



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ELAINE CRISTINA DA SILVA BRITO FARIAS

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

JOÃO PESSOA
2023

ELAINE CRISTINA DA SILVA BRITO FARIAS

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do
Centro de Educação, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr.^a Adenize Queiroz de Farias.

JOÃO PESSOA
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224e Farias, Elaine Cristina da Silva Brito.

A educação inclusiva na rede regular de ensino:
contribuições da formação docente inicial / Elaine
Cristina da Silva Brito Farias. - João Pessoa, 2023.
56 f.

Orientação: Adenize Queiroz de Farias.

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

1. Educação inclusiva. 2. Formação inicial. 3.
Professor. 4. Estrutura curricular. I. Farias, Adenize
Queiroz de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

ELAINE CRISTINA DA SILVA BRITO FARIAS

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do
Centro de Educação, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

ADENIZE DE FARIAS

Professora Adenize Queiroz de Farias
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Munique Massaro
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Dedico este trabalho ao meu amado filho
Guilherme, que sempre foi minha fonte
constante de inspiração e motivação. Sua
presença em minha vida me ensinou a
perseverar mesmo diante das adversidades.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter chegado até aqui. Sua presença foi constante durante a minha formação.

Agradeço ao meu marido Márcio, que foi meu alicerce em muitos momentos, sempre acreditando em meu potencial, sendo meu principal incentivador para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, que mesmo de longe se fizeram presentes, sempre me apoiando durante minha jornada acadêmica.

Agradeço aos meus amigos Juan, Yane e Bruno, meu grupo inseparável, que compartilharam junto comigo esta jornada acadêmica, tornando-a mais leve. Levarei nossa amizade para a vida.

Agradeço a minha querida orientadora, Adenize Queiroz, por seu apoio e dedicação durante as orientações. Sou imensamente grata pelo seu comprometimento e disponibilidade sempre que precisei. Sua orientação foi essencial para o progresso e resultado final deste trabalho. Finalizo ressaltando, a minha admiração e eterna gratidão a você. Obrigada por aceitar fazer parte desse momento tão importante da minha vida e por ser uma professora tão dedicada e inspiradora.

Agradeço a cada professor(a) da UFPB que, de alguma forma, fez parte da minha jornada acadêmica. Sou grata por ter tido a oportunidade de aprender com vocês e poder levar esses conhecimentos adiante em minha carreira.

RESUMO

Os crescentes debates acerca da educação inclusiva têm evidenciado, entre outros aspectos, a necessidade de uma formação docente que considere a diversidade de estudantes incluídos na escola regular. Tomando como base a legislação brasileira que dispõe sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, as políticas públicas, como também os referenciais teóricos sobre Educação Especial e inclusiva e a formação docente, buscou-se compreender como a formação inicial dos professores vem sendo ofertada, frente ao atual paradigma educacional da Inclusão, especialmente, no que concerne aos professores do ensino regular. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições oferecidas no processo de formação docente inicial, tendo em vista a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta de dados um roteiro de entrevista, com três docentes de diferentes licenciaturas, em atuação no Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública Municipal de João Pessoa - PB. Os resultados da investigação demonstraram algumas lacunas nos processos formativos vivenciados pelas professoras. De acordo com a pesquisa, as licenciaturas analisadas ofertaram poucas ou nenhuma disciplina relacionada a Educação Especial e/ou inclusiva. Essas lacunas refletem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas, uma vez que muitos professores chegam às escolas sem um mínimo de conhecimento sobre as práticas educacionais em uma perspectiva inclusiva. Por fim, é importante evidenciar a relevância da realização de outras pesquisas no campo da educação inclusiva, não apenas voltadas ao curso de pedagogia, mas também em outras licenciaturas, para que tais pesquisas possam fomentar o interesse por essa temática entre os formandos e os formadores, contribuindo assim para o aprimoramento dos cursos de formação de professores e, consequentemente, para a promoção de uma educação de qualidade.

Palavras- chave: Educação Inclusiva; Formação Inicial; Professores; Estrutura Curricular.

ABSTRACT

The growing debates about inclusive education have highlighted, among other aspects, the need for teacher training that considers the diversity of students included in regular schools. Based on the Brazilian legislation that provides about education in an inclusive perspective, public policies, as well as theoretical references about Special and Inclusive Education and teacher training, we sought to understand how the initial training of teachers has been offered, facing the current educational paradigm of Inclusion, especially regarding teachers of regular education. Thus, this work aims to identify the contributions offered in the process of initial teacher training, considering the inclusion of students targeted for Special Education in regular education. To achieve this goal, field research was carried out based on a qualitative approach, using as instrument for data collection an interview script, with three teachers from different degrees, working in Elementary Education in two schools of the Municipal public network of João Pessoa - PB. The results of the research showed some gaps in the formative processes experienced by the teachers. According to the research, the undergraduate courses analyzed offered few or none subjects related to Special and/or Inclusive Education. These gaps reflect directly on the quality of education offered to students with disabilities and other specific needs, since many teachers arrive at schools without a minimum of knowledge about educational practices in an inclusive perspective. Finally, it is important to highlight the relevance of conducting further research in the field of inclusive education, not only focused on the pedagogy course, but also on other degrees, so that such research can foster interest in this theme among students and teachers, thus contributing to the improvement of teacher training courses and, consequently, to the promotion of quality education.

Key-words: Inclusive Education; Initial Training; Teachers; Curriculum Framework.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....	13
2.1	Breve histórico da educação inclusiva no Brasil.....	13
2.2	A educação inclusiva na legislação brasileira	16
2.3	A educação inclusiva e formação docente: breve análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura	20
3	PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1	Natureza da Pesquisa	27
3.2	Do lócus aos sujeitos da investigação	27
3.3	Instrumentos e coleta de dados	28
3.4	Categorização dos dados.....	29
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....	30
4.1	Concepções docentes acerca da educação inclusiva	30
4.2	Desafios para a adoção da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva	34
4.3	O processo de formação docente inicial em uma perspectiva inclusiva	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	53
	APÊNDICE B – TCLE.....	54

1 INTRODUÇÃO

O final do século XX e início do século XXI são marcados por relevantes avanços na luta pelos direitos humanos das pessoas com deficiência, com ênfase na ampla participação e inclusão de todos os cidadãos na escola e na sociedade. Nesse contexto, importantes organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desempenharam um papel essencial. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1998, a UNESCO trouxe contribuições significativas no que diz respeito à educação inclusiva e à universalização do acesso à educação para todos. Essas contribuições influenciaram a implementação de ações e leis com o objetivo de mobilizar os países a assumirem o compromisso de promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, bem como a oferta de educação básica, pública, inclusiva e gratuita a todas as crianças em idade escolar (SILVA, 2009).

Aliado a isto, a Declaração de Salamanca (1994), considerada um grande marco norteador para a inclusão, trouxe diretrizes e princípios básicos para a promoção de uma educação inclusiva, englobando não só as crianças com deficiências, mas também aquelas em condições de exclusão escolar, seja por questões sociais, políticas, econômicas, dentre outras situações que as impeçam de ter acesso aos direitos básicos, como a educação. Ademais, essa declaração ampliou a ideia de educação em um contexto regular de ensino, instituindo que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente de suas condições e diferenças individuais.

Corroborando com essa concepção, no contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 determina no artigo 208 inciso III que a educação ofertada às pessoas com deficiência seja preferencialmente, na rede regular de ensino, com intuito de proporcionar a esses estudantes uma maior participação social, assim como o direito à educação comum a todos.

Consolidando as normativas anteriores, entende-se que à educação das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas é assegurada como um direito. Posto isso, sancionada em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146, estabelece em seu Art. 27º a educação como um direito da pessoa com deficiência, pautada no princípio da inclusão em todos os níveis ao longo de toda a sua vida, com o objetivo de alcançar o máximo desenvolvimento de talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais

e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, com o intuito de garantir o direito à educação estabelecido por lei, as políticas públicas implementadas nas últimas décadas impulsionaram um crescente movimento em torno da ampliação do acesso à educação, promovendo a inserção cada vez maior de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas no ensino regular. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2014 a 2018 houve um aumento de 33,2% nas matrículas desse público em todo país e esse número tem aumentado ano após ano. Tais constatações ampliaram ainda mais os debates acerca de um sistema educacional inclusivo que garanta uma educação de qualidade que atenda as especificidades desse público crescente nas escolas (TOKARNIA, 2019).

Diante do gradativo aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades – público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas e sua inserção nas salas regulares, torna-se urgente e necessário refletir acerca das reais condições dos sistemas escolares de ensino e o contexto da formação inicial dos professores, tendo em vista o atendimento desses estudantes, a fim de garantir-lhes além do acesso à escola, as possibilidades de permanência e sua efetiva participação e aprendizagem sob a ótica da educação inclusiva.

Quando se discute a inclusão de estudantes PAEE, uma problemática que merece destaque, diz respeito ao currículo proposto para a formação inicial dos professores que atuam na educação básica. Sobre a questão supracitada, o Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015) define algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, estabelecendo que os cursos de formação de professores deverão garantir conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, assim como, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, direitos humanos, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial, entre outros conteúdos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2015).

Diante desses apontamentos, a motivação que justifica a escolha por essa temática de pesquisa surgiu a partir das minhas experiências como estudante de um curso de licenciatura e também com as práticas em estágios nas salas de ensino regular, nas quais se encontravam alunos com deficiência ou outras necessidades específicas de aprendizagem. Tais experiências me levaram a questionar: como a formação inicial dos professores vem sendo ofertada no

sentido de contribuir para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Partindo desse questionamento, e visto que, a presença de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação no ensino regular vem crescendo ao longo dos anos, encontramos nesse contexto uma série de desafios, seja em relação às condições de acesso e permanência desses estudantes na escola, seja no tocante a formação inicial dos professores para atender aos objetivos propostos para uma educação inclusiva. Essa é a discussão central deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma vez que, o professor emerge como uma peça fundamental na mediação da aprendizagem e no processo educacional como um todo.

Essas inquietações suscitaram em algumas questões que nortearam a realização da presente pesquisa, tais como: Os programas de formação inicial docente têm contemplado componentes curriculares que abordam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva? O que as propostas curriculares oferecem como contribuição tendo em vista a adoção de práticas pedagógicas inclusivas? Quais os impactos da formação inicial ofertada aos professores para a garantia do direito à educação inclusiva da rede regular de ensino?

