



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS



Aciele Oliveira Nascimento

**Adaptação, validação e aplicação do questionário de avaliação do preparo de professores
em relação a inclusão (CEFI-R) em licenciandos**

Itabaiana – SE

2026

Aciele Oliveira Nascimento

Adaptação, validação e aplicação do questionário de avaliação do preparo de professores em relação a inclusão (CEFI-R) em licenciandos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Ciências Naturais.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Andrei Guimaraes

Itabaiana – SE

2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244a Nascimento, Aciela Oliveira.

Adaptação, validação e aplicação do questionário de avaliação do preparo de professores em relação a inclusão (CEFI-R) em licenciandos / Aciela Oliveira Nascimento; orientação: Marcio Andrei Guimaraes. – Itabaiana, 2026.

56 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Avaliação educacional. I. Guimaraes, Marcio Andrei. (orient.). II. Título.

CDU 37.011.3-051

Bibliotecária responsável: Patrícia Severiano Barbosa – CRB - 5ª Região/1882

FOLHA DE APROVAÇÃO

**Adaptação, validação e aplicação do questionário de avaliação do preparo de professores
em relação a inclusão (CEFI-R) em licenciandos**

Aciele Oliveira Nascimento

APROVADA pela banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Márcio Andrei GuimarãesPrograma de Pós-Graduação em Ciências Naturais
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Daniela Santos Machado

Secretaria Municipal de Educação

Prof. Dr. José Ronaldo Santos

Universidade Federal de Sergipe

Itabaiana – SE

2026

Agradecimentos

Agradeço ao professor Márcio Andrei, meu orientador, pela orientação desde o trabalho de conclusão de curso e os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos.

À minha mãe, pelo suporte, apoio, confiança, otimismo e amor. Se estou aqui hoje é pelo incentivo que me deu ao longo da vida e o esforço que fez. Me mostrou os melhores caminhos e me deu asas para voar.

Ao meu pai, que junto a minha mãe, me apoiou bastante para que eu pudesse permanecer no mestrado. Que torceu por mim.

À minha tia Vanessa, por me apoiar da forma que podia (e pôde muito) nos primeiros meses em que precisei de muito suporte.

A minha melhor amiga Iris, que sempre acreditou em mim, confiou no meu potencial e me acolheu diante das inseguranças.

Ao meu namorado Danilo, por seu amor e positividade que me acompanharam durante a reta final da pós-graduação.

À FAPITEC, pela concessão da bolsa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC), através da concessão de bolsa de pesquisa, processo 019203.06194/2023-2.

“Ele, portanto, voltou-se para a humanidade apenas com pesar. Sua catedral lhe bastava. Era povoada por figuras de mármore de reis, santos e bispos que, ao menos, não riam de sua cara e o olhavam com tranquilidade e benevolência. As outras estátuas, as de monstros e demônios, não o odiavam – ele se assemelhava a elas demais para isso. Era antes o resto da humanidade que elas zombavam. Os santos eram seus amigos e o abençoavam; os monstros eram seus amigos e o protegiam. Às vezes, ele passava horas agachado diante de uma das estátuas, em conversa solitária com ela. Se alguém o encontrasse, ele fugia como um amante surpreendido durante uma serenata. ”

-O Corcunda de Notre Dame

Dedico à todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Resumo

As variações na percepção sobre inclusão ao longo do tempo e da cultura, associada à influência das atitudes do docente, impactam diretamente a efetivação da inclusão escolar e destacam a importância de instrumentos psicometricamente adequados para avaliar o preparo dos professores frente às demandas da educação inclusiva. Professores que apresentam atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência desempenham papel decisivo para mudanças educacionais e são reconhecidas como um dos elementos mais relevantes para o êxito da educação inclusiva. Entretanto, atitudes negativas dos professores tendem a resultar em posturas desfavoráveis frente à inclusão escolar. Dessa forma, este estudo teve como objetivo adaptar, validar e aplicar o “questionário de avaliação do preparo de professores em relação à inclusão” (CEFI-R). A amostra consistiu em 453 licenciandos de diferentes cursos em uma instituição de ensino superior. Foram realizadas análise fatorial confirmatória, de fidedignidade composta, de teoria de resposta ao item e de perfis latentes. Dos 17 itens que compõem o questionário adaptado, o item 3: “Devemos colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mesmo que não tenhamos a preparação adequada.” e o item 12 “O papel do professor de apoio é trabalhar com toda a turma.” apresentaram desempenho psicométrico insatisfatório. No que se refere à comparação entre os grupos dos licenciandos dos anos iniciais e finais, os dos anos iniciais apresentam percepções mais favoráveis a inclusão no que se refere a realizar adaptações metodológicas e reconhecer a importância da participação da comunidade no contexto inclusivo. A Análise de Perfis Latentes revelou três grupos distintos associados a diferentes níveis de inclusão: Inclusão parcial, Baixa inclusividade e Altamente inclusivos. Conclui-se que o questionário adaptado e validado se mostrou adequado para avaliar a percepção de licenciandos quanto ao preparo docente para educação inclusiva, com exceção dos itens 3 e 12 que apresentaram desempenho psicométrico insatisfatório, tais como cargas fatoriais abaixo do recomendado.

Palavras-chave: Formação de professores; Likert; Educação Inclusiva

Abstract

Variations in perceptions of inclusion across time and culture, coupled with the influence of teacher attitudes, directly impact the effectiveness of school inclusion and highlight the importance of psychometrically appropriate instruments to assess teachers' preparedness to meet the demands of inclusive education. Teachers who exhibit positive attitudes towards students with disabilities play a decisive role in educational change and are recognized as one of the most relevant elements for the success of inclusive education. However, negative teacher attitudes tend to result in unfavorable stances towards school inclusion. Therefore, this study aimed to adapt, validate, and apply the "Teacher Preparedness Assessment Questionnaire for Inclusion" (CEFI-R). The sample consisted of 453 undergraduate students from different courses at a higher education institution. Confirmatory factor analysis, composite reliability analysis, item response theory analysis, and latent profile analysis were performed. Of the 17 items comprising the adapted questionnaire, item 3: "We should place students with special educational needs in regular schools, even if we do not have adequate preparation." and item 12: "The role of the support teacher is to work with the whole class." showed unsatisfactory psychometric performance. Regarding the comparison between the groups of undergraduate students from the initial and final years of schooling, those from the initial years showed more favorable perceptions of inclusion in terms of making methodological adaptations and recognizing the importance of community participation in the inclusive context. Latent Profile Analysis revealed three distinct groups associated with different levels of inclusion: Partial inclusion, Low inclusiveness, and Highly inclusive. It is concluded that the adapted and validated questionnaire proved adequate for assessing undergraduate students' perceptions of teacher preparedness for inclusive education, with the exception of items 3 and 12, which showed unsatisfactory psychometric performance, such as factor loadings below the recommended level.

Keywords: Teacher training; Likert; Inclusive Education

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 Distribuição de respostas para o fator Concepção de Diversidade | 31 |
| Figura 2 Distribuição de respostas para o fator Metodologia..... | 32 |
| Figura 3 Distribuição de respostas para o fator Suporte..... | 33 |
| Figura 4 Distribuição de respostas para o fator Participação da comunidade | 35 |
| Figura 5 Diagrama da Análise Fatorial Confirmatória | 37 |
| Figura 10 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Concepção de Diversidade (CD) | 40 |
| Figura 11 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Metodologia (ME) | 41 |
| Figura 12 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Suporte (SU)..... | 42 |
| Figura 13 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Participação da Comunidade (PC)..... | 43 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Distribuição e características dos respondentes | 28 |
| Tabela 2 Distribuição das repostas por item da escala | 30 |
| Tabela 3 Thresholds/limiares dos itens | 38 |
| Tabela 4 Ajuste dos ítems. | 39 |

Sumário

| | |
|---|----|
| Apresentação | 12 |
| Breve história da educação inclusiva..... | 14 |
| A Educação Inclusiva no contexto Mundial | 14 |
| A Educação Inclusiva no contexto Nacional | 16 |
| Percepções e atitudes sobre educação inclusiva | 22 |
| O que são percepções e atitude | 22 |
| Percepção Docente sobre Inclusão Escolar | 23 |
| Objetivos..... | 26 |
| Objetivo geral | 26 |
| Objetivos específicos | 26 |
| Metodologia..... | 26 |
| Aspectos éticos | 26 |
| Instrumentos de coleta | 26 |
| Participantes e coleta de dados | 27 |
| Análise dos dados | 29 |
| Resultados e Discussão..... | 30 |
| Distribuição das respostas..... | 30 |
| Análise fatorial confirmatória..... | 37 |
| Teoria da Resposta ao Item..... | 37 |
| Comparação entre alunos dos períodos iniciais e finais dos cursos | 40 |
| Análise de Perfil Latente..... | 43 |
| Conclusão e considerações finais | 44 |
| Referências | 46 |
| Anexo A..... | 54 |
| Anexo B..... | 56 |

Apresentação

Ao longo da minha trajetória acadêmica enquanto graduanda em Ciências Biológicas nunca tive por objetivo ser professora. A licenciatura não contemplava meus anseios. Embora meu foco durante a Iniciação Científica no Laboratório de Neurobiologia das Doenças Degenerativas do Sistema Nervoso (LABNEURO) tenha sido a Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA), ainda durante a graduação, vivenciei uma experiência em uma clínica em que me consultei, com uma criança que aparentava possuir algum tipo de transtorno. O olhar cansado da mãe me marcou e despertou meu interesse em investigar a qualidade de vida dos pais ou cuidadores de pessoas público-alvo da educação inclusiva.

Naquela época não conseguia compreender a complexidade por trás da educação inclusiva, e, por isso, acreditava que pessoas com algum tipo de deficiência já tinham o suporte necessário e somente os pais careciam de ajuda. Hoje vejo que me precipitei. Os estudos relacionados a Educação Inclusiva são relativamente novos e muitos pais não possuem nenhum tipo de suporte.

Ao final da graduação, fui notificada de que o Trabalho de Conclusão de Curso deveria ter como tema central a Educação, e não a Saúde. Tema do qual acabei me afastando ao longo dos quatro anos de curso. E, em virtude da experiência pessoal que passei meses antes, senti que Educação Inclusiva poderia se tratar de uma temática relevante.

Para isso, Marcio Andrei passou a me orientar e me mostrou as principais problemáticas relacionadas a educação inclusiva e a utilização de escalas para analisar a percepção dos respondentes, o que foi fundamental, pois eu tinha o objetivo de aplicar questionários e analisar a percepção de professores sobre inclusão, motivada pela experiência que adquiri ao longo da iniciação científica na utilização de questionários.

Os estudos durante o Trabalho de Conclusão de Curso permitiram que eu entendesse melhor os aspectos da educação inclusiva, mas a minha compreensão e abordagem profissional só se transformou de fato durante o mestrado. Com as disciplinas do mestrado, tendo foco em educação, mudei a concepção acerca da licenciatura de forma geral, pude compreender os aspectos sociais e pedagógicos de forma mais humana. Também percebi que os professores carecem de formação adequada para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A neurociência nunca deixou de ser o que eu realmente gostava, mas ter me aprofundado nos aspectos da educação inclusiva e compreender como a formação de um professor facilita a vida de um aluno com necessidades educacionais especiais, reafirmou em

mim a certeza de que educar é, acima de tudo, reconhecer e valorizar as singularidades de cada pessoa. A transformação durante o mestrado foi tão significativa que decidi fazer Pós-graduação em docência com ênfase em Educação Inclusiva.

Hoje entendo que as atitudes do docente influenciam no desempenho e sentimentos dos alunos, ao mesmo tempo em que moldam a postura e as expectativas do próprio professor.

Essa dissertação está organizada em seções que contemplam diferentes aspectos relacionados ao preparo docente e inclusão. Inicialmente, apresento a história da Educação Inclusiva, em contextos Nacional e Internacional, com foco nos marcos legais que constituíram o processo de consolidação do que hoje se compreende como inclusão. Na seção seguinte, discutem-se as concepções de percepções e atitudes de professores no processo inclusivo. E, dando continuidade à discussão, são abordados as percepções e os principais desafios e inerentes à atuação do professor no contexto escolar. Por fim, são descritos procedimentos metodológicos adotados para adaptação, validação e aplicação do questionário, os resultados obtidos e considerações finais.

Breve história da educação inclusiva

A Educação Especial é uma área do saber que vem ganhando espaço apenas nas últimas décadas no campo da Educação. A percepção sobre inclusão varia ao longo do tempo e da cultura, e seu processo histórico é composto por, inicialmente, retrocessos como a exclusão social (Menicucci, 2006), mas também avanços significativos que moldam a maneira como a sociedade é percebida, bem como a Constituição de 1988 que garantiu a todos, inclusive às pessoas com necessidades educacionais, o direito à educação (Brasil, 1988).

A seguir, será traçada uma linha do tempo que aborda a história da educação inclusiva sob a perspectiva da educação especial, destacando marcos legais que ajudaram a tornar efetiva a inclusão nas escolas.

