que uma necessidade exige esse processo -, este docente precisa estar aberto a essa proatividade às mudanças, o que permite tanto o acesso dos educandos a estes professores, quanto o desenvolvimento das relações interpessoais (a dimensão relacional como força motriz do processo inclusivo). Além disso, esta característica se coloca como a “porta de entrada” para que o processo inclusivo continue se construindo e se desconstruindo, criando alternativas para “problemas” e para situações que precisam ser atendidas.

E por fim, a última característica é uma prática pedagógica reflexiva. O professor inclusivo está constantemente repensando sua prática. Isto se traduz no ciclo de colocar em prática seu planejamento, refletir sobre o mesmo para melhorá-lo e executar, novamente, esta prática pedagógica. Pois, a reflexão crítica sobre a prática permite que se desenvolva um processo de manutenção e de mudança das práticas pedagógicas. Assim, ao analisar sua própria prática, o educador pode implementar, manter, retirar ou transformar elementos das mesmas, a partir da percepção se eles estão, ou não estão contribuindo para uma real efetivação da inclusão. Assim, a partir desta reflexão, o docente poderá ampliar sua visão de mundo e, conseqüentemente, conseguir melhor perceber as nuances das transformações sociais e suas respectivas necessidades.

Além do mais, mesmo que estes professores tenham demonstrado todas estas características, eles também as demonstraram de maneira diversa e com mudanças entre as perspectivas. Como demonstrado anteriormente, na seção da “Análise dos Dados”. Por exemplo, retomando as ideias já

apresentadas, o fato do “Participante 1” demonstrar seu entendimento da inclusão como tentativa de fazer os estudantes se sentirem valorizados (através da manutenção de uma relação de troca de conversas e de um “clima agradável” com a turma), enquanto o “Participante 2”, define que a inclusão dá-se ao fazer os alunos se sentirem bem (como parte pertencente de um todo, a partir do acolhimento tanto por parte do docente, quanto dos alunos) evidencia esta divergência de percepções. Por outro lado, a “Participante 3” traz uma perspectiva voltada à formação dos professores como pilar principal do processo inclusivo, focando em especial na formação contínua em cursos de capacitação para lidar com o público em situação de inclusão. Além disso, ela também destaca a integração entre os vários setores que constituem a escola como indispensável para uma inclusão efetiva.

Por fim, não é possível deixar de citar a “Dimensão relacional” como outra “característica” presente nas práticas dos professores inclusivos, esta que foi o principal achado neste estudo. Esta dimensão, que perpassou todos os dados analisados, mostrou-se como elemento indispensável para a construção do processo inclusivo, sem o qual, não é possível, “fazer” a inclusão. Isto porque, não há como incluir, sem interagir, a inclusão - como processo contextual que é - só existe a partir da interação com o ambiente, e este sempre será social. Assim, a inclusão é movida pelas relações interpessoais, bem como é aquilo que move as mesmas, criando um “efeito” de troca e dependência constante entre ambas. Finalmente, ressalta-se que este resultado será melhor abordado na seção “Conclusões”.

## 7. CONCLUSÕES

Finalmente, o projeto conseguiu atingir seu objetivo principal, que era o de explorar as vivências de professores inclusivos. Isto porque, os resultados conseguiram demonstrar a presença de elementos em comum nas práticas pedagógicas daqueles professores considerados inclusivos. Ademais, percebeu-se que estes elementos estão intrinsecamente relacionados entre si, manifestando-se uma relação de interdependência entre eles, para que, de fato, funcionem. Assim, retoma-se a perspectiva de que a inclusão é um processo, este que nunca têm fim, e que está em constante construção e desconstrução, a depender do contexto em que se manifesta, e que, a inovação, outro processo contextual, também acontece, por vezes, juntamente com a inclusão.

Além disso, notou-se que este processo inclusivo é sempre desenvolvido e percebido por diversas dimensões, estas aqui expressadas pelas características em comum observadas nas práticas destes educadores e que, é a partir da junção de todas elas, que se faz inclusão. Além do mais, observou-se a presença marcante da Dimensão relacional no fenômeno inclusivo, esta que mostrou-se a força motriz para o desenvolvimento de todo e qualquer processo inclusivo, afinal, não se pode pensar em inclusão, sem que se leve em conta a interação, seja ela entre o docente e os estudantes, entre o professor e seus pares de trabalho, ou ainda, no âmbito institucional. Por fim, pode-se concluir que quanto maior o entendimento das facetas e dos níveis do processo inclusivo, mais se amplia e se desenvolve o senso crítico da percepção de mundo e, conseqüentemente, melhor prepara-se para a vivência da inclusão, possibilitando tanto uma progressão no conhecimento teórico acerca desta temática, quanto a evolução das práticas pedagógicas no meio escolar.