Frente a estes questionamentos, definiu-se se como objetivo geral desta pesquisa: Identificar as contribuições oferecidas no processo de formação docente inicial, tendo em vista a inclusão de estudantes PAEE no ensino regular. Estabeleceu-se ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a temática da formação inicial dos professores do ensino regular à luz da inclusão educacional;
- Conhecer o perfil formativo de cursos de formação inicial;
- Investigar a existência de conteúdos relativos a Educação Especial e/ou inclusiva na proposta curricular de três cursos de licenciatura de universidades públicas paraibanas;
- Observar as percepções dos professores do ensino regular no tocante a obtenção de conteúdos relacionados a Educação Especial e/ou inclusiva ao longo do seu percurso formativo;

Quanto ao caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualitativa, tendo como técnica para a coleta de dados a realização de entrevistas junto a professores do ensino regular em atuação, em duas escolas da rede pública do município de João Pessoa - PB.

Ressalta-se finalmente, que a construção desse TCC inicia-se pelo referencial teórico que embasa a presente pesquisa, o qual traça inicialmente um panorama histórico acerca da

educação inclusiva no Brasil, em seguida serão apresentadas algumas conquistas relacionadas aos marcos normativos que garantem o direito à educação em uma perspectiva inclusiva, culminando com breves reflexões acerca da educação inclusiva e a formação docente, investigando-se ainda a existência de componentes curriculares relacionados a Educação Especial e/ou inclusiva em três cursos de licenciatura de universidades públicas paraibanas. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados que, no capítulo seguinte serão analisados com base no referencial teórico que compreende a educação em uma perspectiva inclusiva. Por fim, são explicitadas, as considerações da autora.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Nesta fundamentação teórica será abordado inicialmente, um panorama histórico acerca da educação inclusiva no Brasil. Em seguida, será discutida a legislação nacional relacionada a essa temática. Para finalizar o capítulo, serão apresentadas algumas reflexões acerca da formação de professores e a oferta de disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou inclusiva nos currículos de alguns cursos de licenciatura de universidades públicas, situadas no estado da Paraíba.

2.1 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil

O conceito de inclusão é relativamente recente, principalmente quando nos referimos ao contexto brasileiro, no qual os movimentos em torno da inclusão caminharam a passos lentos se comparado ao que ocorre em outros países. Historicamente, o acesso à educação das pessoas com deficiência passou por importantes mudanças de paradigmas ao longo do tempo, perpassando pela exclusão, em que essas pessoas eram totalmente ignoradas, no qual “[...] a escola, a família e a sociedade rejeitavam toda e qualquer pessoa que não estava dentro do padrão da normalidade, estipulado por uma sociedade totalmente excludente.” (ZIESMANN; OLIVEIRA; GUILHERME, 2017, p. 308).

Posteriormente, ocorreu o surgimento do paradigma da segregação, que consistia na separação desses grupos em locais específicos destinado às pessoas com deficiência, não permitindo que essas frequentassem os mesmos espaços de pessoas sem deficiência. A exemplo no contexto educacional, essa realidade se manifestava através das instituições escolares específicas para pessoas com deficiência (SILVA, 2009).

No decorrer do tempo, com o surgimento de novas concepções sobre a deficiência, vivenciou-se o paradigma de integração, que surgiu com a perspectiva da inserção das pessoas com e sem deficiência nos mesmos espaços. No contexto educacional, o paradigma da integração representou um marco importante ao possibilitar o acesso desses estudantes às escolas regulares. Contudo, esse modelo foi alvo de diversas críticas, uma vez que permitia apenas a presença das pessoas com deficiência no ensino regular, porém, o atendimento educacional acontecia em classes especiais, corroborando com situações segregadoras e discriminatórias.

Em relação a isso, Ainscow (2009) expôs que:

[...] programas integrados assumiram, por vezes, o caráter de aulas especiais dentro de escolas regulares. Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem. A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva. (AINSCOW, 2009, p. 13).

Mediante esse entendimento, Dias e Silva (2020) explanaram que o paradigma da integração trouxe uma falsa sensação de pertencimento desses sujeitos, acarretando em um conformismo no qual, entende-se que apenas a integração desse público nas escolas regulares já seria suficiente. De acordo com as autoras, isso aconteceu pelo fato de que, as condições e as práticas escolares não eram questionadas nem problematizadas, uma vez que o aluno com deficiência era visto como único responsável pelo seu insucesso escolar.

Quando se faz referência ao percurso entre o paradigma da integração ao atual da inclusão, esse passou por “[...] um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram uma extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.” (SILVA, 2009, p. 10). Como exemplo, pode-se citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada em Jomtiem em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, que aconteceu em Salamanca, no ano de 1994. Esse documento em questão, reconhecido como Declaração de Salamanca, é amplamente considerado um marco relevante para a educação inclusiva, contribuindo significativamente com o conceito de uma escola que atenda a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, favorecendo a constituição de concepções e práticas relativas à inclusão em nível internacional. O referido documento, proclama que:

[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; [...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, p. 2)

Com base nesse entendimento, a inclusão educacional enunciada na Declaração de Salamanca emerge com a concepção de incluir a todos os indivíduos nas escolas, sem distinção. Desse modo, o paradigma da inclusão demanda mudanças no contexto educacional como um

todo, no qual as escolas devem se adequar para contemplar as diferentes necessidades de aprendizagem, para efetivamente incluir e valorizar a todos os indivíduos, respeitando as diferenças e a diversidade humana. Corroborando com essa compreensão, para Silva (2009), a educação inclusiva vai além de inserir o aluno no ensino regular, visto que:

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (SILVA, 2009, p. 148).

Diante do exposto, no paradigma atual da inclusão, faz-se necessário que tanto a sociedade quanto a escola se modifiquem para incluir a todos. Nesse contexto, princípios como aceitação, valorização da diversidade e igualdade de oportunidades passam a nortear as finalidades da inclusão. Desse modo, a educação inclusiva tornou-se um tema fundamental quando nos referimos a igualdade e a educação de qualidade para todos, buscando-se remover as barreiras para a aprendizagem e promover a plena participação de todos os estudantes.

Frente a esses apontamentos, para Aranha e Silva (2005), a construção de sistemas educacionais inclusivos demanda ainda relações interpessoais eficientes e acolhedoras, que realmente atendam às necessidades educacionais de todos.

Contribuindo com esse entendimento Ainscow (2009) explana que:

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. (AINSCOW, 2009, p. 14).

Nesse sentido, entende-se que a relação entre professor e aluno emerge como um importante aliado para assegurar práticas inclusivas na escola. Entretanto, para que o professor possa efetivamente contribuir com práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário que sua formação inicial e continuada seja pensada de acordo com a perspectiva da educação inclusiva e com as legislações educacionais e documentos vigentes que trazem consigo orientações pautadas nos princípios da inclusão. Dessa forma, entende-se que é necessário proporcionar aos futuros docentes um processo de formação inicial que venha contribuir para o seu desenvolvimento profissional, para que ao ingressar nas salas de ensino regular, esses professores possam acolher a diversidade de alunos, combatendo atitudes discriminatórias e segregadoras e propiciando aos estudantes PAEE práticas pedagógicas inclusivas.

Consolidando o exposto até aqui, para Ziesmann, Oliveira e Guilherme (2017), a educação inclusiva parte da compreensão de que todos tem o direito ao acesso e a permanência na escola, sem prejuízos a sua aprendizagem, no entanto, esse propósito demanda que a escola tenha condições de acolher e acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos, particularmente os estudantes PAEE, diante disso, torna-se imprescindível que haja professores capacitados para planejar e desenvolver práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos estudantes.

Para atender a essas demandas, pesquisas recentes apontam para a necessidade imediata da real implementação de políticas públicas orientadas pelo paradigma da educação inclusiva, como também, a necessidade de adequar a formação inicial e continuada, atualmente ofertada aos professores, para atender as novas exigências educacionais no contexto brasileiro. Nesse sentido, a seção seguinte apresentará algumas conquistas relacionadas à legislação brasileira e aos documentos oficiais em favor de ações que garantam a inclusão, a igualdade de oportunidades e a oferta de uma educação de qualidade acessível a todos os estudantes.

2.2 A educação inclusiva na legislação brasileira

Os debates acerca da inclusão educacional promovidos por importantes organizações internacionais colaboraram significativamente para a criação e implementação de leis que visam assegurar o direito à educação para todos. A partir da Conferência Mundial da Educação Para Todos (ONU 1990) e da Declaração de Salamanca (1994), consideradas marcos relevantes para inclusão, o Brasil, e outros países iniciaram uma mobilização em relação a criação e implementação de políticas públicas para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, baseando-se em ideias democráticas que visam promover a igualdade de oportunidades para todos (ARRUDA; DIKSON, 2018).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro marco legal a decretar a garantia do direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação, estabelecendo em seu Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Além disso, determina como uns dos princípios de ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206), e a garantia do atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de

ensino, estabelecido como um dever do estado em seu Art. 208, inciso III. Posteriormente, foram sancionados outros dispositivos legais para regulamentar a educação em uma perspectiva inclusiva e que visam consolidar a garantia de direitos.

Nessa perspectiva, em outubro de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, que delibera sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e o pleno exercício de direitos individuais e sociais. A lei institui em seu Art. 2º o dever do Poder Público em assegurar os direitos básicos das pessoas com deficiência, dentre os quais, o direito à educação, instituindo no inciso I, a inclusão, no sistema educacional da Educação Especial como modalidade educativa, que abranja desde a educação infantil até as etapas mais elevadas de ensino, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios, assim como, a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Além disso, através da referida lei, pela primeira vez na história do Brasil é considerado crime recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar, cessar a inscrição ou matrícula do aluno nos estabelecimentos de ensino em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989).