A Educação Inclusiva no contexto Mundial

Segundo Carneiro (1998) e Silva (2010), durante a era medieval, consolidou-se a crença de que a deficiência era um castigo de Deus. Crianças e adolescentes que nasciam com alguma limitação física ou cognitiva eram rejeitados pelas famílias e, em muitos casos, quando não eram marginalizadas e jogadas em valas, eram submetidas a sessões de exorcismo. Ao longo de dois séculos, pessoas com necessidades especiais foram condenadas às prisões nos porões de castelos, enforcadas e afogadas (Facion e Mattos, 2009).

Ainda nesse contexto, a influência do Cristianismo exerceu papel determinante, pois, a partir de ações religiosas, moldou-se valores e práticas sociais relacionadas ao cuidado e suporte conferidos ao público da educação inclusiva. Cabia à sociedade e, principalmente a família, a responsabilidade de dar apoio e assistência (Mantoan, 1997).

No cenário internacional, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação inclusiva esteve permeada por práticas segregacionistas. É importante destacar que, paralelamente, surgiram instituições pioneiras dedicadas ao atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, como o Instituto para surdos, fundado por l'Abbé de l'Épée em Paris, e a escola para cegos, idealizada por Valentin Haüy (Estimado e Sofiato, 2019).

Essas instituições nasceram a partir de esforços individuais e visavam mais do que simplesmente oferecer ajuda, pois tanto Charles Michel de L'Épée quanto Valentin Haüy eram motivados pelo desejo de reconhecimento e prestígio social (Henri, 1984). Ambas simbolizavam o começo da educação formal para pessoas com deficiência e, embora o modelo segregacionista prevalecesse, ainda carregavam perspectivas filantrópicas e assistencialistas que tinham por objetivo ensinar de forma adaptada.

Por muito tempo, diferenças no desenvolvimento foram vistas como uma característica hereditária, e por isso consideravam a exclusão como a melhor forma de evitar riscos a sociedade (Mendes, 1995). Seguindo esse princípio, a educação passou a ser vista nas crenças sociais como caminho para a cura, perspectiva essa que acabou por reforçar o isolamento vivido por essas pessoas (Voivodic, 2004).

No contexto Mundial, em razão do expressivo número de pessoas que retornaram mutiladas após as duas Guerras Mundiais, o Estado passou a assumir um papel ativo diante das deficiências, tratando-as como uma pauta coletiva (Araújo, 2010). Além da intenção de reintegrar os soldados mutilados, a falta de mão de obra no mercado também era vista como uma questão urgente. Como consequência, manifestou-se a necessidade de desenvolver estratégias de reabilitação cujas políticas sociais passaram a ser exigidas dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) como compromisso com os direitos humanos (Nunes, Saia e Tavares 2015). Assim, à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram asseguradas vagas no serviço público como forma de promover inclusão (Mendes, 2006; Araújo, 2010).

Frente a esse contexto, aliado ao reconhecimento das falhas das escolas regulares em garantir a aprendizagem criaram-se salas especiais, embora o modelo de ensino permanecesse integrativo, homogêneo e excludente (Correia, 2003). Logo, compreende-se que a atenção voltada ao público-alvo da educação especial foi marcada pelo caráter assistencialista e voltado à reabilitação.

Nunes, Saia e Tavares (2015) destacam dois eventos históricos significativos na trajetória da educação inclusiva: A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, na Tailândia) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994, na Espanha), que resultou na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Jomtien na Tailândia, visava propor transformações no sistema educacional em função da elevada taxa de jovens sem escolarização, com a finalidade de assegurar a permanência de todos na rede regular de ensino a partir de melhorias nas condições de aprendizagem (Unesco, 1990). Somado a este, a Declaração de Salamanca defendia que o ensino regular deveria se adaptar aos alunos e fazer as modificações necessárias para que o acolhimento sem distinção ocorresse. Ela reforçava a urgência em garantir o acesso à educação para crianças, jovens e adultos (Unesco, 1994).

Em 1999, a Convenção de Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, também estabeleceu o princípio da não discriminação e a oferta de investimento

para oferecer tratamento especializado e metodologias adaptadas, ressaltando que as escolhas previstas na convenção dão a todos as mesmas oportunidades (Brasil, 2001).

Além dessa, no ano de 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência reafirmava que pessoas com deficiência devem ter direito e acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, e serem legalmente reconhecidas como indivíduos (Brasil, 2009). Outrossim, determinava que os Estados deveriam assegurar um sistema inclusivo em ambientes preparados para promover, de maneira eficaz, o crescimento acadêmico e social.

Após os avanços representados por ambas as convenções, em 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul, foi realizado o Fórum Mundial de Educação que reuniu países e organizações internacionais com o objetivo de fortalecer o compromisso global em garantir uma educação de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem para todos. Como resultado, foi elaborada a Declaração de Incheon, documento que reforçava os compromissos globais para garantir uma educação inclusiva capaz de eliminar as desigualdades no acesso à educação, principalmente na primeira infância e na pré-escola, além de promover ambientes de aprendizagem seguros, conforme previsto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) (UNESCO, 2015).

Assim, entende-se que o desenvolvimento na Educação Especial contou com respaldo de pautas internacionais e se constituiu a uma questão global.

A Educação Inclusiva no contexto Nacional

No Brasil, as primeiras mudanças surgiram em meados do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant em homenagem ao seu diretor, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1856, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estas instituições funcionavam como espaços de reclusão, onde os alunos permaneciam em tempo integral cujo objetivo era promover da reintegração à vida em sociedade, centrando-se na educação de pessoas com deficiências sensoriais, sendo estas, visuais e auditivas (Júnior; Martins, 2010). As deficiências físicas e intelectuais eram excluídas e pouco estudadas.

Além disso, esses institutos não conseguiam atender plenamente à população que necessitava do suporte, que naquele ano era de 16 mil cegos e 11 mil surdos no Brasil, superando a capacidade prevista (Mazzotta, 1995). É importante ressaltar que em determinado momento histórico, o Instituto dos Surdos-Mudos assumiu o papel de asilo para surdos, em

virtude do distanciamento de seus propósitos fundadores. A institucionalização em asilos e manicômios foi a principal estratégia social para o tratamento de pessoas com deficiência (Mendes, 2006).

A criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, marcou o início das principais ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, contexto em que a filantropia permanecia como ferramenta de proteção às crianças, Helena Antipoff cria a Sociedade Pestalozzi, local especializado no atendimento às pessoas com superdotação e tinha como objetivo oferecer serviços de apoio, educação e assistência para pessoas com deficiência intelectual (Borges e Barbosa, 2019).

Nove anos depois, oficializa-se a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que surgiu como uma rede de suporte formada por familiares e amigos de pessoas com deficiência, considerando a limitação do Estado na implementação de políticas públicas (Ricardo, Castro e Castro, 2020). Contudo, esses movimentos contribuíam para que a educação permanecesse restrita a esses institutos (Mazzotta, 1995).

Em 1961, foi promulgada a primeira lei que estabelecia diretrizes para o atendimento educacional inclusivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tinha como objetivo a integração dos alunos com deficiência, chamados na época de “excepcionais”. Atualmente, o termo “excepcional” diverge dos princípios legalmente estabelecidos na educação especial e deve-se notar que diversos artigos da LDBEN foram revogados, ao passo que outros foram incorporados em legislações subsequentes (Brasil, 1961).

O avanço real da educação inclusiva no Brasil começou apenas na década de 1980, após o período da ditadura militar, com a Constituição Federal de 1988. Ela regulamentava direitos e deveres, bem como o direito ao estudo e impunha ao Estado a oferta de atendimento educacional especializado, exigindo reformulações nos espaços e práticas das escolas comuns e das escolas especiais (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, veio substituir o Código de Menores de 1979, que refletia a lógica autoritária do período da ditadura militar (Somma e Dias, 2022). A fim de regulamentar os direitos assegurados pela Constituição, o ECA trouxe avanços significativos ao reforçar o direito à educação para todas as crianças e adolescentes com deficiência e assegurar a assistência educativa especializada, garantindo condições igualitárias para que todos, sem distinção, tenham acesso e consigam permanecer na escola recebendo o suporte especializado (Brasil, 1990).

Além dos avanços nacionais com a promulgação do ECA, o Brasil também passou a se alinhar com compromissos internacionais. Como marco e início da caminhada para a

Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, reforçava internacionalmente o direito a educação inclusiva. No Brasil, a resposta normativa veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Até a promulgação da LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 adotava um modelo de “integração institucional”, nas quais o acesso às salas regulares era priorizado para os alunos que apresentassem condições semelhantes às dos outros estudantes sem deficiência (Barbosa, Fialho e Machado, 2018). Isso significava que o aluno era integrado à escola e obrigado a se adaptar a ela, o que resultava na marginalização de diversos alunos com deficiência.

A mudança só se concretizou, de fato, em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 passou a atribuir a escola a responsabilidade pela adaptação, sem buscar culpabilizar o aluno (Brasil, 2008).

Com o Decreto nº 3.298, em 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, também conhecida como Lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, estabeleceu que a educação especial deveria ser uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, além disso, fundamentou a inserção desse público no contexto econômico e sociocultural (Brasil, 1999).

No ano de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da lei nº 10.172 com objetivo de afirmar a Educação Especial como modalidade de educação escolar, sendo promovida a todos, em diferentes níveis de ensino. Uma das medidas mais importantes consistia na garantia de vagas para pessoas com diferentes tipos de deficiência e graus. O PNE possuía 30 metas e duração de 10 anos (Brasil, 2001).

Ainda em 2001, entrou em vigor a Resolução CNE/CEB nº 2 que instituía diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, cujas escolas deveriam dispor de condições necessárias para atender educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum ou em salas de recurso. A resolução enfatizava a necessidade de professores capacitados em educação inclusiva e destacava que era dever dos sistemas de ensino eliminarem barreiras arquitetônicas, o que inclui o mobiliário e os equipamentos da instituição. No ano de 2002, a implementação dessas diretrizes se tornou obrigatória (Brasil, 2001).

Outro marco importante ocorreu em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Posteriormente, a referida lei foi regulamentada pelo decreto Nº 5.626 em 2005, que estabelecia diretrizes para implementação da Libras, prevendo

sua inclusão como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (Brasil, 2005).

Posteriormente, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE com a proposta de qualificar o sistema educacional, com foco na Educação Básica priorizando a alfabetização na idade certa e no Ensino Superior, com ações voltadas a permanência de alunos e contratação de docentes. No âmbito da Educação Especial, foram atribuídas três ações (Saviane, 2007):

- 1) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências”;
- 2) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente”;
- 3) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência dirigida prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos”.

O PDE também reforçava o papel do AEE como direito e incentivava a criação de salas de recursos multifuncionais, definindo diretrizes e metas para inclusão escolar (MEC, 2007). Além disso, sua implementação estava prevista para um período de 15 anos, mas tornou-se descontinuado antes desse prazo.

Vinculado às ações do PDE, foi criado o Programa Escola Acessível (PEA), com o objetivo de promover condições de acessibilidade nas escolas por meio da sua adaptação (Brasil, 2007). Somente 5 anos depois, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) publicou um manual com a finalidade de orientar os sistemas de ensino, assegurando recursos voltados a adequação arquitetônica de vias de acesso, sanitários, sinalização visual, tátil e sonora, além de recursos de tecnologia assistiva e mobiliários acessíveis (Brasil, 2012).

No ano de 2008, surge uma nova edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) com diretrizes que destacavam a necessidade de priorizar a educação em ambientes não segregados, dominante no Brasil naquela época. Para isso, orientava a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo planejado para reduzir as desigualdades ao garantir condições adequadas e igualitárias (Brasil, 2008). A PNEEI previa recursos, serviços acessibilidade e atendimento educacional especializado (MEC, 2008).

E, em função da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, foi legalmente formalizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço educacional especializado de forma complementar ou suplementar, por meio do decreto nº 6.571 (Brasil, 2008). E, para garantir que esses alunos tivessem um atendimento especializado, foi instituído o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, espaço provido de recursos pedagógicos e acessibilidade destinado a realização dos atendimentos pelo professor (Reis, 2022). Outrossim, o professor deveria ter capacitação para auxiliar o aluno durante a utilização das tecnologias envolvidas, visando sua participação plena e autônoma, além de superar de barreiras (Bersch, 2013).

Cabe destacar que o AEE já era assegurado como direito na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, mas só foi formalmente regulamentado em 2008. Dessa forma, para dar ainda mais visibilidade ao papel essencial do AEE, a Resolução nº4 CNE/CEB foi criada em 2009, buscando orientar os sistemas de ensino em relação ao atendimento educacional especializado, que passou a ser realizado no contra turno e em salas de recursos, e não assumia função substitutiva em relação à escolarização regular (MEC, 2009).