**Os dados identificáveis dos participantes (páginas 4, 49, 50 e 51) foram suprimidos nesta versão digital, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).**

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, E. R. (2021). **Prática Pedagógica Inclusiva: Problematizando As Adaptações Curriculares Para Estudantes Com Deficiência**. v. 3 n. 3 (2020): VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

Bastos, M. S., Menezes, E. C. P. (2021). **Práticas pedagógicas na escola inclusiva: entre adaptar e reinventar**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114304>.

Cabral. C. S., Marin. A. H. (2017). **Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Educação em Revista. n. 33. 2017.

**BRASIL**. Conselho Nacional de Saúde. Portaria n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

**BRASIL**. Conselho Nacional de Saúde. Portaria n° 510, de 10 de abril de 2016. Brasília, 2016.

**BRASIL**. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

**BRASIL**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Entrich, S. R. (2021). **Understanding Cross-National Differences in Inclusive Education Coverage: An Empirical Analysis**. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1). <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.02>.

Faria. P. M. F., Denise. C. (2020). **EMOÇÕES DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:REVISÃO SISTEMÁTICA**. (2020). *Revista Educação, Cultura E Sociedade*, 10(2). <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i2.3791>

Ferreira, M. E. C. (2007). **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>

Galdino Soares, C. R. ., dos Santos Silva, M., & Andrade Gomes Nunes, L. . (2023). **Um olhar sobre o Ensino de Química para os alunos surdos do Ensino Médio**. *Devir Educação*, 7(1), e-654. <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.65>

Hora, G. S. (2020). **Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34509>.

Lustosa, F. G. (2009). **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>.

Manitsa, I., Barlow-Brown, F., & Livanou, M. (2023). Evaluating the role of social inclusion in the self-esteem and academic inclusion of adolescents with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 42(3), 735-753. <https://doi.org/10.1177/02646196231183888> (Original work published 2024).

Mantoan, M. (2003). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1.ed. São Paulo: Editora Moderna (2003).

Marinho. C. R. S., Ferreira J. A. O. (2020). **O Aluno Com Altas Habilidades/Superdotação Em Escola Ribeirinha Na Amazônia**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. v.7, n.2. (2020).

Philip, ADU PH.D. **Conducting Manual Qualitative Analysis Using Microsoft Word**. Youtube. 20 de abril de 2017. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PLSOjmgd2Fg\\_n9ML\\_jLVdZXcZTC6mO46LY&feature=shared](https://youtube.com/playlist?list=PLSOjmgd2Fg_n9ML_jLVdZXcZTC6mO46LY&feature=shared) . Acesso em: 06/04/2025..

Ramírez P. V. (2024). *Inclusión como fenómeno evolutivo*. Universidad del Desarrollo del Chile - UDD, Chile. 2024.

Rios, K.S. (2024) **Significados construídos por mulheres negras sobre escolarização no programa de educação para jovens e adultos (EJA)**. Instituto de Psicologia, da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2024.

Sá, A.L.F. (2024). **Onde Está A Inovação? A Tensão Entre Permanências E Mudanças Nas Práticas De Professores/As Em Escolas Inovadoras**. Instituto de Psicologia, da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2024.

Sá A. L. F., Sakai C. P., Zucoloto P. C. S. V., Souza J. O. S. (2024). *A cultural psychology gaze at the inclusion process in the school context*. Culture & Psychology, v. 0(0), 2024.

Valentini, C. B., Gomes, R. B., Bisol, C. A. (2016). **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 125–142, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25502. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25502>.

Vanin, J. L. P.; Leal, D. (2024). **EM CENA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: um estado da arte**. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 26, n. 1, p. e8246, 2024. DOI: 10.22196/tp.v26i1.8246. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8246>.

Faria. P. M. F., Denise. C. (2020). **EMOÇÕES DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:REVISÃO SISTEMÁTICA**. (2020). *Revista Educação, Cultura E Sociedade*, 10(2). <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i2.3791>

## ANEXO

**Houve a participação de estudantes do IFB (além do bolsista) no desenvolvimento do projeto:**

Não.  Sim. Quantos: \_\_\_\_2\_\_\_\_.

**Na pesquisa houve parceria/cooperação com alguma entidade pública ou privada?**

Não.  Sim. Identificar a entidade e descrever de forma sucinta a parceria ou cooperação.

**A pesquisa tem interface de aplicação com interesse social?**

Não.  Sim. Descrever o público alvo e a aplicação com interesse social.

A pesquisa destina-se a todos aqueles interessados em saber mais sobre a temática da inclusão na escola, voltada em especial para professores e para trabalhadores do ambiente escolar, com o intuito de popularizar a informação e de servir como auxílio no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas dos interessados.