



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SIDCLEY HORÁCIO GALDINO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS

JOÃO PESSOA - PB
2022

SIDCLEY HORÁCIO GALDINO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dr^a. Munique Massaro

JOÃO PESSOA - PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G149f Galdino, Sidcley Horácio.

Formação docente para atuação em uma perspectiva
inclusiva: percepções de professoras / Sidcley Horácio
Galdino. - João Pessoa, 2022.
46f.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3.
Formação docente. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

SIDCLEY HORÁCIO GALDINO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 30 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Munique Massaro

Munique Massaro (UFPB)

Professora Orientadora

Adenize Queiroz de Farias (UFPB)

Professora Examinadora

Ildo Salvino de Lira (UFPB)

Professor Examinador

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus pais, Antônio Horácio Galdino e Julia Candido de Farias (in memória), pela grande importância que eles têm em minha vida e pelo amor imensurável que tenho por eles.

Os professores, com sabedoria e carinho,
dedicam seu tempo para a formação dos
homens do amanhã.

Edma Catarina

AGRADECIMENTOS

Ao fim de mais uma longa e árdua caminhada, já consigo sentir a alegria da concretização de mais um sonho em minha vida, que apesar dos diversos obstáculos que surgiram nesse trajeto, consegui superá-los e alcançar a vitória, no entanto nada disso seria possível sem a significativa contribuição de muitas pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu alcançasse êxito nessa trajetória acadêmica.

Por tanto quero expressar o meu agradecimento, primeiramente a Deus, pois foi nele que encontrei força para não desistir do meu sonho, vale salientar que por diversas vezes pensei em desistir, mas sempre que fraquejei voltei meus pensamentos ao Senhor Jesus, e sempre encontrei forças para continuar.

Agradeço as pessoas da minha família que de alguma maneira me incentivaram e me deram força para seguir em frente em busca de minha realização, de alguma forma cada um que compõe o meu contexto familiar, que direta ou indiretamente, tem a sua parcela de contribuição no que se refere ao apoio e força que, pois foi de grande importância durante todo o percurso dessa jornada.

Quero demonstrar a minha gratidão pelos meus amigos que estiveram sempre ao meu lado, me incentivando e torcendo pela minha conquista. Venho aqui fazer um agradecimento especial a minhas amigas da escola onde trabalho (não será citado nomes para preservar a identidade das participantes do estudo), local este onde realizei minha pesquisa de campo, pois foram elas que contribuíram significativamente na coleta de informações pertinente a realização do presente trabalho. Sendo assim agradeço, pois sem a participação de vocês seria impossível a concretização deste trabalho, que tem grande importância no que se refere às reflexões acerca da promoção de melhorias na atuação docente.

Estendo meu sentimento de gratidão as pessoas que compõe meu ciclo de amizades, pois foi com essas pessoas maravilhosas que pude vivenciar momentos de alegria e descontração, tendo em vista que durante a jornada universitária existiram momento de muito estresse e tensão, e com esses amigos foi possível aliviar o peso das responsabilidades acadêmicas, por meio de boas conversas, gargalhadas e momentos de lazer. Aqui, jamais poderia deixar de citar os nomes de Ana Karina Moraes, Rogina Kelly de Lucena, Sandra Helena Castro, Ronyer Cruz de Souza, Valdileide Souza, Josey Nascimento, Diana Abrantes, Karla Renata de Figueredo, Kivya das Neves, Maria José

Carvalho e Lucas Henriques. Obrigado a todos vocês por me proporcionar momentos felizes e que fez e continua fazendo meus dias melhores.

Quero agradecer de maneira específica as pessoas que conheci na Universidade Federal da Paraíba, que com o passar dos semestres tornaram-se grandes amigos e amigas que vou levar pra vida e que contribuíram imensamente durante nossas vivências em sala de aula. Muito obrigado à Ana Paula Sulpino, Flavia Pessoa, Priscilla Fernandes F. Falcão, Ana Luiza, Lucas Vinicius, Camila Ferreira de Oliveira, Ana Olímpia, Augusto Gouveia, Anaize Anália, entre outras inúmeras pessoas que conheci durante toda essa jornada e que desempenharam papel importante, cada um à sua maneira, na minha formação enquanto futuro pedagogo.

Deixo aqui registrado o meu carinho, respeito e admiração a todos os professores e professoras que ao longo dessa caminhada me presentearam com seus ensinamentos e que nesses ricos momentos de vivências contribuíram significativamente não só com os conhecimentos acadêmicos, mas também como ser humano, pois cada um desses profissionais, os quais tive contato, certamente deixou um pouco de si, assim como levou um pouco de nós por meio da indissociável troca de experiências.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora professora Munique Massaro que aceitou prontamente a caminhar junto comigo neste trabalho de conclusão de curso, e que se mostrou desde o início, bastante competente e porque não dizer muito paciente, pois sempre que a solicitei, atendeu prontamente em todos os momentos que precisei de sua ajuda. Obrigado professora Munique por enxergar e acreditar nas minhas capacidades, saiba que por meio dos diversos momentos de aprendizagem que vivi com você, carrego uma grande bagagem de ensinamentos que vou utilizar bastante enquanto futuro pedagogo.

Agradeço também ao professor Ildo Salvino de Lira e a professora Adenize Queiroz de Farias, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca examinadora da minha defesa monográfica, pois tenho a certeza de que suas contribuições serão de grande valia na realização e conclusão deste trabalho, que terá por finalidade a obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Por fim, quero agradecer a todos que de alguma maneira cruzaram meu caminho durante essa jornada universitária e que possibilitaram que a tornasse mais fácil de ser percorrida.

GALDINO, Sidcley Horácio. **Formação docente para atuação em uma perspectiva inclusiva: percepções de professoras**. 2022. 46p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2022.

RESUMO

O processo de inclusão no contexto escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial vem acontecendo de maneira gradativa. No entanto, percebe-se que ainda é preciso promover significativas melhorias no tocante a entrada, permanência e promoção do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Neste sentido, é de fundamental importância refletir acerca da formação de professores e professoras que atuam nas salas de aula do ensino regular. É importante existir o entendimento de que não só o professor do Atendimento Educacional Especializado precisa possuir conhecimentos para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, mas também os professores das classes comuns. Desta forma, este trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por objetivo analisar a percepção de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades de formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, realizada a partir de uma pesquisa de campo descritiva, desenvolvida em uma escola municipal que fica situada na zona rural do município de Cruz do Espírito Santo, no estado da Paraíba. Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário contendo quatorze questões com dez professoras que compunham o quadro docente da instituição escolar e que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a coleta de dados, os questionários foram lidos e analisados a partir da análise temática. Os resultados evidenciam que as professoras que atuam nas classes comuns da escola não se sentem preparadas para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial. Destaca-se a ausência de formação na área da Educação Especial, o que desperta nas professoras um sentimento de frustração por não se sentir seguras em favorecer adequadamente o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Sendo assim, este trabalho permite refletir sobre a importância da formação de professores e professoras que atuam no sistema regular de ensino, a fim de capacitá-los para atuar com segurança e entendimento junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação Docente. Formação Continuada.

ABSTRACT

The process of inclusion in the school context of students who are the target audience of Special Education has been happening gradually. However, it is clear that it is still necessary to promote significant improvements in terms of entry, permanence and promotion of the teaching-learning process of these students. In this sense, it is of fundamental importance to reflect on the training of teachers who work in regular education classrooms. It is important to understand that not only the Specialized Educational Service teacher needs to have knowledge to work with the target audience of Special Education students, but also the teachers of the common classes. In this way, this work of Completion of the Licentiate Degree in Pedagogy aimed to analyze the perception of teachers of Early Childhood Education and the initial series of Elementary School regarding the difficulties of training to work with students target audience of Special Education in a perspective inclusive. This research had a qualitative approach, carried out from a descriptive field research, developed in a municipal school that is located in the rural area of the municipality of Cruz do Espírito Santo, in the state of Paraíba. For data collection, a questionnaire containing fourteen questions was applied to ten teachers who made up the teaching staff of the school institution and who work in Early Childhood Education and the initial grades of Elementary School. After data collection, the questionnaires were read and analyzed using thematic analysis. The results showed that the teachers who worked in the common classes of the school did not feel prepared to work with students who were the target audience of Special Education. The absence of training in the area of Special Education stands out, which arouses a feeling of frustration in the teachers for not feeling confident in properly promoting the learning process of all students. Therefore, this work allows us to reflect on the importance of training teachers who work in the regular education system, in order to enable them to work with safety and understanding with the target audience of Special Education students.