Em 2011, o decreto 6.571 foi revogado a partir do decreto 7.611¹, que tinha por objetivo reorganizar as diretrizes da educação especial. No entanto, apesar de estabelecer a oferta do AEE, não detalhava como se daria a integração com o ensino comum. Além disso, o art. 5º do decreto previa apoio financeiro a instituições especializadas conveniadas, o que podia ser interpretado como abertura para manter serviços especializados fora da classe comum (Brasil, 2011).

Avançando no campo dos direitos educacionais, a Lei nº 12.764 promulgada em 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual passou a assegurar direitos, atenção as necessidades de saúde, com foco no diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional (Brasil, 2012).

Dois anos depois, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da lei nº 13.005, com duração prevista de 10 anos. Entre as metas estabelecidas, a meta 4 tinha como foco universalizar o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação especial. Uma de suas estratégias estabelecia a

¹ Este decreto foi posteriormente revogado em 2025.

destinação de recursos para garantir acessibilidade, com adaptações estruturais, tecnologias assistivas e materiais didáticos adequados (Brasil, 2014).

Voltada à garantia de direitos das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº. 13.146 de 2015, a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada com o objetivo de assegurar práticas pedagógicas inclusivas, destacando que pessoas com deficiência possuem direitos e devem ser protegidas contra qualquer forma de discriminação. O AEE passou a ser uma atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e suplementar à de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Ademais, com a aprovação da LBI, o Brasil consolidou a substituição da expressão “pessoa portadora de deficiência”, que até então se encontrava em uso, pelo termo “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015).

Outro marco importante ocorreu no ano seguinte, em 2016, com a Lei nº 13.409 que implementou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e no ensino superior nas instituições federais de ensino, além de estabelecer a garantia de uma parte das vagas destinado a esse público (Brasil, 2016).

Embora alguns ajustes legislativos tenham ocorrido após 2016, o próximo marco de destaque e mais recente ocorreu em 2025, com a revogação do decreto nº 7.611 que deu lugar ao decreto nº 12.686 responsável por instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

A PNEEI preconizava garantir um sistema inclusivo para estudantes público-alvo da educação inclusiva, o que incluía alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) os quais, a partir desse decreto, passaram a ser reconhecidos como pessoas com deficiência. Além disso, reafirmou que a educação especial deveria ser oferecida de forma transversal, em todos os níveis de ensino, além de assegurar recursos e serviços educacionais destinados ao apoio complementar ou suplementar (Brasil, 2025).

Assim, apesar da existência de diversos marcos normativos e convenções, estes, por si, não asseguram os direitos das pessoas com deficiência. É preciso lidar com barreiras formativas e atitudinais vigentes no sistema educacional.

Percepções e atitudes sobre educação inclusiva

Nessa seção são discutidos os conceitos de percepções e atitudes, além de analisar as percepções de professores acerca da inclusão, destacando as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como a formação inadequada, o suporte escasso e as dificuldades relacionadas ao currículo.

O que são percepções e atitude

Atitude é uma avaliação interna ou tendência psicológica que leva o indivíduo a agir, sendo expressa por meio de avaliações e estímulos do ambiente, que acabam por formar padrões comportamentais (Solís e Gonzales, 2021). De acordo com Pickens (2022), a percepção, por outro lado, consiste na forma como o indivíduo coleta informações sensoriais e em como os outros o percebem, por meio de mecanismos de estereotipagem, classificação de um indivíduo por meio de determinada característica (efeito halo) e mensuração das qualidades de uma pessoa em relação às de outros indivíduos (efeito contraste).

Em relação às percepções e atitudes no contexto da educação inclusiva, Kuester (2000) enfatiza que atitudes positivas voltadas às pessoas com deficiência são decisivas para mudanças educacionais e são reconhecidas como um dos elementos mais relevantes para o êxito da educação inclusiva.

Professores que percebem a inclusão escolar de forma positiva tendem a ter posturas receptivas (Abellán et.al, 2019; Fernandez et.al, 2019). Essa postura se evidencia quando o professor adapta conteúdos pedagógicos, estimula a autonomia do aluno e utiliza softwares adaptados, seja para Braille ou Libras. Em contrapartida, percepções negativas acerca da diversidade podem levar à dificuldade em construir um ambiente escolar inclusivo. Boechat et.al (2024) menciona que a percepção do professor sobre o Transtorno do Espectro Autista revela-se como um fator fundamental para aplicação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades desses estudantes.

É importante ressaltar que atitudes positivas estão diretamente relacionadas à percepção de autoeficácia do professor. Para Bandura (1991, 1993) a autoeficácia refere-se a crença que o indivíduo possui em sua capacidade de desempenhar atividades com competência. A confiança nas próprias capacidades interfere na motivação, na avaliação das próprias habilidades e em última instância, na capacidade de superar adversidades.

Em um estudo conduzido por Lima (2020), observou-se que professores que não tiveram contato prévio com a Educação Inclusiva, demonstraram receio e insegurança a

implementação de práticas inclusivas, enquanto aqueles com experiência prévia se mostraram mais receptivos, menos ansiosos e menos despreparados.

Conforme apontam os estudos de Abellán et al. (2019) e Fernandez et al. (2019), professores familiarizados no trabalho com alunos com necessidades especiais e formação complementar na área possuem maiores valores das atitudes e autoeficácia. Portanto, se o professor tiver crenças inclusivas, sua autoeficácia aumenta, favorecendo atitudes mais positivas.

Percepção Docente sobre Inclusão Escolar

A visão dos educadores sobre a Educação Inclusiva tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas, contemplando tanto professores em exercício quanto licenciandos no âmbito da formação profissional docente. Os autores abaixo evidenciam que a ausência de preparo adequado e currículo formativo constituem dois dos problemas mais significativos no cotidiano dos docentes que atuam com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Um estudo feito por Poker, Valentim e Garla (2017), junto aos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília (Brasil), destacou que os maiores entraves dizem respeito ao distanciamento entre teoria e prática escolar, a falta de apoio institucional, à reestruturação curricular do curso de forma que ocorra uma relação entre as demais disciplinas e a disciplina que trata sobre educação inclusiva. Enfatiza também a necessidade de uma formação continuada, considerando que o ambiente educacional está em constante transformação.

Basso e Campos (2019) ao analisar a formação inicial de professores da área de Ciências para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em cursos de universidades públicas estaduais do estado de São Paulo, evidenciou que o sentimento de despreparo é recorrente entre os licenciandos. Essa insegurança é atribuída a limitação de contato com disciplinas e ausência de experiências de estágio que contemplem a temática da inclusão.

A pesquisa de Lima et.al (2020) envolvendo nove docentes do Colégio Militar de Salvador, destaca a falta de formação em Educação Inclusiva como elemento capaz de gerar insegurança e a dependência de formação prévia para aceitação da inclusão, uma vez que professores que tiveram contato ou tinham conhecimento acerca da inclusão demonstraram maior receptividade.

Fernandes e Massaro (2020), analisaram a percepção de professores acerca da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais do Estado da Paraíba, a partir de uma entrevista semiestruturada com duas professoras do ensino regular e duas professoras do AEE. Os autores mencionaram que as principais dificuldades residiam na carência de um trabalho colaborativo entre os docentes e demais profissionais educativos, na falta de formação adequada, no desconhecimento sobre a área da educação especial e uma tendência a individualizar o desempenho dos alunos, desconsiderando o papel coletivo dos profissionais da escola nesse processo.

Por outro lado, autores como Alvarenga *et.al* (2021) registraram uma percepção positiva da inclusão na escola privada e percepção negativa na escola pública, relacionada à ausência de informação e ao desinteresse acerca da temática, em um estudo comparativo sobre a percepção da inclusão escolar em uma escola pública e em uma escola privada, localizadas em Lavras/MG. Igualmente, os autores sugerem que deve existir mais interesse da parte dos agentes educativos em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e procurar novas estratégias de adaptação em sala de aula.

Na pesquisa de Carvalho e Marques (2022) ao analisar o cenário da educação inclusiva frente ao ensino de química existente em três escolas públicas estaduais, os docentes expressaram dificuldades relacionadas a elaboração de aulas inclusivas uma vez que não possuíam formação específica, seja inicial ou continuada, a ausência de pisos táteis para deficientes visuais/cegos e, em relação ao suporte especializado, somente uma escola pública oferecia Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Consoante D'avila *et.al* (2023) buscaram identificar as percepções de professores de matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, atuantes em escolas regulares de Joinville/SC e apontaram uma defasagem na formação inicial sobre educação inclusiva, falta de recursos didáticos e físicos adaptados e falta de apoio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os autores ainda mencionam a necessidade de formação continuada em conhecimentos específicos sobre transtornos e deficiências e recursos didáticos inclusivos.

Com base em uma investigação conduzida por Brostolin e Souza (2023), que analisou a concepção de inclusão de oito professores de Educação Infantil, relataram concepções que refletem, em partes, somente o conceito de integração e enxergavam a inclusão como um processo de responsabilidade individual, em vez de coletiva. Ainda segundo os autores, foi possível identificar a escassez de formação contínua, infraestrutura inadequada,

dificuldade no planejamento e adaptação de atividades para os alunos público-alvo da educação inclusiva.

Gonçalves *et.al* (2024) em sua revisão bibliográfica, enfatiza a importância de reformular os programas de capacitação de docentes abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada para que estejam aptos a enfrentar os desafios da inclusão de alunos com autismo, cujo despreparo é recorrente. A falta de preparo não é a única limitação, mas também a falta de cooperação efetiva entre educadores e todos os agentes que atuam na educação inclusiva, de recursos e suporte adequados e da necessidade de investimentos em infraestrutura e materiais adaptados.

Amorim, Mendes e Macêdo (2025) buscaram identificar a capacitação de 42 professores de Biologia da Rede Federal com foco na inclusão de pessoas com deficiência visual. Os dados mostraram que a capacitação contínua dos professores para a educação inclusiva é insuficiente, com 80% dos docentes indicando que a maior parte de sua preparação ocorreu via palestras e workshops promovidos por suas instituições. Os educadores mais uma vez indicaram sentir-se incapazes de trabalhar com alunos com deficiência visual ou cegos.

Silva *et.al* (2025) investigaram os desafios enfrentados por docentes na adoção de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva e constataram que os professores careciam de formação adequada para atuação em sala, adotavam práticas excludentes em virtude da crença de que haveria suposta incapacidade de aprendizagem por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais (barreiras atitudinais), aliada à escassez de recursos pela ausência de investimentos governamentais. Além disso, os autores mencionam a existência de barreiras estruturais e desafios relacionados a aceitação do diagnóstico por parte das famílias.

Segundo Medina e Gonçalves (2025), foram analisadas as percepções dos estudantes da licenciatura na área de Ciências Naturais sobre a Educação Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), as quais apontaram para um déficit no conhecimento em relação aos marcos legais e conceitos centrais da inclusão, além da sensação de despreparo para atuar em contextos inclusivos.

Compreender a percepção dos professores acerca da inclusão se torna essencial, visto que o docente exerce um papel determinante na condução do processo pedagógico inclusivo e a falta de formação adequada pode comprometer a oferta de suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Objetivos

Objetivo geral

Adaptar, validar e aplicar o “questionário de avaliação do preparo de professores em relação à inclusão” (CEFI-R).

Objetivos específicos

- I. Estimar os escores dos respondentes por meio do modelo de TRI.
- II. Comparar os respondentes dos anos iniciais e anos finais em relação ao preparo para a inclusão.
- III. Identificar grupos latentes, em relação ao preparo para a inclusão, entre os respondentes.

Metodologia

Este trabalho tem enfoque quantitativo baseado na análise estatística de questionário/psicometria detalhados nas seções a seguir.

Aspectos éticos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sob o parecer número 68771923.2.0000.5546.

Instrumentos de coleta

Foi realizada a adaptação e validação de questionários com o objetivo de mensurar as variáveis latentes (I) Concepção de diversidade; (II) Metodologia; (III) Suporte e (IV) Participação da comunidade.

Os dados foram coletados por meio de instrumento composto por um questionário com quatro escalas adaptadas do trabalho de Ramos et.al (2022) e por meio do questionário demográfico elaborado pela autora. Somente o questionário com as escalas foi adaptado para o Português-Brasil e posterior análise utilizando a escala de Likert. A escala com x itens de cinco pontos onde os valores variam de 1 a 4, com 1 indicando “Discordo totalmente”, 2 “Discordo totalmente”, 3 “Concordo totalmente” e 4 “Concordo totalmente”. A seleção do instrumento ocorreu em razão de ser o único disponível à época.

A validação foi feita por meio de um juiz cuja avaliação abrangeu a tradução, inteligibilidade do texto e diversidade de cada item da escala. Após a avaliação do juiz foram feitas as alterações sugeridas e as questões originais foram mantidas, outras excluídas de acordo com a escala original. A seguir, estão descritos os instrumentos utilizados.

Questionário demográfico: Instrumento utilizado e produzido pela autora para obter informações sociais e pessoais, bem como informações acadêmicas acerca dos respondentes.