Outro marco normativo que deve ser destacado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral e a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, assegurando-lhes, com absoluta prioridade, os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Em conformidade com Constituição Federal (1988), o ECA (1990) reafirma em seus artigos 53º e 54º o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento do educando, garantindo-lhes, dentre outros direitos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como, o dever do Estado em assegurar o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, trouxe significativas mudanças aos estudantes PAEE, com um capítulo específico para a Educação Especial, na qual institui normas e estimula a oferta dessa modalidade, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa lei contribuiu com o entendimento da educação escolar em uma perspectiva inclusiva, fortalecendo os princípios constitucionais e estabelecendo, além disso, a garantia de serviços de apoio especializado para atender as necessidades dos estudantes PAEE na escola regular, quando necessário. Ademais, outro ponto pertinente que esse capítulo apresenta, acrescentado mais recentemente, no ano de

2018, diz respeito à garantia da oferta da Educação Especial desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida (BRASIL, 1996). Esse direito assegurado a todos os estudantes exige que haja professores capacitados para atuar em todos os níveis de ensino. Finalmente, de acordo com a referida lei, os sistemas de ensino devem prover além de profissionais qualificados, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que correspondam às necessidades dos estudantes inclusos na rede escolar (MENEZES, 2019).

A partir do reconhecimento da necessidade de modificar e superar os sistemas de ensino excludentes e fomentar a construção de sistemas educacionais inclusivos que atendam as diferentes especificidades dos alunos, em 2008, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), visando instituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos. A PNEEPEI apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve uma contribuição significativa para o entendimento da urgência da reestruturação do ensino regular, ressaltando a necessidade de a Educação Especial acontecer de forma articulada com o ensino comum. No tocante a formação do professor, a PNEEPEI determina que a base para a formação inicial e continuada contemple os conhecimentos gerais para o exercício da docência, como também os conhecimentos específicos da área da Educação Especial. De acordo com o referido documento, essa formação, “possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular [...]” (BRASIL, 2008, p. 17-18), e em outros espaços educacionais.

Em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, em defesa da garantia do direito à educação para todos. O Art. 8º dispõe que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar os seus planos de

educação, de acordo com as diretrizes, metas e estratégias contidas no PNE, no prazo de 1 ano a partir da publicação da referida Lei.

No tocante a educação inclusiva, a Meta 4 do PNE estabelece como compromisso do governo e da sociedade brasileira:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Para alcançar os objetivos propostos na meta 4, o PNE estabelece algumas estratégias, dentre essas, destaca-se aqui a 4.8, que visa: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014). Observa-se a partir do disposto na meta 4, como também em suas estratégias, o reconhecimento explícito da importância da promoção de um sistema educacional inclusivo, que favoreça ao atendimento das necessidades de todos os estudantes, assegurando além do seu acesso, condições adequadas para o sucesso educacional dos estudantes PAEE, abrangendo a oferta de professores capacitados, além de profissionais de apoio, tradutores e intérpretes de Libras, recursos de Tecnologia Assistiva e material didático próprio, dentre outras iniciativas e estratégias para promoção de um ensino de qualidade em uma perspectiva inclusiva.

Promulgada um ano depois, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI 13.146/2015) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência é outro importante dispositivo legal nacional que orienta a política educacional na perspectiva inclusiva, estabelecendo em seu Art. 27º que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A LBI traz expressamente o princípio da inclusão para o contexto educacional. Além de, assim como disposto nos demais documentos, reforçar o compromisso de assegurar a educação de qualidade a pessoa com deficiência.

No tocante a formação de professores, a Lei determina em seu Art. 28º, entre outras, as seguintes incumbências ao poder público:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Observa-se que a LBI contribui significativamente para a oferta da educação aos alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva, evidenciado que, além da garantia do acesso e da permanência na escola, estes, participem efetivamente de todas as atividades, garantindo-lhes ainda condições de aprendizagem e a efetivação da inclusão plena. Outro destaque, se refere a formação dos professores, no qual, a LBI ressalta a importância de programas de formação inicial e continuada adotarem práticas pedagógicas inclusivas e também, a inclusão de temas relacionados a pessoa com deficiência nos conteúdos curriculares dos cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica. Tais disposições previstas na referida Lei, aplica-se obrigatoriamente, a qualquer nível e modalidade de ensino, de instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

A legislação mencionada neste capítulo visa não apenas a garantia do acesso e permanência dos estudantes PAEE na escola, mas também, demanda uma atenção crescente com a qualidade do atendimento educacional ofertado a esses estudantes, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. De acordo com Mesquita (2007, p. 27), “a constituição do paradigma da Inclusão no século XXI é afirmada por políticas sociais e educacionais, traduzidas em reformas que alteram a organização da educação básica e se refletem no processo de formação de professores”. Nesse contexto, a capacitação dos professores é uma questão bastante discutida quando se refere a iniciativas em prol da melhoria da qualidade da educação, tornando-se um tema presente em grande parte da legislação. Diante disso, o capítulo seguinte trará uma breve análise das políticas, diretrizes e propostas curriculares para formação docente em uma perspectiva da inclusão.

2.3 A educação inclusiva e formação docente: breve análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura

Os avanços conceituais, políticos e sociais acerca da educação em uma perspectiva inclusiva, refletiram positivamente no número de matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades nas classes regulares. Ao observar os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022), percebe-se um aumento

constante nas matrículas dos estudantes PAEE, chegando a 1,4 milhão em 2021, evidenciando um aumento de 26,7% em relação a 2017. Ao analisar apenas os alunos de 4 a 17 anos de idade incluídos em classes comuns, esse número também vem aumentando progressivamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (INEP, 2022). Diante do contínuo aumento nas matrículas desses estudantes em classes regulares torna-se pertinente analisar os aspectos relacionados à formação docente, considerando que esses profissionais da educação irão atuar diretamente com esses alunos. Nessa perspectiva, estudos recentes têm apontado que a inserção de alunos com deficiência nas escolas evidenciou algumas inquietações no tocante a efetiva inclusão desse público e a ineficiência do sistema educacional, que ao longo da história, sempre excluiu e segregou aqueles que não encaixavam nos padrões (DIAS; SILVA, 2020).

Nesse contexto, os debates sobre a escolarização do PAEE, têm revelado algumas dificuldades existentes na educação brasileira que historicamente apresenta indícios de suas falhas. Tais constatações denunciam uma certa urgência em discutir sobre alguns fatores que corroboram com a ineficácia do sistema escolar, os quais estão relacionados à necessidade da efetiva implementação das políticas públicas e dos direitos sociais, como também, ao enfrentamento dos diversos problemas relacionados à formação docente e as práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos aprendizes. Sobre isso, Dias e Silva (2020, p. 407) expuseram que “[...] o novo cenário nacional exige uma educação que explore outras formas de aprendizagem, possibilitando o contato e a experiência com o outro num movimento de reflexão aprofundada sobre a sociedade atual”.

Nessa perspectiva, com o objetivo de contribuir com os estudos para o desenvolvimento de políticas sobre a profissão docente, a Estratégia Regional sobre Docentes, promovida pela UNESCO (2019), apontou algumas competências necessárias para o século XXI e para a educação inclusiva na formação inicial dos docentes da América Latina. De acordo com o estudo, a formação para inclusão compreende duas dimensões: a *pedagógica*, que demanda que os docentes possuam a capacidade para ensinar a grupos diversificados, elaborando planos individuais, como também estratégias metodológicas variadas e adaptação curricular; e a de *responsabilidade profissional*, que engloba o trabalho colaborativo, envolvendo a participação da comunidade escolar e a apreciação de espaços reflexivos entre os professores (GATTI *et al.*, 2019). Entende-se que essas dimensões corroboram com o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que reconhecem os estudantes como um grupo não heterogêneo, o que demanda práticas pedagógicas diversificadas, enfatizando também, a importância de um

trabalho conjunto que busque dialogar, repensar e ressignificar prática docente para atender as demandas educacionais atuais.

Nesse sentido, ao consultar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 2, de 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, observa-se alguns indicadores de uma formação para inclusão. O Art. 4º dispõe sobre as três dimensões das competências específicas que devem integrar e complementar a ação docente, sendo elas: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Umas das competências específicas do conhecimento profissional descrita no parágrafo 1º, concerne ao docente demonstrar entendimento sobre os estudantes e como eles aprendem, tendo como uma das habilidades a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.

O parágrafo 2º, que dispõe sobre as competências específicas da prática profissional docente, estabelece como uma dessas competências, o ato de planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, no qual uma das habilidades se refere a interação com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.

Já no parágrafo 3º são determinadas as competências específicas da dimensão do engajamento profissional. Uma delas é descrita como: comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. Nessa competência, uma das habilidades consiste em “conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão [...]”. (CNE/CP Nº 2/2019, p. 19).

Ainda em relação ao parecer supracitado, o parágrafo único do Art. 12º, estabelece as temáticas que devem ser tratadas nos cursos de licenciatura, dentre as quais, inclui:

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;
V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; (BRASIL, 2019, p. 6-7).

Em vista disso, interessa analisar, como as universidades vem delineado seus currículos para atender a uma formação de professores que contemple as especificidades dos estudantes PAEE em uma perspectiva da educação inclusiva. No tocante a formação inicial dos professores, no Estado da Paraíba há três instituições de públicas de Ensino Superior, que atuam nas esferas estadual e federal. Nenhuma das instituições de ensino superior do Estado, incluindo as públicas e privadas, oferta o curso de graduação específico em Educação Especial sobre isso, Massaro e Farias (2020) destacaram que, apenas duas¹ universidades públicas no Brasil, oferecem cursos de graduação em Educação Especial, o que reforça o discurso por grande parte dos professores de não possuírem a capacitação adequada para atuar com estudantes PAEE. (MASSARO; FARIAS, 2020).

Sobre esse tocante, Santos e Lima (2020) explicitaram que, apesar de alguns professores buscarem alguma formação específica na área da Educação Especial e/ou inclusiva, ainda há uma grande lacuna a respeito da preparação de grande parte desses docentes, principalmente aqueles que atuam no ensino regular. De acordo com as autoras:

[...] os profissionais que atuam no ensino comum apresentam, ainda, desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (SANTOS; LIMA, 2020, p. 64).

Mediante esse contexto, torna-se pertinente investigar quais são as propostas curriculares oferecidas pelos cursos de licenciatura no que se refere aos conteúdos relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva. Tomando como referência a estruturação curricular de três cursos de licenciatura presenciais – Letras Português, Matemática e Pedagogia, de universidades públicas situadas no Estado da Paraíba, será apresentada uma discussão acerca da consulta realizada a partir dos sites oficiais das instituições de ensino superior. A fim de identificar nas propostas curriculares dos referidos cursos, componentes curriculares relacionados a uma abordagem voltada para a Educação Especial e/ou inclusiva. Além disso, será feito uma breve reflexão da proposta curricular, observando se está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, bem como, com a legislação que dispõe sobre a educação inclusiva.