Keywords: Inclusive Education. Special education. Teacher Training. Continuing Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil	15
2.2 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	17
2.3 Formação de professores do ensino regular em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	21
3 PERCURSO METODOLÓGICO	26
4 ANÁLISE DE DADOS	29
4.1 O perfil das participantes	29
4.2 Percepção docente acerca da Educação Especial no cotidiano	31
4.3 Formação Continuada: competências para uma educação inclusiva	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	42
APÊNDICE A	43
APÊNDICE B	46

1 INTRODUÇÃO

Para que se torne possível uma atuação com qualidade no campo educacional, se faz necessário cada vez mais investir na capacitação dos profissionais docentes, visando garantir conhecimento e segurança para a efetivação de seu trabalho nos múltiplos espaços e contextos educacionais. A qualificação destes profissionais deve acontecer de forma continuada para que estejam em constante processo de aprimoramento possibilitando, desta maneira, atuar nas diferentes modalidades de ensino, tais como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional-Tecnológica, entre outras.

Dentre as modalidades de ensino existentes, a Educação Especial é o enfoque central desta referida pesquisa. Dessa forma, se faz necessário lançar um olhar mais específico para os professores que atuam com alunos público-alvo desta modalidade, pois estes docentes necessitam constantemente de formação continuada, tendo em vista que a atuação na Educação Especial acontece de forma mais individualizada e com a utilização de recursos e métodos diferenciados, quando comparado com ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sem deficiência do ensino regular. Ao mesmo tempo, o docente deve atuar de maneira inclusiva.

Neste sentido, a presente pesquisa se propõe a uma discussão voltada para a percepção de professoras, atuantes na Educação Básica, a respeito da formação para a atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial, trazendo para esse diálogo as suas perspectivas e entendimentos acerca da inclusão, bem como sua relevância e suas possibilidades no trabalho pedagógico cotidiano, dando espaço também aos seus anseios em relação a esse trabalho, bem como, o papel da formação continuada na melhoria do trabalho docente nessa modalidade.

Considerando a relevância da temática para o campo da Educação, por ser graduando no curso de Pedagogia, o tema me despertou a necessidade de aprofundar nas inquietações acerca da atuação docente na Educação Especial por meio desta pesquisa. Tais inquietações geraram os seguintes questionamentos: Quais as percepções das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da formação para a atuação com alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva? Quais as dificuldades encontradas pelas professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial?

Esta pesquisa se justifica ainda pelo interesse pessoal que emerge da minha atuação profissional na Sala de Recursos Multifuncionais, da escola que será campo de estudo, junto as

professoras participantes da pesquisa. No cotidiano do trabalho percebo as dificuldades e inseguranças apresentadas por estas profissionais, no que se refere a atuação com os alunos com deficiência, inseridos em salas regulares, em uma perspectiva inclusiva.

Tendo em vista os vários desafios enfrentados pelas professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando estas se deparam com um aluno que apresenta algum tipo de necessidade específica, no que se refere a aprendizagem, é perceptível a insegurança das docentes. Tais barreiras de atuação são oriundas da pouca ou nenhuma capacitação para a Educação Especial, conforme elas relatam no cotidiano.

A pesquisa aconteceu em uma escola no município de Cruz do Espírito Santo, Estado da Paraíba-PB, durante o segundo semestre de 2022, de forma presencial e com a coleta de dados por meio de um questionário semiaberto. Delineou-se a análise com enfoque em uma abordagem qualitativa acerca das percepções das profissionais que atuam em salas comuns com alunos com deficiência, mais especificamente as professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considera-se neste trabalho os diferentes aspectos que perpassam a atuação destas em sala de aula, como também as estratégias que utilizam para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Os objetivos que orientaram a pesquisa, em uma ótica geral foi analisar a percepção de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades de formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. E os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades na atuação docente, no que se refere à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir da percepção de professoras; destacar temas que contemplem as necessidades de formação continuada das professoras que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Este trabalho se organiza em 5 capítulos, partindo dessa introdução à temática, objetivos e justificativa, seguindo para o referencial teórico, em que se considerou autores e autoras que se debruçam em estudos relevantes sobre a temática, bem como documentos legais que norteiam a modalidade. Em seguida, tem-se o percurso metodológico, que compõe o terceiro capítulo, seguido da análise de dados e tem como encerramento as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil

A inclusão escolar no Brasil é recente, porém o Atendimento Educacional e as práticas de inclusão e exclusão para o público-alvo da modalidade de Educação Especial têm raízes históricas, tendo em vista que ao longo do tempo esses sujeitos foram pouco contemplados nas políticas públicas sociais e educacionais. Assim, tiveram seus direitos negados, em específico, o direito à educação.

Pode-se destacar que na história oficial do país os sujeitos com deficiência são parcialmente representados e aparecem minimamente nas narrativas, visto que a história é sempre contada pela ótica das classes dominantes, nas quais desenvolveram práticas excludentes para as pessoas com deficiência em uma visão segregadora na sociedade, por consequência, esses ficaram a margem desta.

Segundo Walber e Silva (2006, p. 30):

As práticas de cuidado e de assistência às pessoas com deficiência não surgiram na contemporaneidade; elas foram constituídas em contextos sócio-históricos distintos que nos levam a perguntar como, em cada época, a sociedade encarou o diferente e qual o lugar desse diferente ao longo do tempo.

Em concordância com as autoras, os contextos sócio-históricos influenciaram e influenciam as práticas de cuidado e de assistência à pessoa com deficiência, que ao longo da história do Brasil foi colocado em lugares diferentes de acordo com as normas vigentes de cada época.

No período colonial a pessoa com deficiência ocupava o lugar do doente, incapaz e inválido para o trabalho, tanto nas sociedades não hierarquizadas com nas hierarquizadas. Dessa forma, a criança com deficiência no contexto tribal era eliminada pela própria tribo. Essa era praticada de três formas distintas: rituais de sacrifício, abandono dos recém-nascidos nas matas e lançadas em precipícios. Segundo Garcia (2015), essas práticas de eliminação não diferem daquelas observadas em outros contextos históricos, tais como: povos da antiguidade e do período medieval, onde a deficiência era vista como castigo das forças divinas, por esse fato, tinha que ser eliminada.

Essas práticas eram regulamentadas por leis, por exemplo, no alvará assinado pelo rei D. João V, no qual expressava tais ações, como afirmou Pereira e Saraiva (2017). Dentre as

punições estabelecidas em lei, incluía-se o açoite, a amputação de membros e mutilações, contando inclusive com o pleno apoio da Igreja Católica. Portanto, durante o período colonial as pessoas com deficiência sofreram diversas formas de agressões por serem consideradas “anormais” para esta época, assim, não tendo atendimento especializado onde fossem consideradas as suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Essa visão começou a mudar durante o período Imperial (1822-1888), no qual se inicia as primeiras ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, por exemplo, pode-se citar o surgimento do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (posteriormente denominado Instituto Benjamim Constant) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Januzzi (2017), o primeiro destinava-se ao ensino primário e secundário dos meninos cegos, desenvolvendo ações voltadas para a educação moral e religiosa, trabalhos manuais, entre outras.

Essas instituições estavam fundamentadas na concepção de normalidade/anormalidade que se dividiu em duas tendências: médico-pedagógico¹ e psicopedagógico². Pois segundo Walber e Silva (2006, p. 32) “a deficiência passa a ser um problema médico e não somente assistencial, embora uma lógica assistencialista continue presente nesse novo modelo”. Sendo assim, o saber médico sobre a deficiência passou a embasar os processos educativos voltados para este público, que passaram a ter direito à educação especializada, embora esse direito ainda não estivesse garantido em lei, mas a existência de tais instituições, de certa forma, oferecia um atendimento especializado para alunos que possuía algumas necessidades específicas.

Portanto, apesar deste avanço no tratamento para com as pessoas com deficiência, ainda estava distante de um modelo educacional inclusivo. No entanto, vale salientar que houve a extinção das práticas punitivas e de eliminação desses indivíduos, que a partir do período imperial são segregados em escolas para alunos especiais.