Escala CEFI-R: A Escala *Evaluation of Teachers' Inclusion Readiness* foi desenvolvida por (Ramos *et. al.*, 2022). Essa escala contém 17 itens (adaptado) com os quais o respondente deveria expressar seu grau de concordância. Estes itens estão agrupados em quatro fatores (1) Concepção de Diversidade (5 itens), que investiga crenças acerca do conceito de diversidade, dos espaços de escolarização, e das diretrizes educacionais voltadas à diversidade; (2) Metodologia (5 itens), referente aos aspectos que orientam o planejamento e o desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas; (3) Suporte (3 itens), sobre a concepção e o papel do professor de apoio nesse conceito; e (4) Participação da comunidade (4 itens), que mede a colaboração de todos os agentes educacionais.

Participantes e coleta de dados

Os respondentes foram estudantes de graduação do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho/UFS do sexo feminino e masculino, acima de 18 anos de idade. Estes correspondiam aos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Pedagogia, Geografia e Letras. O preenchimento do questionário foi precedido pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os participantes. Foram considerados critérios de exclusão da pesquisa: alunos menores de 18 anos, ausência de preenchimento do TCLE e questionários preenchidos de forma incompleta, sendo excluídos os participantes que apresentassem qualquer um desses critérios. Foi utilizada uma amostragem por conveniência, incluindo apenas os alunos que consentiram em participar para responder ao questionário (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2010).

O questionário foi apresentado de forma física, impressa e a abordagem para a participação da pesquisa foi realizada nas salas de aulas, nas quais os professores foram devidamente informados acerca do conteúdo da pesquisa, bem como da resolução dos questionários, dos objetivos pretendidos. Além disso, os professores foram questionados se autorizavam a aplicação em seu horário de aula. Logo após, os alunos também foram informados do que se tratava a pesquisa e questionados se aceitariam participar. Não se

procedeu à aplicação do questionário online devido ao retorno insatisfatório frequentemente observado nesse tipo de instrumento.

Alguns questionários não foram respondidos por completo e foram descartados da análise dos dados. A quantidade de respondentes foi de 460, sendo os questionários completos 453. Os dados descritivos do perfil dos participantes, inerentes as questões do questionário demográfico, estão descritos na tabela 1.

Tabela 1 Distribuição e características dos respondentes

| Variáveis | Sexo | | Total (453) ¹ |
|-------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| | Feminino (298) ¹ | Masculino (155) ¹ | |
| Idade | 22 (4, 17 - 51) | 21 (3 17 - 34) | 22 (4, 17 - 51) |
| Curso | | | |
| <i>Biologia</i> | 85 (29%) | 49 (32%) | 134 (30%) |
| <i>Física</i> | 26 (8.7%) | 29 (19%) | 55 (12%) |
| <i>Geografia</i> | 37 (12%) | 35 (23%) | 72 (16%) |
| <i>Letras</i> | 31 (10%) | 12 (7.7%) | 43 (9.5%) |
| <i>Matemática</i> | 25 (8.4%) | 12 (7.7%) | 37 (8.2%) |
| <i>Pedagogia</i> | 68 (23%) | 2 (1.3%) | 70 (15%) |
| <i>Química</i> | 26 (8.7%) | 16 (10%) | 42 (9.3%) |
| Período | | | |
| <i>1</i> | 128 (43%) | 53 (34%) | 181 (40%) |
| <i>2</i> | 39 (13%) | 30 (19%) | 69 (15%) |
| <i>4</i> | 34 (11%) | 28 (18%) | 62 (14%) |
| <i>5</i> | 3 (1.0%) | 1 (0.6%) | 4 (0.9%) |
| <i>6</i> | 53 (18%) | 14 (9.0%) | 67 (15%) |
| <i>7</i> | 4 (1.3%) | 1 (0.6%) | 5 (1.1%) |
| <i>8</i> | 32 (11%) | 25 (16%) | 57 (13%) |
| <i>9</i> | 0 (0%) | 1 (0.6%) | 1 (0.2%) |
| <i>10</i> | 5 (1.7%) | 2 (1.3%) | 7 (1.5%) |

¹Mean (SD, Min - Max); n (%)

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 1, observou-se que grande parte dos participantes da pesquisa pertencia ao curso de Ciências Biológicas (30%), Geografia (16%) e Pedagogia (15%).

Os demais cursos somaram o restante da amostra, distribuídos entre outras licenciaturas com percentuais menores.

Os resultados indicam também, uma distribuição heterogênea dos participantes em relação ao período em que se encontram, tendo como maioria os alunos do primeiro período (40%), evidenciando um grupo de alunos recém-ingressos no curso. Na sequência, o segundo e o sexto períodos apresentam participação equivalente, com 15% cada. Outras licenciaturas também estiveram presentes na amostra, embora com percentuais menos significativos.

Análise dos dados

Como dito anteriormente, este trabalho tem caráter quantitativo baseado em análise quantitativa de questionários. O software utilizado para as análises foi o R versão 4.4.3 (R Core Team, 2025) e diferentes pacotes.

Inicialmente foi feita a análise fatorial confirmatória (CFA) já que a escala CEFI-R foi validada na Espanha com 4 fatores: Concepção de Diversidade, Metodologia, Apoio e Participação da comunidade. O objetivo foi o de confirmar a estabilidade dos fatores por meio dos índices de ajuste do modelo, a saber o CFA, TLI e RMSEA. Tanto o CFA como o TLI devem ter valor igual ou superior a 0,95 e o RMSEA deve ter valor menor que 0,8 e como limite superior do intervalo de confiança menor que 1,0 (Brown, 2015). Para a análise foi utilizado o pacote psych versão 2.5.6 (Revelle, 2025) e o pacote lavaan versão 0.6-19 (Rosseel, 2012). O estimador utilizado foi o WLSMV, ideal para itens politômicos, como os das escalas de Likert. Após isso foi feita a análise de fidedignidade composta (Raykov, 1997) utilizando uma função personalizada.

Em seguida foi feita a análise de TRI com o pacote mirt versão 1.44.0 (Chalmers, 2012) utilizando o *graded response model* (GRM) (Samejima, 1968). O GRM foi escolhido por permitir estimar os escores dos respondentes levando em consideração a dificuldade do item (parâmetro b) e sua capacidade de discriminação (parâmetro a).

Para comparar os alunos do início e final dos cursos foram criados dois grupos: um deles com os alunos dos primeiros e segundos períodos (Inicial) e do sétimo ao décimo (Final). Esses dois grupos foram comparados utilizando o teste de robusto de Yuen para médias aparadas (1974). O nível de significância aceito foi o de 5% e o intervalo de confiança de 95% foi obtido por meio de bootstrap.

A análise de perfis latentes foi feita com o pacote tidyLPA versão 2.0.1 (Rosenberg, Beymer, Van Lissa, Schmidt, 2018). Para a análise foi utilizado o modelo 1 do pacote, que é o

mais restrito. Nele as variâncias são iguais entre as classes e as variâncias residuais são iguais a 0. O modelo 2 permite variação de variâncias por grupo, mas mantém a correlação residual entre os indicadores como sendo 0. O modelo 3 tem as variâncias e covariâncias iguais para todos os grupos. Não atende o pressuposto de independências local. O modelo 6 tem menos restrições e assume variâncias e covariâncias variando de grupo em grupo.

As análises descritivas foram feitas com o R base. Os gráficos de Likert foram feitos utilizando o pacote Likert versão (Bryer; Speerschneider 2016). Os demais gráficos foram feitos com o pacote ggplot2 versão 3.5.2 (Wickham., 2016).

Resultados e Discussão

Distribuição das repostas

Tabela 2 Distribuição das repostas por item da escala

| Ítem | DT | D | N | C | CT |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ed1 | 0.024 | 0.099 | 0.607 | 0.230 | 0.040 |
| ed2 | 0.046 | 0.223 | 0.320 | 0.298 | 0.113 |
| ed3 | 0.221 | 0.411 | 0.172 | 0.146 | 0.051 |
| ed4 | 0.073 | 0.298 | 0.194 | 0.322 | 0.113 |
| ed5 | 0.073 | 0.170 | 0.258 | 0.360 | 0.139 |
| ed6 | 0.088 | 0.272 | 0.322 | 0.254 | 0.064 |
| ed7 | 0.051 | 0.227 | 0.278 | 0.355 | 0.088 |
| ed8 | 0.022 | 0.179 | 0.219 | 0.477 | 0.104 |
| ed9 | 0.031 | 0.208 | 0.283 | 0.400 | 0.079 |
| ed10 | 0.013 | 0.046 | 0.115 | 0.572 | 0.254 |
| ed11 | 0.011 | 0.062 | 0.214 | 0.382 | 0.331 |
| ed12 | 0.099 | 0.298 | 0.241 | 0.223 | 0.139 |
| ed13 | 0.009 | 0.053 | 0.227 | 0.501 | 0.210 |
| ed14 | 0.002 | 0.002 | 0.102 | 0.530 | 0.364 |
| ed15 | 0.097 | 0.150 | 0.260 | 0.285 | 0.208 |
| ed16 | 0.002 | 0.009 | 0.022 | 0.305 | 0.662 |
| ed17 | 0.004 | 0.024 | 0.155 | 0.411 | 0.406 |

DT = Discordo Totalmente, D = Discordo, N = Neutro, C = Concordo, CT = Concordo Totalmente

Elaborado pela autora

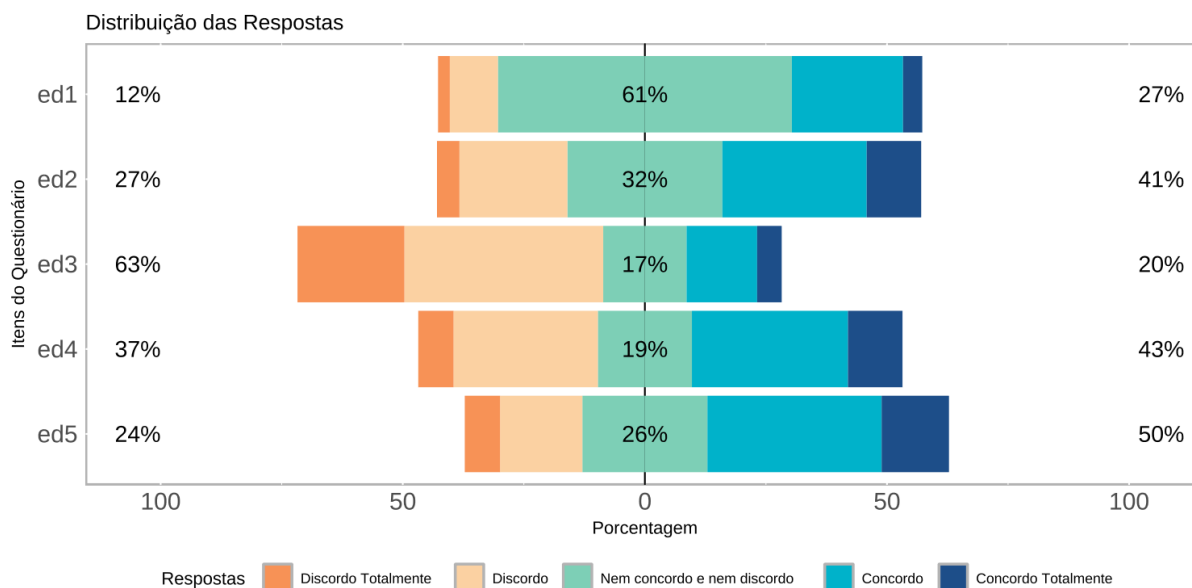


Figura 1 Distribuição de respostas para o fator Concepção de Diversidade

Observando o padrão de respostas ao questionário para o fator Concepção de Diversidade (Figura 1), notou-se um padrão heterogêneo para a maioria dos itens.

Todavia, no **item 01**: “*Eu prefiro ter alunos com necessidades específicas de apoio educacional na minha sala de aula.*” a predominância da resposta 'neutro' pode indicar disposição para reflexão ou não oposição à inclusão.

Cerca de 41% dos respondentes concordaram com o **Item 02**: “*Uma criança com necessidades específicas de apoio educativo não perturba a rotina da sala de aula nem perturba a aprendizagem dos seus colegas de turma*”. Isso reflete uma visão positiva acerca da inclusão, uma vez que a presença de alunos público-alvo da educação inclusiva não representa um prejuízo a turma e ao professor.

Outro ponto relevante envolve inferências derivadas do **Item 03**: “*Devemos colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mesmo que não tenhamos a preparação adequada.*”. A primeira está relacionada ao que os respondentes dizem que discordam/ discordam totalmente, estes, parecem não compreender ou saber que é direito do aluno com necessidades educacionais especiais serem ensinados preferencialmente no ensino regular, bem como é descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Além disso, é possível que a discordância em relação à inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino regular esteja relacionada à falta de preparo e insegurança formativa ao receber esses alunos, bem como é citada no item. Outra possível inferência é que os respondentes podem demonstrar resistência à inclusão desses alunos na rede regular.