¹ A Pró- Reitoria de Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), recentemente divulgou um novo curso de Licenciatura em Educação Especial. Assim, atualmente no Brasil, há três universidades públicas que ofertam a graduação em Educação Especial.

Ao realizar a observação da estrutura curricular no curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) campus I, constou-se que são ofertados os componentes curriculares intitulados Educação Especial e Educação e Inclusão Social. Conforme disposto em suas ementas, tais componentes dispõem sobre noções gerais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, a educação dos alunos com deficiência e com altas habilidades, inclusão nas práticas escolares e a diversidade. No entanto, esses componentes curriculares são ofertados na modalidade optativa, cabendo ao estudante e futuro docente escolher ou não cursá-las. Como componente curricular obrigatório, observou-se apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que se deve à obrigatoriedade estabelecida pelo Decreto/Lei nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o qual dispõe que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em instituições de ensino públicas e privadas. Outra constatação observada no curso Letras Português do campus IV da UFPB, é que neste, não consta nenhuma disciplina, seja ela obrigatória ou optativa, relacionada à Educação Especial e/ou inclusiva, o que pode gerar grandes lacunas no processo formativo dos futuros docentes e, consequentemente, dos seus futuros alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2011; 2019).

Ao analisar a estrutura curricular do curso de Letras Português da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no site da instituição foi encontrado apenas o fluxograma do curso no qual constam as disciplinas ofertadas. Ao consultá-lo, não foram encontrados componentes curriculares relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva. No campus localizado em Campina Grande, não consta nem mesmo a disciplina de Libras, essa aparece apenas no campus situado em Cajazeiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2019).

Já em relação a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no campus I, foram encontrados como componentes básicos comuns de natureza obrigatória, a disciplina de Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social – que de acordo com a ementa, abarca conceitos, processos históricos e legislações que inclui além de outros grupos, as pessoas com deficiência – e a Língua Brasileira de Sinais I e II. Entretanto na UEPB campus III, o componente Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social é eletivo, há apenas uma disciplina de Libras como obrigatória (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016).

No que concerne ao curso de licenciatura em Matemática, observou-se que na UFPB campus I, a estrutura curricular disponibilizada é do ano de 2006, e nela não constam componentes curriculares obrigatórios que contemplem a Educação Especial e/ou inclusiva, há apenas duas disciplinas optativas relacionadas a essa temática, sendo elas: Educação e Inclusão

Social e Libras. Na UFPB do campus IV, a estrutura curricular é do ano de 2011, e a única diferença encontrada é que o componente de Libras consta como obrigatório e não optativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006; 2011).

Analizando os componentes curriculares do curso de licenciatura em Matemática da UFCG, não foram encontrados componentes curriculares relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva. Já no fluxograma dos cursos situados nos campi de Cajazeiras e Cuité, verifica-se ao menos o componente da Língua Brasileira de Sinais de caráter obrigatório (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2019).

Ao consultar o curso de Matemática da UEPB, verificou-se que a disciplina da Língua Brasileira de Sinais faz parte do componente curricular básico comum em todos os campi. Há também no campus VI, o componente eletivo intitulado Educação Especial e nos campi I e VII o componente curricular intitulado Introdução à Educação Especial, sendo este, de natureza obrigatória na grade curricular do campus VII e de natureza optativa no campus I (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016).

Por fim, ao observar a estrutura curricular do curso de Pedagogia, constatou-se que a UFPB campus I tem como componentes curriculares obrigatórios, além da LIBRAS, a disciplina de Educação Especial. Além disso, é ofertado uma área de aprofundamento em Educação Especial composta por quatro componentes, podendo os estudantes no último período do curso, optar em aprofundar-se em Educação Especial ou na Educação de Jovens e Adultos, dessa forma, esta área de aprofundamento não abrange a todos os estudantes por ser de natureza optativa. Outro aspecto observado nos demais campi dessa instituição, ao consultar a estrutura curricular do referido curso, percebe-se a ausência do componente curricular da Educação Especial, bem como a área de aprofundamento relacionada a esse tema. No campus III foi encontrada apenas a disciplina Políticas Sociais e Educação Especial e no campus IV a disciplina Política Educacional e Educação Inclusiva, ambas de natureza obrigatória (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006; 2013).

Na UFCG, campus localizado na cidade de Campina Grande, encontramos no fluxograma do curso de Pedagogia o componente intitulado Educação Especial de caráter obrigatório e Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos, de natureza complementar. Já no campus da UFCG, localizado na cidade de Cajazeiras, foi encontrada uma disciplina obrigatória intitulada Educação Inclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2019).

No curso de Pedagogia da UEPB campus I, encontramos alguns componentes curriculares de caráter obrigatórios sendo eles: Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão, Libras e Educação Especial I e II. Já no campus III da mesma instituição, observa-se como componente curricular obrigatório a disciplina intitulada Educação Especial e Inclusiva, além da Libras (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016; 2017).

É importante ressaltar alguns aspectos observados a partir das consultas curriculares, o primeiro elemento diz respeito ao fato de que, grande parte dos conteúdos programáticos relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva é ofertado de modo optativo na maioria dos cursos, principalmente nas licenciaturas de Letras Português e Matemática. Observa-se também que, na mesma instituição, em determinados cursos de campi distintos são oferecidos diferentes componentes curriculares relacionados à temática, ou até mesmo a ausência de qualquer componente nesse sentido. Um destaque para um componente do curso de Pedagogia da UFCG, intitulado Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos, que sequer aparece como opção no curso de Letras Português da mesma instituição.

Diante dessas observações percebe-se que nem todos os cursos estão em conformidade com a Legislação que dispõe sobre a formação de professores, como exemplos, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), citada anteriormente, a qual determina em seu Art. 28º a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a inclusão de conteúdos curriculares sobre temáticas relacionadas a pessoa com deficiência em cursos de nível superior. Assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, que também estabelece no Art. 12º a inclusão dessa temática nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019). Contudo, foi notável que, dentre as licenciaturas pesquisadas, o curso de Pedagogia foi o que mais contemplou componentes curriculares relacionados à Educação Especial, considerando que todas as instituições ofertaram ao menos uma disciplina obrigatória.

Ao finalizar essa revisão documental, considera-se importante, ouvir as inquietações dos professores em relação ao seu trabalho com estudantes PAEE, buscando entender como se deu para esses, a aquisição de conteúdos relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva, durante o seu percurso formativo. No próximo capítulo, será detalhado o caminho metodológico para a realização do estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão explicitados os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa, abordando sua natureza, seus sujeitos, bem como os instrumentos para a coleta e categorização dos dados.

3.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualitativa. Godoy (1995) aponta algumas características que especificam os estudos qualitativos, sendo esses, identificados como uma análise integrada, que busca compreender um fenômeno dentro do contexto em que ele ocorre. Para tal finalidade, o pesquisador deve ir a campo em busca de captar o fenômeno estudado, partindo dos pontos de vista relevantes dos sujeitos envolvidos na pesquisa (GODOY, 1995).

Para Triviños (1987), a pesquisa com abordagem qualitativa busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc). (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Diante do exposto, acreditamos que, o fato de estudar elementos relacionados à formação de professores em uma perspectiva inclusiva nos ajuda a compreender a adoção de certas práticas, ora inclusivas, ora discriminatórias, adotadas por parte de professores que, em suas aulas, recebem estudantes PAEE.

3.2 Do lócus aos sujeitos da investigação

Em função da necessidade de delimitar o percurso da pesquisa, elegemos duas escolas da rede municipal de João Pessoa- PB como lócus para a realização do estudo, sendo a primeira, uma escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (aqui denominada escola 1) e a segunda, dos anos finais do Ensino Fundamental (denominada neste estudo como escola 2).

O critério para a escolha das instituições de ensino foi estabelecido a partir do perfil do seu corpo docente, o qual, para atender aos objetivos propostos, deveria ser composto por pedagogos, além de professores de língua portuguesa e de matemática. Essa escolha se justifica pelo fato de que os estudantes PAEE estão incluídos em todos os níveis de ensino. Portanto, faz-se necessário investigar a formação docente em diferentes licenciaturas.

Assim, a escolha dos sujeitos participantes se deu a partir dos seguintes critérios: docentes em atuação no Ensino Fundamental licenciados em: Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, e que, obrigatoriamente, tiveram ou tenham alunos do PAEE.

Em ambas as escolas, o convite para a participação dos docentes se deu a partir da intermediação das orientadoras pedagógicas, que procuraram identificar aqueles(as) que correspondiam aos critérios supracitados. A partir desse processo obtivemos três professoras participantes da investigação, sendo a primeira uma pedagoga (a qual chamaremos de PP), com atuação na escola 1, e as duas últimas professoras que serão denominadas como PLP, para nos referirmos a professora de letras língua portuguesa e PM para a professora de matemática, ambas com atuação na escola 2.

O encontro com as docentes selecionadas foi agendado previamente nas escolas, de acordo com a disponibilidade das mesmas.

3.3 Instrumentos e coleta de dados

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, a partir de um roteiro de perguntas (ver APÊNDICE A), que contemplou questões relacionadas à formação docente inicial e continuada, à inclusão educacional dos alunos PAEE e à prática pedagógica sob a perspectiva da educação inclusiva. Segundo Triviños (1987, p. 146), de modo geral, a entrevista semiestruturada, é aquela que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante.

Neste sentido, pretendeu-se com as entrevistas identificar através dos relatos das professoras, se a formação inicial ofertada a elas contemplou ou não conteúdos relacionados à Educação e Especial e/ou inclusiva, como também, verificar, as possíveis contribuições da sua

formação inicial para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dos alunos PAEE inclusos no ensino regular.

Destaca-se ainda que, para assegurar maior legitimidade a esta pesquisa e as participantes, a mesma foi submetida, desenvolvida e aprovada de acordo com os princípios Éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB). Dessa forma, conforme orientações do CEP, antes de iniciar as entrevistas, foi disponibilizado as participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE B), que foi elaborado de acordo com os protocolos exigidos, para que, além de explicar os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, grupos de alocação, entre outros aspectos), informar e assegurar os direitos das participantes (CONEP/CNS/MS, 2015). Além disso, as entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos da pesquisa, como uma forma de garantir fidedignidade às informações coletadas.