Mesmo com as iniciativas do império, não se garantiu o direito à educação destes sujeitos em termos legais; foi no período republicano, no qual foi estabelecido um governo representativo, federal e presidencial que vários direitos foram garantidos em lei para a população, em particular o direito à educação para as pessoas com deficiência. Para isso, houve a contribuição de diferentes movimentos, por exemplo: o movimento da Escola Nova que trouxe novas ideias e concepções educacionais, principalmente constituições da Psicologia para a Educação Especial; a criação de associações como Associação de Assistência à Criança

¹ Nessa tendência a criança é vista como doente que precisa de tratamento.

² Essa tendência reconhecia a educação dos indivíduos considerados “anormais” direcionando as crianças para escolas ou classes especiais.

Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e o Movimento de Luta das pessoas com deficiência.

Então, foi através dessas contribuições que a educação especial de fato passou a ser institucionalizada por meio de políticas públicas específicas para esse público. Desse modo, é criada a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) no Ministério da Educação (MEC) e em âmbito legal, a modalidade de ensino educação especial, efetivada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96) no capítulo V, da mesma.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996).

Por meio dessa lei, o direito à Educação de pessoas com deficiência foi garantido, mas sabe-se que ainda se faz necessário a garantia de fato da democratização de ensino para todos. Ou seja, garantia de acesso, permanência e êxito destes alunos ao longo da vida.

2.2 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Muito se fala sobre inclusão e de sua efetivação nos diversos contextos em que se faz necessário acesso de forma igualitária e com equidade, no entanto é importante ressaltar os inúmeros desafios que dificultam a implementação de fato da inclusão nos diferentes espaços e situações.

Neste sentido, Lopes e Marquezine (2012, p. 488) refletiram que:

A realidade demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais.

Ao refletir de forma mais específica sobre o contexto educacional, percebe-se que as dificuldades se apresentam de maneira bastante diversificadas e acentuadas, tendo em vista que

apesar de muito se discutir sobre a inclusão escolar, há empecilhos existentes nas condições físico-estruturais, ausência de Tecnologia Assistiva, o preconceito e principalmente o baixo investimento em qualificação dos profissionais para atuar de maneira adequada. Esses são alguns dos obstáculos que dificultam a inserção e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar. Neste sentido, Rosa e Papi (2017, p. 13843) propuseram refletir que:

A inclusão escolar [...], apesar dos avanços existentes, ainda traz desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado ao seu aprendizado. Esse processo vem acompanhado de barreiras de acesso e permanência na escola, que por vezes estão desconectadas das possibilidades de resolução dos problemas somente pelo trabalho do professor que necessita de condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência e contribuam para a concretização da inclusão.

Outro fator que reforça as dificuldades inerentes à funcionalidade dos processos inclusivos é a inexistência de políticas públicas eficazes e que venham favorecer a concretização da inclusão no contexto educacional. Torna-se cada vez mais desafiador promover estratégias que promovam o acesso à educação com qualidade e equidade, onde sejam levadas em consideração as potencialidades e amenização das limitações que venha intervir negativamente no processo de escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

A ausência de políticas públicas tem peso importante no que se refere aos entraves que inviabiliza as ações favoráveis à inclusão, pois é por meio de instrumentos jurídicos que se torna possível fazer valer de fato os devidos direitos e assistência aos indivíduos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

No entanto, considera-se que há determinadas leis que garante os direitos às pessoas que necessitam de um atendimento especializado, como é o caso da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que em seu artigo primeiro traz a seguinte afirmação:

[...] Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Ainda assim se faz necessário investir em propostas jurídicas que possam garantir a promoção de melhorias na qualidade de vida, assim como no desenvolvimento das pessoas com deficiência, sempre considerando seus aspectos, particularidades e contextos.

A partir do momento que as políticas públicas são implementadas de forma mais enérgica, torna-se possível pensar em estratégias que objetivem sanar ou diminuir outro obstáculo enfrentado pelos professores que atuam no ensino regular e na modalidade de Educação Especial. Trata-se, por exemplo, da baixa qualidade ou inexistência de recursos adequados a serem utilizados nas salas de aula comum e principalmente nas Salas de Recursos Multifuncionais. É de fundamental importância pensar nos diversos instrumentos que se faz necessário para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da ludicidade e do concreto, tendo em vista que com o uso dos recursos didático-pedagógicos adequados, os indivíduos que estão em processo de ensino-aprendizagem, e mais especificamente os alunos público-alvo da Educação Especial, podem alcançar com maior facilidade a assimilação dos conhecimentos por vias de acesso à compreensão de aprendizagens diferenciadas. “Com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem”. (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009, p. 685).

Ainda quando se pensa em inclusão escolar, é preciso considerar outro aspecto que tem grande importância neste processo, trata-se dos aspectos físico-estrutural. No que se refere ao acesso aos diversos espaços existentes na escola, é necessário considerar a maneira que os espaços de uso comum a todos se apresentam, pois desde sua construção inicial, o ambiente escolar tem que ser pensado para assistir a todos, sejam estes com deficiência ou não, tendo em vista que de nada adianta a existência de uma escola toda equipada com materiais e recursos de ponta, se nem todos têm acesso a estes, por causa das barreiras físicas que impendem o seu usufruto.

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 46) “apenas 44,2% das escolas urbanas são acessíveis para as pessoas com mobilidade reduzida e, na zona rural, esse percentual é de 17,9%. Menos de 60% das escolas possuem banheiros adequados a esses alunos e alunas na zona urbana e, na rural, esse percentual é de 25,9%”.

Junto aos problemas causados pelas barreiras físicas e estruturais, também há as barreiras atitudinais que acontecem exatamente pela falta de investimento na qualificação e capacitação continuada dos agentes envolvidos no contexto escolar. É notório que muitas vezes os profissionais buscam auxiliar seus alunos, no entanto barram nos entraves causados pela falta de conhecimento e insegurança ao lidar com os estudantes, tendo assim posturas inadequadas, que ao invés de contribuir no processo de desenvolvimento destes, acabam interferindo

negativamente. Certamente a falta de uma intervenção adequada e coerente pode levar a consequências devastadoras como o *bullying*, a baixa autoestima e até mesmo a depressão, sendo assim, diante de tais situações, essas crianças tendem a perder o interesse em estudar e não encontram sentido em frequentar a sala de aula, se não receberem o devido reconhecimento e apoio para o desenvolvimento de seus talentos e potencialidades.

Para que a escola seja considerada um ambiente inclusivo se faz necessário observar os aspectos aqui apontados, dentre vários outros, pois é a partir da identificação das barreiras, que se torna possível pensar em estratégias para eliminar os possíveis empecilhos que venham a surgir. Neste sentido, é importante que esse trabalho aconteça de forma colaborativa, onde todos envolvidos no contexto escolar possam em conjunto pensar e colocar em prática projetos que venham a favorecer a inclusão de fato. Para que todos os envolvidos possam refletir sobre o processo de inclusão escolar, é preciso que todos tenham condições e tempo necessários para planejarem juntos, pois a inclusão não acontece por parte de um único agente, mas sim com o envolvimento de todos, que em prol do mesmo objetivo possam desenvolver projetos, estudos e instrumentos que viabilizem a inserção, permanência e qualidade no desenvolvimento da aprendizagem e de outros aspectos da vida dos alunos inseridos no contexto escolar, e mais especificamente, dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Vale salientar que o processo de inclusão escolar não é de responsabilidade apenas dos profissionais que atuam na instituição escolar, mas também de diversos agentes externos a esta. Pode-se destacar, como uma das inúmeras estratégias que tem como objetivo eliminar as diversas barreiras existentes no caminho da inclusão, as indispensáveis contribuições não só dos pais e responsáveis dos alunos que se encontram inseridos na escola, mas também de toda a comunidade que tem grande expressividade e força, no que se refere à promoção/melhoria dos serviços educacionais oferecidos a população. No entanto, Santos e Santos (2010, p. 07) sugeriram que:

A escola deverá oferecer condições para que a própria comunidade colabore, não só com o processo de ensino aprendizagem, mas também com a existência e funcionamento da escola. A participação da comunidade se dará na medida em que a escola estiver pronta para absorver as diversas formas de envolvimento da comunidade.