A concordância dos participantes com o **item 4**: “*Os alunos com necessidades específicas de apoio educacional podem seguir o currículo do dia a dia.*”, sugere a ausência de práticas capacitistas, pois confirmam a possibilidade dos alunos com necessidades específicas de acompanharem as atividades curriculares diárias. Esses resultados se mostram positivos, especialmente ao se considerar os dados obtidos por Barboza e Souza (2010), cuja pesquisa revelou que os professores atribuíam aos alunos a responsabilidade e acreditavam que estes só poderiam funcionar adequadamente mediante a utilização de medicamentos.

Em relação ao **item 5**: “*Não estou preocupado que minha carga de trabalho aumente se eu tiver alunos com necessidades específicas de apoio educacional em minha classe.*” sugere que incluir alunos com necessidades específicas parece não gerar um aumento relevante na carga de trabalho, conforme indicado por 50% dos respondentes que concordaram com esse item.

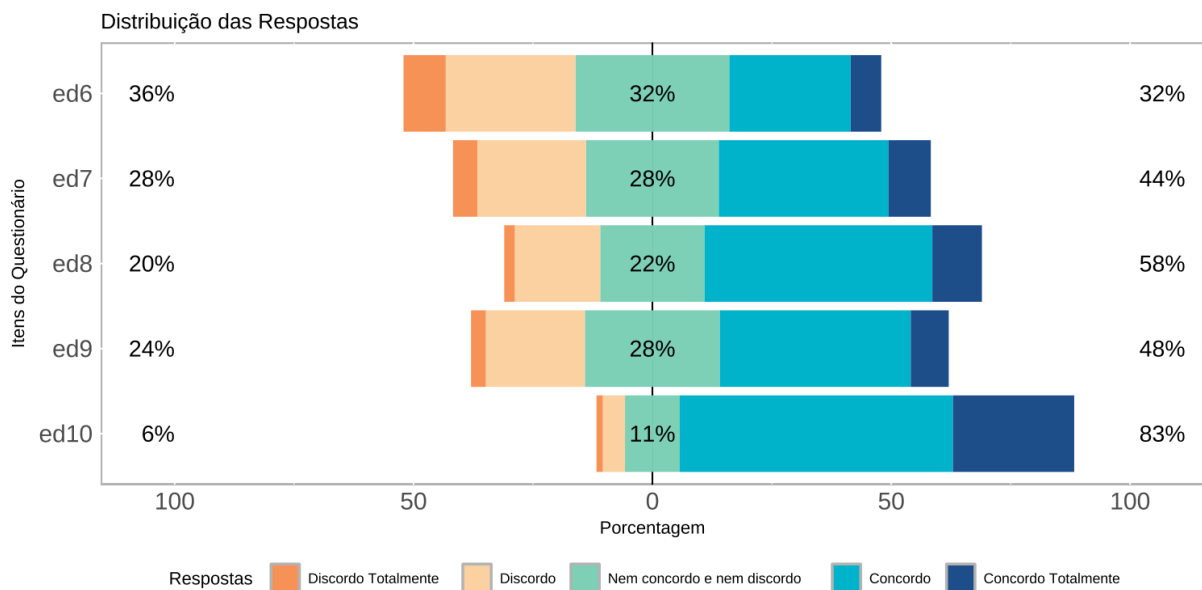


Figura 2 Distribuição de respostas para o fator Metodologia

Para o fator Metodologia, notou-se um padrão positivo para a maioria dos itens, tendo em vista que os respondentes concordaram/concordaram totalmente com os itens do fator de metodologia e estes eram positivos acerca da inclusão. Sendo eles: **Item 7**: “*Eu sei como planejar unidades de ensino e aulas tendo em mente a diversidade de alunos*”; **Item 8**: “*Eu sei manusear e adaptar materiais didáticos para atender as necessidades de cada um dos meus alunos.*”; **Item 9**: “*Eu sei manusear e adaptar materiais didáticos para atender as necessidades*

de cada um dos meus alunos.”; **Item 10:** “*Eu posso adaptar minhas técnicas de comunicação para garantir que todos os alunos possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular.*”

Todavia, embora os achados sejam animadores para a inclusão, eles não correspondem ao que se observa na literatura especializada. Campos *et.al* (2019) relatam em sua pesquisa que, apesar da qualificação em nível superior, os docentes não se percebem devidamente preparados para a prática inclusiva. A pesquisa de Sant’Ana (2005) também evidencia que os professores estão cientes desse despreparo.

Com base na análise da grade curricular dos cursos dos respondentes, observou-se que a temática da inclusão aparece de forma mais evidente na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com exceção do curso de Pedagogia que contempla obrigatoriamente a disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva”, evidenciando a restrição dessa temática no currículo. Assim, é possível que os respondentes possuam uma alta confiança em suas habilidades e, se alinham ao constructo da autoeficácia, que é a capacidade de sentir-se eficaz nas realizações de tarefas cotidianas, proposta por Albert Bandura (Bandura, 1991).

A neutralidade dos respondentes sobre o **Item 6:** “*Eu sei como ensinar cada um dos meus alunos de forma diferente de acordo com suas características.*” sugere uma insegurança voltada à falta de preparo em relação a adaptação e personalização do ensino para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

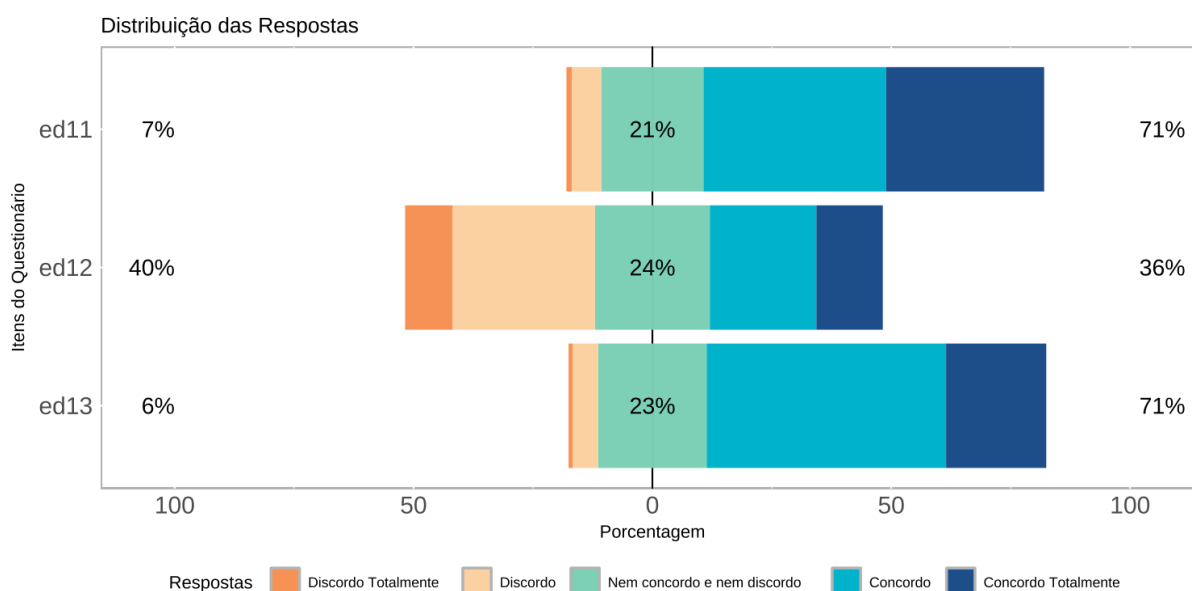


Figura 3 Distribuição de respostas para o fator Suporte

Para o fator Suporte, os participantes demonstram compreender a importância do professor de apoio dentro da sala de aula, preferencialmente na rede regular de ensino, tendo

em vista que a maioria concordou com os **itens 11 e 13**, sendo eles: “*Acredito que a melhor maneira de fornecer apoio aos alunos seria com o professor de apoio incorporado na sala de aula, e não na sala de aula de apoio.*” e “*Considero que o lugar do professor de apoio é na sala de aula regular com cada um dos professores.*”, respectivamente. De acordo com Silva e Maciel (2005), é importante ressaltar que o professor de apoio é fundamental no contexto educativo tendo em vista que estes, garantem que os alunos público-alvo da educação inclusiva sejam incluídos a partir da adaptação das práticas pedagógicas, a adoção de estratégias de flexibilização curricular, além de complementar o trabalho do professor da classe comum.

Considerando que o **item 12**: “*O papel do professor de apoio é trabalhar com toda a turma.*” obteve 40% de discordância, é relevante destacar que, no contexto brasileiro, especialmente em Sergipe, o papel do professor de apoio assume características distintas. Lopes e Mendes (2023) destacam que os profissionais de apoio desempenham funções distintas conforme a instituição em que atuam e demais solicitações da própria instituição. Os autores mencionam funções dos respectivos professores de apoio, bem como auxiliar na atividade pedagógica, prestar cuidados básicos de higiene, alimentação e locomoção dentro ou fora da sala de aula.

O que se conhece no Brasil são monitores educacionais sem formação docente e acompanhantes terapêuticos. Já na Espanha, embora o professor de apoio seja o Acompanhante Terapêutico, é possível que os respondentes tenham interpretado que a função do professor de apoio seja voltada exclusivamente ao aluno com deficiência, não considerando sua atuação de forma colaborativa com o professor regente ou com a turma como um todo. Assim, o que se pode compreender é que esses 40% dos respondentes entendem que o foco do professor de apoio deve ser direcionado ao aluno alvo da educação inclusiva.

Xavier e Souza (2022) já enfatizava a necessidade de um documento que formalizasse as funções, pois há uma divergência sobre o que é atribuído e o que costumam realizar em sala de aula. Bem como é abordado em Ferreira, Vieira e Wuo (2025) que analisaram 13 editais de processo seletivo e um edital de concurso público para o papel do Profissional de Apoio Escolar (PAE) nas Redes Municipais de Ensino de 14 cidades e confirmaram a ausência de padronização nas funções do profissional de apoio escolar nos municípios.

Outro ponto a ser mencionado é que em diversos municípios brasileiros, a contratação de profissionais de apoio ocorreu por empresas terceirizadas, cujos processos seletivos não possuíam editais formativos, o que favorece a admissão de pessoas sem formação adequada para o cargo (Lopes e Mendes, 2023).

Cabe ressaltar que em 2024, o MEC publicou a portaria nº 41 visando instituir um grupo de trabalho (GT) para elaborar propostas acerca das diretrizes nacionais para o Profissional de Apoio Escolar, em virtude da falta de clareza sobre a provisão desse profissional (Brasil, 2024).

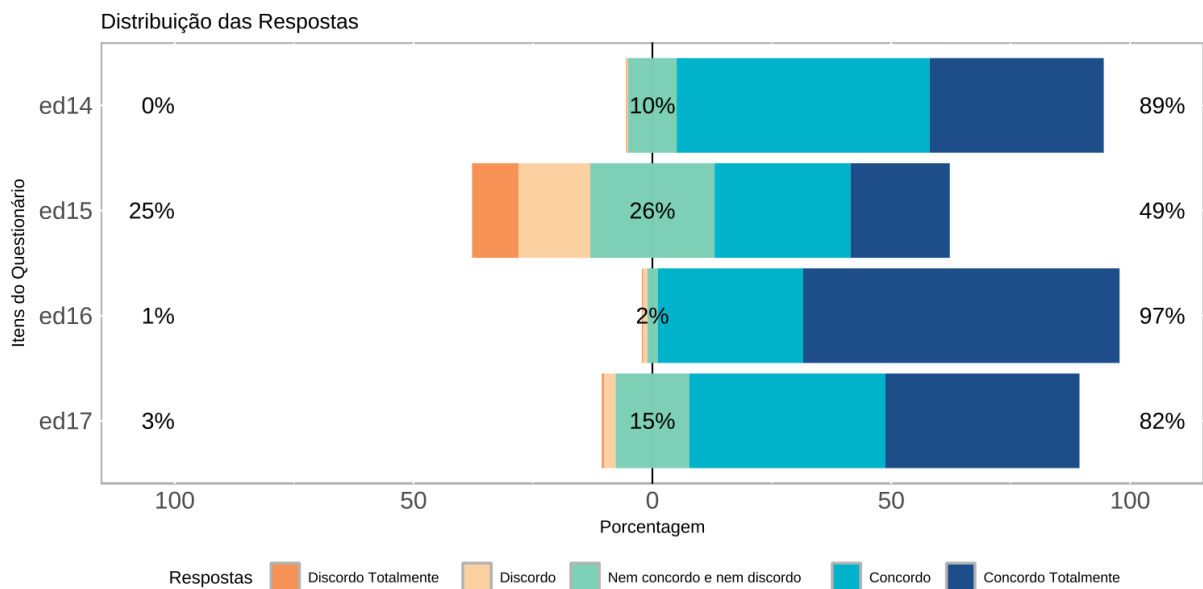


Figura 4 Distribuição de respostas para o fator Participação da comunidade

Para o fator Participação da comunidade, percebeu-se um padrão positivo de resposta dos itens. No entanto, o **item 15**: “*Deveria existir uma relação muito estreita entre o pessoal docente e os demais agentes educativos.*” apresentou maior variação nas respostas, em que 25% dos respondentes discordaram e 26% ficaram neutros acerca da afirmação. Além disso, em relação ao **item 14**: 89% concordaram com o item “O projeto educativo deve ser revisado com a participação dos diferentes agentes da comunidade educativa.”