3.4 Categorização dos dados

Após a realização das entrevistas os dados coletados através das falas das professoras, foram transcritos em um documento único, lidos e organizados em categorias que emergiram a partir dos relatos, sendo agrupados os elementos e características em comum relacionados ao objeto da pesquisa.

Assim sendo, os dados foram analisados a partir de três categorias, quais sejam: “Concepções docentes acerca da educação inclusiva”, “Desafios para a adoção da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva” e “O processo de formação docente inicial em uma perspectiva inclusiva”. Partindo dessas três categorias, o capítulo seguinte apresentará os resultados e discussões dos dados coletados.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

O presente capítulo, traz uma análise dos dados coletados durante a pesquisa a partir de três categorias, as quais serão apresentadas em três seções. Na primeira seção, serão abordadas as concepções docentes acerca da educação inclusiva. Na segunda seção, serão discutidos os desafios para a adoção de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. E por fim, na terceira seção, será analisado, a partir das falas das docentes, o processo de formação inicial numa perspectiva inclusiva. Tais resultados serão discutidos, à luz dos estudiosos da área da Educação Especial, como também relacionando-as a legislação vigente.

4.1 Concepções docentes acerca da educação inclusiva

Considera-se importante iniciar esse capítulo analisando as concepções das professoras em relação ao conceito de educação inclusiva a fim de compreender, a partir dos seus pontos de vista, o que seria a efetiva inclusão dos alunos PAEE. Ao serem questionadas sobre como elas conceituam a educação inclusiva, estas foram as respostas obtidas:

PLP. “Com esses exemplos que eu lhe disse né, a gente bota eles pra apresentar trabalho, a prova é do mesmo assunto que os outros alunos fazem, só que a gente óbvio, adapta. É, nós tivemos um aluno cadeirante agora que ele vai fazer a prova inclusive, a que todos vão fazer, ele foi candidato a representante de turma, então assim, participam de tudo o que acontece na escola”.

PM. “A educação inclusiva é aquela que inclui desde o portão até a sala de aula, esses alunos são humanos, pessoas que merecem respeito e muitos alunos, os alunos normais, eles também não sabem como lidar com isso também, porque muitos passam não dão nem bom dia. Eu tenho alunos em sala de aula que eu chamei atenção, “gente a pessoa está ali gente, ela é ser humano também, ela é sangue, custa você dar uma boa tarde, um bom dia, falar com essa pessoa”, quer dizer, os próprios alunos, algumas vezes até deixam de lado esses meninos. E que são altamente inteligentes dentro da capacidade deles, então é um público que se tem aí, mas é um público que ainda está muito aquém, deixado de lado”.

PP. “É aquela que faz o aluno se sentir parte, se sentir sujeito, se sentir participante daquele processo de aprendizagem da turma”.

A partir da fala da professora de Letras Português (PLP) é possível observar que a educação inclusiva em sua percepção se relaciona com a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Já professora de Matemática (PM), que inclusive leciona na mesma escola que PLP, compreende a educação inclusiva para além da participação nas atividades escolares, referindo-se também a interação dos estudantes PAEE com os outros alunos. Entende-se que, as situações relatadas por ela tendem a reforçar a discriminação e a segregação dos estudantes PAEE. Essa perspectiva nos remete à análise de Dias e Silva (2020), quando afirmaram que os alunos com deficiência inseridos nas escolas regulares enfrentaram e ainda enfrentam situações discriminatórias e segregadoras. As mesmas autoras destacaram ainda a importância de uma avaliação crítica diante das práticas segregadoras que ainda persistem, mesmo nas escolas regulares apoiadas em discursos inclusivos.

Com um relato sucinto, compreende-se que a professora pedagoga (PP), semelhante a PLP, exprime o conceito de educação inclusiva como aquela em que o aluno se sente parte integrante e participante do processo de aprendizagem. Para Ainscow (2009, p. 20), a participação é considerada um valor inclusivo, relacionada a “[...] estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são”.

A partir das falas das entrevistadas em relação ao entendimento sobre a educação inclusiva é possível identificar diferentes perspectivas que podem estar relacionadas as diferentes experiências vivenciadas por elas, como também aos conhecimentos adquiridos pelas mesmas. Para uma melhor compreensão das concepções mencionadas, as professoras foram indagadas se, em suas percepções, os estudantes PAEE são realmente incluídos na sala regular e qual a justificativa para a resposta. Vejamos os relatos:

PLP. “Na nossa escola sim, nessa escola sim. Como exemplo, atividades adaptadas, inclusão deles nas aulas de educação física, apresentação de projeto, alunas que tem deficiência auditiva apresentando trabalho e o intérprete de libras nos falando”.

PM. “Na verdade não, porque existe uma diferença entre o falar e fazer entendeu, então, a gente na sala de aula, como disciplina é pior ainda, porque a gente não tem tempo, o tempo mínimo de aula é de 45 minutos, a gente até quer incluir, mas aí é humanamente impossível, entendeu, a

gente adapta, a gente faz o nosso, o que dá pra fazer, adaptando atividades, mas eles precisariam de um suporte de um professor ou de um especialista exclusivamente para ter um momento com eles. Porque a escola, como você tá vendo aqui, ela não oferece, e eu acredito que nenhuma outra”.

PP. “Bem, eu vou responder por mim, na minha sala de aula eu procuro fazer com que eles sejam incluídos ao máximo. Tive dificuldades no início, não sabia como fazer, mas a minha vivência durante todos esses anos foram me ensinando como trazer essa criança para a rotina regular da sala de aula, como fazer com que ele se sentisse parte da turma, e creio que, no início talvez eu não tenha tido tanto sucesso, talvez por falta de experiência, mas procurei dar o máximo. No entanto não posso dizer que isso é uma prática geral, há muitas professoras muitas colegas que talvez hoje passe pelo que eu passei no início, é a falta da formação mesmo com esses alunos, às vezes é porque dá trabalho mesmo e a gente tem que ter um trabalho além do que a gente já tem, mas é gratificante no final”.

Analisaremos primeiramente as falas das professoras PLP e PM, que, apesar de lecionarem na mesma escola e possivelmente, nas mesmas turmas, percebe-se algumas divergências em suas falas. Enquanto PLP afirma que, sob a sua ótica, os estudantes PAEE são realmente incluídos na sala regular, especialmente na escola referida, apresentando como justificativa as adaptações das atividades para participação dos alunos e até mesmo a presença de um intérprete de Libras para auxiliar a comunicação com os estudantes surdos(as), a PM enfatiza que os estudantes PAEE não são incluídos na sala regular, mencionando que as dificuldades dos docentes de disciplina são ainda piores, entre outras razões, devido ao tempo de aula ser curto, considerando em sua percepção, a inclusão educacional humanamente impossível, sendo necessário de acordo com sua opinião, a presença de um especialista em sala para esses alunos.

Para colaborar com o esse entendimento, ao resgatar um trecho da fala da professora PM quando questionada sobre o conceito de inclusão, a mesma se refere aos estudantes PAEE como: “um público que se tem aí, mas é um público que ainda está muito aquém, deixado de lado”. Pressupõe-se que, talvez essa sua percepção dos fatos tenha contribuído para a sua afirmação em relação aos estudantes PAEE não serem efetivamente incluídos na escola regular. O deixado de lado, citado pela professora, muitas vezes se refere aos momentos de interações, como por exemplo no horário do intervalo, nos trabalhos em grupo, nas comemorações da escola, entre outras situações que reforçam as atitudes segregadoras como as citadas por ela, ainda nos dias de hoje. Dessa forma, ao focar apenas nas flexibilizações e adaptações

curriculares, pode-se correr o risco de reduzir o olhar do docente em relação à inclusão, que por sua vez, possui dimensões bem mais amplas. Nesse sentido, “[...] ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada.” (AINSCOW, 2009, p. 15).

De acordo com relato da PP, apesar das dificuldades vivenciadas no início da carreira docente, ela acredita que tem avançado em relação a inclusão dos estudantes PAEE na sala regular. No entanto, a mesma admite que essa não é uma prática comum a todas as docentes, as quais, ainda enfrentam muitas dificuldades para a efetiva inclusão desses alunos. Como possível justificativa para tal fato, ela conclui sua fala mencionando a falta de formação adequada para trabalhar com os estudantes PAEE. Em relação a esse aspecto, Pletsch (2009, p. 148) avalia que “[...] o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida” pelos docentes.

Alguns aspectos mencionados pelas professoras conduzem às análises de Glat e Pletsch (2004, p. 2), sobre o entendimento de uma escola inclusiva sob a ótica da dimensão didático-curricular, a qual, de acordo com as referidas autoras, é aquela que “[...] proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais - mesmo que de modos diferentes [...]”. Nessa perspectiva, as mesmas autoras apontam que o currículo de uma escola que se afirma inclusiva vai além de adaptações para os alunos com deficiências e outras necessidades específicas, demandando da escola uma nova abordagem que contemple a diversidade dos estudantes (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Através das narrativas das professoras, percebe-se que, na maior parte dos relatos, o entendimento sobre a inclusão dos alunos PAEE na sala regular está pautado em adaptações curriculares que atendam as especificidades desses estudantes, o que é considerado um fator imprescindível para que se propiciem práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, é importante que a inclusão dos alunos PAEE contemple não apenas os aspectos procedimentais, mas também os atitudinais, a fim de eliminar as barreiras atitudinais enraizadas em preconceitos e atitudes discriminatórias.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que no processo de ensino-aprendizagem os professores considerem a importância da diversidade, construindo estratégias de ensino que contemplem todos os estudantes, sem exceção, com intuito de reduzir, portanto a segregação e o insucesso escolar (PLETSCH, 2009).

Após compreender a concepção das docentes entrevistadas acerca da inclusão dos estudantes PAEE no ensino regular, na seção seguinte, será abordado os aspectos relacionados aos desafios para adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

4.2 Desafios para a adoção da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva

Sabe-se que, a cada ano, o número de alunos PAEE matriculados na rede regular tem aumentado gradativamente. Entretanto, estudos apontam que as lacunas no processo de capacitação dos professores que lecionam nas salas regulares têm evidenciado em muitos casos uma “[...] pseudo-inclusão, ou seja, apenas a representação do estudante com deficiência na escola comum, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender.” (SANTOS; LIMA, 2020, p. 65).