Outro caminho a ser pensado em prol da superação das barreiras, sejam elas quais forem, são as atividades/ações multidisciplinares, tendo em vista que por meio desse trabalho colaborativo e transversal na escola, torna-se possível a criação de parcerias com outros profissionais, para que as ações inclusivas aconteçam na sua plenitude, favorecendo a todos.

Esses serviços devem prezar pela qualidade, sempre considerando as diferenças e potencialidades de todos, principalmente dos estudantes que se encontram em formação.

Considerando o que foi abordado anteriormente acerca dos aspectos, iniciativas e posicionamentos inerentes aos processos de inclusão, e mais especificamente a inclusão escolar, evidencia-se que de fato os diferentes equipamentos sociais advindos de diferentes contextos podem contribuir significativamente no que se refere à inserção, permanência e acolhimento de maneira adequada dos estudantes público-alvo da Educação Especial, objetivando sempre promover evolução no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos que são indispensáveis em uma cultura inclusiva.

2.3 Formação de professores do ensino regular em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Cada vez mais tem aumentado, de maneira considerável, o quantitativo de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade específica nos espaços de escolarização, sejam estes públicos ou privados, e com isso as demandas de diversas ordens crescem significativamente.

Segundo uma pesquisa no Censo Escolar, que foi realizada em 2019 pelo INEP e o Ministério da Educação, na última década houve aumento de 80% no número de matrículas de estudantes com características como superdotação ou limitações cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais (INEP, 2019).

Neste sentido é importante considerar diversos aspectos que envolvem esses sujeitos público-alvo da Educação Especial, principalmente no que se referem aos aspectos físicos estruturais, recursos e métodos que favorecem sua permanência na escola, qualidade na aprendizagem e a capacitação contínua dos profissionais que contribuem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, enfatizando mais especificamente os profissionais docentes, tendo em vista que estes têm grande importância no desempenho escolar e no desenvolvimento em diferentes situações de aprendizagem de seus alunos, não só no que se refere à aquisição dos conhecimentos pedagógicos/formais, mas também em outros aspectos que permeiam suas vidas, ou seja, em contextos externos ao ambiente escolar.

Pensando na necessidade de formação de professores para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, o Ministério da Educação por meio de resultados apresentados no Censo Escolar de 2019, apresentou dados preocupantes quanto à qualificação docente para atuar na Educação Especial, em que apenas 6% das professoras e dos professores da Educação

Básica do Brasil têm formação adequada para ministrar aulas para estudantes que tenham alguma deficiência ou necessidade educacional específica (INEP, 2019).

É de suma importância reconhecer a influência dos profissionais docentes e suas indispensáveis contribuições para a promoção do desenvolvimento de seus alunos. Por meio da atuação docente, o professor tem a capacidade de enxergar seus alunos de forma mais geral e individualmente, pois mesmo diante de uma sala com dezenas de alunos, o professor consegue e deve ter um olhar empático, compreensível, para que de maneira singularizada possa perceber cada aluno, e dessa forma estabelecer laços de confiança, respeito e afetuosidade.

Neste sentido, Vieira e Omote (2021, p. 744), reiteraram que:

A aprendizagem na sala de aula ocorre de modo coletivo, a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada aluno, bem como entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais que ocorrem no espaço social da sala de aula.

Pensando na qualidade da atuação docente no contexto escolar, se faz necessário perceber como tem ocorrido o processo de formação inicial dos estudantes de pedagogia nas universidades, tendo como finalidade averiguar como esses professores adentram na atuação profissional. Silva (2019, p. 118) reforçou que se faz “necessário, que o profissional de educação, faça-se inovador, que possa criar e recriar, desenvolver práticas e situações de aprendizagem realmente significativas à realidade do educando”.

A formação docente se inicia no campo universitário por meio do curso de Pedagogia, (isso no que refere aos profissionais que irão atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), que dispõe de uma grade curricular consideravelmente extensa, permitindo ao estudante da referida graduação adquirir uma bagagem de conhecimento bastante significativa, fazendo com que os futuros professores tornem-se capazes de atuar de forma adequada junto aos seus alunos, sendo possível entendê-los em suas singularidades.

No entanto, ao analisar de forma mais detalhada a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por exemplo, pode-se perceber algumas limitações, principalmente no que se refere às abordagens inerentes ao campo da Educação Especial, pois apesar da referida licenciatura disponibilizar de um quantitativo de cinquenta e quatro disciplinas, existem apenas duas disciplinas: Educação Especial e LIBRAS, que trazem a discussão de forma mais protagonista acerca dessa modalidade de ensino. Nas demais disciplinas pouco ou quase nunca se discutem sobre a Educação Especial. O estudante de pedagogia só poderá adentrar um pouco mais na Educação Especial se ele optar pelo aprofundamento nessa área de conhecimento, caso contrário, seus conhecimentos em relação à

Educação Especial em uma perspectiva inclusiva serão bastante limitados, restando aos estudantes, por conta própria, expandir seus conhecimentos na área, por meio de cursos de especializações, pesquisas, leituras e outras fontes, suprimindo assim essa lacuna, que até então o curso de Pedagogia não oferece abordagem o suficiente para suprir.

Em relação a importância da qualidade na formação dos futuros docentes para incluir os alunos que tenham alguma necessidade educacional, Vitaliano (2007, p. 400) afirmou que

Para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos [...], é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos.

Dando continuidade às reflexões sobre a formação continuada de professores do ensino regular, mais especificamente dos profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para torná-los habilitados a atuar frente aos alunos público-alvo da Educação Especial, é preciso compreender como acontece essa formação não só nas instituições de ensino superior, mas também nos municípios, onde há ações destinadas à formação destes profissionais docentes.

No que se refere a formação de professores, é evidente que estes profissionais para estar em sala de aula já passou por uma formação inicial, mas a pergunta é, será que tal formação é o suficiente para que estes educadores se sintam preparados para atuar adequadamente no processo de escolarização de seus alunos? Entende-se que esse processo de formação pode ser realizado de diversas maneiras, como por exemplo, por meio de cursos intensivos ou de curta duração, palestras, oficinas, treinamentos, ou qualquer outro momento de interação e troca de experiências que tenha como objetivo central atualizar os professores sobre as questões da atualidade. Outros objetivos da formação continuada é provocar, no docente, um desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da instituição escolar no cotidiano.

Neste sentido, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, no Capítulo II que se refere a formação continuada de professores, mais precisamente no artigo 4º, reforçou que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020).

Quando é feita uma investigação mais específica em relação a formação voltada para a atuação docente na modalidade de ensino da Educação Especial para os professores atuantes no ensino regular, é notório o pouco incentivo em relação às ações para formação, verificado a partir de experiências pessoais. Essa carência existente na formação destes profissionais reflete claramente na insegurança e temor diante de um aluno público-alvo da Educação Especial. Os professores, por não se sentirem possuidores de conhecimentos o suficiente para assistir estes alunos adequadamente, acabam por tomar atitudes incoerentes, dificultando a entrada, permanência e o desenvolvimento do aprendizado destes sujeitos aprendentes no contexto escolar.

Acerca deste despreparo por parte destes profissionais docentes, Martins e Chacon, (2019, p. 3) corroboram que:

Quando o professor não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pode apresentar barreiras atitudinais impeditivas para o trabalho colaborativo com o professor especialista, bem como atribuir pouca funcionalidade aos recursos materiais disponíveis, além do sentimento de frustração que pode desenvolver.

Sendo assim, é salutar investir na capacitação destes professores e professoras para que assim tornem-se mais eficazes, passando a ser um agente favorável no processo de escolarização dos alunos de maneira geral e mais especificamente, os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Neste sentido, é notório que, apesar de falar-se muito sobre os processos inclusivos, e de modo mais específico a inclusão escolar, poucos são os investimentos pensados para essa área, apesar de que já foram alcançadas significativas conquistas. A efetivação plena da inclusão em seus diversos aspectos e contextos ainda se encontra distante de alcançar o ideário de um processo de inclusão de fato, pois ainda é pouco consistente o surgimento de políticas públicas voltadas para a efetivação das ações que envolvem a inclusão.

Sendo assim, Queiroz e Guerreiro (2019, p. 235) alertaram que:

Ao identificarmos no sistema educacional sua vulnerabilidade e suas dificuldades, urge a necessidade de confrontarmos as práticas de segregação e buscarmos alternativas que visem aproximar a escola de um ensino inclusivo, a articulação entre os poderes públicos fomentando ações, assegurando, assim, condições para que essas dificuldades sejam superadas.