Chaves *et al* (2020) aborda a importância do envolvimento da gestão com os professores e membros da instituição, uma vez que para que a escola de fato seja uma escola inclusiva torna-se necessário o envolvimento de todos pois a inclusão não ocorre somente em

sala de aula. Para uma escola inclusiva, se torna necessário mudanças significativas na instituição, sendo estas mudanças atitudinais, estruturais e acessibilidade. Não basta que o professor se adapte para incluir o aluno na sala de aula, se a instituição como um todo não for inclusiva.

Também se verificou elevado índice de concordância entre os respondentes em relação ao **Item 16**: “*A escola deve incentivar o envolvimento dos pais e da comunidade.*”, e pode-se inferir que estes, reconhecem a importância do vínculo entre a família, escola e aluno, bem como está previsto no Capítulo IV, inciso VIII, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), em que é direito a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. Além disso, infere-se também que apesar de não conhecerem a legislação por completo, as respostas refletem o princípio que a lei defende.

Em relação ao item o **item 17**: “*A escola deve trabalhar em conjunto com os recursos do bairro.*”, em que 87% dos participantes concordaram, observa-se que estes reconhecem que a escola não deve agir de forma isolada, revelando uma percepção de educação colaborativa e comunitária.

Análise fatorial confirmatória

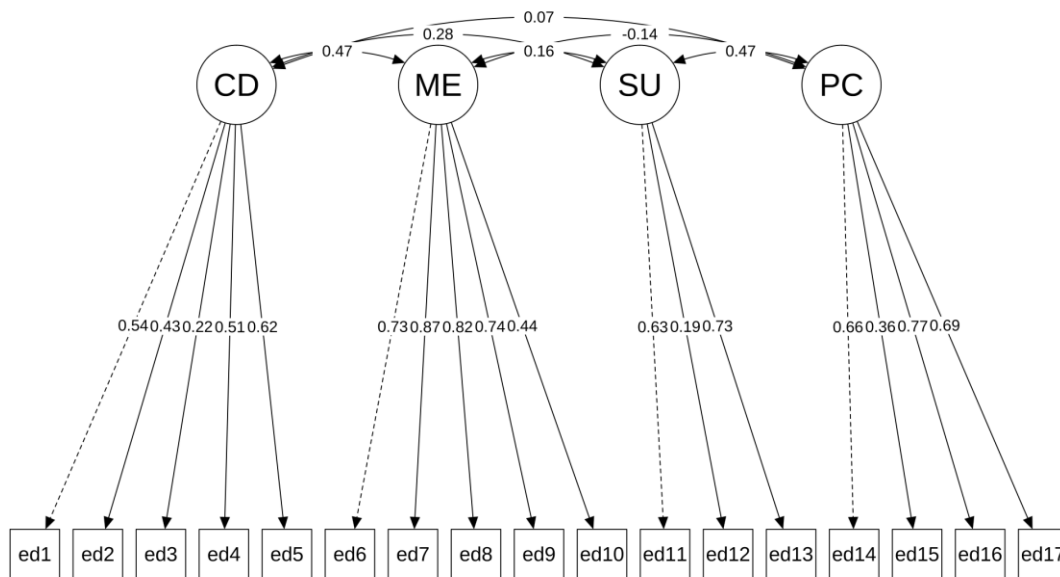


Figura 5 Diagrama da Análise Fatorial Confirmatória

A análise fatorial confirmatória mostrou estabilidade da estrutura fatorial do instrumento. O TLI e CFI foram de 0.920 e 0.934, respectivamente. O RMSEA robusto foi de 0.063 com limite superior do intervalo de confiança de 0.072, indicando que a estrutura fatorial se manteve na amostra desta pesquisa.

Os índices de fidedignidade composta foram de 0.6026517 para CD, 0.8497784 para ME; 0.6287064 para SU e 0.7216607 PC. Índices ideais se encontram acima 0,8.

No diagrama da Análise Fatorial Confirmatória, os itens 03 e 12 obtiveram carga fatorial relativamente baixa. Não apresentam adequação aos constructos nos quais estão inseridos.

Teoria da Resposta ao Item

Tabela 3 Thresholds/limiares dos itens

| ítem | b1 | b2 | b3 | b4 |
|-------------|-----------|-------------------|-------------|------------|
| ed1 | -4.013382 | -2.2149287 | 1.13575948 | 3.4996096 |
| ed2 | -3.300176 | -1.1441098 | 0.39003555 | 2.2865374 |
| ed3 | -3.839916 | 1.6447825 | 4.28380362 | 8.8600309 |
| ed4 | -2.829376 | -0.5983994 | 0.30226084 | 2.3143627 |
| ed5 | -2.250758 | -1.0570572 | -0.02431430 | 1.6339798 |
| ed6 | -1.811246 | -0.4585120 | 0.60909023 | 1.9936886 |
| ed7 | -1.829097 | -0.6162749 | 0.16600228 | 1.4461445 |
| ed8 | -2.450870 | -0.9219862 | -0.17769272 | 1.4434687 |
| ed9 | -2.531302 | -0.8752911 | 0.10074201 | 1.8166907 |
| ed10 | -6.265929 | -4.0550531 | -2.29887226 | 1.6397783 |
| ed11 | -4.127183 | -2.4609740 | -0.91913998 | 0.7131170 |
| ed12 | -9.542747 | -1.8803783 | 2.36092569 | 7.8070810 |
| ed13 | -2.807545 | -1.8020732 | -0.65757092 | 0.9354366 |
| ed14 | -5.242794 | -4.7002982 | -2.05622393 | 0.5399876 |
| ed15 | -3.721208 | -1.9833877 | -0.09951377 | 2.1476144 |
| ed16 | -3.426912 | -2.7030642 | -2.14905551 | -0.5176504 |
| ed17 | -3.755015 | -2.6232346 | -1.24887573 | 0.2882492 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela apresenta os limiares dos itens segundo o modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI), associados aos níveis da variável latente, em que o respondente tem a mesma probabilidade de escolher entre duas categorias consecutivas de resposta.

Tabela 4 Ajuste dos ítems.

| item | outfit | z.outfit | infit | z.infit |
|-------------|---------------|-----------------|--------------|----------------|
| ed1 | 0.8972846 | -1.1969015 | 0.9101035 | -1.0501871 |
| ed2 | 0.8633906 | -2.3260819 | 0.8582796 | -2.4377706 |
| ed3 | 0.9891050 | -0.1616924 | 0.9867259 | -0.2036792 |
| ed4 | 0.8563513 | -2.7293526 | 0.8514626 | -2.9081918 |
| ed5 | 0.7374625 | -4.1793967 | 0.7357522 | -4.4009270 |
| ed6 | 0.8455173 | -2.2867596 | 0.8485018 | -2.3046264 |
| ed7 | 0.6159335 | -5.1461566 | 0.6327804 | -5.5521670 |
| ed8 | 0.7292271 | -3.4421929 | 0.7551080 | -3.4794654 |
| ed9 | 0.8639328 | -1.9451308 | 0.8696445 | -1.9363609 |
| ed10 | 0.9435445 | -0.5787755 | 0.9651839 | -0.3501456 |
| ed11 | 0.8358790 | -2.2430017 | 0.8677196 | -1.8737460 |
| ed12 | 0.9903671 | -0.1883022 | 0.9912729 | -0.1691628 |
| ed13 | 0.3884904 | -9.2984423 | 0.4684104 | -7.9999089 |
| ed14 | 0.8243192 | -2.2888640 | 0.8515528 | -1.8742480 |
| ed15 | 1.0084701 | 0.1667170 | 0.9881018 | -0.1935040 |
| ed16 | 0.3912977 | -3.0642866 | 0.6711449 | -3.0722139 |
| ed17 | 0.6920198 | -3.8077825 | 0.7636671 | -3.0692489 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparação entre alunos dos períodos iniciais e finais dos cursos

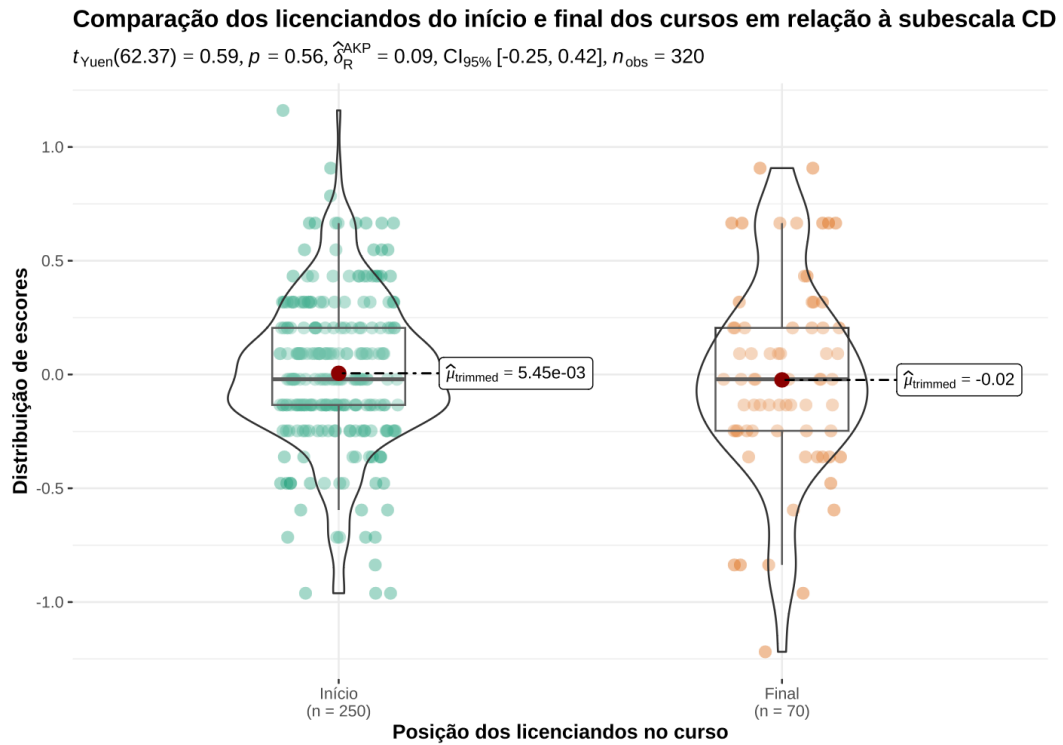


Figura 6 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Concepção de Diversidade (CD)

Em relação a subescala Concepção de Diversidade, não houve diferença entre os grupos dos licenciandos dos anos iniciais e anos finais, cujo p foi de 0,56.

Comparação dos licenciandos do início e final dos cursos em relação à subescala ME

$t_{\text{Yuen}}(55.91) = 4.44, p = 4.35e-05, \hat{\delta}_R^{\text{AKP}} = 0.78, \text{CI}_{95\%} [0.40, 1.17], n_{\text{obs}} = 320$

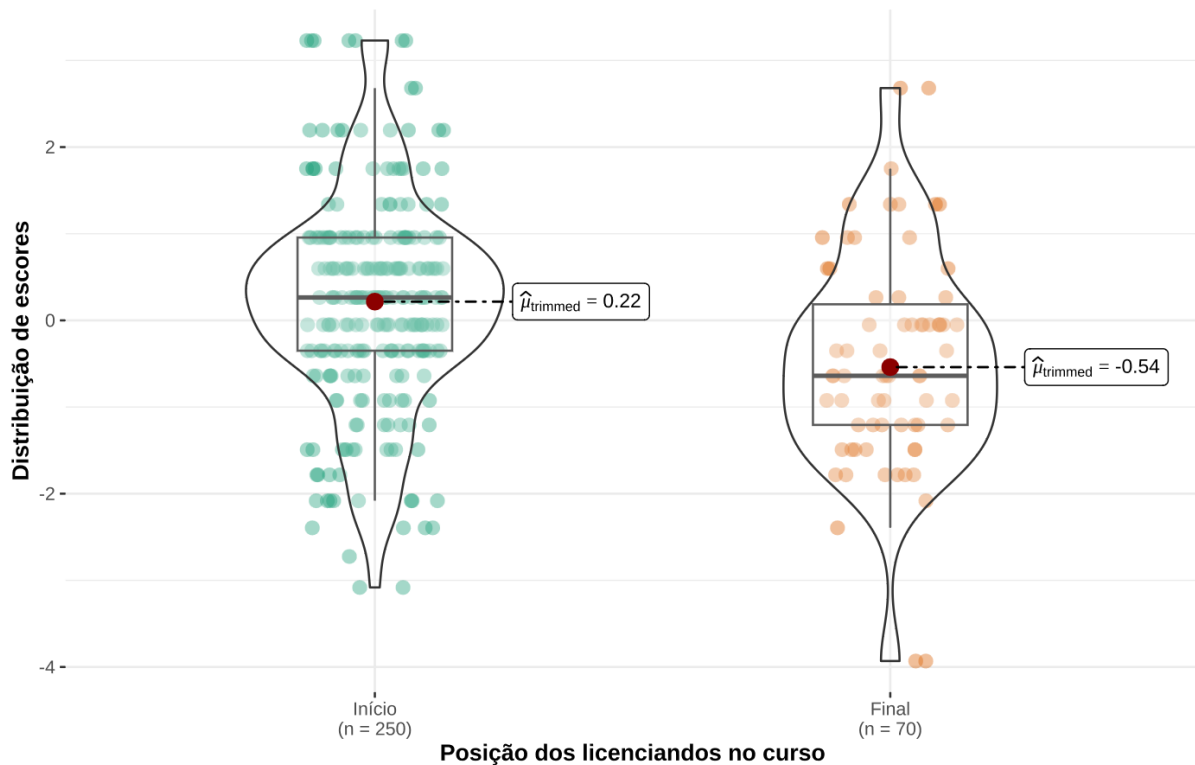


Figura 7 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Metodologia (ME)

Em relação a subescala Metodologia, os licenciandos dos anos iniciais são mais receptivos quanto a planejar unidades de ensino, manusear e adaptar materiais didáticos para incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, em contraste com os alunos dos anos finais, que demonstraram menor receptividade. Essa tendência pode estar associada as experiências formativas vivenciadas pelos alunos dos anos finais no Estágio Obrigatório, PIBID ou Residência Pedagógica, as quais podem influenciar as percepções sobre inclusão, sobretudo diante dos desafios enfrentados no contexto escolar, com destaque para a falta de formação voltada ao público-alvo da educação inclusiva.

Comparação dos licenciandos do início e final dos cursos em relação à subescala SU

$t_{\text{Yuen}}(55.36) = 1.25, p = 0.21, \hat{\delta}_R^{\text{AKP}} = -0.23, \text{CI}_{95\%} [-0.59, 0.14], n_{\text{obs}} = 320$

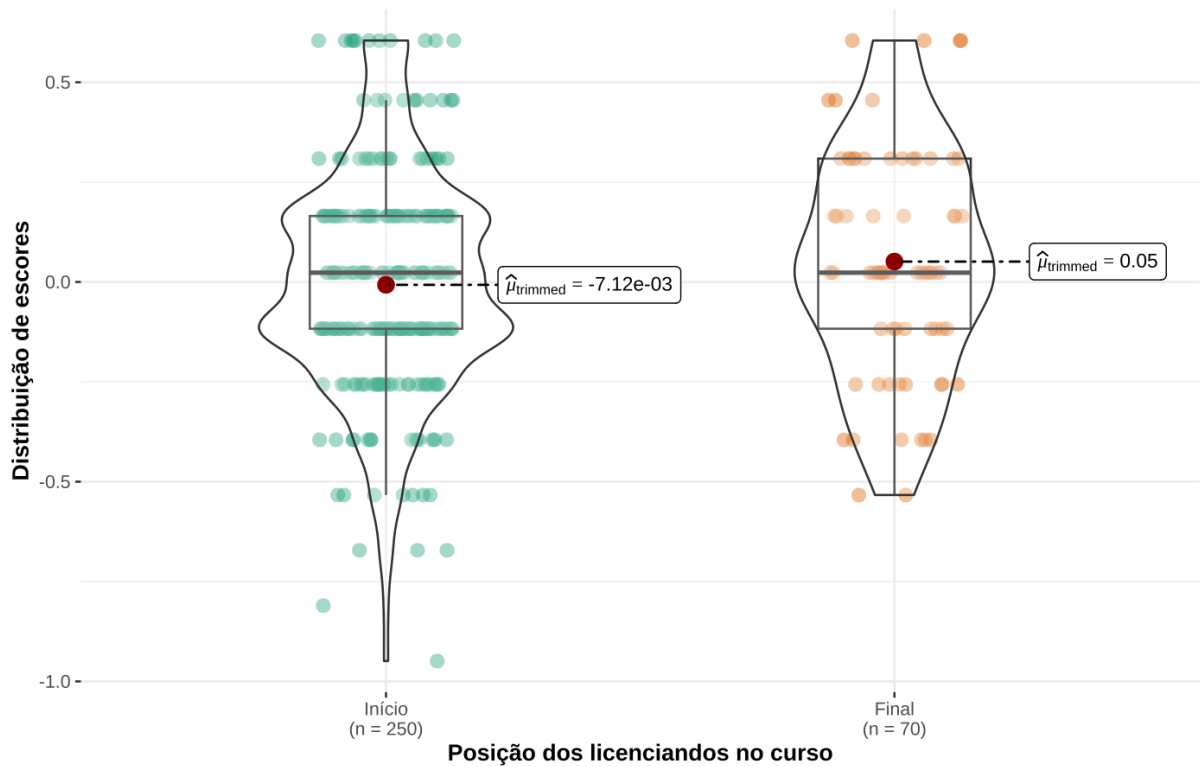


Figura 8 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Suporte (SU)

Em relação a subescala Suporte, não foram observadas diferenças entre os grupos dos licenciandos dos anos iniciais e anos finais, cujo p foi de 0,21.

Comparação dos licenciandos do início e final dos cursos em relação à subescala PC

$t_{\text{Yuen}}(57.35) = 4.86, p = 9.58\text{e-}06, \hat{\delta}_R^{\text{AKP}} = -0.83, \text{CI}_{95\%} [-1.26, -0.51], n_{\text{obs}} = 320$

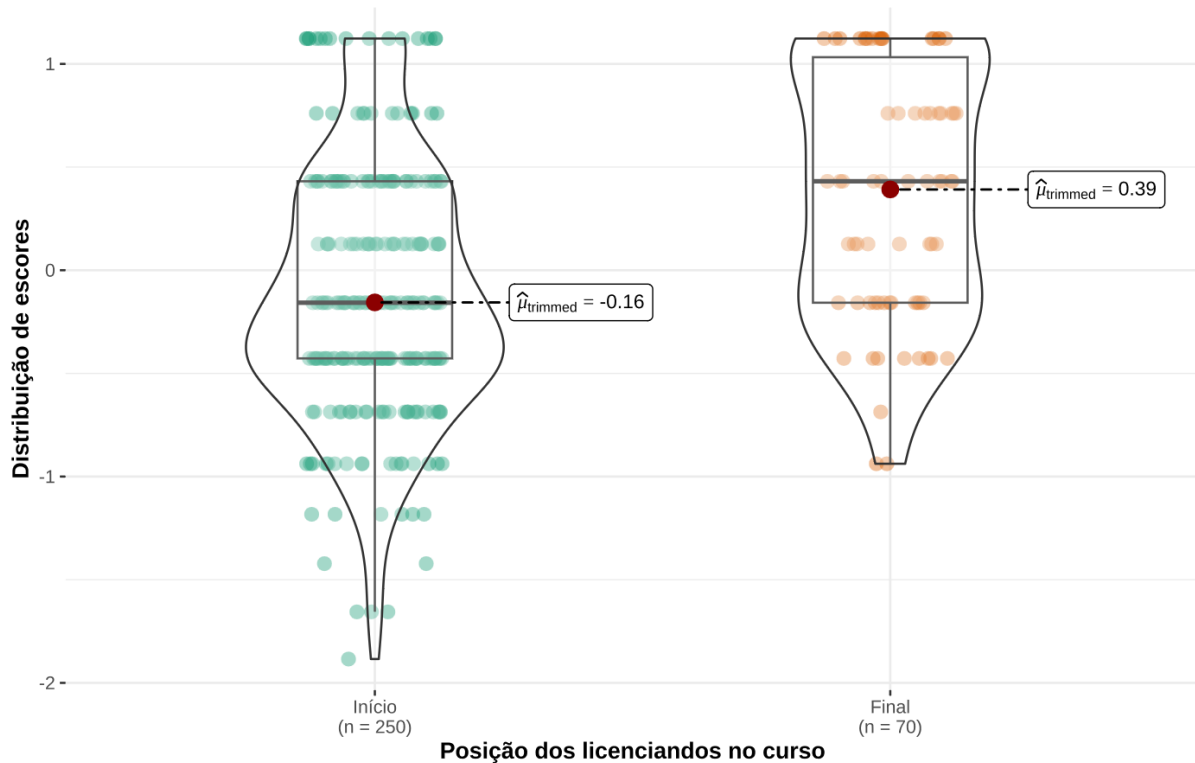


Figura 9 Comparação de estudantes dos períodos iniciais e finais em relação aos escores de Participação da Comunidade (PC)

Em relação a subescala Participação da Comunidade, os licenciandos dos anos iniciais foram mais receptivos quanto a importância do envolvimento dos docentes, pais, agentes educativos e comunidade no processo inclusivo. É possível que o grupo que corresponde aos estudantes de licenciatura dos anos finais tenha contato direto com a prática escolar, o que evidencia a maior percepção de distanciamento entre professor, escola e família.

Análise de Perfil Latente

| Fator | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 |
|-------|-------------|-------------|-----------|
| CD | -0.45704893 | -0.04803178 | 0.5922257 |
| ME | -0.66665797 | 0.12073568 | 0.4845853 |
| SU | 0.03967978 | -0.25647512 | 0.4916790 |
| PC | 0.68545162 | -0.59907742 | 0.5158201 |

CD = Concepção de Diversidade, ME = Metodologia, SU = Suporte, PC = Participação da Comunidade
Elaborado pela autora

A análise de perfis latentes possibilitou a identificação de três grupos: Inclusão Parcial, Baixa Inclusividade e Altamente Inclusivos. O primeiro grupo, Inclusão Parcial, abrangeu respondentes que reconhecem a relevância do professor de apoio e da participação comunitária em todo o processo de aprendizagem do público-alvo da educação inclusiva. No entanto, não se percebem preparados para atender alunos com necessidades especiais.

Já o segundo grupo, Baixa Inclusividade, é formado por participantes menos comprometidos com práticas inclusivas pois possuem uma visão restrita da diversidade, resistência a mediação pedagógica e não compreendem a importância da participação da família e comunidade.

Por fim, o terceiro grupo, com um perfil altamente inclusivo, concentra participantes que valorizam a diversidade, reconhecem a importância do apoio pedagógico, estão dispostos a adaptar metodologias e compreendem a importância da atuação da família junto a escola.

Conclusão

No contexto desta pesquisa, o questionário mostrou-se adequado para avaliar a percepção de licenciandos acerca da inclusão, com exceção do item 3: “Devemos colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mesmo que não tenhamos a preparação adequada.” e do item 12 “O papel do professor de apoio é trabalhar com toda a turma.” que apresentaram desempenho psicométrico insatisfatório, tais como cargas fatoriais abaixo do recomendado. Destaca-se a necessidade de aplicação da escala em outros estados, a fim de analisar a estabilidade dela em diferentes contextos.

A partir da análise dos dados, os licenciandos dos anos iniciais e finais apresentaram percepções distintas quanto à realização de adaptações pedagógicas e o reconhecimento da

importância da participação da comunidade no contexto inclusivo. No entanto, não foram observadas diferenças nas percepções relacionadas à compreensão da função do professor de apoio, aceitação e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Somado a isso, a identificação de três grupos latentes, sendo dois deles constituídos por licenciandos com baixa e parcial inclusividade sinaliza a necessidade de ampliar os processos formativos voltados à integração de práticas inclusivas, baseadas em referenciais teóricos que contemplem transtornos, deficiências e marcos legais, aliadas ao uso de recursos didáticos inclusivos. Nesse sentido, disciplinas específicas voltadas à inclusão podem proporcionar maior segurança aos futuros docentes para atuar em contextos educacionais diversos e conseqüentemente, contribui para a redução de percepções e atitudes negativas.

De modo geral, esse estudo se revela pertinente dado que o campus em que a presente pesquisa foi realizada concentra, em sua maioria, cursos de licenciatura, mostrando como os licenciandos se percebem preparados para atuar com alunos público-alvo da educação inclusiva.

Referências

- ABELLÁN, J., SÁEZ-GALLEGO, N. M, REINA VAÍLLO, R., FERRIZ MORELL, R., & NAVARRO-PATÓN, R. (2019). Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física. **Journal of Sports Psychology**, 28(1), 143-156.
- AMORIM, L. B.; MENDES, F.; MACÊDO, A. A. M.. Percepção de professores de Biologia da Educação Profissional e Tecnológica sobre a Educação Inclusiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 31, p. e25016, 2025.
- ARAÚJO, J. N. G. (2010). A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: A. M. Mendes, R. C. Merlo, C. F. Morrone, & E. P. Facas (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros* Curitiba, PR: Juruá.
- BANDURA, A. (1991). Social Cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- BANDURA, A. Sel-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Educational Psychologist*, 1991. BANDURA, A. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BARBOSA, E. T. e SOUZA, V. L. T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Psicopedag.* [online]. 2010, vol.27, n.84, pp.352-362. ISSN 0103-8486.
- BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>.
- BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N.. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 26, p. 163–177, dez. 2019.
- BOECHAT, G. P. F; CHERUBINI, A. de O. R. dos S; GAMA, A. M; FIGUEIREDO, J. dos S.; CHERUBINI, P. V. F; CORREIA, S. G. de F. A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AUTISMO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 5676–5691, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.17122. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17122>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1999

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a. BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. MEC, 2001. 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República. Brasília, 2007a. 25 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: sessão 1, n. 181, Brasília, DF, p. 26, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

BRASIL. Lei nº 12.674, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [Planalto], 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: sessão 1, a. 100, n. 278, Brasília, DF, p. 11729, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Decreto Nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília: MEC/SEESP, 07 de janeiro 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria SECADI/MEC nº 41, 1º de julho de 2024. Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com a finalidade de discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Manual do Programa Escola Acessível. Brasília: Ministério da Educação., 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manualprograma-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. DE .. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023.

BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, Second Edition**. New York ; London: Guilford Publications, 2015.

BRYER J, Speerschneider K (2016). *likert: Analysis and Visualization Likert Items*. R package version 1.3.5, <<https://CRAN.R-project.org/package=likert>>.

CAMPOS, E. R. T.; RODRIGUES, H. G.; MACEDO, H. C. de O.; SÁ, A. C. C. de; OLIVEIRA, F. M. de; BEIRÃO, Éder de S. Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa – MG. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 17, n. 01, p. 70–85, 2019. DOI: 10.22238/rc24482692201917017085.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, T. C. R; MARQUES, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira. Educação inclusiva e ensino de química em escolas públicas: uma análise em contexto real. *Revista Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, v. 27 n. 1, 01-19, março, 2022. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7782/pdf>.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G.. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente1. **Educar em Revista**, n. 58, p. 237–252, out. 2015.

CHALMERS, R. P. (2012). *mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment*. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. doi:10.18637/jss.v048.i06.

CHAVES, L. S. S. et al.. **O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva**. E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1026-1040. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73851>>

Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

CORREIA, L. M. (2003). *Educacao Especial e Inclusao: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Portugal: Porto Editora.

COSTA, D. F. da. COSTA, S. M. e . TUCHINSKI, C. M. F. MIGUEL, E. A. OLIVEIRA, M. F. da S. WATHIER, J. C. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS MUDANÇAS DE PARADIGMAS**. **Revista Científica Semana Acadêmica**.

D'ÁVILA, B. G.; SILVEIRA, C.; GONÇALVES RODRIGUES SOUZA, T.; DE AGUIAR, Rogério. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO REGULAR QUANTO À FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 123–140, 2023. DOI: 10.34179/revisem.v8i2.18390. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/18390>.

ESTIMADO, R; SOFIATO, C. (2019). A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**. 32. 50. 10.5902/1984686X33087.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação. In: FACION, J. R. (Org.) *Inclusão Escolar e suas implicações*. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

FERNANDES, M. M., COSTA FILHO, R. A. D., & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(2), 219-232.

FERREIRA, P. H. S.; VIEIRA, G. C. S.; WUO, A. S.. O PERFIL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE): UMA ANÁLISE DOS EDITAIS DOS 14 MUNICÍPIOS DA AMVE (SC)1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. e0248, 2025.

GONÇALVES, L. M. S.; MOURA, C. C. de; BOECHAT, G. P. F.; ROCHA, K. R. da; SILVA, M. R. da; LESSA, M.M. C.; COSTA, N. M. B. e; ALMEIDA, R. B. V. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16430. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16430>.

HENRI, P. La vie et l'œuvre de Valentin Haüy. Paris, Presses Universitaires de France, 1984
HERNÁNDEZ SAMPIERI., R., FERNANDEZ, C. C., BAPTISTAL., P., SAMPIERI, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. 5. REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA. *VICEDECANO FCEF*, 126.

JÚNIOR, L; MARTINS, M. C. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KUESTER, V. M. 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion if students with disabilities changed. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester.

LACERDA, C. B. F. DE .. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio 2006.

LIMA, T. C.; LOPES, J. C. V.; DE ANDRADE, H. A.; FREITAS, A. V.; REIS, R. M.. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR: a ótica do corpo docente sobre a inclusão escolar. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 304–321, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p304-321. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3816>.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G.. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MEDEIROS F., J.; MASSARO, M. Desafios e contradições de professores da Paraíba acerca da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p.

1–16, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15197.209209224492.0423. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15197>.

MEDINA, Z. S; GONÇALVES, A. G. Percepção de estudantes de licenciatura em Ciências Naturais sobre a Educação Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem na Colômbia. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 32, n. Contínua, p. 1–22, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/79149>.

MENDES, E. C. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387-359. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002

MENDES, E.G. (1995). Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

MENICUCCI, M. D. C. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas, livro-texto 1, p. 8 a 11.

NUNES, P; AZEVEDO, D. R; SCHMIDT, M. Q. O. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), 557-572. DOI: 10.5902/1984686X10178

NUNES, S. DA S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E.. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106–1119, out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

PICKENS, J. Attitudes and Perceptions. Em: BORKOWSKI, N.; MEESE, K. A. *Organizational Behavior, Theory, and Design in Health Care*. 3. ed. Massachusetts: Jones & Bartlett Learning, 2022. p. 51–76.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 876-889, dez. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992017000300012&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.14244/198271992016>.

R Core Team (2025). **_R: A Language and Environment for Statistical Computing_**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <<https://www.R-project.org/>>.

RAYKOV, T. Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures. **Applied Psychological Measurement**, v. 21, n. 2, p. 173–184, 1 jun. 1997.

REVELLE, W. (2025). **_psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research_**. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.5.6, <<https://CRAN.R-project.org/package=psych>>.

RICARDO, H.; CASTRO, J. P. dos S. R. de; CASTRO, R. de F. da S. R. de. O momento histórico de criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em Ponta Porã e sua relação com a história da educação especial no Brasil. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 6, 2020.

ROSENBERG, J. M., BEYMER, P. N., ANDERSON, D. J., VAN LISSA, C. J., & SCHIMIDT, J. A. (2018). tidyLPA: An R Package to Easily Carry Out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 978, <https://doi.org/10.21105/joss.00978>

ROSSEEL, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

ROJO-RAMOS, J.; GOMEZ-PANIAGUA, S.; BARRIOS-FERNANDEZ, S.; GARCIA-GOMEZ, A.; ADSUAR, J.C.; SÁEZ-PADILHA, J.; MUÑOZ-BERMEJO, L. Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare* 2022, 10, 228. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>

SAMEJIMA, F. Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores. **ETS Research Bulletin Series**, v. 1968, n. 1, p. i–169, 1968.

SANT'ANA IM. Educação inclusiva: concepções dos professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. 2005;10(2). Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

SAVIANI, D.. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007.

SILVA, A. M. Educação Especial e Inclusão Escolar: História e fundamentos. Curitiba, PR: Ibpx, 2010.

SILVA, K. F. W. da; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405>.

SILVA, M. A. da; CRUZ, L. A. N. P.; SILVA, A. F. da; MENACHO, G. do N.; SILVA, F. A. P. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 1096–1116, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i6.19674. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19674>.

SOARES BASSO, S. P; LUNARDI CAMPOS, L. M. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as (Science licensing courses and Inclusive Education: the graduate's vision). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 554–571, 2019. DOI: 10.14244/198271992522. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2522>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SOLÍS GARCÍA, P. & BORJA GONZÁLEZ, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. **Retos: Nuevas Tendencias**

en **Educación Física, Deporte y Recreación**, 1(39), 7-12.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>» <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>

SOMMA, L. T.; DIAS, M. P. de B. ECA, a distância entre a lei e a prática no atendimento à criança com deficiência intelectual. **Cadernos Acadêmicos Unina**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. DOI: 10.51399/cau.v2i1.126. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/143>.

STAINBACK, stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores** 1999.

TEIXEIRA, D. C.; PESSOA, D. da S.; DIAS, E. M.; SILVA, G. da C.; TAVARES, R.; ARRUDA, A. A. de; SANTOS, F. M. S. dos. Educação inclusiva e especial: as contribuições da associação Pestalozzi para a cidade de Codó-MA / Inclusive special education: the contributions of the Pestalozzi association to the city of Codó-MA. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 32414–32425, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-621. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10850>.

UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 585–594, 2010.

VITTA, F. C. F. DE .; VITTA, A. DE .; MONTEIRO, A. S. R.. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 415–428, set. 2010.

VOIVODIC, M. A. M. de A. (2004). *Inclusão escolar de crianças de crianças com Síndrome de Down* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

WICKHAM, H. *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York, 2016.

XAVIER, L. N.; SOUSA, C. T. R. de. A atuação e as atribuições do profissional de apoio: contrapontos da escola e legislação. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 25, n. 2, 2023. DOI: 10.34019/1984-5499.2023.v25.38518periodicos.ufjf.br

YUEN, K. K. (1974). The two sample trimmed t for unequal population variances. *Biometrika*, 61, 165-170.

Anexo A

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. ALBERTO
CARVALHO
DEPARTAMENTO DE BIOCÊNCIAS - DBCI**

FORMULÁRIO DE PESQUISA

**PERFIL
SOCIODEMOGRÁFICO**

1º) Codificação do paciente: _____

2º) Gênero/Sexo:

() Masculino () Feminino

3º) Curso: _____

4º) Período do curso: _____

4º) Idade: _____

QUESTIONÁRIO

Esse questionário irá analisar sua percepção sobre educação inclusiva. Marque um X na alternativa que representa seu pensamento.

| Item | Discordo totalmente | Discordo | Neutro | Concordo | Concordo totalmente |
|---|------------------------|----------|--------|----------|------------------------|
| 1. Eu preferiria ter alunos com necessidades específicas de apoio educacional na minha sala de aula. | | | | | |
| 2. Uma criança com necessidades específicas de apoio educativo não perturba a rotina da sala de aula nem perturba a aprendizagem dos seus colegas de turma. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 3. Devemos colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mesmo que não tenhamos a preparação adequada. | | | | | |
| 4. Os alunos com necessidades específicas de apoio educacional podem seguir o currículo do dia a dia. | | | | | |
| 5. Não estou preocupado que minha carga de trabalho aumente se eu tiver alunos com necessidades específicas de apoio educacional em minha classe. | | | | | |
| 6. Eu sei como ensinar cada um dos meus alunos de forma diferente de acordo com suas características. | | | | | |
| 7. Eu sei como projetar unidades de ensino e aulas com a diversidade de alunos em mente. | | | | | |
| 8. Sei adaptar a forma como avalio as necessidades individuais de cada um dos meus alunos. | | | | | |
| 9. Sei manusear e adaptar materiais didáticos para responder às necessidades de cada um dos meus alunos. | | | | | |
| 10. Eu posso adaptar minhas técnicas de comunicação para garantir que todos os alunos possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular. | | | | | |
| 11. Acredito que a melhor maneira de fornecer apoio aos alunos é que o professor de apoio seja incorporado na sala de aula, e não na sala de aula de apoio. | | | | | |
| 12. O papel do professor de apoio é trabalhar com toda a turma. | | | | | |
| 13. Considero que o lugar do professor de apoio é na sala de aula regular com cada um dos professores. | | | | | |
| 14. O projeto educativo deve ser revisto com a participação dos diferentes agentes da comunidade educativa. | | | | | |
| 15. Deve existir uma relação muito estreita entre o pessoal docente e os restantes agentes educativos. | | | | | |
| 16. A escola deve incentivar o envolvimento dos pais e da comunidade. | | | | | |
| 17. A escola deve trabalhar em conjunto com os recursos do bairro. | | | | | |

Anexo B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão escolar a partir da percepção de licenciandos

Pesquisador: MARCIO ANDREI GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68771823.2.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.181.197

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2089540.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_brochura_.docx), postados em 26/06/2023 e 28/03/2023, respectivamente. Além disso, observou-se a " CARTA_RESPOSTAS_.pdf", postada em 23/05/2023, bem como a nova versão do "TCLE_modificado.pdf", postada em 23/05/2023.

INTRODUÇÃO

A Inclusão visa uma Educação para Todos, o que pressupõe que crianças e adolescentes podem desenvolver suas capacidades e exercer sua cidadania através do ambiente educacional regular. (UNESCO, 1994; Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003). Montoan (2006, p. 19) define a educação inclusiva como a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Nesse sentido, para a educação inclusiva ser efetiva ela precisa responder a todos, independentemente das deficiências. Na antiguidade, pessoas com deficiência eram exterminadas por serem consideradas uma inutilidade funcional, sendo consideradas um castigo divino (Araújo, 2010). Ainda na Idade Média, o Cristianismo promoveu para essas pessoas modificações na forma de tratamento e amparo em casas de assistência de senhores feudais. Com a Revolução industrial, surge um grande número de acidentes no trabalho

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br