Com base nessa afirmação, foi perguntado às professoras quais os principais desafios vivenciados em suas percepções, para adoção de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as especificidades dos estudantes PAEE. As respostas obtidas foram as seguintes:

PLP. “A quantidade excessiva de alunos, que a gente tem quarenta né, e em cada sala só pode ter 3 com necessidades educacionais específicas, mas às vezes a gente tem 5. Isso com laudo né, porque a gente tem muitos e muitos”.

PM. “Realmente é como lidar com os alunos, e como efetivamente conviver com eles, formação efetiva [...]. Se você ver aqui, tem muita gente com idade como eu na escola, e principalmente pessoal de disciplina”.

PP. “Tempo, pra mim é tempo, tempo para produzir o material que eles precisam, tempo para produzir as atividades que eles precisam, pesquisar os vídeos”.

Observa-se que os desafios relatados foram bem diversificados e que cada professora citou um aspecto diferente, cujas narrativas serão discutidas individualmente.

PLP menciona a quantidade excessiva de alunos PAEE em uma mesma sala, o que remete aos estudos realizados por Glat e Pletsch (2004, p. 3), as quais sinalizaram que os professores “[...] mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento.”. Essa problemática é bem pertinente, uma vez que, tal situação, prejudica a qualidade do ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

O relato da PM, por sua vez, relaciona-se as lacunas identificadas na capacitação dos professores, trazendo à tona o discurso do não saber lidar com os estudantes PAEE, reforçando a necessidade de uma formação efetiva para tal.

Diante de algum novo desafio, como as propostas de educação inclusiva os discursos do “não saber” são uma retórica constante. Ficar atento a como o professor lida com um “não saber”, como mobiliza ou não o desejo de mudança, como enfrenta um novo desafio, são questões essenciais para compreendermos os modos como ele [...] lida com um novo desafio, como as propostas de inclusão escolar. (MENDES; NETO; SEPTIMIO, 2016, p. 91).

Além dessa declaração, mais uma vez, PM reitera que para os professores das licenciaturas a relação com estudantes PAEE torna-se ainda mais complexa.

Por outro lado, PP descreveu como desafio a escassez de tempo para produzir os materiais que os estudantes PAEE necessitam. Além desse desafio mencionado, também relacionado aos materiais, é frequente os relatos sobre a ausência ou a escassez de recursos materiais nas escolas, o que torna ainda mais difícil a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas (DIAS, 2018).

Nessa perspectiva, após ouvir as inquietações e dificuldades relatadas pelas docentes, considera-se importante compreender como as mesmas se autoavaliam em relação a sua capacitação para lecionar com os estudantes PAEE, se elas se consideram preparadas diante dessa demanda crescente. Vejamos seus relatos:

PLP. “Aprendendo né, a gente tem muito apoio aqui nessa escola então, teve algo que a gente não consegue resolver, chama elas resolvem, tem toda a conversa né, nem totalmente despreparada, que no meu primeiro ano nunca nem imaginava que iria encontrar em sala de aula alunos com deficiência né, na nossa época não era assim, e hoje a gente tá aprendendo tá desenrolando bem eu acho. Eu sou professora do Estado também, e não tem, é excludente, a educação é excludente, também os professores do Estado eles tem uma cabeça mais antiga, e tal, é bem cultural, é cada comentário que aqui seria rechaçado”.

PM. “Não eu não sinto. Porque justamente o que eu falei, tem situações que eu não sei como lidar, mas eu tento, eu tento, de que forma, de chegar pelo amor, pelo afeto entendeu, porque vejo dentro de sala de aula, que eles são altamente deixados de lado entendeu”.

PP. “Não, ainda tem muito o que aprender, eu sinto que dei um passo, principalmente o ano passado junto com a professora da sala do AEE, a gente se ajudou muito, eu creio que foi o ano que eu mais avancei nesse sentido, mas dizer que eu estou preparada é uma prepotência muito grande, até porque nenhum aluno com uma necessidade, [...] é

igual ao outro [...], todos são diferentes, então cada ano é um desafio novo. Então acho que eu nunca vou tá preparada, sempre eu vou ter que estar buscando enfrentar os desafios e me preparando melhor”.

Diante dos relatos, será analisado inicialmente as falas da PLP, destaca-se que a mesma acredita está avançando no tocante a inclusão dos alunos PAEE, especificamente na escola referida. Contudo, ela acrescenta que, em outra escola na qual trabalha, a educação é totalmente excludente. Observa-se de acordo com o seu relato que a PLP está inserida em duas escolas com concepções distintas no concerne à educação inclusiva, o que resulta em diferentes práticas pedagógicas para com esses estudantes. Esse fato nos remete aos estudos de Figueiredo (2008) que ao fazer referência à escola inclusiva, enfatiza a necessidade de a formação dos professores ocorrer em um espaço coletivo, o que possibilitará uma mudança de cultura da escola, no qual a reflexão sobre a prática é um dos elementos indispensáveis, nesse entendimento, a educação inclusiva deve ser assumida coletivamente, a partir de ações colaborativas, que rompa com as práticas homogeneizadas e as barreiras atitudinais arraigadas na sociedade. Outro relato que merece ser destacado é que, durante seu primeiro ano como professora, a mesma nem imaginava que teria alunos com deficiência, o que indica que a sua formação inicial não contemplou temáticas relacionadas a esses estudantes.

Já nas falas da PM é ressaltado mais uma vez que a mesma não se sente preparada para atender as especificidades dos alunos PAEE, retomando o discurso de que em algumas situações não sabe lidar com esses estudantes. Outro ponto destacado por ela mais uma vez, foram as situações segregadoras e discriminatórias com esses alunos, afirmando que esses são deixados de lado. Sobre esse aspecto, “[...] é urgente discutir uma forma de educação contrária à segregação e que tenha como meta a aprendizagem de todos.” (DIAS, 2018, p. 19).

Os estudos de Pletsch (2009, p. 148) apontam que muitas vezes, “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Esse fato, acaba por reforçar experiências segregadoras e discriminatórias.

Com o relato de PP percebe-se que ao mesmo tempo em que ela afirma não estar preparada, ressalta que vem avançando nesse sentido. Além disso, entende-se com suas falas, que a mesma compreende os alunos como um grupo diversificado, com diferentes necessidades e especificidades. Esse reconhecimento é essencial, quando se refere à escola inclusiva, pois “[...] a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica.” (ARANHA; SILVA, 2005, p. 377).

Desse modo, conforme visto anteriormente, é comum ouvir relatos por parte dos professores sobre não possuírem uma capacitação adequada, ou não estarem preparados para atender as especificidades que a Educação Especial e/ou inclusiva demanda. De acordo com Massaro e Farias (2020, p. 2), para alguns docentes, “[...] parece já estarem naturalizadas certas crenças acerca da impossibilidade de lograr êxito na escolarização deste público-alvo que, por sua vez, passa a representar um problema para o sistema regular de ensino”.

Diante desse contexto, faz-se necessário analisar o processo de formação inicial das professoras entrevistadas, a fim de identificar, a partir das suas falas, se foram abordados pelos cursos de formação conteúdos relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva, como também investigar, as possíveis contribuições adquiridas durante o seu processo formativo, o que será feito na seção seguinte.

4.3 O processo de formação docente inicial em uma perspectiva inclusiva

Na atualidade, o maior desafio para os cursos de formação de professores é a produção de conhecimentos que favoreçam a implementação de novas práticas pedagógicas e que possibilitem a compreensão de situações complexas, para que, dessa forma, o professor possa desempenhar o seu trabalho de ensinar e aprender de forma eficiente e responsável, contemplando a diversidade existente entre os alunos (PLETSCH, 2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Santos e Lima (2020, p. 1), ressaltaram que a inclusão “requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo e sua deficiência, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender”.

A partir desses apontamentos, considera-se pertinente entender como aconteceu os percursos formativos das professoras participantes do estudo. Na entrevista, elas foram questionadas, se durante a graduação, houve alguma abordagem relacionada a Educação Especial ou inclusiva. As narrativas foram semelhantes nas falas de PLP e PM, que afirmaram não haver estudado sobre essa temática, enquanto PP declara ter tido ao menos um componente sobre a Educação Especial. Vejamos:

PLP. “Nenhuma, nada, nada, [...] estudei letras, e também não vi a questão de autoras e autores negros no curso, então imagina a educação inclusiva”.

PM. “Não teve, e se teve, que eu não me recordo agora, foi dentro da própria disciplina, mas não a disciplina ligada especificamente a educação inclusiva”.

PP. “Sim, eu tive uma cadeira de Educação Especial, mas muito curta só em um semestre e talvez seja a grade anterior a essa que o curso de formação de pedagogia hoje tem, mas na minha época de ensino foi só uma cadeira, no máximo, não lembro se tinha duas, mas eu acho que no máximo em dois semestres”.

Partindo dessas narrativas, é pertinente acrescentar que a formação das professoras PLP e PM foram concluídas no ano de 2010, e a da PP foi concluída em 2006. A relevância dessa informação se evidencia ao constatarmos que, embora a graduação em Letras e Matemática tenha sido concluída mais recentemente em relação à graduação em Pedagogia, ambas não obtiveram componentes curriculares relacionados à Educação Especial e/ou inclusiva, visto que, das três professoras, apenas a licenciada em Pedagogia afirma ter tido ao menos uma disciplina relacionada à temática.

Essa informação colabora com os estudos revelados por Dias e Silva (2020), as quais sinalizaram que, embora a demanda por uma formação docente para a inclusão de estudantes PAEE seja relacionada a todas as áreas, observou-se a prevalência de disciplinas relacionadas a temática da Educação Especial e/ou inclusiva, principalmente no curso de Pedagogia.

Contribuindo com essa percepção, conforme visto anteriormente, ao observar a estrutura curricular das três licenciaturas mencionadas em três diferentes universidades públicas, foi constatada uma predominância de conteúdos relacionados a temática da Educação Especial e/ou inclusiva nos cursos de Pedagogia, no qual todas as universidades ofertavam ao menos uma disciplina de caráter obrigatória.

Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), o fato de o curso de Pedagogia oferecer uma maior quantidade de disciplinas voltadas para a Educação Especial pode:

[...] continuar “fortalecendo o imaginário” de que os alunos da modalidade Educação Especial continuarão cursando somente os níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e que são os formandos em Pedagogia aqueles a se “formarem” para tal. (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 89).