Ao considerar de modo mais específico o município no qual foi realizado o presente estudo, percebe-se que os investimentos voltados para a formação docente na esfera municipal

apresentam-se de maneira pouco eficiente, isso se confirma na fala de alguns profissionais na área da educação, pois é comum ouvir relatos de professores sobre sua insegurança e despreparo diante de um aluno com algum tipo de necessidade educacional.

É preocupante a realidade da maioria dos professores que se vê diante de tal situação. Essa problemática é muito grave no que se refere à inserção, permanência e evolução da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar do município, pois o docente, frente aos obstáculos, geralmente demonstra insegurança e despreparo ao lidar com estes indivíduos, mas ainda assim, tenta oferecer auxílio, mesmo que na maioria das vezes, de maneira inadequada, podendo culminar em consequências negativas. Ao invés do professor perceber o aluno considerando suas potencialidades, ele poderá acentuar ainda mais as dificuldades inerentes ao desenvolvimento destes estudantes que necessitam ser considerados de maneira mais empática.

Diante das problemáticas referidas, Silva (2019, p. 120) reforçou que:

Se o profissional docente desenvolve esse olhar, diferenciado para os seus educandos, desvincilhando-se de uma abordagem individualista e objetiva, o mesmo estará mais bem preparado para enxergar o mundo com um novo olhar, valorizando as experiências de vida no contexto da subjetividade, enaltecendo a real situação de aprendizagem em detrimento de dificuldades quaisquer que possam surgir em um emaranhado de situações no cotidiano.

É de suma importância e de extrema urgência que os agentes públicos responsáveis pela educação do município pensem em estratégias e políticas públicas voltadas para a capacitação e formação continuada dos professores, tornando-os seguros e competentes na ação educativa destinada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para que essa formação de professores voltada para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial aconteça de fato, é salutar considerar quais conteúdos/conhecimentos precisam ser discutidos junto a esses professores, que venham a contemplar o entendimento sobre alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pois além dos conhecimentos já adquiridos durante a licenciatura é preciso que esses profissionais possam ter acesso a conhecimentos mais específicos correlacionados a Educação Especial, como os diversos tipos de transtornos, deficiências e dificuldades na aprendizagem, assim como também considerar fatores socioeconômico, cultural e familiar que possam vir a interferir de maneira desfavorável no processo de desenvolvimento destes sujeitos aprendentes, em diversos aspectos e contextos de suas vivências, dentro e fora dos espaços de escolarização.

Vale considerar também, nesse processo de formação continuada, a promoção de reflexões sobre o verdadeiro significado da inclusão. Mais especificamente necessita-se, por meio desta formação, trazer a estes educadores o entendimento de como se deve atuar frente às situações excludentes e segregadoras, que por meio desses conhecimentos seja possível intervir diretamente e com objetividade, para que seu aluno com algum tipo de necessidade educacional, sinta-se parte dos espaços onde se encontra inserido e acolhido por todos e que este seja percebido por meio de suas potencialidades e capacidades, impedindo o surgimento de diferentes tipos de barreiras limitantes, buscando sempre estimular e desenvolver a sua autonomia, independência e potencialidades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de atingir os objetivos propostos, a presente pesquisa teve seu levantamento de dados realizado por meio de uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa. Para averiguar com clareza o objeto da referida pesquisa se fez necessário a realização do presente estudo, sendo assim, Carnevalli e Miguel (2001, p. 01) apresentou com maior clareza como é realizada uma pesquisa de campo, afirmando que:

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

O instrumento da pesquisa foi composto por um questionário semiaberto, contendo questões fechadas e abertas, que tiveram por finalidade identificar o perfil das pesquisadas, e questões mais diretivas para compreender a percepção das professoras a respeito do objeto do estudo. Neste sentido, o instrumento da pesquisa visou apreender das professoras participantes que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola, situada no município de Cruz do Espírito Santo - PB, suas percepções sobre as necessidades de formação docente continuada, no que se refere a atuação junto a alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, situada na zona rural do município de Cruz do Espírito Santo, no estado da Paraíba. O município encontra-se localizado na região que contempla a grande João Pessoa, capital do estado, mais precisamente entre as cidades de Santa Rita e Sapé. Possui um número populacional de 16.275 pessoas, segundo o último levantamento realizado pelo IBGE em 2010. No que se refere ao sistema educacional do município, existem 23 estabelecimentos de ensino oferecendo as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola onde foi realizada a pesquisa possui um quantitativo de 119 alunos, distribuídos entre Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Também possui o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais. A escola funciona nos três turnos, sendo que no período noturno funciona apenas a Educação de Jovens e Adultos.

A escolha do estabelecimento de ensino se deu, principalmente, pelo fato do pesquisador atuar profissionalmente como professor de AEE na referida escola, além do fácil acesso as professoras que lá atuam e por conhecer cotidianamente as dificuldades e inseguranças apresentadas por estas, no que se refere a atuação junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa foi realizada presencialmente, no período entre 08 e 31 de agosto de 2022, por meio da aplicação de um questionário que contém 14 questões (APÊNDICE A), dividido em duas partes. Na primeira parte as questões tiveram por objetivo identificar o perfil das professoras participantes: idade, sexo, formação inicial, formação continuada e tempo de atuação docente. Na segunda parte as questões buscaram informações e relatos das participantes acerca do objeto de estudo, como a relevância da formação continuada para atuação com a Educação Especial, as perspectivas das docentes, limitações e possibilidades enfrentadas no cotidiano, entre outras. A segunda parte das questões permitiu respostas abertas, portanto, subjetivas, o que justifica a abordagem de análise qualitativa.

Participaram desta pesquisa dez profissionais, todas do sexo feminino e que constituem todo o corpo docente que atua no espaço educacional onde aconteceu o estudo. Todas as professoras participantes, possuem formação em Pedagogia, apenas uma tem especialização voltada para a Educação Especial em Neuro psicopedagogia e cinco possuem especialização em Supervisão e Orientação Educacional. As demais participantes não possuem nenhum título de Pós-Graduação. Em relação à idade das professoras, estas encontram-se na faixa etária entre 23 e 53 anos de idade.

No que se refere ao tempo de docência, a maioria das participantes tem mais de 20 anos de atuação em sala de aula; entre as mais jovens esse tempo varia de 3 a 7 anos de atuação. Sendo assim, percebeu-se nesta análise, as diferenças de idade entre as professoras, assim como a diferença de tempo de experiência, pois tais aspectos possui grande importância no desenvolvimento e na prática docente.

Cabe ressaltar, que antes da coleta de dados, foi entregue às participantes o roteiro do questionário junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que as professoras precisaram ler e assinar em seguida, concordando com a realização do estudo e assegurando as questões éticas de pesquisa com seres humanos. Com o questionário em mãos, as participantes tiveram um dia para responder. Após a conclusão do preenchimento, o questionário foi entregue ao pesquisador junto ao TCLE devidamente assinado.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de Análise Temática. Para Rosa e Mackedanz (2021, p. 1), “tal metodologia de análise pode ser utilizada em pesquisas da área da educação e do ensino, sem vinculação necessária a uma determinada corrente teórica, e pode ser trabalhada para alcançar resultados gerais”.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 O perfil das participantes

A primeira parte do instrumento de pesquisa foi destinada a delinear o perfil das professoras participantes. Ao todo, participaram dez profissionais, todas do sexo feminino. Buscando preservar a identidade e discrição das professoras, todas foram identificadas com a abreviatura “Prof.” e enumeradas de um (1) a dez (10). Segue o quadro 1 com a idade de cada professora:

Quadro 1- Idade das professoras pesquisadas

Professora	Idade
1	49 anos
2	28 anos
3	50 anos
4	Idade não informada
5	25 anos
6	23 anos
7	Idade não informada
8	Idade não informada
9	26 anos
11	53 anos

Fonte: autoria própria, 2022.

O segundo objetivo da primeira parte da coleta de dados se destina a identificar aspectos relativos à formação das professoras, sendo assim, foi identificado que todas as profissionais docentes possuem a formação em pedagogia. No que se refere à cursos de especialização, nem todas possuem, assim como está descrito a seguir, segundo a respostas das professoras.

Prof. 1: Orientação e Supervisão Escolar
 Prof. 2: Não possui especialização
 Prof. 3: Coordenação e Orientação Escolar
 Prof. 4: Supervisão e Orientação Escolar
 Prof. 5: Neuro psicopedagogia Clínica e Institucional
 Prof. 6: Não possui especialização
 Prof. 7: Supervisão e Orientação Escolar

Prof. 8: Supervisão e Orientação Escolar
 Prof. 9: Não possui especialização
 Prof. 10: Não possui especialização

Diante dos dados de formação das professoras participantes, encontra-se a formação em nível superior em Pedagogia, o que evidencia o atendimento ao que está previsto no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N. 9394/96, que dispõe: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental”. (BRASIL, 1996, p. 40).

Ainda no artigo 62, o documento apontou que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional” (BRASIL, 1996, p. 41). Embora as orientações de lei para formação continuada seja um elemento essencial, entre as participantes, 40% não fez nenhuma especialização ou pós-graduação. As demais participantes têm, predominantemente, formação especialista na área de gestão escolar e apenas uma professora tem especialização na área de Neuro psicopedagogia; o que pode ter sido discutido, durante a sua formação, a respeito da área da Educação Especial.

Por fim, o último elemento para o delineamento do perfil das participantes foi o tempo de docência, no que tange a totalidade do exercício da profissão e mais especificamente, quanto desse tempo dedicado ao Ensino Fundamental. Sendo assim, as professoras afirmaram possuir os seguintes tempos de atuação docente:

Prof. 1: 33 anos
 Prof. 2: 07 anos
 Prof. 3: 35 anos
 Prof. 4: 22 anos
 Prof. 5: 07 anos
 Prof. 6: 03 anos
 Prof. 7: 36 anos
 Prof. 8: 36 anos
 Prof. 9: 07 anos
 Prof. 10: 30 anos

A respeito do tempo de atuação docente no Ensino Fundamental, as professoras deram as seguintes respostas.

Prof. 1: 33 anos
 Prof. 2: 02 anos
 Prof. 3: 35 anos

Prof. 4: 17 anos
 Prof. 5: 07 anos
 Prof. 6: 03 anos
 Prof. 7: 36 anos
 Prof. 8: 18 anos
 Prof. 9: 04 anos
 Prof. 10: 30 anos

No que se refere ao tempo de docência, o dado que chama atenção é que entre as quatro professoras que não tem especialização, três delas são as que têm menos tempo de atuação e somente uma tem 30 anos de docência. O dado tem relevância porque a formação continuada ocupa um papel de, possivelmente, especializar o profissional docente e atualizar seus conhecimentos, visto que a Educação, enquanto dimensão humana, passa por diversas mudanças de acordo com a transformação da sociedade.

A formação em nível superior é uma realidade para todas, já a formação continuada é presente para a maioria, entre estas voltada a área da gestão educacional. O tempo de atuação docente evidencia que a formação continuada é menor entre as professoras em início de carreira docente.

4.2 Percepção docente acerca da Educação Especial no cotidiano

A segunda parte do instrumento de pesquisa visou responder os objetivos deste estudo, no que tange a percepção das professoras pesquisadas a respeito das dificuldades na atuação com alunos público-alvo da Educação Especial no cotidiano da sala de aula em uma perspectiva inclusiva. Cabe especificar que os estudantes que recebem suporte da modalidade da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A investigação partiu da exploração da realidade das participantes assim, questionou-se se existem alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula em que as professoras atuam e quais as especificidades deles. Diante de tal questionamento, as participantes apresentaram as seguintes respostas:

Prof. 1: Sim, 1. Deficiência intelectual e leve transtorno de comportamento.
 Prof. 2: Sim, 1. A aluna possui DI
 Prof. 3: Sim, 3. Apesar de não serem laudados, apresentam dificuldades na aprendizagem, principalmente na área da linguagem.
 Prof. 4: Não. Sem resposta
 Prof. 5: Não. Sem resposta
 Prof. 6: Sim, 1. Possui uma aluna com TEA.

Prof.7: Sim, 1. Deficiência intelectual moderada. Transtornos emocionais, de comportamento e linguagem.

Prof. 8: Não. Sem resposta

Prof. 9: Sim, 4. Não tenho alunos com deficiência, mas tenho alunos com grau elevado de dificuldades de aprendizagem que não são laudados.

Prof. 10: Sim, 2. Um dos alunos possui de TEA, outro apresenta características semelhantes, mas não tem laudo médico.

A partir das respostas, identificou-se duas salas em que há maior número de alunos e alunas, considerados sujeitos da Educação Especial - na sala da Prof. 3 e Prof. 9. É importante atentar que em ambas não se trata de alunos com laudos médicos que permitem identificar as especificidades, desta forma, a identificação de dificuldades de aprendizagem só foi possível pela diagnose pedagógica e também pelo convívio do cotidiano junto a esses alunos.

Ao todo são 13 alunos indicados pelas professoras, dos quais apenas cinco possuem laudo diagnóstico da deficiência. O diagnóstico é essencial para identificar as especificidades da pessoa com deficiência, pois a partir do mesmo é que os profissionais da educação podem atuar de forma diretiva, possibilitando desenvolver o currículo escolar acessível e a didática de maneira a inserir o sujeito nas práticas de aprendizagem coletiva. No entanto, o laudo médico não é obrigatório para o aluno receber o suporte pedagógico da escola, de acordo com as suas necessidades educacionais, inclusive o suporte da modalidade da Educação Especial.

Como define a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei N. 13.146/2015), a avaliação “quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.” (BRASIL, 2015).

Diante da realidade em sala de aula apresentada pelas professoras, seguiu-se a coleta de dados buscando compreender quais os desafios para atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial e o quanto capacitadas se sentem para enfrentar tais questões. Diante de tal indagação, todas as professoras participantes, sem exceção, responderam que “não” se sentem capacitadas para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Já no que se refere ao questionamento acerca das dificuldades que as professoras encontram no exercício da docência junto a esses alunos, foram dadas as respostas descritas, a seguir:

Prof. 1: É conseguir adaptar os instrumentos e recursos que mais se integrem à sua realidade.

Prof. 2: Na hora de elaborar as atividades adaptadas para o educando.

Prof. 3: Adaptar as atividades, visto que não tivemos formação para essas demandas.

Prof. 4: A ausência dos pais na escola, falta capacitação para lidar com crianças especiais, infraestrutura escolar que não atende as especificidades da educação inclusiva.

Prof. 5: A principal dificuldade em relação à educação especial é a falta de apoio dos familiares e materiais específicos para se trabalhar com os alunos.

Prof. 6: Incluir a criança aos demais, tendo em vista sua agressividade e agitação. Adaptar o conteúdo a ser lecionado a fim de chamar atenção e despertar o conhecimento.

Prof. 7: Dificuldade em atendê-lo junto aos demais alunos na sala regular, visto ele necessitar de um apoio diferenciado e nem sempre ser possível.

Prof. 8: No momento é a questão das adaptações das atividades, pois requer tempo.

Prof. 9: A resistência dos pais, transmitir conteúdos de forma que seja acessível e compreendido por eles.

Prof. 10: Enquanto professora, sinto-me despreparada para atuar na Educação Especial. na graduação vi muito pouco sobre o tema e as capacitações são raras e insuficientes para os professores dos anos iniciais.

Das justificativas apresentadas para os maiores desafios encontrados na prática docente, as professoras foram unânimes em apontar a adaptação curricular das atividades e assim, conseguir fazer a integração dos alunos com deficiência com os alunos sem deficiência. O que corrobora com o apontado por Rosa e Papi (2017, p. 13843) que “a inclusão escolar [...], apesar dos avanços existentes, ainda traz desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado ao seu aprendizado.”

O segundo maior desafio apontado pelas participantes é o baixo envolvimento e participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem. Tal elemento já fica evidenciado como uma hipótese quando se lê a quantidade de alunos sem laudo acerca da sua deficiência, o que se justifica também pelas dificuldades e burocracias existentes no sistema público de saúde. A ausência dos pais e responsáveis pode ser um dos diversos elementos que amplia o obstáculo na perspectiva de uma educação inclusiva no contexto escolar.

E o terceiro elemento apontado por duas professoras, é a insuficiência de formação inicial e continuada voltada à Educação Especial. Embora somente duas tenham apontado a formação como um limitante à prática docente na Educação Especial, quando questionadas se sentiam preparadas ou capacitadas para atuar com o público-alvo dessa modalidade, a resposta foi unânime: não. E para ampliar a compreensão dessa resposta, foi solicitado que as professoras se justificassem. Seguem seus relatos:

Prof. 1: porque muitas vezes não sabemos como proceder com crianças ou adolescentes com base em seu diagnóstico, apesar de ser bastante comentada a prática é bastante nova.

Prof. 2: Acredito que o professor terá a necessidade de um treinamento ou preparação.

Prof. 3: Porque o professor de sala regular não está capacitado para atender esse público.

Prof. 4: Para atuar no AEE é preciso ter formação inicial, ser habilitado para o exercício da docência e formação específica na educação especial.

Prof. 5: Para se trabalhar com a educação especial precisa-se de uma grande formação pois a cada dia que passa surgem novas perspectivas e situações.

Prof. 6: O professor necessita de um preparo, uma capacitação para atuar na educação especial.

Prof. 7: Não pelo fato de não ter uma formação aprofundada para essas situações.

Prof. 8: Em relação aos chamados normais, me sinto preparada, mas, no entanto, é um grande desafio ter um aluno com algum tipo de deficiência.

Prof. 9: Não tenho formação especializada para melhor atender as necessidades do público-alvo da educação especial.

Prof. 10: As capacitações foram muito raras e vagas, o que concebe um grande desafio, pois é preciso adaptar as aulas, as atividades [...] enfim, tudo praticamente às cegas.

Como apontado anteriormente, quando questionadas sobre os desafios para atuação com alunos da Educação Especial, as participantes citaram motivos externos (familiares) e práticos/metodológicos (adaptação curricular e integração dos alunos), mas quando questionadas sobre como se sentem quanto a capacitação, todas justificaram que não se sentem capacitadas e situam o desafio na formação inicial e principalmente, na formação continuada.

4.3 Formação Continuada: competências para uma educação inclusiva

Partindo dos desafios apontados pelas participantes da pesquisa no que se refere à atuação com público-alvo da Educação Especial, principalmente, numa perspectiva inclusiva, na qual se considere as especificidades dos alunos e haja o currículo acessível e didática para desenvolver suas potencialidades dentro da coletividade na sala de aula, o estudo explorou as percepções sobre competências que as professoras acreditam serem necessárias e suas relações com a formação continuada.

Para além do artigo 62 da LDBEN, que prevê a obrigação dos órgãos públicos, incluindo a própria escola, na promoção de formação continuada para os professores, o artigo 67 especificou que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;” (BRASIL, 1996, p. 44). Além da

obrigatoriedade em promover aperfeiçoamento continuado, a lei assegura ao docente o licenciamento, ou seja, afastamento remunerado para se dedicar a esse estudo.

Buscou-se assim, considerando também o previsto na LDBEN, identificar quais são as percepções das professoras sobre a efetivação desse direito previsto em lei. Portanto, quando questionadas se o município no qual as professoras atuam oferece algum tipo de formação na área da Educação Especial, a fim de capacitá-las a atuar frente aos alunos que contemplam este público-alvo, as docentes apresentaram as seguintes respostas:

Prof. 1: Não, até o presente momento são oferecidas muitas formações e capacitações, porém, não voltadas diretamente para a Educação Especial.

Prof. 2: Não.

Prof. 3: Apesar de existir professores que atendam às turmas de AEE, não são oferecidos cursos para os demais professores.

Prof. 4: O município não disponibiliza de formação continuada.

Prof. 5: Não.

Prof. 6: Não.

Prof. 7: O município oferece formação para trabalhar com o público em geral, dando orientação para o público-alvo da Educação Especial.

Prof. 8: Apenas raros encontros pedagógicos que acontecem de forma mais geral.

Prof. 9: Não, mas em diversos momentos é citada referências e práticas da Educação Especial.

Prof. 10: Não, nós temos que nos reinventar para atender e tentar oferecer o melhor para esse público.

A falas das professoras evidencia uma percepção coletiva de ausência de formação continuada voltada à Educação Inclusiva, e que a Educação Especial aparece sempre como apontamentos e sugestões, mas não como objeto dessas formações. A fala da Prof. 10 nos traz um sentimento solitário em que a Educação Especial fica sujeita a capacidade individual de cada docente.

Como prevê a LDBEN, cabe o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto documento que expressa os objetivos que vão delinear as ações da escola, definir as ações e objetivos para a uma Educação Inclusiva, incluindo a formação continuada. Acerca da importância dessas definições no PPP, também é encontrado na LBI, no artigo 28, as seguintes disposições:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (BRASIL, 2015).

Portanto, a escola não deve se omitir do seu papel na promoção e aperfeiçoamento docente, tendo por objetivo cumprir sua função social que é a educação com equidade para todos e todas. A partir da compreensão da lei e do entendimento acerca do PPP como instrumento vivo que orienta as práticas escolares, neste sentido será apresentado a seguir a expressão das participantes sobre a Educação Inclusiva a partir do PPP, a partir do seguinte questionamento: O Projeto Político Pedagógico da escola em que você atua contempla ações inerentes à formação continuada de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial?

Prof. 1: No momento atual não.

Prof. 2: Não.

Prof. 3: Não.

Prof. 4: Não tenho acesso ao Projeto Político Pedagógico.

Prof. 5: São oferecidos palestras e projetos onde a escola aborda o tema para se trabalhar com os alunos na construção de cartazes, apresentação de slides e apresentação teatral.

Prof. 6: Não, até onde sei.

Prof. 7: Sim.

Prof. 8: Não.

Prof. 9: Não, pois ainda não contempla essas ações em relação a formação continuada.

Prof. 10: Não, como de costume, o PPP fica engavetado, ficando assim esquecidas as ações nele citadas.

Em relação à escola, como espaço de formação continuada, nove das participantes disseram que o PPP não contempla objetivos e ações nesse sentido e nem sobre Educação Inclusiva. A Prof. 5 aborda ações que são feitas, mas são projetos didáticos voltados para os alunos. A Prof. 4 ainda aponta um dado relevante que é o não acesso ao PPP, o que é corroborado pela Prof. 10, que enfatiza que o documento fica engavetado e dessa forma, não é utilizado como uma diretriz viva e construída coletivamente pela comunidade escolar.

Ainda que o documento não seja utilizado e mediante aos dados de ausência e escassez de ações de formação continuada promovidas, seja pelo município ou pela escola, foi questionado às professoras participantes quais as competências que elas acreditam serem necessárias para atuação numa perspectiva de Educação Inclusiva. Diante deste questionamento as professoras apresentaram as seguintes respostas:

Prof. 1: Os temas transversais: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e saúde.

Prof. 2: Levando em consideração o aprendizado do aluno, atividades adaptadas, socialização inclusiva.

Prof. 3: Adaptação de conteúdos, metodologias voltadas para a educação inclusiva.

Prof. 4: Formação continuada, Atendimento educacional especializado (AEE), currículo.

Prof. 5: Como atuar com os pais em algumas ocasiões, palestra com a ajuda de pessoas específicas na área para ajudar na construção de materiais para se trabalhar na área.

Prof. 6: Metodologia de ensino, conteúdos adaptados incluindo todos os alunos.

Prof. 7: O papel dos pais na Educação Inclusiva, os desafios da Educação para todos.

Prof. 8: A questão da adaptação das atividades.

Prof. 9: O papel dos pais, a importância do professor na educação inclusiva e processo de aprendizagem.

Prof. 10: Deveriam ser abordados temas como: currículo na perspectiva inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, linguagem de sinais e brailes.

As sugestões apontadas pelas professoras indicam temas relevantes, a partir da perspectiva de quem está trabalhando cotidianamente com os alunos da Educação Especial, que emerge da compreensão da própria realidade, logo, daquilo que sentem a ausência, mas almejam conhecimento por entender que faria a diferença em uma prática docente inclusiva.

O tema de maior destaque é a adaptação curricular, a competência de conseguir trabalhar os conteúdos com alunos com e sem deficiência, e como apontado pela Prof. 2, a socialização inclusiva entre todos os alunos. As professoras compreendem a importância de promover atividades acessíveis como principal elemento da Educação Inclusiva.

Outro tema importante que foi abordado como competência a ser desenvolvida na formação continuada é a atuação com os familiares, também em uma perspectiva inclusiva, o que se relaciona diretamente com o que fora apontado por elas nos desafios da Educação Especial, como a baixa participação familiar e a melhor forma de atuar para trazê-los para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, as competências necessárias ou demandadas para a realidade escolar são diretamente ligadas à prática docente; estas se mostram superficiais na abordagem da formação inicial e deveriam ocupar um papel mais centralizado na formação continuada e o principal: dar ênfase a formação continuada e aprimoramento docente, o que não tem se refletido na realidade da escola que foi campo deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo consciência da importância da formação/capacitação docente para que os professores e professoras possam oferecer uma assistência educacional a seus alunos com qualidade, é preciso investir em ações e propostas formativas buscando qualificá-los continuamente.

Portanto, a presente pesquisa buscou em uma ótica geral analisar a percepção de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades de formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Assim, fundamentou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa com nuance descritiva, tendo como instrumento norteador o uso de questionário, que resultou em importantes contribuições e reflexões sobre a percepção das professoras sobre a importância da formação docente para estas profissionais que atuam em turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seus relatos fica clara a necessidade de formação continuada, tendo em vista que todas, sem exceção, afirmaram categoricamente que não se sentem preparadas para atuar com segurança junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, o estudo demonstrou que diante da necessidade de formação profissional apresentada pelas professoras, se faz necessário que os agentes públicos municipais responsáveis pela educação do município onde foi realizado o estudo, atentem para o investimento em qualificação do corpo docente como todo, que atuam na educação de Cruz do Espírito Santo, buscando promover melhorias em vários aspectos no contexto educacional do referido município.

É importante pensar na construção de projetos e eventos voltados para a capacitação dos profissionais da educação, onde na construção destas ações formativas, sejam contemplados de maneira considerável, elementos inerentes à Educação Especial para que todos os profissionais envolvidos nesses momentos de formação/capacitação continuada, possam ter acesso a um maior e melhor entendimento acerca dessa modalidade de ensino, que tem papel de grande relevância no processo de escolarização dos estudantes, e de maneira mais específica, dos sujeito aprendentes que contemplam o público-alvo da Educação Especial.

Assim como relatado no resultado da pesquisa, percebe-se certo descaso com a construção e utilização do Projeto Político Pedagógico, pois a maioria das participantes afirmaram desconhecer e/ou não ter acesso a esse importante documento norteador para a

funcionalidade da escola. Sendo assim, a própria instituição escolar precisa rever a forma como percebem o PPP, buscando avaliar quais aspectos existentes nesse documento contemplam a educação especial e se no caso da inexistência, buscar inserir em sua estrutura elementos fundamentais e indispensáveis para a efetivação do processo inclusivo, de fato, na instituição escolar.

Vale ressaltar que o presente estudo foi realizado em uma única escola, sendo assim, os resultados da referida amostra trata-se apenas de uma única realidade. Outro aspecto importante diz respeito ao tempo da pesquisa, pois percebe-se que por tratar de um curto espaço de tempo, tornou-se inviável realizar uma análise com maior aprofundamento e que contemplasse um maior número de escolas e de participantes.

Neste sentido, fica claro a necessidade de estudos futuros, em que possam ser feitos levantamentos de informações em outras escolas, inclusive as que contemplam a zona urbana, para que possam ser confrontadas essas duas realidades, assim como também torne-se possível ouvir outros agentes envolvidos no sistema educacional do município, a exemplo do secretário de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, entre outros, para que a partir desse maior aprofundamento torne-se possível compreender com maior clareza a funcionalidade e a qualidade da educação da cidade de Cruz do Espírito Santo, na Paraíba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARNEVALLI, J. A.; MIGUEL, P. A. C. Desenvolvimento da Pesquisa de Campo, Amostra e Questionário para Realização de um Estudo tipo Surrey sobre Aplicação do QFD no Brasil. In: **Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Salvador/BA, 2001. Disponível em: file:///C:/Users/Karla/Desktop/ESTAGIO/enegep2001_tr21_0672.pdf. Acesso em: 30/10/2021.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba/PR, 2009. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2019. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 165p. 2010. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set., 2012.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PEREIRA, J. de A. P.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 1687-186, jan./jun., 2017.

QUEIROZ, J. G. B. de A.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, abr./jun. 2019.

ROSA, K. B. da; PAPI, S. de O. G. Os Professores e os Desafios da Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Comum. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Karla/Desktop/ESTAGIO/24453_11921.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. BRASIL.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. **A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

SANTOS, J. F. dos; SANTOS, J. N. dos. Escola e Comunidade: Parceria de Sucesso. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Laranjeiras/SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-61.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, R. N. da; WALBER, V. B. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Revista Estudos de Psicologia, v. 23, n. 1. Campinas, jan./mar., 2006.

SILVA, M. C. **Formação docente para a diversidade: inclusão na perspectiva midiática e tecnológica na educação básica.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 6, n. 1, jan./jun. 2019.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. **Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021.

VITALIANO, C. R. **Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS DOCENTES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I CURSO DE PEDAGOGIA
---	---

QUESTIONÁRIO

1ª PARTE – PERFIL DO/A RESPONDENTE

Dados de identificação: o: Não precisa dizer o nome	Idade: _____	Sexo: () M () F
Grau de instrução o	Ensino médio () Graduação incompleta () Qual: _____ Graduação completa () Qual: _____ Pós-graduação () Qual: _____ Outra: _____	
Tempo de trabalho em Educação: _____	Tempo de trabalho em Ensino Fundamental: _____	

2ª PARTE - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Na sala de aula em que você atua possui alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação)?

() Sim () Não. Quantos? ____

2. Quais as especificidades destes alunos?

3. Quais as maiores dificuldades que você encontra no desempenho do exercício da docência a respeito do aluno público-alvo da Educação Especial?

4. Você se sente preparada ou capacitada para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial?

☐ Sim ☐ Não

Justifique:

5. Durante o curso de Pedagogia, você cursou alguma disciplina da área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

☐ Sim ☐ Não. Se sim, qual disciplina?_____

6. Qual importância dos conhecimentos adquiridos nesta disciplina cursada para a sua atuação com alunos público-alvo da Educação Especial?

* Caso não tenha cursado nenhuma disciplina específica no curso de Pedagogia, qual a importância dos conhecimentos da área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na formação inicial?

7. Você tem alguma formação continuada na área da Educação Inclusiva?

☐ Sim ☐ Não

8. Se a resposta anterior foi sim. Qual o tipo de formação continuada na área da Educação Inclusiva você realizou?

☐ Capacitação continuada realizada pela Prefeitura

☐ Curso de Especialização. Qual:_____

☐ Mestrado

☐ Doutorado

9. O município no qual você atua oferece cursos de formação na área da Educação Inclusiva que objetivem desenvolver a capacidade de atuação juntos aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

10. O Projeto Político Pedagógico da escola em que você atua contempla ações inerentes a formação continuada de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial?

11. Em sua opinião, quais temas voltados para a Educação Inclusiva deveriam ser abordados na formação continuada de professores que atuam no ensino regular?

12. Você considera a formação continuada que você recebe suficiente para atuar frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

13. Você tem conhecimento da existência de políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seu município?

() Sim () Não

Exemplifique:

14. Qual a sua percepção em relação a existência das políticas públicas *voltadas* para formação continuada de professores no município que você atua como docente?

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Senhora,

Esta pesquisa é sobre a formação docente para atuação em uma perspectiva inclusiva: percepções de professoras e está sendo desenvolvida pelo pesquisador discente Sidcley Horácio Galdino do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba sob a orientação da professora Munique Massaro.

O objetivo geral do estudo é analisar a percepção de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades de formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Os objetivos específicos são: identificar as dificuldades na atuação docente, no que se refere à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir da percepção de professoras; destacar competências que propiciem a formação continuada das professoras que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa se justifica pelo meu interesse em realizar o presente estudo, além disso, também por estar atuando na Sala de Recursos Multifuncionais, junto as professoras participantes da pesquisa. No meu campo de trabalho percebo as dificuldades e inseguranças apresentadas por estas profissionais, no tocante a atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, mas pode causar desconforto ou incômodo ao responder alguma pergunta.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador
Sidcley Horácio Galdino

Telefone: (83) 99892-5285

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.