Em relação ao curso de Pedagogia, outro aspecto pertinente identificado foi o fato de que a professora PP realizou sua graduação na Universidade Federal da Paraíba, na qual, de acordo com seu relato, ao ser questionada se na época de sua formação já havia a área de aprofundamento em Educação Especial, ela respondeu da seguinte forma: “Sim, tinha, mas não

foi a minha opção”. Ou seja, a mesma não a cursou, pelo fato de ser optativa. A esse respeito, constata-se o que foi mencionado anteriormente, ao observar a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPB, sobre esta área de aprofundamento não abranger a todos os estudantes e futuros docentes por ser de natureza optativa, o que pode ocasionar algumas lacunas no processo de formação docente.

Schneider, Ziesmann e Lepke (2021, p. 10), explicitaram algumas consequências da ausência de disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura, nas quais, de acordo com seus estudos, “os docentes não conseguem refletir sobre esse processo de inclusão e, ainda, na escola, enquanto professores, não sabem como trabalhar ou auxiliar os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”.

Ainda em relação a formação inicial, foi levantado alguns questionamentos sobre as possíveis contribuições obtidas através dos percursos formativos das docentes no tocante a prática pedagógica com os alunos PAEE, uma vez que, mesmo que o curso não tenha ofertado componentes curriculares relacionados a temática, poderia haver a possibilidade de alguma experiência durante a formação que contemplasse a temática, como por exemplos em estágios, discussões, palestras, entre outras formas. E as respostas foram as seguintes:

PLP. “Nenhuma, tudo que eu aprendi foi nessa escola, eu tenho outra escola [trabalho em outra escola], mas tudo que aprendi e que aprendo é aqui”.

PM: “Olha só, [...] é muito fácil né, até bati isso quando eu fazia pedagogia, que já se falava nessa questão [inclusão], é muito fácil falar, a gente que está no chão da escola, a realidade é completamente diferente. Então a fala é muito linda e maravilhosa, mas a realidade é outra, e até os cuidadores mesmo, eles não têm um direcionamento como lidar com determinados situações em sala”.

PP. “Então, na minha formação eu não acho que aprendi como poderia ensinar as crianças, [...] a gente viu mais como as crianças eram, como eram as síndromes, o que acontecia com a criança, mas voltado para a parte pedagógica, de como fazer aquela criança aprender, aí eu não tenho lembrança de que tenha tido esse nível de conhecimento não”.

Observa-se que PLP enfatiza mais uma vez sobre não ter obtido nenhum tipo de formação ou contribuição durante a formação inicial sobre a temática pesquisada, destacando que os conhecimentos que foram adquiridos sucederam na escola em que trabalha.

Já a PM, que também tem formação em pedagogia, responde ao questionamento mencionando algumas dificuldades da prática com alunos PAEE, salientando um certo

despreparo por parte dos professores e cuidadores e fazendo uma certa crítica em relação ao distanciamento entre a teoria e a prática.

Em sua fala, PP afirma ter obtido conteúdos referentes à Educação Especial, mas especificamente, conteúdos gerais, relacionados aos tipos de deficiência e suas características, entretanto, no que concerne a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes do PAEE, ela declara não ter adquirido esse tipo de conhecimento.

Sobre esses aspectos, ao resgatarmos o que dispõe o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, observa-se algumas competências específicas a serem desenvolvidas referente ao conhecimento, prática e o engajamento profissional, respectivamente, sendo algumas dessas competências: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. A partir do disposto, entende-se que para adquirir as competências referidas no parecer supracitado, os cursos de licenciatura devem ofertar uma formação que abranja não apenas conteúdos relacionados a conceitos gerais, mas também aqueles que considerem as relações de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Considerando o mencionado, Mesquita (2009) ressalta a necessidade de reestruturar as disciplinas didáticos-pedagógicas relacionadas à Educação Especial e/ou inclusiva, a fim de que:

[...] os futuros docentes percebam que com a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar há a necessidade de que a prática pedagógica, desde o ato de planejar, se configure ação flexível, reflexiva para que atenda aos diferentes níveis, ritmos, interesses e motivações dos discentes. (MESQUITA, 2009, p. 1213).

Contribuindo com esse entendimento, Schneider, Ziesmann e Lepke (2021), enfatizaram que é fundamental que as instituições de ensino incluam em seus currículos componentes que promovam a aquisição de metodologias e estratégias de ensino, a fim de capacitar os professores a desenvolverem atividades dinâmicas e apropriadas de acordo com as especificidades do aluno em sua prática pedagógica.

Para complementar a temática relacionada à formação, após serem ouvidos os relatos de como ocorreu a formação inicial das professoras, é pertinente questioná-las se, após a graduação, elas buscaram alguma formação continuada para adquirir conhecimentos e se capacitarem na área da Educação Especial e/ou inclusiva.

Em poucas palavras, PLP respondeu que não fez nenhuma formação continuada, reforçando a afirmação anterior de que o seu aprendizado ocorre no dia a dia e com a equipe pedagógica da escola.

Já a PM e PP informaram que a única formação continuada realizada foi a ofertada pela prefeitura, trazendo as seguintes falas:

PM. “A gente tem né, a prefeitura nos oferece entendeu, de alguma forma essas palestras, vamos dizer assim, inclusive é falado lá, mas é justamente o que tô falando, na prática é a gente que se vire nos trinta, então eu estou sendo muito sincera, porque realmente acontece”.

PP. “A formação continuada que eu faço é pela prefeitura, e como eu trabalho dois horários, fica inviável até pra mim pegar um horário a mais para fazer uma formação”.

A partir de suas falas, e considerando que a inclusão dos estudantes PAEE é uma realidade crescente nas escolas regulares, foi perguntado as professoras, se estas pretendiam ou tinham interesse de se capacitarem na área da Educação Especial ou inclusiva, e as respostas obtidas foram as seguintes:

PLP. “Gostaria, o problema é tempo né, [...] a gente tem que estar em sala de aula, então o problema é tempo, mas tem toda essa divulgação sempre”.

PM. “Olha seria bom, seria bom uma formação efetivamente entendeu, tomando como base a escola entendeu, a vivência da escola, o chão da escola, para nos passarem, assim, pelo menos na universidade eu não fui, nas duas formações, capacitada. Eu sou professora de matemática e sou pedagoga, mas nem em pedagogia eu não fui capacitada, a educação inclusiva pode até haver na universidade hoje, mas no meu tempo, e olhe que é um público muito grande, e a gente não sabe como lidar”.

PP. “Sim, no momento não porque eu realmente não tenho condições de fazer isso agora, mas é uma área que eu gosto sim, até porque não tem como fugir dela, ela é uma realidade constante na nossa sala de aula e se eu sou uma boa professora eu não me interesso apenas pelos os meus alunos ditos normais, mas todos os alunos que estão na sala sejam eles com necessidade ou não, eu preciso atingí-los, preciso fazer com que eles aprendam, cada um dentro da sua necessidade, de acordo com sua limitação, mas eu preciso sim dessa formação”.

Diante das narrativas das docentes, observa-se algumas características semelhantes, primeiramente o discurso no qual todas gostariam de se capacitar na área da educação inclusiva,

porém, nas falas de PLP e PP, o que aliás, trata-se discurso recorrente para grande parte dos professores brasileiros, a falta de tempo para isso torna-se um obstáculo.

No relato de PM, é ressaltado o interesse em realizar uma formação mais efetiva, já que de acordo com sua percepção, nas duas graduações em que concluiu, nenhuma delas a capacitou para trabalhar com os estudantes PAEE. Outro aspecto recorrente, se refere ao discurso ao final de sua fala, mencionando que “a gente não sabe como lidar”, referindo-se aos estudantes PAEE. Com relação a isso, Mendes, Neto e Septimio (2016, p. 101) declaram que, “ao dizer que não sabe, o professor limita suas possibilidades de interação com o aluno com deficiência, não se dispondo ao encontro e com isso, perdendo a possibilidade de novas aprendizagens”. Essa constatação continua contribuindo para a ineficácia da educação diante dos novos desafios para a promoção de uma educação inclusiva.

Considerando o exposto neste capítulo, observou-se a partir resultados das entrevistas, que todas as participantes da pesquisa evidenciaram algumas lacunas em seus processos formativos. Além disso, é importante acrescentar que todas as entrevistadas estão exercendo o trabalho docente há pelo menos 10 anos, o que é considerado um tempo significativo. No entanto, percebeu-se que, mesmo após a formação inicial, as iniciativas em relação à capacitação demonstraram ser insuficientes. Para Massaro e Farias (2020, p. 3):

A ausência de discussões em torno da questão no processo de formação inicial e continuada dos professores traz como consequência a invisibilidade dos estudantes com deficiência, seja por parte de seus colegas, que por vezes não sabem como incluí-los nas brincadeiras, seja por seus professores que, em muitos casos, consideram cômodo mantê-los num canto da sala de aula.

Nesse sentido, para que haja a efetiva inclusão dos estudantes PAEE, não basta a matrícula e a garantia do acesso à escola, é preciso formar professores capacitados para atuarem com diversidade dos estudantes, considerando as suas especificidades, garantindo-lhes sua participação ativa e envolvendo-os verdadeiramente nos processos de ensino-aprendizagem. Para que isso se concretize, é importante que o processo formativo dos professores forneça uma base sólida que favoreça a efetivação de uma prática educacional na perspectiva inclusiva.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010 *apud* SANTOS; LIMA, 2020, p. 67-68).

Para consolidar o exposto até aqui, é fundamental ressaltar que, a inclusão não depende exclusivamente da formação de professores. No entanto, é preciso reconhecer que, sem uma formação adequada que efetivamente contribua com a redução de práticas segregadoras e discriminatórias ainda presentes na sociedade, e que ofereça uma formação sólida, que favoreça à adoção de práticas pedagógicas inclusivas indispensáveis, dificilmente alcançaremos uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos sejam acolhidos e incluídos, independente de suas especificidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma escola inclusiva perpassa por diversos fatores e desafios a serem superados para sua efetiva consolidação. Dentre esses fatores, destaca-se a formação docente como uma ferramenta crucial para o enfrentamento e superação dos desafios que rondam a efetiva implementação da inclusão no contexto escolar.

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo identificar as contribuições oferecidas no processo de formação docente inicial, tendo em vista a inclusão de estudantes PAEE no ensino regular. Os resultados demonstraram que apesar dos avanços conceituais, políticos e sociais acerca da educação em uma perspectiva inclusiva, ainda persistem uma série de lacunas, especificamente no tocante a formação e a capacitação dos professores frente as novas exigências educacionais para efetiva inclusão dos alunos PAEE. Com o avanço da pesquisa constatou-se que as professoras participantes do estudo demonstraram pouca ou nenhuma formação referente à Educação Especial e/ou inclusiva em seu percurso formativo. A situação ainda é mais agravante nas licenciaturas das professoras de Letras Português e Matemática, quando ambas as docentes entrevistadas afirmaram não ter obtido nenhuma formação relacionada à temática do estudo.

Considerando as narrativas das professoras entrevistadas conclui-se que mesmo após a formação inicial e a mais de 10 anos exercendo a docência, as professoras não obtiveram uma capacitação efetiva para atuar em salas inclusivas que contemplem as necessidades específicas dos estudantes, demonstrando em suas falas, ainda muitas inseguranças e despreparo. A partir desses relatos, entende-se que a formação inicial desempenha um papel fundamental na preparação de educadores inclusivos, à medida que, durante a formação, os estudantes e futuros docentes estão em um processo de aquisição de novas aprendizagens. Diante disso, a inclusão de conteúdos que contemplem os conceitos, métodos e práticas relacionadas à Educação Especial e inclusiva nessa etapa pode resultar em avanços significativos para a promoção de um ensino inclusivo.

Em suma, esta pesquisa evidencia a necessidade de uma reestruturação nos cursos de licenciaturas a fim de contribuir com a formação de educadores inclusivos em todas as etapas e níveis da educação, visto que, a inclusão de alunos PAEE é uma realidade crescente, mesmo que ainda insuficiente, que demanda professores capacitados que possam compreender a diversidade e as especificidades desses estudantes inclusos em salas regulares.

Nesse sentido, à medida que a implementação de uma educação inclusiva necessita de uma série de ajustes, modificações e adaptações, é igualmente necessário que a formação inicial docente esteja em consonância com essa perspectiva.

Por fim, é importante ressaltar a relevância da realização de outras pesquisas no campo da educação inclusiva e da formação docente inicial, não apenas voltadas ao curso de pedagogia, mas também a outras licenciaturas, a fim de despertar o interesse por essa temática, tanto entre os formandos quanto entre os formadores. Ao investigar criticamente a formação inicial e suas possíveis implicações para as práticas pedagógicas inclusivas, tais pesquisas podem contribuir significativamente para aprimoramento dos cursos de formação e para a qualidade da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FAVERO, Osmar.; FERREIRA, Windyz (org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar_educacao_inclusiva.pdf#page=11. Acesso em: 03 mar. 2023.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492018000200214&script=sci_abstract. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 2005, 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. Brasília, DF: Presidente da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 01 jul. 2015. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidente da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crime, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CNS/MS). **Manual de orientação**: pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica. 2015. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/documentos/MANUAL_ORIENTACAO_PENDENCIAS_FREQUENTES_PROTOCOLOS_PESQUISA_CLINICA_V1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 17 dez. 2022.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD-1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 141-145. Disponível em:

http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, p. 1-8, 2004. Disponível em: <http://200.156.28.48/index.php/BC/article/view/509>. Acesso em: 19 maio 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, 2011. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRnrYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MASSARO, Munique; FARIAS, Adenize Queiroz de. Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista de Letras e Humanidades**, Muiiraquitã v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3713>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MENDES, Geovana; SOUZA, Alaim; SEPTIMIO, Caroline. O “não saber” como retórica constante: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 90-109, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647/18549> Acesso em: 18 maio 2023.

MENEZES, Dayane de Oliveira Rocha. Educação Inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 24-38, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4196>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Discutindo A Formação Inicial de Professores no Contexto da Inclusão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2009. p. 1212-1221. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/147.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/amelia_dissertacao.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2022.

SILVA, Maria Odete Emygdio da Silva. Da Exclusão a Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 03, p. 373-394, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2022.

TOKARNIA, Mariana. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. Agência Brasil, Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. *In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: access and quality*, 1., 1994. **Anais [...]**. Salamanca, 1998. p. 4. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 19 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291por/PDF/086291por.pdf.multi>. Acesso em: 17 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Plataforma virtual de apoio ao ensino.** Cursos de Graduação. Pedagogia. 2019. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/graduacao/cursos-graduacao/280-pedagogia-ch-m.html>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras português (Licenciatura), campus I. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=49&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras português (Licenciatura), campus III. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=65&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Matemática (Licenciatura), campus I. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=58&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Matemática (Licenciatura), campus IV. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: https://centros.uepb.edu.br/cche/files/2019/02/PPC-Matem%C3%A1tica_Licenciatura_CCHE.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Matemática (Licenciatura), campus VII. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=66&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Pedagogia (Licenciatura), campus I. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=18&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Pedagogia (Licenciatura), campus III. CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em:

<https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=16&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Letras Língua Portuguesa. SIGAA portal público. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12466433>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Letras Língua Portuguesa. SIGAA portal público. Mamanguape, 2011. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/720>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Matemática. SIGAA portal público. João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/720>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Matemática. SIGAA portal público. Rio Tinto, 2011. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/956>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Pedagogia. SIGAA portal público. João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Pedagogia. SIGAA portal público. Mamanguape, 2019. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12987841>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estrutura Curricular:** Pedagogia. SIGAA portal público. Bananeiras, 2013. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/2549491>. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do Curso de Letras Língua Portuguesa**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Campina Grande, 2019. Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/letras_lingua_portuguesa_lic_n_cg/requisitos. Acesso em: 01 maio de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do Curso de Letras Língua Portuguesa**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Cajazeiras, 2019. Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/letras_lingua_portuguesa_lic_m_cz/requisitos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do curso de Matemática**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Cuité, 2019 Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/matematica_lic_n_ct/requisitos. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do curso de Matemática**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Campina Grande, 2019. Disponível em:

http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/matematica_lic_d_cg/requisitos. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do curso de Matemática**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Cajazeiras, 2019. Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/matematica_lic_d_cz/requisitos. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do curso de Pedagogia**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Campina Grande, 2019. Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/pedagogia_lic_m_cg/requisitos. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Fluxograma do curso de Pedagogia**. Portal UFCG. Cursos de Graduação. Cajazeiras, 2019. Disponível em: http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/pedagogia_licenciatura_n_cz/requisitos. Acesso em: 01 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Novo Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ**. Portal UFRRJ. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/novo-curso-de-licenciatura-em-educacao-especial-da-ufrj/>. Acesso em: 22 maio 2023.

ZIESMANN, Cleusa Inês; OLIVEIRA, J. B.; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O Ensino e a aprendizagem em discussão. 1., 2017, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14453>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ZIESMANN, Cleusa Inês; SCHNEIDER, Caroline de Oliveira; LEPKE, Sonize. Diálogos entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18219/209209216786>. Acesso em: 13 maio 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bloco I (Caracterização dos entrevistados)

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu sexo?
3. Qual o seu nível de formação?
4. Ano de conclusão da graduação?
5. Instituição de ensino em que concluiu sua graduação?
6. Quanto tempo exerce à docência?

Bloco II – Formação inicial e atuação profissional sobre a ótica da inclusão

1. Durante a graduação, houve algum componente curricular/disciplina voltado para a área da Educação Especial ou inclusiva? Quais?
2. Em sua trajetória profissional, já ministrou aulas para alunos com deficiência ou outras necessidades específicas? Quais foram as deficiências?
3. Para você alunos PAEE são de fato incluídos na escola/sala regular? Justifique.
4. Você acha que a sua formação inicial influenciou de alguma forma em sua atuação profissional em relação aos alunos PAEE?
5. Você realizou alguma formação continuada para adquirir conhecimentos específicos na área da Educação Especial/inclusiva? Quais?
6. Em caso afirmativo, descreva se essa formação ocorreu de forma presencial ou a distância, bem como as contribuições obtidas a partir de sua participação nos referidos cursos?
7. Você procura ou tem interesse em se capacitar na área da educação especial/inclusiva? Justifique.
8. Como você conceituaria uma educação inclusiva?
9. Quais são os principais desafios vivenciados na prática, para efetiva inclusão de estudantes PAEE?
10. Você se considera preparada para trabalhar com alunos PAEE? Justifique.

APÊNDICE B – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

A pesquisadora Elaine Cristina da S. B. Farias convida você a participar da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL”. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar quais contribuições são oferecidas no processo de formação docente inicial, tendo em vista a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Quanto ao caminho metodológico, optou-se por realizar uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados, a realização de entrevistas junto a professores do ensino regular com atuação, em duas escolas da rede pública do município de João Pessoa - PB.

Riscos ao(à) participante da pesquisa

Por se tratar de uma entrevista, essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, todavia, é possível que o entrevistado possa sentir algum tipo de desconforto ou incômodo durante a pesquisa. Nessa situação, o mesmo(a) pode desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano. A pesquisadora encontra-se a disposição para dúvidas e esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

É importante ressaltar que a sua decisão de participar dessa pesquisa deve ser voluntária e ela não resultará em nenhum custo financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Além disso, o participante poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Todos os dados e informações fornecidas serão tratadas de forma anônima/sigilosa, garantindo-lhe a confidencialidade, além disso os dados disponibilizados serão anonimizados (codificados) a fim de garantir a privacidade do participante. Dessa forma, por ocasião da publicação dos resultados, sua identificação será mantida em sigilo.

Benefícios ao(à) participante da pesquisa

Esta pesquisa tem como benefícios contribuir com a ampliação da literatura sobre os estudos que se relacionam com a Educação Inclusiva no contexto do ensino regular e formação dos professores sob a ótica da inclusão. Podendo, futuramente, contribuir com outros estudos referente a temática, visto que, ao debruçar em fontes científicas e acadêmicas sobre o tema, encontram-se poucos materiais bibliográficos publicados.

Informações de Contato dos Responsáveis

Adenize Queiroz Farias (Responsável Principal pela Pesquisa)

Email: adenize.queiroz@gmail.com

Elaine Cristina da Silva Brito Farias (Membro da pesquisa)

Email: ellainee_@hotmail.com

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da

Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João

Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinado pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa- PB, ____ de ____ de 2023.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa