UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LÓIDE LUZ GUSMÃO RIBEIRO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BA

Vitória da Conquista — BA
2023

LÓIDE LUZ GUSMÃO RIBEIRO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do PPGEd/UESB,

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista — BA

2023

R37e

Ribeiro, Lóide Luz Gusmão.
Educação inclusiva e formação de professores: desafios da atuação docente em uma escola pública no município de Cordeiros - Ba. / Lóide Luz Gusmão Ribeiro, 2023.
103f.
Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 90 – 99.
1.Formação de professores. 2. Ação docente. 3. Educação inclusiva. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370.7981

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LÓIDE LUZ GUSMÃO RIBEIRO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BA

Dissertação apresentada para defesa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/02/2023
Protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa-CAAE: 50584421.9.0000.0055

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto - (UESB)
Orientadora

_____

Profª. Drª. Viviane Borges Dias - (UESC)
Examinadora Externa

_____

Profª. Drª. Marilete Calegari Cardoso - (UESB)
Examinadora Interna

Vitória da Conquista — BA
2023

Dedico este trabalho a Deus, por ter me acompanhado e dado forças para não desistir da minha jornada acadêmica. Aos meus pais, Nely Luz e José Gusmão, meus incentivadores e exemplos que tenho na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e glória. Grandes foram as lutas e maiores as vitórias, pois a Sua presença era e é perceptível a todo instante. Agradeço a **Deus** pelo dom da vida e pelo amor incondicional, por me sustentar e por me permitir alcançar esse sonho.

À minha amada mãe, Nely Luz (*in memorian*), exemplo de determinação diante de qualquer dificuldade. Ao meu amado e saudoso pai, José Gusmão, (que partiu enquanto eu ainda estava no processo de escrita dessa dissertação) exemplo de fé e tranquilidade. Dedico a eles essa conquista, por terem me motivados a buscar os meus objetivos. Sou grata por todos os ensinamentos e amor!

A toda a minha **família**, em especial, a meu esposo, aos meus irmãos, em particular, Léia que se fez mais presente na minha caminhada acadêmica. Também, aos meus sobrinhos, filhos lindos da tia Lóide. Sou grata pelo amor e carinho. Vocês são meu porto seguro.

Às minhas amigas Daniela, Evanilda, Paula, Marinêz e Zenaura, pelo apoio e incentivo nos percursos dessa jornada. Aos demais amigos que torceram por mim.

Aos mestres e colegas de caminhada, pessoas maravilhosas e iluminadas por Deus, que facilitaram o acesso aos conhecimentos e às experiências que sempre levarei comigo. Deixo aqui minha eterna gratidão e respeito.

À minha orientadora, **Prof.ª Drª. Denise Aparecida Brito Barreto**, pela acolhida, pelos ensinamentos e dedicação dispensados no auxílio para a realização deste trabalho. Obrigada por apontar caminhos e por acreditar em mim.

À coordenação do PPGED/UESB, na pessoa do **Prof.** Cláudio Pinto, pela dedicação ao Programa e à educação.

Às professoras **Drª. Viviane Borges Dias** e **Drª. Marilete Calegari Cardoso** da Banca Examinadora, pela leitura atenta do texto e valiosas contribuições, desde a qualificação.

À **gestão** e **funcionários** da escola onde foi realizado este estudo, por sua disponibilidade e colaboração.

À Prefeitura Municipal de Cordeiros e à Secretaria Municipal de Educação do município de Cordeiros-BA, que, mediante convênio estabelecido com o PPGED, oportunizou este estudo, o qual, espero, que possa contribuir para a educação inclusiva no município.

RESUMO

O presente estudo, intitulado *Educação Inclusiva e Formação de Professores: Desafios da Atuação Docente em uma Escola Pública no Município de Cordeiros — BA*, integra a linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e tem como objetivo geral, investigar quais os desafios da atuação docente frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola pública do município de Cordeiros, Bahia. Dessa forma, buscou compreender o processo de qualificação e preparação para lidar com a Educação Inclusiva. Para tanto, os objetivos específicos foram delimitados, tais quais: elucidar sobre a formação docente e a educação Inclusiva; identificar a relação entre a formação docente e os processos de inclusão escolar; analisar a relação entre qualificação docente e o preparo para lidar com a Educação Inclusiva. Nesse sentido, contribuições teóricas embasam os textos acerca da Educação Inclusiva, a saber, autores como Mantoan (2004, 2013, 2015), Prieto (2006), Costa (2012), Robinson (2014), dentre outros. O percurso metodológico constitui-se de uma pesquisa social de abordagem qualitativa, com produção de dados, cujo principal instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada, seguida da análise e da interpretação deles por meio da análise de conteúdo, à luz de Bardin (2011), apoiada em Minayo (1994, 2001, 2005, 2014). Participaram da pesquisa cinco professores atuantes da escola pública no município de Cordeiros — BA, que assinalaram a necessidade de constantes qualificações para que as ações docentes aconteçam de maneira mais inclusiva. Os resultados apontaram que, dentre os desafios e dificuldades que comprometem a atuação docente no trabalho com a educação inclusiva, encontram-se o sentimento de despreparo, bem como a falta de materiais adequados e a ausência do suporte de uma equipe multidisciplinar. A despeito das dificuldades, os participantes deste estudo expressaram sentimentos de empatia, acolhida e respeito à individualidade dos alunos.

Palavras-chave: ação docente; educação inclusiva; formação de professores.

ABSTRACT

The present study, entitled *Inclusive Education and Teacher Training: Challenges of Teaching in a Public School in the Municipality of Cordeiros — BA*, is part of the line of research Training, Language, Memory and Subjectivation Processes, of the Graduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia/UESB and its general objective is to investigate the challenges of teaching in front of students with Special Educational Needs in public schools in the municipality of Cordeiros, Bahia, seeking to understand the process of qualification and preparation for dealing with Inclusive Education. For that, specific objectives were delimited, such as: Elucidating about teacher training and Inclusive Education; Identify the relationship between teacher training and school inclusion processes; To analyze the relationship between teacher qualification and preparation to deal with Inclusive Education. In this sense, theoretical contributions support the texts about Inclusive Education, namely authors such as Mantoan (2004, 2013, 2015), Prieto (2006), Costa (2012), Robinson (2014), among others. The methodological path is a social research of qualitative approach, with data production, whose main instrument of collection was the semi-structured interview, followed by the analysis and interpretation of them through content analysis, in the light of Bardin (2011), supported by Minayo (1994, 2001, 2005, 2014). Five teachers working at public schools in the city of Cordeiros — BA participated in the research, who pointed out the need for constant qualifications so that teaching actions take place in a more inclusive way. The results showed that, among the challenges and difficulties that compromise the teaching performance in the work with inclusive education, there is the feeling of unpreparedness, as well as the lack of adequate materials, the lack of support from a multidisciplinary team. Despite the difficulties, the participants in this study expressed feelings of empathy, acceptance and respect for the students' individuality.

Key words: Inclusive education; Teacher training; Teaching Action.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantidade de trabalhos nos repositórios da CAPES, IBICT e PPGEd/UESB por descritor com definição de filtros 23
Tabela 2 — Quantidade de trabalhos nos repositórios da CAPES, IBICT e PPGEd/UESB por combinação de descritor e com a definição de filtros 25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Produções acadêmicas selecionadas no banco de dados da CAPES .25
Quadro 2 — Dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD 29
Quadro 3 — Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGED/UESB.....32
Quadro 4 — Docentes participantes da pesquisa: identificação/formação/atuação..59
Quadro 5 — Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das entrevistas.....62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Durante sua formação, você teve contato com a Educação Inclusiva? 63
Gráfico 2 — Quais dificuldades você encontra no seu trabalho com a educação inclusiva?.....74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRC	Documento Curricular Referencial de Cordeiros
EE	Educação Especial
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
GELFORPE	Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....12
1 TRAVESSIAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS 12
2 DESAFIOS DOCENTES COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ESTADO DA ARTE 18
2.1 Teses e dissertações na CAPES, BDTD E PPGED/UESB: perspectivas, abordagens, descrição dos critérios adotados e resultados da pesquisa 22
2.2 O que dizem as pesquisas sobre a educação inclusiva e a formação de professores: desafios da atuação docente nas escolas públicas 25
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: IMPLICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....39
3.1 Reflexões sobre a Educação Especial 39
3.2 Reflexões sobre a Educação Inclusiva.....42
3.3 Reverberações da formação de professores na inclusão social de educandos com necessidades especiais 48
4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....56
4.1 Pesquisa qualitativa e exploratória 56
4.2 O campo da pesquisa 57
4.3 Descrição dos participantes da pesquisa 58
4.4 Instrumentos para a produção de dados 59
4.5 Instrumentos para análise e interpretação de dados.....60
5 DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS – BAHIA 63
5.1 Contato com a Educação Inclusiva durante a formação 63
5.1.1 Experiência com a Educação Inclusiva 67
5.1.2 Ausência de discussões sobre Educação Inclusiva 72
5.2 Dificuldades e desafios encontrados para construção da Educação Inclusiva 73
5.3 Métodos e recursos utilizados para auxiliar os alunos na aprendizagem ...82
5.3.1 Materiais pedagógicos necessários que contribuem para o desenvolvimento dos alunos.....82
CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS.....89

Apêndice A — Roteiro da entrevista 99
Apêndice B — Parecer CEP.....102

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 TRAVESSIAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS

Rememorar as travessias realizadas no caminho percorrido em minha formação é muito mais que trazer à memória cursos e titulações, mas, sobretudo, um exercício de reflexão sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional. Com intuito de continuar meus estudos, pleiteei uma vaga no mestrado, na linha de pesquisa 3 – Formação, Linguagem, Memória e Processo de Subjetivação, apresentando a temática: **"**Educação Inclusiva e Formação de Professores: desafios da atuação docente em uma escola pública no município de Cordeiros — BA", tema de relevância para pensar o cenário da educação inclusiva.

Com o avanço e conquistas advindas da promulgação de leis e (declarações) que asseguram o direito da pessoa com deficiência à educação, aumentou a procura por vagas, por parte destes, em estabelecimentos de ensino em todo país. Entretanto, encontraram uma escola desprepara tanto no espaço físico quanto no quadro de funcionários e docentes. Esse problema se perpetuou, sendo comum encontrarmos professores que se queixam da falta de aprofundamento do tema nos estudos de graduação e na formação continuada. Tendo em vista tais dificuldades, o objetivo geral deste estudo volta-se para investigar quais os desafios da atuação docente frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola pública do município de Cordeiros — Bahia, cujo intuito foi compreender o processo de qualificação e preparação para lidar com a Educação Inclusiva. Para tanto, os objetivos específicos foram delimitados, tais como: elucidar sobre a formação docente e a Educação Inclusiva; identificar a relação entre a formação docente e os processos de inclusão escolar; analisar a relação entre qualificação docente e o preparo para lidar com a educação inclusiva.

Nessas travessias, a motivação para esse estudo partiu da percepção de que uma escola inclusiva deve propiciar condições plenas de aprendizado, a todos os alunos com "Necessidades Educacionais Especiais" — terminologia que pode ser atribuída a diferentes grupos de alunos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar, envolvendo nesse grupo o aluno com deficiência.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a formação docente para a atuação com alunos com deficiência, ou seja, aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagens diferenciadas dos demais alunos, requeiram recursos pedagógicos e metodologias específicas, constituindo-se condição imprescindível à educação inclusiva, uma vez que o papel exercido por esse agente é de importância fundamental no processo de mediação entre o aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua aprendizagem.

Assim, este trabalho surgiu da premência de refletir sobre os desafios da atuação docente nas escolas municipais da cidade de Cordeiros — BA, no que tange à educação inclusiva. Também, de que forma a formação do docente contribui em sua atuação pedagógica com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Inicialmente, a minha primeira escola foi a casa de meus pais, onde tive toda estrutura educacional, religiosa e ética para minha vida. Aos seis anos, comecei a estudar em uma escola municipal, o Grupo Escolar Joaquim Gonçalves, quando cursei a pré-escola e o Ensino Fundamental Anos Iniciais. O Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio cursei em outra escola municipal, o Centro de Educação Municipal Lindolfo Cordeiro Landi. No Ensino Médio, a única opção era o curso do magistério e, ainda assim, o magistério marcou muito minha vida, pois durante os anos de curso descobri que era essa a minha vocação.

Logo, passei em um concurso público municipal, em 1998, após ter concluído o curso de magistério, desde então, atuo como professora no município. A dificuldade de locomoção para um *campus* universitário fez com que, por anos, meus estudos ficassem interrompidos, até que, em 2011, com o apoio de minha família e amigos, decidi graduar-me em Letras pelo Programa de Formação de Professor (PARFOR) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista.

O deslocamento de 165 km era cansativo, mas o sonho da faculdade me motivava. PARFOR é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa a contribuir para adequar a formação inicial dos professores que não possuem licenciatura e estão em serviço na rede pública de educação básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Devido a uma gravidez complicada e a um afastamento pelo período de seis meses para total dedicação a meu filho, que nasceu com múltiplas necessidades especiais, perdi a minha vaga na turma. Era um momento necessário de dedicação e posteriormente, após o falecimento do meu bebê, surgiu a oportunidade de regressar em uma turma no *Campus* de Jequié, a uma distância de 316 km. O período da graduação foi, sem dúvida, um dos momentos mais ricos da minha vida. Foi uma fase de descobertas e de grande crescimento pessoal e profissional. Após um tempo, com intuito de aperfeiçoar minha prática pedagógica, decidi que eu não poderia parar e fiz minha segunda graduação em Pedagogia, na modalidade à distância, pelo Centro Universitário FACVEST-UNIFACVEST.

Em seguida, vieram as experiências na área de pós-graduação *lato sensu* em linguística aplicada na educação, pela Universidade Cândido Mendes; em braile e libras, pela Faculdade Futura e em psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante — FAVENI. Sentia ainda a necessidade de dar continuidade à minha formação. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Notoriamente, o autor ressalta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e a construção permanente de uma identidade. Por isso, torna-se importante investir na pessoa e em novos saberes. O que era buscado, na verdade, não era o acúmulo de títulos, mas novos conhecimentos que fossem significativos na comunidade escolar em que atuo. Em razão de minha experiência pessoal como mãe de criança especial, senti-me inclinada a estudar a Educação Especial e conhecer melhor a realidade desse público e dos profissionais que atuam nessa área. Tendo em vista os conhecimentos advindos de tais cursos, percebo que foram importantíssimos em minha formação acadêmica e para minha atuação familiar. Entretanto, trazia comigo o desejo de cursar uma pós-graduação em nível de *stricto sensu* e encontrei tal oportunidade graças ao convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros — BA e o Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED/UESB.

Ao ingressar nesse programa de pós-graduação, tinha, a princípio, o intuito de pesquisar sobre políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, porém, estava

disposta, caso necessário, a mudar o percurso. Desse modo, fui redirecionada para a linha de pesquisa 3 – Formação, Linguagem, Memória e Processo de Subjetivação. As investigações se debruçaram acerca da educação inclusiva e da formação de professores, tema de grande relevância para a educação contemporânea. Desde que iniciei o mestrado, ingressei como membro no Grupo de Pesquisa denominado Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE).

O mestrado em educação tem me proporcionado experimentar momentos de muitos aprendizados e de reflexões acerca de minha prática educativa. As leituras, as provocações dos professores e as experiências compartilhadas pelos colegas me proporcionaram uma visão mais crítica e reflexiva da realidade escolar.

O desejo de contribuir na discussão sobre educação inclusiva me colocou em contato com algumas concepções, tais quais: apoiar as habilidades e as necessidades de cada aluno na comunidade escolar para que se sintam acolhidos, seguros e bem-sucedidos; detectar as dificuldades encontradas pelos docentes na realização no processo de inclusão, haja vista que a inclusão diz respeito a todos os alunos, já que muitos têm dificuldades de aprendizagem a qualquer momento, e isso me reporta às possibilidades de pensar na participação de todos na sociedade sem nenhuma distinção. Para tanto, faz-se necessário que o poder público e as entidades educacionais promovam e possibilitem a tomada de consciência acerca da inclusão, bem como pelas suas ações, fazer da escola um espaço privilegiado de inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEi), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a Educação Inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. Concebida nessa perspectiva, evidencia-se o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008b, p. 19).

Essa política impele aos sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e com intuito de garantir oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino, promoção de acessibilidade universal, formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, formação de profissionais da educação e comunidade escolar, transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior e, consequentemente, a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, pensando a preparação e a formação desses profissionais para as práticas educativas inclusivas extremamente necessárias, visto que a inclusão é obrigatória em todas as instituições de ensino.

Tais ações são amparadas pelos percursos legais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por exemplo, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é tida como um marco histórico na luta pela inclusão e cidadania. Além disso, constitui um importante mecanismo desenvolvido pelo Estado brasileiro para colocar em prática as ideias estabelecidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas. No artigo 27 da LBI, lemos que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo 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.

Dessa forma, entende-se que o tema é relevante, uma vez que o professor deve ser capacitado para um trabalho tão desafiador com o público da educação inclusiva, pois a presença do aluno com deficiência no espaço escolar é uma realidade que não pode ser negada. Dentro do ambiente escolar, ela não traz apenas aos professores desafios, mas a responsabilidade social de se buscar maneiras para efetivação da inclusão. Para Crochíck (2011, p. 569), não basta a escola pensar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva, isso porque é indispensável participação do professor nos processos de educação inclusiva, visto que se torna agente condutor da aprendizagem de todos os alunos inseridos no contexto da educação inclusiva. É dentro do espaço escolar que ocorrem as rupturas de possíveis preconceitos e contradições e o fazer inclusivo está no âmbito interno e o modo como o professor percebe o processo inclusivo interfere diretamente na construção de uma educação de qualidade e de equidade.

Quanto à sua estruturação, este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, destaca as considerações iniciais que apresentam a temática pesquisada, o problema, a justificativa e os objetivos propostos, seguidos das Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

No segundo capítulo, *Desafios docentes com educação inclusiva em escolas públicas: estado da arte*, apresentamos, por meio de levantamento bibliográfico, as principais pesquisas acerca da educação inclusiva e formação de professores, com o objetivo de analisá-las e buscar direcionamento para nosso estudo.

O capítulo terceiro, por sua vez, apresenta as bases teóricas para este estudo ao discorrer sobre a educação inclusiva, a formação de professor e sua atuação.

No quarto capítulo, expusemos os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, justificando nossa escolha pela pesquisa qualitativa e descritiva que, para Gil (2008, p.28), tem o “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Apresentamos também o local e os sujeitos da pesquisa, bem como as técnicas e procedimentos para a produção de dados.

No último capítulo, o quinto, apresentamos os dados colhidos na entrevista e, por meio do método Análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011) e de Minayo (2014), fizemos a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Finalizamos a dissertação com as *Considerações Finais*. Nesta parte, constituída de uma breve síntese entre o teórico e o empírico, fizemos uma análise geral do estudo indicando por meio de tabelas sínteses das falas dos professores colaboradores da pesquisa, seguido das principais conclusões acerca da Educação Inclusiva e Formação de Professores: desafios da atuação docente nas escolas públicas.

2 DESAFIOS DOCENTES COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ESTADO DA ARTE

Este capítulo tem como proposta, apresentar, por meio do levantamento bibliográfico, as principais pesquisas acerca da problemática que envolve o estudo: **a Educação Inclusiva e a Formação de Professores: desafios da atuação docente na escola pública no município de Cordeiros no Estado da Bahia.**

As teses e dissertações caracterizam produtos relevantes das pós-graduações do Brasil. Estudos que caracterizam ou mapeiam o campo deste conhecimento são importantes, visto que esboçam a contribuição científica ao programa, bem como esclarecem quanto às metodologias, aportando em referenciais teóricos em seu nível de aprofundamento, promovendo um rico panorama para o campo de pesquisa.

Assim, apresentamos Estado da Arte que se configura mediante uma revisão da literatura, cuja principal função foi esboçar um panorama das produções acadêmicas brasileiras e indicar as prováveis lacunas ou espaços sobre o fenômeno educativo pesquisado. Sendo assim, para realização desse estudo, pautamo-nos em teses e dissertações de mestrado publicadas no Brasil, defendidas e depositadas nas plataformas virtuais: Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), lançada em 2002 e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Banco de Dissertações/Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), com o intuito de verificar o que vem sendo discutido e trazer, para o diálogo, trabalhos que tenham aproximação com o objeto de pesquisa, aqui definido, por meio do recorte temporal de cinco anos (2016 a 2020), os quais antecederam o período de desenvolvimento deste estudo. A definição de um recorte temporal nesse tipo de pesquisa não tem a pretensão de englobar todo o universo das produções da área acadêmica, mas, revelar os campos ainda não explorados.

Compreendemos que realizar um Estado da Arte sobre as produções acadêmicas e trabalhos científicos é de grande relevância, visto que o conhecimento adquirido nem sempre alcança todos os interessados pela temática. Destarte, o Estado da Arte visa a reunir, organizar e relacionar as pesquisas sobre determinado tema, de modo que seja possível elaborar um panorama e uma leitura crítica acerca de determinado assunto. E ao concentrar todas as informações em único lugar,

aperfeiçoa-se a pesquisa para obtenção de informações de forma rápida e com menor esforço, além de indicar claramente o que ainda não foi pesquisado. Assim, além do que já foi apresentado, “[...] o estado da arte tem um caráter norteador, indicando o que deve ser pesquisado e lançando tendências na área acadêmica” (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

De acordo com Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 02), as pesquisas do tipo do Estado da Arte e Estado do Conhecimento são conhecidas pelo “levantamento sistemático ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Por conseguinte, ambas têm como objetivo favorecer a organização e sistematização e o acesso às produções científicas.

No Brasil, ainda se observa inúmeros equívocos e discussões sobre a utilização dessas terminologias, consequência do aumento crescente que esses tipos de pesquisa vêm sendo utilizadas, nos mais diferentes contextos, inclusive de forma sinônima. Contudo, isso não é consenso entre os autores que discutem estes termos. Segundo Miguel, Ferraz e Justina (2020), o estado da arte procura analisar e englobar tudo sobre determinada área ou assunto, enquanto o estado do conhecimento, estuda apenas uma parte ou uma subárea.

Para Ferreira (2002), o Estado da Arte, pelo caráter bibliográfico, tem como objetivo mapear, levantar dados, inventariar publicações produzidas por pesquisadores de determinada área de conhecimento, assim como,

> [...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

A autora elucida que é necessário realizar esse tipo de pesquisa por intermédio de banco de dados diferentes como “[...] teses de doutorado, de mestrado, artigos publicados em periódicos e comunicação em anais de eventos, congressos e seminários” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Romanowski e Ens (2006, p. 39) compreendem que as pesquisas do tipo Estado da Arte “apontam caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento a outros, pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e práticas pedagógicas”. E ainda acrescentam:

> embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Assim, este tipo de pesquisa “realiza um balanço das respectivas áreas do conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes”, concluem Romanowski e Ens (2006, p. 41).

O vocábulo Estado da Arte é muito usado nas pesquisas bibliográficas, sobretudo nas áreas de educação, ciências sociais e saúde. Sua aplicação como método de revisão facilita a integração das áreas estudadas, as contribuições realizadas ao longo do tempo, assim como os desafios e as lacunas que precisam ser preenchidas futuramente. Diante disso, esse tipo de aprofundamento oportuniza o estabelecimento das relações entre os diversos tipos de produções, possibilitando o diálogo entre elas, revelando de forma clara e objetiva os dados produzidos ao longo do tempo (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

Diante do exposto, o levantamento bibliográfico é uma tarefa minuciosa e requer do pesquisador paciência e empenho para “dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade”. Nessa medida, a revisão de literatura é um exercício necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordenem periodicamente os múltiplos trabalhos com o propósito de desvelar a pluralidade de “vozes” presentes nas pesquisas em diversas áreas (FERREIRA, 2002, p. 259).

O caráter bibliográfico do Estado da Arte corrobora a ideia de que as pesquisas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Assim, tenta responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma

metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Frente a isso, este capítulo, Estado da Arte, buscou verificar a relevância ou a recorrência das políticas de Educação Especial, implicações e desafios da Educação Inclusiva em escolas Públicas, no propósito de efetuarmos um registro histórico e elaborar um referencial que atenda ao objeto da nossa pesquisa, com isso, possibilitar identificar, de forma mais segura e rápida, o que está sendo elaborado e o que ainda necessita ser produzido acerca do tema supramencionado em função de determinado recorte temporal.

A relevância em especificar esse trabalho como pesquisa em Estado da Arte deve-se às contribuições que esse tipo de procedimento metodológico transporta para o campo da educação. Na compreensão de Romanowski e Ens (2006,), trata-se de

> acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação. Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Na apreensão do exposto pelas autoras, apontar a importância do campo teórico sobre um determinado tema compreende o propósito desse tópico. Nos estudos no âmbito da Educação Inclusiva, destaca-se a necessidade de se chamar atenção para a qualificação profissional de professores e a sua preparação para lidar com a Educação Inclusiva, assim como saber se os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são bem assistidos pelas escolas de ensino regular, considerando as condições pedagógicas, culturais, sociais e administrativas com as quais os alunos com deficiência se deparam nas escolas públicas.

O fazer docente e a contínua atualização da literatura específica de conhecimento fazem parte da progressão da qualificação dos professores, na medida em que esta acumulação se refletirá no cotidiano de sala de aula, nas produções

científicas e na aprendizagem de seus educandos. Neste sentido, a necessidade da formação continuada dos professores independe das áreas de conhecimento, nível de dificuldade conceitual ou condições de aprendizagem dos educandos.

No âmbito escolar, especialmente na contemporaneidade, muitos atores educacionais anseiam por uma educação inclusiva dentro de um sistema educacional de qualidade. Tal anseio está em conformidade com a legislação brasileira (Lei nº 9.394/96, em seu artigo 02), a qual preconiza que “a educação é direito de todos”.

A Educação Especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns, os 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade, consequentemente, um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos, procedimentos relativos à própria dinâmica escolar (BRASIL, 1996).

Espera-se que os resumos das teses e dissertações obtidos nestas investigações possam contribuir para o avanço das pesquisas voltadas para Educação Especial, principalmente quando se busca a interação com as trajetórias dos pesquisadores.

2.1 Teses e dissertações na CAPES, BDTD E PPGED/UESB: perspectivas, abordagens, descrição dos critérios adotados e resultados da pesquisa

Com o intuito de identificar as produções científicas publicadas recorremos aos repositório da CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, cuja principal finalidade é difundir e consolidar a pós-graduação em todo o país; assim como ao BDTD, que reúne teses e dissertações defendidas pelos discentes nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa com o objetivo de visibilizar essas produções para a sociedade; também ao banco de dissertações do PPGEd/UESB por ser uma fonte de produção científica ligada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que se aproxima do objeto de estudo. Definiu-se como descritores: formação de professores, educação especial e educação inclusiva que resultou em uma quantidade imensa de produções,

cerca de 275.116 que mencionavam pelo menos uma das palavras-chave em seu corpo.

No decorrer da busca nas fontes citadas, encontramos algumas dificuldades como: alto número de dissertações e teses que não contemplavam todos os descritores. Então, o segundo passo foi optarmos pelo uso das aspas (‘ ‘), adoção do recorte temporal (2016 a 2020) e a utilização de algumas filtragens como: Grande Área: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação Especial; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação e Tipos de documentos: Teses e Dissertações para as plataformas da CAPES e BDTD e para o PPGED/UESB, a leitura do título de todos os trabalhos, com o objetivo de reduzir essa abundância de trabalhos acadêmicos para uma análise mais rigorosa.

Assim, na segunda etapa, totalizando o primeiro descritor “Formação de professores”, na CAPES, foram descobertas 17 produções, das quais 10 são dissertações de programas de mestrado acadêmico e 07 teses. Na BDTD foram encontradas 38 pesquisas, das quais 27 são dissertações e 11 teses. No PPGEd/UESB foram visualizadas 02 dissertações e nenhuma tese, uma vez que o Programa, até o presente momento, oferece o curso apenas a nível de mestrado. Por meio da busca com o segundo descritor “Educação Especial”, foram identificadas 186 pesquisas na CAPES, das quais, 99 são frutos de teses de doutorado, 87 de mestrado acadêmico. Na BDTD, foram achadas 125 pesquisas, dessas 83 são dissertações e 42 são teses e no PPGEd/UESB foram observadas 03 dissertações.

Com a utilização do terceiro descritor “Educação Inclusiva”, no banco da CAPES, foram achadas 09 produções, sendo todas dissertações de mestrado. Já na BDTD, foram encontradas 40 pesquisas, 23 dissertações e 17 teses. No do PPGEd da UESB apenas 01 dissertação e nenhuma tese. Conforme se observa na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 — Quantidade de trabalhos nos repositórios da CAPES, IBICT e PPGEd/UESB por descritor com definição de filtros

Descritor	Banco de busca	Dissertações	Teses	Total
“Formação de professores”	CAPES	10	07	**17**
	BDTD	27	11	**38**
	PPGED/UESB	02	-	**02**
“Educação Especial”	CAPES	99	87	**186**
	BDTD	83	42	**125**
	PPGED/UESB	03	-	**03**

Descritor	Banco de busca	Dissertações	Teses	Total
Educação Inclusiva	CAPES	09	-	**09**
	BDTD	23	17	**40**
	PPGED/UESB	01	-	**01**
Total Geral		**257**	**164**	**421**

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas buscas na CAPES, IBICT, PPGEd/UESB (2022).

Ao somar o total de pesquisas encontradas nas três plataformas, tem-se o seguinte panorama: 421 produções, sendo 257 dissertações e 164 teses, conforme se observa na Tabela 1. Os dados apresentados nessa tabela demonstram a existência de um maior número de produções em nível de mestrado do que de doutorado, sendo que as dissertações correspondem a aproximadamente 61,05% das pesquisas e as teses representam cerca de 38,95% dos trabalhos.

Com a intenção de obter resultados mais refinados, foi executada a terceira etapa por meio da combinação de descritores utilizando aspas duplas para um e outro descritor, tal como o operador booleano “AND”. Além disso, estabeleceu-se os mesmos filtros: Grande Área: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação Especial; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação e Tipos de documentos: Teses e Dissertações e recorte temporal (2016 a 2020) para as plataformas da CAPES e BDTD, já com relação ao PPGED/UESB, por haver uma quantidade relativamente pequena de pesquisas disponíveis, quando comparada com as outras duas plataformas, a busca ocorreu por meio da leitura do título de todos os trabalhos.

Mediante a busca com a combinação dos descritores “Formação de professores” AND “Educação Especial” foram identificadas 17 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, desses, 10 são frutos de mestrado e 07 de teses de doutorado. No Banco de Teses e Dissertações do BDTD, foram achadas 10 pesquisas, sendo 08 dissertações e 02 teses. Com a segunda combinação de descritores “Formação de professores” AND “Educação inclusiva”, na CAPES foram encontradas 04 pesquisas, todas teses e na BDTD, foram achados 07 trabalhos, todos eles dissertações.

No que concerne à busca efetuada no PPGED/UESB, após leitura criteriosa do título de todos os trabalhos, foram selecionados os que mais se aproximavam com os descritores já referidos. Dessa forma, foram encontradas um total de 04 dissertações

que contemplam os dois descritores “Formação de professores” AND “Educação Especial”, “Formação de professores” AND “Educação Inclusiva”, que serão posteriormente abordadas ao longo dessa seção.

Tabela 2 — Quantidade de trabalhos nos repositórios da CAPES, IBICT e PPGEd/UESB por combinação de descritor e com a definição de filtros

Descritor	Banco de busca	Dissertações	Teses	Total
“Formação de professores” AND “Educação Especial”	CAPES	10	07	17
	BDTD	08	02	10
	PPGED/UESB	02	-	02
“Formação de professores” AND “Educação inclusiva”	CAPES	0	04	04
	BDTD	07	-	07
	PPGED/UESB	02	-	02
Total Geral		**29**	**13**	**42**

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas buscas na CAPES, IBICT, PPGEd/UESB (2022).

Os dados ora expostos na Tabela 2 apontam que nos bancos de dados da CAPES, BDTD e PPGEd/UESB foram encontrados 42 trabalhos, dos quais 29 dissertações e 13 teses. Após leitura do resumo das produções, identificamos (12) doze trabalhos, os quais foram analisados, deles (10) dez dissertações de mestrado em educação e (02) duas teses. Os Quadros 1, 2 e 3, adiante, mostram as produções acadêmicas selecionadas em bancos pesquisados.

2.2 O que dizem as pesquisas sobre a educação inclusiva e a formação de professores: desafios da atuação docente nas escolas públicas

Quadro 1 — Produções acadêmicas selecionadas no banco de dados da CAPES

Ano	Titulo	Autor/es	Tipo de trabalho	Instituição
2016	Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	Eliane Mahl	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2018	Educação inclusiva e formação de professores: experiências da escola municipal Dario de Souza Castello/Niterói/RJ	Luciene Maria de Castro Nardino	Dissertação	Universidade Federal Fluminense,
2020	Roda de conversa: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II	Ana Paula Aporta	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Ano	Titulo	Autor/es	Tipo de trabalho	Instituição
2020	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo: entre apropriações e práticas.	Barbara de Souza Orlandi	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas buscas no CAPES (2022).

O texto de doutorado de Mahl (2016), intitulado *Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência*, tem o objetivo de analisar se e como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, delineada pelos entendimentos da pesquisa-ação e os dados analisados por meio de categorias. De acordo com Marl (2016), a formação profissional,

> [...] deve buscar novos caminhos, os quais precisam se pautar no tratamento reflexivo e crítico dos problemas educacionais reais enfrentados pelos professores diante da inclusão educacional, de maneira que os saberes e/ou conhecimentos sejam construídos em interação com outras pessoas; considerando, ainda, a existência da imensa diversidade e pluralidade de saberes e/ou conhecimentos disponíveis (MARL, 2016, p. 31).

De acordo com essa assertiva, a pesquisa comprovou que o acesso, a permanência e as oportunidades de aprendizagem à educação escolarizada de todos os alunos, só será possível se órgãos governamentais, gestores escolares, professores, famílias, alunos e comunidade fizerem cada uma sua parte, possibilitando assim, uma sociedade e uma educação de fato inclusiva para todos, independentemente das especificidades desse “todos”.

Nardino (2018), em seu estudo *Educação Inclusiva e formação de professores: experiências da escola municipal Dario de Souza Castello/Niterói/RJ* discorre sobre as possíveis contribuições das políticas públicas de educação inclusiva à formação de professores e às suas práticas docentes nas salas de aula, nas séries iniciais do ensino fundamental, levando em conta as atitudes frente à educação inclusiva e ao apoio oferecido pelo atendimento educacional especializado. A autora faz uma análise da formação de professores para a educação inclusiva e as possíveis contribuições

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, para a prática docente inclusiva, tendo como referencial teórico os escritos de Theodor W. Adorno, Valdelúcia Alves da Costa e José Leon Crochík.

Para constituição deste estudo, foram adotadas observações no cotidiano escolar, análise por meio das entrevistas semiestruturadas, objetivando: investigar a formação do professor atuante na sala de aula comum e sua contribuição para a modificação das atitudes docentes frente à inclusão, assim como refletir sobre a prática docente nas salas de aula comuns e sua articulação com os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a experiência inclusiva. Nesse viés, Nardino (2018) argumenta que se almejamos uma educação para todos, precisamos que a formação de professores na concretização da escola inclusiva, seja analisada, pensada, estudada e acima de tudo, priorizada nas pautas de governo.

Já Aporta (2020), em sua tese, buscou analisar os resultados de uma formação continuada por meio de rodas de conversa para professores do Ensino Fundamental II com alunos com deficiências de uma escola pública municipal. Para atingir seu objetivo, fez uso da abordagem qualitativa e engendrada pela pesquisa-ação. Fizeram parte da pesquisa 23 pessoas da comunidade escolar, dentre elas: professores do fundamental II, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, fonoaudióloga, assistente pedagógica e instrutores de uma Unidade Escolar do interior do Estado de São Paulo. A autora realizou rodas de conversas formativa, observações de atividades em sala de aula e análise do discurso dos professores. De acordo a autora, nas primeiras observações e, posteriormente, nas duas primeiras rodas de conversa, foi possível constatar que os professores apresentaram dificuldades para o ensino dos alunos com deficiência. Além disso, que os professores não realizavam adaptações curriculares nas atividades voltadas ao ensino destes alunos.

> Uma das explicações dessas dificuldades pode ser a lacuna na formação inicial e continuada. Os professores reclamaram que as formações oferecidas a respeito da inclusão na formação inicial são rápidas e específicas, por exemplo, uma disciplina que ensina LIBRAS. Sobre a formação continuada o problema é a reprodução de informações sem relação com a prática real das salas de aulas (APORTA, 2020, p. 75).

Ainda conforme a autora, a consequência da falta de uma formação continuada de qualidade implica em professores que não utilizam estratégias diferenciadas aos alunos com deficiências. Uma das causas para essa falta de estratégia pode ser por

não reconhecer, nesses alunos, capacidades de aprendizagens. Para o professor desenvolver essas estratégias diferenciadas é preciso que eles reconheçam o potencial de aprendizagem nos alunos.

Diante dos resultados da pesquisa, a autora assevera que, infelizmente, essa é uma realidade da inclusão. Mesmo diante das leis, as pesquisas apresentando práticas eficazes e a presença de alunos “com deficiências” no ensino de uma escola pública, encontram-se alunos que frequentam essa escola apenas com a efetividade da matrícula e não da educação.

Somando-se ao que já foi discutido, Aporta (2020), com o título *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo: entre apropriações e práticas,* dissertação defendida na Universidade Federal de São Paulo, traz como objetivo compreender e analisar a política de formação continuada para a Educação Especial dita inclusiva em seus macro e micro contextos, mobilizando, para tanto, a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, em seus cinco contextos: de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e de estratégia política. Para alcançar os objetivos elencados, a autora analisou os textos legislativos referentes à Educação Especial e à formação continuada do município de São Paulo, bem como as ações formativas realizadas pela divisão Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pela Educação Especial.

Adentrando ao contexto da prática, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do CEFAI-MP e com duas Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, tal como aplicação de questionário com questões fechadas e abertas a 32 professores de quatro escolas pertencentes à região de São Miguel Paulista. Os dados foram analisados à luz dos conceitos de política como texto e como discurso de Stephen Ball para as análises legislativas, dos conceitos de poder e discurso de Michel Foucault e dos conceitos de estratégias e táticas de Michel de Certeau.

Neste estudo, a autora constata que os professores não têm conseguido participar das formações, tendo pouco impacto em seus fazeres diários. Os dados dos questionários evidenciaram fragilidades em toda a Política de Educação Especial e de formação continuada da RME-SP. As professoras atuantes no CEFAI-MP revelaram discursos congruentes com os discursos afirmados na política como texto, enfatizando os professores como responsáveis pela inclusão. No entanto, ao revelarem condições

de trabalho precarizadas, os professores levantaram questões que inviabilizam o sucesso da política dita inclusiva na RME-SP. O Quadro 2 , a seguir, apresenta as dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD.

Quadro 2 — Dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD

Ano	Titulo	Autor/es	Tipo de trabalho	Instituição
2017	Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva: entraves ante (des) preparo pedagógico.	Uilde de Santana Menezes	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
2017	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil	Amanda Fernandes da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
2018	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Rossicleide Santos da Silva	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
2019	Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista	Dissertação	Universidade Federal de Goiás

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas buscas no BDTD (2022).

Menezes (2017) em sua dissertação analisa as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência. Mediante um estudo de caso, investigou o (des)preparo pedagógico dos professores de Química para o trabalho com alunos com deficiência, principalmente no que se refere à sua formação e às políticas públicas de inclusão escolar, como base orientadora no trabalho dos docentes com estes discentes. A autora buscou compreender como os professores se sentem em relação ao trabalho em sala de aula com tais alunos, tendo-se em vista que esta é, ainda, uma vertente pouco “pesquisada” do tema Educação Inclusiva.

Os dados foram obtidos em duas etapas: a primeira envolveu a aplicação de questionários e, a segunda, a técnica de grupo focal, a qual foi desenvolvida com seis professores de Química de escolas da rede estadual e particular da região centro-sul do estado de Sergipe. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva, apresentada por Moraes e Galiazzi (2011).

Os resultados da pesquisa mostram que a educação inclusiva é apenas aparente, pois faltam recursos materiais e humanos para tal trabalho. Entretanto, é perceptível que tal indignação não se materializa em ações que requeiram, tanto

dentro quanto fora da escola, as condições organizacionais que proclamam. Seus depoimentos expressam uma paralisação diante da incoerência que percebem na implementação de uma educação inclusiva, levando em conta alunos com deficiência. Isso ressalta a necessidade de investimento na formação dos professores para que (re)elaborem seu olhar sobre a educação inclusiva, em paralelo a uma política que invista mais em condições materiais e apoio que favoreçam a melhoria de suas ações pedagógicas.

A dissertação defendida por Amanda Fernandes da Silva, no ano de 2017 na Universidade Federal de Sergipe, intitulada *Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil*, investiga as práticas inclusivas da educação infantil em função dos espaços de diálogo formação de professores em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. A pesquisa possui a natureza qualitativa, como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Segundo a pesquisadora, no percurso do trabalho, pode-se observar:

> [...] uma escola mergulhada em lógicas cristalizadas de “modos de fazer” e práticas de educação, sendo que alguns elementos contribuíam para a manutenção desse arranjo como, a infraestrutura inadequada para a educação infantil; a falta de acessibilidade para o aluno com deficiência; momentos coletivos de interação limitados a questões burocráticas ou datas comemorativas e pouco engajamento da comunidade nas decisões escolares. A organização do trabalho pedagógico possuía uma rotina previsível na educação infantil, com certa rigidez na proposta pedagógica e valorização dos conteúdos acadêmicos (SILVA, 2017, p. 109, grifos da autora).

No que se refere aos princípios da inclusão escolar, a pesquisadora constatou que a escola possuía pouca experiência com alunos com deficiência e as ações eram, em sua grande maioria, direcionadas apenas ao cuidado da criança; foco nas inabilidades do sujeito; reconhecimento do não saber lidar com as dificuldades. Portanto, com implementação do estudo na escola direta e indiretamente interferiu e modificou a rotina e a dinâmica escolar, uma vez que a presença da pesquisadora na escola mobilizou a curiosidade e o interesse dos professores e demais funcionários quanto aos assuntos relacionados à inclusão. A mediação pedagógica, a inserção da adaptação de materiais e os momentos de diálogo formação coletivos, possibilitou uma reorientação dos papéis estabelecidos.

Silva (2018) apresentou como objetivo analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum,

em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A pesquisa ocorreu em um município paraense com 25 professores da educação especial, tendo como base a pesquisa qualitativa, colaborativa, que tem como propósito aproximar pesquisador e pesquisado no sentido de favorecer a troca de conhecimentos entre eles. Assim, ocorreram momentos de intervenção formativa destinada aos professores da educação especial e assessoramentos nas escolas que aceitaram implementar o projeto-piloto sobre o ensino colaborativo ou coensino, sendo necessária a participação dos professores da classe comum.

Desse modo, quanto aos resultados, observou-se após a reflexão sobre a experiência formativa e o assessoramento nas escolas, o início de uma prática colaborativa entre alguns professores da educação especial e da classe comum, no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica.

Evangelista (2019) em seu estudo *Formação e atuação de professores de alunos com deficiência*, investigou como acontece a formação e atuação de professores de alunos com deficiência. O objetivo geral foi analisar a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência, tanto de classes comuns como de educação especial, de anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental, nas escolas estaduais de um município do sudeste goiano, numa pesquisa com metodologia de caráter qualitativo. Fizeram parte do estudo três escolas estaduais que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que possuem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizadas em um município da região sudeste do estado de Goiás. Utilizando-se do recurso da entrevista, participaram professores da classe comum e da educação especial das três escolas.

De acordo com a pesquisadora, para uma educação ser verdadeiramente inclusiva,

> faz-se necessário começar por compor um quadro de professores com bagagens teóricas e metodológicas em relação a conteúdos específicos, e não simplesmente em disciplinas isoladas. Ademais, é fundamental esses docentes terem uma formação crítica e reflexiva. Não se pode pensar em uma escola inclusiva com um quadro de docentes portadores de certificados, mas despreparados para o exercício da docência (EVANGELISTA, 2019, p. 142).

Como resultado, a autora constatou a ausência de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores; a falta de articulação entre a educação especial e o ensino regular; e a carência de planejamento colaborativo no âmbito das redes municipais e estaduais de ensino.

Quantos aos trabalhos encontrados no banco de dados do PPGED/UESB, eles estão descritos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 — Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGED/UESB

Ano	Autor	Título	Tipo de trabalho	Faculdade/ universidade
2016	Stela de Jesus	Novas inclusões, velhas exclusões: discurso de uma “educação inclusiva”.	Dissertação	UESB
2019	Emiliana Oliveira Rocha dos Santos	A educação especial na rede municipal de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores.	Dissertação	UESB
	Geovânia Fagundes Ribas	A política de educação inclusiva no Município de Itapetinga/BA: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola.	Dissertação	UESB
	Daiane Santana Teixeira	Formação docente e deficiência intelectual: desafios à educação (não) inclusiva em Vitória da Conquista – BA.	Dissertação	UESB

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas buscas no PPGEd/UESB (2022).

O estudo realizado por Jesus (2016) salientou uma análise em torno das políticas públicas que refletiu acerca das várias possibilidades que elas suscitam e as intenções de suas implantações. Ela apresenta conceitos de Kassar (2004), para quem, tais políticas são ao mesmo tempo uma resposta do poder público aos movimentos sociais e novos meios de manutenção sistêmica. Também analisou o ciclo que a educação faz parte, entendendo que a Educação Básica é um reflexo da educação acadêmica e que ambas se inter-relacionam sem deixar de perceber e analisar a educação e as funções que lhe atribuíram nesse sistema.

Para problematizar este efeito discursivo de dominância, este trabalho se fundamenta na Análise de Discurso francesa (Doravante AD), tal como elaborada por Pêcheux e colaboradores. Além disto, traz a contribuição de autores como Foucault, Canguilhem, Maziére, Orlandi, dentre outros. Para tanto, ela suscita a reflexão de que o modelo social propõe que a sociedade deve se adequar às diferenças, os lugares devem ser acessíveis a todos, ao contrário do modelo médico em que defendia que a pessoa com deficiência é quem deveria se adaptar à sociedade para ser integrada a esta.

Para Jesus (2016), a formação docente ainda é um desafio para a inclusão, já que mais da metade deles não se sente preparada para atender alunos público-alvo da EE. O mesmo ocorre entre os professores das salas ditas “comuns” como entre os professores das salas multifuncionais, gestão e demais funcionários da escola. Por não conhecerem a NEE de cada aluno, ou por não terem material que sirva de subsídio, ou mesmo não terem uma equipe de apoio e escolas adequadas em suas estruturas físicas, muitos dos funcionários da escola desejam não ter a presença de alunos com NEE, independentemente de quais sejam as especificidades.

Entretanto, nota-se que, para a autora, perceber a pessoa com deficiência como uma “pessoa” com suas diferenças ainda é um desafio. Respeitar suas diferenças se faz necessário, e incluir requer ir além da obrigatoriedade da matrícula. Inseri-los em salas em que mal podem chegar sozinhos é tornar cada vez maior a exclusão. Serem rejeitados pelos colegas e professores como sendo o “aluno problema” também mantém a exclusão destes. Acreditar que toda falta de atenção deve ser medicalizada é se render ao discurso que promove benefício aos laboratórios de medicamentos. É preciso repensar em todo o contexto em que se insere a educação atualmente e rever as práticas educativas, romper com os modelos homogêneos de ensino-aprendizagem.

Santos (2019) em sua pesquisa buscou, por meio de um determinado esforço, promover a reflexão a respeito da formação de professores que tem sido possível, avaliando os impactos da formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Itapetinga-BA e seus desdobramentos na *práxis* de inclusão do Público-Alvo da Educação Especial. Além disso, trata acerca de como esse caminhar do processo formativo tem delimitado a inclusão em educação, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento dos alunos em salas regulares, considerando as contribuições de algumas professoras da rede pública municipal de educação em Itapetinga-BA.

Percebe-se, contudo, em sua pesquisa que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município não contempla as reais necessidades da rede municipal de ensino em questão. Entretanto, as visitas técnicas que ocorrem nas escolas, por parte dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado, precisam ser melhor aproveitadas, no sentido de atender as necessidades dos profissionais que lidam no seu dia a dia e no chão da escola. Para isso, a pesquisadora sugere a realização de oficinas para capacitá-los, a fim de

que possam desenvolver um trabalho com êxito diante do Público-Alvo da Educação Especial.

A principal contribuição deste estudo tratou da necessidade do estabelecimento de um debate em diferentes modalidades de ensino, o qual possibilitou a reflexão crítica acerca da formação profissional inicial e continuada, configurada em repetições de fazeres pedagógicos que não conseguem atingir o Público-Alvo da Educação Especial, tornando-os, portanto, apenas inseridos no espaço da sala de aula regular.

Ribas (2019) delimitou seus estudos a uma análise de como estava se efetivando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na Rede Municipal de Educação de Itapetinga-BA. Buscou identificar os desafios enfrentados e as perspectivas de avanços; conhecer os avanços da PNEEPEI no âmbito local; conhecer as ações propositivas da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga (SEMEC) para a efetivação da PNEEPEI, identificando desafios e avanços e quais metas do PME de Itapetinga, referentes à educação inclusiva, estão sendo efetivadas, bem como as metas que ainda não foram alcançadas.

Dessa forma, visou a compreender os entraves que permeiam esse processo de efetivação. Para a autora, apesar de ser um tema recorrente, a Educação Inclusiva ainda é um campo carente de estudos, principalmente de estudos que discutem as dificuldades enfrentadas pelos municípios na efetivação das políticas inclusivas, sobretudo nesse momento atual, em que os municípios se sentem sobrecarregados, tendo que assumirem progressivamente mais e mais responsabilidades, sem o devido apoio financeiro do governo federal (RIBAS, 2019).

A autora pretendeu também em seus estudos, apresentar uma visão panorâmica da realidade em estudo, partindo do pressuposto de que nenhuma política acontece de forma isolada, ou seja, ela sempre está ligada a um contexto que lhe deu origem. Sendo assim, discute os contextos internacionais que influenciaram a construção de uma política de educação especial/inclusiva no Brasil, trazendo a visão de totalidade; apresenta o histórico da educação especial/inclusiva, analisa seus avanços e retrocessos, busca identificar as mediações existentes entre o global e o local; analisa os desafios de se implementar uma política municipal de educação inclusiva nesse momento histórico, em que o neoliberalismo ganha força e dita a maioria das políticas educacionais, com isso, evidencia as contradições desse processo.

Na visão da autora, em meio aos avanços das políticas, aos crescentes debates em torno do respeito à diversidade e às práticas inclusivas que estão sendo desenvolvidas em várias escolas do país, existem dúvidas, angústias, medos, preconceitos e incertezas permeando as falas e práticas dos educadores que se comprometem com a inclusão. Esses sentimentos controversos precisam ser compreendidos para que não cresça o descrédito, já existente, nas políticas educacionais inclusivas.

O estudo realizado por Teixeira (2019) objetivou analisar o percurso formativo dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Vitória da Conquista-BA e os impactos desta formação no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, considerou a identificação da formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Ensino Fundamental I, nas escolas municipais de Vitória da Conquista; empenhou-se conhecer como estes professores têm se preparado para o exercício da docência de alunos com Deficiência Intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais. Também aponta as dificuldades que estes docentes encontraram para atender aos alunos com Deficiência Intelectual nas SRM.

Para Teixeira (2019), o estudo se mostrou relevante na medida em que delineou um panorama geral das formações das professoras das SRM das escolas municipais de Vitória da Conquista, além de ter proporcionado reflexões e aprendizados durante a pesquisa. Muitos foram os anseios e desejos sobre a formação docente, a qual se encontra em amplo processo de discussão nacional e aperfeiçoamento, na dimensão em que essa temática será direcionada e conduzida em outros instantes e lugares pelas contribuições de muitos pesquisadores.

A análise dos resumos das teses e dissertações possibilitou delinear um breve panorama do campo de conhecimento e demonstrar a necessidade desse tipo de estudo, principalmente relacionados à formação continuada de professores para a educação inclusiva, pois evidenciaram dificuldades relacionadas aos saberes/fazeres docente na flexibilização de estratégias de ensino-aprendizagem. Revelam a complexidade de que se reveste o direito atual que, ao afirmar direitos universais, não mais podem permanecer omisso às necessidades especiais de determinados grupos de pessoas. Assim, para garantir o acesso dessas pessoas a esses direitos, faz-se necessário internalizar, no próprio direito, políticas e estratégias de enfrentamento das condições que os obstam.

Segundo Costa Filho (2016), o que determina a deficiência não é o impedimento intelectual, sensorial ou físico em si, mas o impacto social provocado pela presença desse impedimento. Existe uma espécie de construção social da deficiência, provocada por expectativas sociais que podem instituir, uma pessoa com impedimento cognitivo, como uma pessoa incapaz. Isso pode provocar o seu exílio relacional e o seu desenraizamento. Por esse prisma, a instituição do conceito de deficiência se constitui como um preconceito.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta, ao mesmo tempo, um olhar de certezas e incertezas. É preciso avançar qualitativamente na educação de crianças, jovens e adultos que se encontram marginalizados no processo de inclusão. É preciso mais formação continuada de professores, recursos pedagógicos nos ambientes escolares, atendimento educacional especializado, acessibilidade nos espaços físicos, adaptações curriculares, participação da família e responsabilidade social. Não temos dúvidas que esses fatores minimizam as desigualdades e a exclusão educacional (MIRANDA, 2016).

A Educação Especial é uma modalidade da educação ofertada aos estudantes com deficiência e que, durante muito tempo, teve e, em alguns casos mais escassos, ainda tem uma configuração paralela ao ensino comum, ou seja, em classes e escolas especializadas. Em tal formato paralelo, a Educação Especial se apresentou como um espaço substitutivo para aqueles que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar o ensino regular, para os quais o ensino era ofertado, na maioria dos casos, em instituições filantrópicas (COSTA FILHO, 2016).

A inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas, porém, o que se vê é o despreparo na prática para lidar com toda a situação que permeia a inclusão. Além do mais, não bastam somente leis, decretos, portarias, resoluções em âmbito federal, estadual e municipal que digam o que fazer, precisa-se, urgentemente, articular a legislação com a prática executada no dia a dia nas escolas comuns. As dificuldades que emergem do cotidiano escolar, nos mostraram que o tema inclusão escolar ainda permanece como um problema a ser resolvido pelas escolas e pela sociedade.

As políticas voltadas para a Educação Inclusiva inserem-se em um campo mais amplo denominado “política de inclusão social”, propostas pelo governo brasileiro, a partir da década de 1990, com o intuito de contemplar, na elaboração das políticas públicas, as populações consideradas excluídas ou marginalizadas na sociedade. Na

proposição de tais políticas, a identidade dos sujeitos com deficiência é banalizada em função da categoria social na qual está inserido — deficiente — e outros elementos que compõem sua singularidade como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros acabam por ser desconsiderados (MARINHO, 2017).

Os levantamentos aqui elencados levam-nos à percepção da relevância e da complexidade do tema da inclusão para a comunidade escolar e científica. O levantamento bibliográfico aqui realizado permitiu destacar alguns aspectos que poderão nortear pesquisas futuras de ambas as áreas.

Os estudos demonstram que para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino ser efetivada, deve-se promover o resgate de sua cidadania e aumentar suas perspectivas existenciais, não basta a elaboração e aprovação de leis que estipulem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem mesmo a imposição de matrícula nas escolas da rede pública. Essas podem até ser e são, sem dúvida, medidas essenciais, porém, não são suficientes, por isso, deve haver uma ruptura nas barreiras atitudinais, considerando as reais necessidades desse aluno para poder promover o desenvolvimento do conhecimento. Para tanto, os educadores precisam conhecer a realidade e inseri-la dentro de seu contexto educacional, pois, para todos os educadores, a educação deve ser um direito humano, fundamental, portanto, colocado à disposição de todos os seres humanos.

As postulações de que o estado da arte não é construído por meio de uma pesquisa empírica, isto é, não tem como objetivo fazer intervenções em *lócus* nem de realizar descrição da realidade, leva-nos a considerar que este ensaio apresenta limitações, uma vez que não apresenta, a princípio, análises aprofundadas sobre a problemática em torno dos desafios da atuação docente em escolas públicas no que diz respeito à educação inclusiva. No entanto, tornou-se um estudo de elevada importância para a pesquisadora, visto que esse gênero textual se apresenta como auxiliador no levantamento de dados sobre a questão em publicações científicas, o que possibilitou melhor contextualizar os leitores interessados na temática futuramente.

Os estudos nos levam a perceber, em seu escopo, que apesar das barreiras sociais que forjam o fenômeno social da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a criança que possui um impedimento, com a ajuda de uma

educação voltada para as peculiaridades dos educandos, pode romper com o quadro de descrédito estabelecido e mantido pela sociedade em relação à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Dito de outro modo, a educação não deve apenas adaptar-se ao impedimento dessa criança, mas também lutar contra ele e superá-lo. O impedimento passa a ser visto como um desafio que se apresenta à pessoa que o manifesta e às pessoas que participam de sua educação.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: IMPLICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

3.1 Reflexões sobre a Educação Especial

A Educação Inclusiva é um direito garantido por lei dentro de inúmeros documentos como a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), LDB e a Convenção de Guatemala (1999) (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca, de 1994, propõe que os estados garantam que a educação de pessoas com deficiência componha o sistema educacional (BRASIL, 1994). Segundo Rodrigues (2005), a Declaração figura como um importante avanço, uma vez que representou um impulso decisivo para a educação inclusiva. Embora outras declarações do mesmo gênero tenham sido estabelecidas, não tiveram a mesma adesão e interesse por parte dos governos.

Nesse documento, o termo “integração” dá lugar ao termo “inclusão”, reforçando o entendimento de que os sistemas educacionais devem considerar a vasta diversidade das características, interesses e necessidades de aprendizagem que são únicas. Desse modo, a Declaração de Salamanca preconiza o direito fundamental da criança à educação, assegurando aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais o acesso à rede regular de ensino e às escolas regulares, uma orientação inclusiva (BRASIL, 1994).

A LDB de n° 9.394/96, em seu Art. 58, § 1°, ressalta que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escolar regular, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial" (BRASIL, 1996, n.p.). No § 2° preconiza que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, s/p). A discussão é ampliada em 2008, pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual pressupõe que a educação inclusiva deve ser concretizada na escola. O documento ainda enfatiza que a educação inclusiva se consolida quando todos, conjuntamente, fazem a escola (BRASIL, 2008).

Conforme salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9394/1996 — a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que, por possuírem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos oferecidos pela escola. As diferenças ocorrem em função de altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precária (BRASIL, 1996).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transdisciplinar em todos os níveis, etapas e modalidades, e nela se realiza o atendimento educacional especializado, se disponibiliza os recursos e serviços e se orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Mantoan (2003) refere-se à garantia do direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, como algo abrangente e explicita que os princípios constitucionais devem ser observados por todas as escolas, não podendo haver nenhum tipo de exclusão. O inciso III do Art. 208 da Constituição Federal prescreve que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia do "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino".

Para Dalla Dea *et al (*2018, p. 96),

> A inclusão social e a educação inclusiva são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas ao longo dos últimos anos. Vários são os debates em que as chamadas "minorias" ou "grupos excluídos" figuram como matéria de pauta. Não é excessivo relembrar que esses grupos minoritários representam uma acentuada parcela da população mundial, o que, por si só, já é razão suficiente para se pensar em uma educação inclusiva.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), coloca a educação inclusiva no centro do debate sobre o papel da escola na superação da lógica da exclusão. Ter todos os alunos participando e aprendendo sem discriminação é o que constitui a educação exclusiva segundo a PEEPEI (BRASIL, 2008).

De acordo com Mantoan (2004), é necessário que o ambiente seja adaptado para receber os alunos com necessidades especiais, que os profissionais sejam capacitados e especializados para lidar com esses alunos, já que, perante a lei,

mesmo com suas dificuldades de aprendizagens não pode haver um trabalho diferenciado em classe. O que acontece em muitas instituições é que ao adentrar no ambiente escolar, essas crianças são esquecidas. Mantoan (2004, p. 67) ainda aponta que:

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar especificas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

De acordo com a autora, os alunos com NEE aprendem no seu tempo, para tanto, o educador deve se munir de ferramentas e práticas educacionais que alcancem cada uma das limitações, sendo necessário atuar de modo estratégico e específico em cada uma das deficiências e motivando o potencial existente em cada um.

Para Carvalho (2004), a educação não se desenvolve apenas nas escolas ou em lugares onde promovem a educação, ela se desenvolve, também, no convívio social e humano, ou seja, na sociedade, que é formada pela diversidade humana. Para essas pessoas é que deve ser garantida a convivência social na diversidade, diante disso, a educação oferecida a elas não poderia ser prejudicada frente aos fatores que as excluíram do sistema social. Conforme enunciam Stainback e Stainback (1999, p. 28),

> Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influência moral subversiva.

Os autores reiteram que, ao mesmo tempo em que nos orgulhamos de ter o processo de inclusão solidificado, percebemos que muito ainda deve ser feito e, para isso, as instituições escolares devem abrir suas portas totalmente e acolher todos.

Conforme Mantoan (2004), a escola necessita ser o reflexo da vida do lado de fora. Os educadores carecem de reconhecer a realidade e procurar inserir esses indivíduos dentro desse contexto educacional. Assim, para todos os envolvidos no processo a educação deve ser um direito humano, fundamental, portanto, colocado à disposição de todos.

Nesse contexto, o professor precisa reconhecer que ele está na posição de incentivador da educação para todos e não apenas de uma parcela de seu alunado, assim, ele conseguirá garantir a permanência desse aluno, a começar pelo acesso ao direito de sua permanência na escola. Nessa perspectiva, a escola possui a responsabilidade e a função de garantir o acesso e a permanência de todo o seu alunado, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, organizando-se a fim de proporcionar condições para que o processo de aprendizagem ocorra de acordo com as necessidades dos sujeitos que nela estão inseridos (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Devemos reconhecer que há outros fatores além da aceitação, talvez, o que requeira mais atenção do educador sejam as práticas pedagógicas inclusivas, que valem ser mencionadas, ou seja, a busca de inovações e alternativas de práticas pedagógicas que atendam a diversidade no processo de mediação de construção do conhecimento (HEREDERO, 2010; SOUZA, 2010).

De acordo com Barbosa *et al.* (2018), muitos professores não tiveram acesso aos conhecimentos científicos sobre como lidar e atuar com a heterogeneidade de estudantes que adentram a escola, cabendo a ele buscar, emergencialmente, formação e novas estratégias de ensino.

A formação continuada torna-se fundamental para os professores que buscam uma capacitação que favoreça o desenvolvimento adequado para promover o processo inclusivo. Ainda no que diz respeito à formação e à preparação docente voltadas para essa área, faltam oportunidades para que os docentes se especializem e desenvolvam um bom trabalho (BARBOSA *et al*, 2018).

Então, para que ocorra a inclusão, de fato, é necessário que haja oferta de cursos de capacitação e que o professor procure inovar seus conhecimentos, suas práticas educativas, para atender as necessidades do ensino inclusivo, permitindo, assim, melhoria no desenvolvimento das habilidades e das potencialidades dos alunos, sem exceção.

3.2 Reflexões sobre a Educação Inclusiva

Sabe-se que o fim maior da escola, muitas vezes, centra-se na aprendizagem. Apesar disso, diante de uma realidade que sofre profundas mudanças sociais, políticas, culturais, por conseguinte, de valores morais, a educação é, também, um

processo de construção de identidades, de sujeitos atores de seu momento histórico. Para tanto,

> cada criança tem características interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios: os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades (BRASIL, 1994, *on-line*).

O Ministério da Educação, a partir de 1995, por meio da Secretaria de Educação Especial, implementou a Política de Educação Especial em todo o território brasileiro, buscando qualificar as ações da Educação Especial. Esse esforço se otimiza em 1996, com a Lei 9.394/1996 e, posteriormente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuíram com novos conceitos sobre a modalidade de educação escolar dos alunos com deficiência.

Por muito tempo, ouvimos falar em integração do aluno com necessidades especiais no ambiente escolar, esta, por sua vez, priorizava a inserção desse aluno tanto na sociedade como no campo educacional. Nesse sentido, Mantoan (2013, p. 14) refere-se à integração como “a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes”.

Pode-se salientar que o próprio conceito de inclusão deve ser redimensionado, pois existem diferentes interfaces em que uma pessoa com deficiência poderá vivenciar situações de inclusão. Muitos desdobramentos, questionamentos acerca dessa proposição poderão surgir, o que significa que podemos sofrer a crítica da fragmentação. Porém, quando estamos dentro da escola, observando as intrínsecas relações que ali se gestam, percebemos que as interfaces da inclusão são muito diversificadas, embora haja um entrecruzamento, um enlace entre essas interfaces (inclusão social, digital e educacional) e que o sucesso de uma poderá estar diretamente relacionado com o desenvolvimento de outra (PAVÃO; PAVÃO, 2016).

O Brasil progride consideravelmente no plano quantitativo da educação inclusiva. Dados do Ministério da Educação, colhidos por meio do Censo Escolar e

apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021)[1] revelam que no período de dez anos, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020. A maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020 (PNE, 2020). Contudo, promover o acesso à escola e a permanência dos alunos não necessariamente garante a qualidade na educação.

Em conformidade com o exposto, Kassar (2012), discorre que a legislação brasileira dos últimos anos exprime a decisão de implementar um sistema educacional inclusivo. Esse movimento assinala a disseminação de uma perspectiva bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, uma vez que o enfoque primordial era a separação desses alunos. Esse marco legal oferece visibilidade ao enorme desafio da Educação Inclusiva que é a garantia do acesso, a permanência e o aprendizado das pessoas com deficiência e reforça o anseio pela reorganização do sistema educacional. Aspiração por uma educação que valorize as diferenças como fator enriquecedor do processo educacional e que propicie a todos os alunos igualdade de oportunidades.

Independentemente do cunho panorâmico, esses dados nos mostram uma mudança conjuntural significativa em relação às matrículas dos educandos com deficiência na escola regular, corroborando assim com as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e com as metas do PNE. No entanto, outras perspectivas, concernentes às realidades cotidianas, necessitam ser analisadas, pois a garantia de matrícula desses alunos expõe os desafios nas ações educativas concretas em relação à permanência qualificada dos sujeitos, organização escolar, formação docente, trabalho pedagógico e práxis docente.

De acordo com Paula (2016, p. 81), “a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência nos sistemas de ensino regular não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em consideração que a escola regular, durante muito tempo, no Brasil, esteve ausente do atendimento a este público”. Planejar um currículo

---

[1] Foi idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

para promover a educação inclusiva vai além de pensar em uma educação adaptada para alguns, mas para todos, na qual os alunos possam aprender, de acordo com suas próprias aptidões, sem discriminação.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação. É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades dos seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializados necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola (PAVÃO; PAVÃO, 2016).

Dessa forma, entendemos que o tema é relevante, uma vez que o professor deve ser capacitado para um trabalho tão desafiador com o público da educação inclusiva, pois a presença do aluno com deficiência no espaço escolar é uma realidade que não pode ser negada. Os dados do Censo da Educação Básica publicados pelo Ministério da Educação – MEC, em 2021, revelaram um crescimento no número de matrículas dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. No ano de 2021 foram matriculados 1.350.921 alunos, destes 114.758 alunos na Educação Infantil, 928.359 no Ensino Fundamental, 173.935 no Ensino Médio e 127.850 na Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito escolar, a educação inclusiva representa um desafio tanto para os professores, como também a responsabilidade social de se buscar formas para o cumprimento da inclusão.

> A partir da metade dos anos 1990, os professores das escolas regulares têm sido chamados a responder às propostas de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais em suas salas de aula. Os movimentos sociais em prol da igualdade de direitos, a promulgação de leis e diretrizes que asseguram o direito à inclusão no trabalho e na escola, a busca de melhor qualidade de vida para todas as pessoas, entre tantos movimentos observados no final do século XX e início do século XXI, formataram o paradigma da inclusão (BISOL *et al*., 2013, p. 241).

A partir desses anos, notam-se indicativos de mudança na escola e na organização do trabalho pedagógico na tentativa de reconhecimento da heterogeneidade dos educandos em contraposição a homogeneização historicamente construída. Para tanto, percebem-se contradições nessas ações e tem-se o reconhecimento de que esses atos ainda não são suficientes para assegurar o acesso universal e a permanência qualificada da pessoa com deficiência na escola. Beyer

(2015) admite que ainda na atualidade são apoiadas ações de educação inclusiva, mas se observa uma prática de integração escolar. Essas contradições são inerentes a sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal, onde a lógica do consumo e produtividade se sobressaltam.

Ademais, no cotidiano escolar, em que o discurso deve necessariamente se transformar em prática, qualquer olhar atento pode identificar muitas dificuldades. Segundo Paulon, Freitas e Pinho (2005), as dificuldades comumente mencionadas são: a ausência de suporte para implementação das políticas inclusivas; uma tendência em pensar a educação para a “normalidade” e consequente dificuldade de abranger as diferenças; a relação entre a família, a escola e a criança com necessidades especiais; a formação dos professores desde os cursos de licenciatura até sua formação continuada; o grande número de crianças nas salas de aula regulares; a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica; a dificuldade de fazer adaptações curriculares; a importância e constante falta de serviços de apoio e de equipes interdisciplinares; a falta de atendimento de saúde e assistência, entre outras.

Vale salientar que quando a educação reconhece as características individuais de todos os alunos, respeita essas características e busca responder às suas necessidades educacionais ela pode ser considerada inclusiva. Nesse sentido, as necessidades individuais dos sujeitos que aprendem não deveriam ser consideradas especiais, porque fazem parte da trajetória e da forma de aprender de cada educando.

> Assim, quando a educação é nomeada de especial, correm-se dois riscos: o primeiro é considerar que as necessidades são exclusivas destes adjetivados de especiais; a segunda, e talvez a mais importante, é de ofuscar as questões que são de responsabilidade da escola e que obstam a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, os problemas da escola, que são reflexo da sociedade da qual faz parte, são secundarizados e os problemas gerais de aprendizagem deixam de ser objeto de análise. Desse modo, a questão é desfocada, os problemas da escola são ocultados e, aqueles que escapam do padrão de homogeneidade ainda defendido pelas escolas (entre esses, os alunos com deficiência) são responsabilizados pelo seu próprio insucesso (DIAS, 2018, p. 37).

Tem se desejado a busca de soluções para as necessidades específicas dos alunos e principalmente dos alunos com deficiência, e não o fracasso do processo ensino-aprendizagem. Com esta proposta, a escola pretende adequar-se ao aluno de forma a oferecer-lhe as condições fundamentais e favoráveis para o seu ingresso e

permanência, ou seja, em prol de uma educação de qualidade para todos. Atualmente, embora as discussões sobre o currículo sejam cada vez mais frequentes, a reflexão sobre ele continua sendo uma tarefa complexa, uma vez que engloba diversos conceitos, articulados em um constante movimento de tensão, oriundos do modo como a sociedade e, consequentemente, a educação vem sendo pensada e organizada.

Na perspectiva de um processo educacional inclusivo, os professores são peças fundamentais na instituição escolar, os quais costumam dispor-se a novas descobertas e aprendizados. Além disso, mostram-se abertos à ressignificação de saberes e apoiam uns aos outros e aos alunos. Entretanto, é necessário investir em sua prática, por meio de formação inicial e continuada, e assim criar caminhos para melhorar as suas condições de trabalho, pois é pela sua prática profissional que a inclusão se concretiza efetivamente, no fazer pedagógico mediado pelo diálogo com seus interlocutores e livre de preconceitos. Para Pereira (2003), as “[...] ações de formação continuada devem estar pautadas nas condições reais encontradas nas salas de aula, levando em conta as condições [...] encontradas nas escolas” (p. 190).

A educação inclusiva diz respeito aos órgãos públicos, governos, sistemas de ensino e escolas, bem como a todos que possuem possibilidade de contribuir para sua efetivação nas escolas de todo País. É um novo modelo de escola onde o acesso e a permanência de todos os alunos está para além da discriminação de qualquer instância, constituindo, portanto, uma cultura educacional que tem como proposta educativa a aprendizagem de todos. Para que essa realidade escolar se transforme de fato num lócus de inclusão é necessário que governo, gestores, docentes e todos nós invistamos esforços para que todos sejam incluídos, trabalhando para a adequação do ambiente escolar e para que a prática pedagógica seja mobilizada em função da transformação do conhecimento em emancipação criativa a todos os alunos no contexto escolar.

A reflexão teórica e prática favorecem a ressignificação de novos saberes na efetiva interlocução com os alunos que, livres de preconceito, mudarão a prática homogeneizadora da escola inclusiva em construção, com experiências inovadoras ainda tímidas e restritas, mas com uma produção teórica que se amplia a cada dia dada a importância desta temática nos dias atuais.

Nesta perspectiva, esse processo inclusivo em construção, conta ainda com uma boa experiência de diferentes profissionais, capazes de dialogar e construir

novos processos, na prática, mesmo que sejam simples apesar da complexidade, em pequenos gestos apesar da amplitude, mas com olhar avante articulando comprometimento, ser, fazer com flexibilidade, saberes ressignificados e ausência do preconceito que segrega e sustenta estereótipos.

3.3 Reverberações da formação de professores na inclusão social de educandos com necessidades especiais

De acordo com Prieto (2006), é de fundamental importância o desenvolvimento de uma reflexão acerca da formação de docentes no contexto da educação inclusiva. A autora expõe que a formação continuada de docentes consiste em um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a sua qualidade. Estes devem garantir que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, sobretudo àqueles com Necessidades Educacionais Especiais.

É papel da escola proporcionar a reflexão sobre a formação na prática docente, levar o professor a ampliar seus saberes e pensar a educação e a escola, na atual conjuntura social, com suas contradições. Nesse contexto, em que o reflexo do sistema político e econômico interfere diretamente nas mediações e ações docentes na perspectiva inclusiva, faz-se necessário adequar sua prática pedagógica por meio da formação continuada, de modo que pela fundamentação teórica e reflexão sobre suas experiências, possa renovar e resinificar sua prática pedagógica (SILVA, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n° 9.394/96, no Inciso III do Art. 59, garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, n.p.).

A Resolução do CNE/CEB n°2, de 11 de setembro de 2001, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu Art. 18, acentua que é de responsabilidade dos sistemas de ensino estabelecer diretrizes para o funcionamento das escolas para que estas disponham de condições suficientes para elaboração de seus projetos pedagógicos e que tenham professores capacitados e especializados (CNE, 2001).

Tem sido um desafio a presença do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escola regulares. Segundo Jesus e Effgen (2012), tal presença demanda a articulação entre a existência de novas práticas pedagógicas e de novos modelos associados à formação de professores. Um esforço nesse sentido deve ser empreendido com vistas a oferecer respostas sobre o "direito à escolarização, à organização das escolas de ensino comum, às condições de trabalho dos professores (JESUS; EFFGEN, 2012).

No que diz respeito à formação de professores que trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Artigo nº 59, destaca: "[...] III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, n.p.).

No âmbito do sistema educacional brasileiro, a formação do professor figura como objeto de consideração e estudo. Tal fato pode ser atestado ao se observar o aparato legal que envolve os aspectos relativos ao processo formativo docente, seja no tocante à formação inicial ou continuada.

Para Costa (2012), a inclusão de alunos com deficiência está ocorrendo, porém, requer suporte aos professores, com planejamento para suas inúmeras etapas, cuidado com a formação, organização pedagógica da escola mediante a apropriação de princípios pedagógicos, entendidos e acolhidos por todos os envolvidos diretamente no ensino e na avaliação da aprendizagem, com respeito às minorias historicamente excluídas. De acordo com a autora,

> a inclusão escolar e social é um processo que deve, cada vez mais, ampliar o acesso aos bens culturais, promovendo a participação dos alunos e professores, com base em princípios políticos democráticos, isto é, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição física e/ou cognitiva ou condição social dos alunos com e sem deficiência. (COSTA, 2012, p. 145).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão é uma inovação educacional que põe em xeque a identidade profissional do professor e o lugar conquistado por esses professores na estrutura dos sistemas de ensino. Desse modo, a escola inclusiva pode parecer uma ameaça à experiência, aos conhecimentos do professor. Nesse sentido, Eizirik (2007, p. 22), lançando mão de imagem figurativa, explica que isso implica em uma guerra ilustrada pelo embate "[...] contra o desejo de não se

desacomodar; contra as prerrogativas de poder já estabelecidas e asseguradas; contra os nichos de saber consolidados”.

No que diz respeito às estratégias de formação, Robinson (2014) expõe a necessidade de observar o professor em sala de aula, para que se possa propor estratégias simples e em menor número, de acordo com o contexto escolar e a que mais se adapte ao professor e esteja ao seu gosto. Para o autor, “enfatizam-se intervenções mais simples de serem adotadas no contexto escolar, assim como aquelas que podem ser realizadas com toda a classe. Diante da identificação da intervenção adequada, o consultor conduz a equipe a detalhar o quê, onde, quando e como ela vai acontecer” (ROBINSON, 2014, p. 296).

A necessidade da qualificação do processo pedagógico expresso numa política de formação docente é defendida por Bueno (1999), visto que a qualidade do professor é um importante fator, juntamente com outros, para a melhoria do ensino. São necessárias, portanto, ações políticas que envolvem financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino e melhorias das condições do trabalho docente sobre políticas de carreira e contrato de trabalho e valorização docente. A formação do professor deve estar associada a essa política de valorização, proporcionando melhoria salarial e possibilidade de dedicação aos estudos, por meio de uma adequação da carga horária.

Embora haja proposições legais relativas à formação de professores para a educação inclusiva, o que se observa é que não há um alinhamento entre tais proposições e a realidade vivenciada no contexto da escola no nosso país. Outro aspecto concernente às complexidades quem envolvem a formação de professores que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais, relaciona-se a uma política de valorização dos profissionais e à conciliação entre a formação e os anseios, concepções e sentimentos dos professores em sua totalidade.

A fragilidade da formação dos professores coloca-se como uma barreira para que o público com deficiência tenha acesso à educação. Sem formação, o professor tende a resistir, o que leva à invalidação dos processos que buscam a promoção de uma educação inclusiva. Para Beyer (2013), uma formação adequada, que prepara o professor para experiências de integração/inclusão, é condição básica para atenuar o descompasso entre o ritmo de legislações referentes à educação inclusiva e sua efetividade.

Prieto (2006) pressupõe que os professores estejam capacitados para analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. Formação que envolva a sua instrumentalização para atuação com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o desenvolvimento de um posicionamento crítico, conhecimento sobre as políticas públicas para inclusão educacional e legislação.

Freitas (2006) destaca que a formação dos professores deve possuir programas/conteúdos que possibilitem formar um profissional capaz de desenvolver habilidades para agir em situações diferentes, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos alunos, bem como a complexidade da prática pedagógica. Além disso, ela defende que a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

Os movimentos para a inclusão dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, no ensino regular, ganharam ênfase nos últimos anos em consequência das políticas de direitos sociais e das reivindicações de grupos, até então, excluídos dos espaços escolares. A luta pela ampliação do acesso à escola e pela qualidade da Educação Especial culminou com a proposta de Educação Inclusiva, hoje, amparada e promovida pela legislação em vigor, determinante das políticas públicas educacionais no nível federal, estadual e municipal (GLAT; FERNANDES, 2005).

Com base nos autores supracitados, os professores não se sentem preparados para receber esses educandos. Por conseguinte, encontram dificuldades na elaboração de programas específicos em sala de aula comum, diante da premência de atender alunos com deficiência e sem deficiência ao mesmo tempo.

Para a construção de uma educação inclusiva é necessário, segundo Bueno (1999), oferecer uma formação voltada para os professores da sala comum e outra para os que atendem alunos da educação inclusiva. Para o autor, os docentes especializados, que dispõem de conhecimento teórico e prático das situações e problemáticas vivenciadas na escola, devem também apoiar o trabalho realizado pelos professores de sala comum, promovendo, assim, um trabalho de parceria e articulação. Bueno (1999) enfatiza ainda que a formação do professor especialista

deve abranger aspectos para além das questões relacionadas às deficiências, formando profissionais preparados para refletir e provocar mudanças na escola.

Para o referido autor, esse processo de inclusão exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares. No que diz respeito aos professores da Educação Especial, o autor ainda defende que estes precisam ampliar suas perspectivas, que tradicionalmente estão centradas nas características específicas de alunos com necessidades especiais, para que, assim, esses educadores se soltem das amarras tradicionais e abracem novas metodologias e práticas inclusivas.

Do ponto de vista histórico-crítico, Saviani (2004) aponta que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem. Na realidade, cabe-nos até algumas indagações: a vaga dos alunos com necessidades especiais na rede regular deve ser realizada porque está na lei ou porque entendemos suas condições de aprendizagem realmente? Devemos integrá-los porque nos causam pena ou porque vemos neles a possibilidade real de participação e contribuição na sociedade?

Mantoan (2004, p. 43) afirma sua posição assegurando que:

> [...] é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esses cursos devem atender as necessidades de preparo que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

Consequentemente, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino seja efetivada, promovendo o resgate de sua cidadania e aumento das suas perspectivas existenciais, não basta a elaboração e aprovação de leis que estipulem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem mesmo a imposição de matrícula nas escolas da rede pública. Podem até ser e são, sem dúvida, medidas essenciais, porém, não são suficientes.

Quanto a formação continuada dos professores, Beyer (2013) ressalta que esta deve propiciar ferramentas básicas, de modo a garantir uma formação efetiva, os requisitos essenciais à formação devem ser atendidos para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Embora as políticas públicas tenham seu papel, o autor

também destaca a importância de dedicar espaço para a reflexão em torno da educação inclusiva nas escolas. Desse modo, as políticas educacionais partiriam da base, envolvendo comunidade escolar, não dependente apenas das políticas propostas pelo Estado.

Conforme salienta Dias (2018) é relevante analisar os aspectos que orientam a formação docente, visto que a atuação desse profissional é fundamental na constituição de práticas escolares inclusivas.

> As lacunas na formação de professores não podem ser resumidas ao preparo docente para lidar com os alunos com deficiência, até porque não existe uma formação ideal ou específica que contemple as individualidades de cada aluno (independentemente se deficiente ou não), ou que possa prever cada situação vivida na escola (DIAS, 2018, p. 26).

Para Dias (2018) essa justificativa não é cabível, pois reforça a ideia de que os professores estão despreparados para muitas outras coisas, em termos de formação. Além disso, essa formação, que parece faltar aos professores, leva a inconsistências, visto que o professor apesar de lidar com a diversidade de seus alunos, por que suas reivindicações estão voltadas aos alunos com deficiência? A autora ainda questiona se tal reivindicação não está ligada à concepção sobre o padrão de normalidade imposto ou à identificação negada pela fragilidade exposta por esses alunos.

A Portaria n° 1.793, de dezembro 1994, anterior à própria LDB de n° 9.394/1996, visando à necessidade de complementar os currículos de formação de docentes, dispõe, em seu Art. 1°, sobre a indicação de uma disciplina relacionada aos aspectos éticos-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais' que deveria ser oferecida, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994). Jesus e Effgen (2012, p. 21) enfatizam que “a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo”, posto que é importante pensar e atenuar os aspectos mais amplos que se relacionam aos sistemas de ensino e às condições de trabalho docente.

Martins (2012) acrescenta que a formação dos profissionais do ensino não se esgota na fase inicial, por melhor que tenha se dado. Neste sentido, sugere que, para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos professores nas escolas regulares, deve ser atribuída especial atenção à sua formação continuada. Segundo o autor, a garantia da efetiva participação e aprendizagem dos alunos, em geral, passa pela remoção de barreiras visíveis relacionadas à acessibilidade, à estrutura física e

pedagógica das escolas, e pelas invisíveis que se relacionam às atitudes, aos preconceitos, aos estigmas e aos mecanismos de defesa assumidos perante o aluno com deficiência.

Pimentel (2012) salienta sobre a importância dos processos formativos para a inclusão, elencando que a ação pedagógica em uma escola inclusiva requer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos, o que pode ser oportunizado por meio do investimento em práticas investigativas que problematizem o que acontece no cotidiano da sala comum.

Para caracterização do ensino como inclusivo, é importante, segundo Mantoan (2003), a ressignificação do papel do docente, da escola, da educação e das práticas pedagógicas. A afirmação enfatiza que a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e demanda uma preparação do professor baseada em diferentes propostas de profissionalização existentes e de formações em serviço que também mudam, posto que a escola não é mais a mesma.

A formação de professores que pretendam trabalhar na Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar e social, articula-se a políticas e às ações oficiais, de caráter governamental, mas também aos movimentos da comunidade acadêmica (na qual desenvolve parte de sua formação) e da comunidade escolar, com a qual interage cotidianamente por meio de suas atividades de docência. Mais do que isso, esse processo formativo denota a superação da exclusão em suas formas amplas, às respostas dadas às diversidades de etnias, classe social, gênero, religião e habilidades (VITELLO MITHAUG, 1998).

Preparar-se para trabalhar com a diversidade que se apresenta na escola é, fundamentalmente, compreender que todos os sujeitos da escola com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; alunos, docentes, gestores: todos compõem a diversidade. Reconhecer-se como sujeito pessoal, que transforma a realidade e é por ela transformado cotidianamente, também forma para a docência. Faz-se necessário, portanto, que o professor compreenda que além de seus estudos iniciais e continuados, suas vivências dentro e fora da escola também se articulam para modelar seu perfil docente.

Rozek (2010) salienta em seus estudos, que o processo de formação de professores de Educação Especial na perspectiva da inclusão requer movimentos de pensar criticamente acerca de suas intenções e ações pedagógicas. Mais que isso, é

refletir sobre sua práxis sabendo que ao longo de sua vida e de sua jornada profissional, suas necessidades profissionais se transformam, de modo que esse movimento é paralelo aos diferentes papéis que o indivíduo pode assumir durante sua vida.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, tal como expõe como eles foram pensados e organizados, em face dos objetivos traçados que ajudaram na investigação do problema apresentado pela dissertação. Apresenta o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados.

4.1 Pesquisa qualitativa e exploratória

Esta pesquisa apresentou-se como sendo de natureza qualitativa e de acordo com Minayo (2001, p. 22),

> [...] trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa abordagem, a verificação teórica é o momento de surgir as ideias que serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Por isso, um dos passos iniciais deste estudo foi o levantamento do referencial teórico, o qual auxiliou na identificação dos autores que estabeleceram uma relação coerente com os propósitos da pesquisa e foram convidados para a discussão.

Para entender os sistemas individuais de significados, faz-se necessário optar por uma abordagem qualitativa, que permite respeitar a maneira como os sujeitos investigados pensam e experimentam o mundo. Assim, a opção pela abordagem qualitativa se justifica por que esta possibilita a análise das entrevistas, a qual realizamos por meio da metodologia de análise de dados. A intenção, ao utilizar a análise de dados, é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Na técnica proposta por Bardin (1997, p. 34), “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados, embora possa ser também uma análise dos significantes, por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento”.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa seguiu uma abordagem que considerou as concepções dos sujeitos envolvidos não como verdadeiras ou falsas,

mas como seu modo próprio de entender as coisas do mundo, no nosso caso específico, a forma como entendem o passado, cotejadas pelas reflexões teóricas. Embora considere a historicidade que há em tudo, por centrar-se na atualidade e nos modos de pensar de sujeitos do hoje, entendemos que esta pesquisa tem caráter sociológico.

4.2 O campo da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública no município de Cordeiros, uma cidade pertencente ao Estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil, que ocupa uma área de aproximadamente 554,51 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), a população do Município de Cordeiros é de 8.168 habitantes, atualmente, a estimativa é que Cordeiros possui uma população de aproximadamente 8.614 habitantes (IBGE)[2]. Sua distância até a capital baiana é de 674 km, pertence à microrregião de Brumado e a mesorregião Centro Sul Baiano.

No município de Cordeiros-BA, o número de matrículas na Educação Especial tem aumentado no decorrer dos anos, conforme aponta o Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC) de 2020, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros — Bahia. Tal informação é confirmada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). Contudo, apesar do expressivo avanço no que diz respeito ao número das matrículas, o município ainda enfrenta o grande desafio de incluir pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, as quais, mesmo matriculadas na escola, ainda não têm acesso à educação apropriada devido à falta de profissionais com formação adequada e de recursos que as apoiem na sua escolarização, tal como dificuldades no que diz respeito à estrutura física e pedagógica.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino no município de Cordeiros, no interior baiano. Conforme dados extraídos do relatório anual de atividades desenvolvidas, disponibilizado pelo diretor da unidade de ensino,

---

[2] População estimada pelo IBGE, conforme relatório “estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação”, com data de referência em 1º de julho de 2019. Conferir em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-depopulacao.html?=&t=resultados. Acesso em: mar. de 2022.

a escola está em funcionamento desde 1977. Trata-se de uma escola de pequeno porte que atende a 115 alunos, com faixa etária de nove (9) a treze (12) anos de idade, os quais são oriundos tanto da zona urbana do município quanto de localidades rurais situadas nos arredores da cidade. Tendo em vista que não há no município escolas da rede particular de ensino, os alunos são provenientes de diferentes classes sociais, acentuando, assim, a heterogeneidade do corpo discente. A unidade de ensino funciona nos turnos matutino e vespertino e oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A referida escola conta com quatro salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, diretoria, banheiros para funcionários e para alunos, almoxarifado, cozinha, pátio interno, lavanderia, escovódromo, quadra poliesportiva coberta e espaço onde se cultiva a horta escolar.

4.3 Descrição dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 05 (cinco) docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede pública municipal escolhidos por trabalharem com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O contato com os participantes foi realizado por intermédio do gestor escolar que nos forneceu a lista dos professores que têm alunos com necessidades especiais em sala de aula. Após a aprovação desta pesquisa no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB e em reunião previamente agendada, de atividade complementar (AC), que acontece a cada quinzena a partir das 17h30min, os participantes foram orientados sobre a temática, objetivos e procedimentos da pesquisa. Para garantir o sigilo das informações e a privacidade dos docentes, utilizamos nomes fictícios para representá-los. Os participantes receberam identificação como professor 1, 2, 3, 4 e 5, para proteção da sua identidade, de modo que fosse evitado qualquer tipo de dano, constrangimento, transtorno ou prejuízo ao nos fornecerem as informações.

Na identificação dos participantes da pesquisa, verificou-se que estes se situam na faixa etária acima de 41 anos de idade, com maioria do sexo feminino (60% feminino e 40% masculino), conforme pode ser observado no Quadro 4, a seguir. Dados publicados sobre a primeira etapa do Censo Escolar de 2020, divulgados INEP revelam que, na área da Educação Básica, existem 2,2 milhões de docentes, em que a maioria pertence ao sexo feminino, especificamente, 66,8% dos que atuam nos

Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 — Docentes participantes da pesquisa: identificação/formação/atuação

Nomes ficticios	Idade	Sexo	Tempo de atuação docente
Professor 1	Acima de 41	Mas	30 anos
Professor 2	Acima de 41	Mas	25 anos
Professor 3	Acima de 41	Fem	24 anos
Professor 4	Acima de 41	Fem	23 anos
Professor 5	Acima de 41	Mas	20 anos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como podemos verificar no quadro ora apresentado, todos responderam que atuam como professores há mais de vinte anos.

No que se refere à formação, 80% dos professores são graduados: dos quais dois com Licenciatura em Normal Superior e um em Pedagogia. O outro professor participante, (P1) cursou apenas o curso de magistério, em nível médio. Os professores que concluíram o 3º grau passaram por experiência de estudo, estágio e pesquisa, inerente à grade dos cursos de graduação. Com isso, entende-se, portanto, que eles podem mobilizar os conhecimentos para estruturar a prática de sala de aula.

Segundo Marcelo García (1999), cabe à formação inicial do professor proporcionar a apropriação de conhecimentos profissionais para o exercício da docência, pois esses conhecimentos são a base para que se inicie o exercício da profissão. Para o autor, é importante que nesse contexto de formação privilegie-se uma compreensão ampliada das situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem favorecendo à formação de atitudes de "[…] abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais […]" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 91-92).

4.4 Instrumentos para a produção de dados

Para nos ajudar neste percurso da pesquisa, buscamos as reflexões de Minayo (2004, p.132) ao afirmar que "os instrumentos para construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica". Assim, para o levantamento e produção dos dados, lançamos mão da entrevista semiestruturada, técnica muito utilizada na pesquisa qualitativa. Tal opção se justifica por sua condição em auxiliar no delineamento do perfil dos sujeitos e de sua experiência com a educação inclusiva

e possibilita sondar a opinião dos docentes sobre os desafios e possibilidades na educação inclusiva.

O instrumento foi elaborado de modo a identificar o perfil sociodemográfico dos professores e apreender a compreensão da significância da Educação Inclusiva e da formação de professores. Nesse sentido, elaborou-se algumas questões norteadoras abertas e fechadas relacionadas com os objetivos da pesquisa, questões estas que poderiam sofrer alterações durante a realização da entrevista e, em seguida, planificamos em tabelas para melhor compreensão das falas.

De acordo com Zago (2003), a escolha pelo tipo da entrevista não é neutra. Os roteiros foram elaborados no mês de julho do ano 2021 para serem submetidos ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB, em face do conhecimento da pesquisadora sobre o objeto de pesquisa e dos objetivos que se pretendia atingir, sendo aprovados no mês de agosto do mesmo ano. No entanto, evidencia-se que os roteiros sofreram pequenas alterações após o aprofundamento da temática pesquisada, da realização de uma entrevista piloto e da apresentação junto à banca de qualificação. As entrevistas com os participantes foram realizadas após a concordância dos sujeitos e após assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) explicitando informações acerca do sigilo e das demais questões éticas envolvidas na pesquisa.

A entrevista com os professores ocorreu entre os meses de novembro de 2021 a agosto de 2022, em três reuniões de AC, no horário escolhido pelos docentes, em uma sala da escola que estava vazia, local tranquilo, sem a presença de outras pessoas, de modo que não houve nenhuma incidência e tudo aconteceu conforme o planejado. Foram elaboradas 20 perguntas para servirem de roteiro para a entrevista, porém, foram escolhidas 10 perguntas que englobavam o que a pesquisadora desejava colher para a sua pesquisa.

Seguimos os protocolos da vigilância sanitária que orientaram o distanciamento social, uso do álcool em gel e de máscaras, em razão da pandemia de Covid-19 e a entrevista durou aproximadamente 30 minutos. Os entrevistados estavam tranquilos e com disposição para responder às questões. Antes, houve uma conversa prévia de como aconteceria esse momento e os participantes receberam nomes de P1, P2, P3, P4 e P5 com o intuito de preservar suas identidades.

4.5 Instrumentos para análise e interpretação de dados

As respostas foram devidamente submetidas à Análise de Conteúdo. Minayo (2004, p. 303) ressalta que a “análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Para defender uma perspectiva interpretativa baseada na análise de conteúdo, essa autora dialoga com Bardin (2011, p. 48), que a define como sendo:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora faz referência a três fases específicas que constituem a análise de conteúdo que será seguida neste estudo, no que diz respeito ao tratamento dos dados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados incluindo inferência e interpretação.

A pré-análise refere-se a uma fase inicial de organização dos dados com a finalidade de estruturar o *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 96). Essa fase é constituída por quatro etapas tais quais: A primeira corresponde à leitura flutuante (no nosso caso, leitura das entrevistas), um primeiro contato com os documentos que foram expostos à análise; à escolha dos documentos que responderão aos objetivos propostos; à formulação das hipóteses e dos objetivos, à elaboração de indicadores que orientaram a interpretação e à preparação formal do material (BARDIN, 2011, p. 126).

A segunda etapa diz respeito à exploração do material que consistiu na categorização semântica das falas. Após a leitura das falas, foram agrupados os núcleos de sentido, visando a oferecer uma melhor representação dos dados brutos, dessa forma, ressaltando características comuns ou que se relacionam entre si (MINAYO, 2002).

Na terceira e quarta etapa, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados. Nesse ponto da investigação, foi possível propor as inferências e as interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado para subsidiar as análises. Foi possível considerar as respostas

apresentadas pelos sujeitos, bem como o não dito que, por vezes, é carregado de subjetividade e igualmente importante na investigação.

Diante do exposto, o Quadro 5, adiante, foi organizado em função da leitura das entrevistas dos cincos docentes participantes da pesquisa.

As categorias de análise não foram elaboradas *a priori*, ao contrário, foram emergindo diante da leitura dos relatos. À medida que a análise avançou, identificamos várias subcategorias. Para facilitar a compreensão, optamos por apresentá-las no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 — Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das entrevistas

Área	**Categorias Temáticas**	**Subcategorias Temáticas**
Desafios da atuação docente em uma escola pública no município de Cordeiros-BA	Contato com a Educação Inclusiva durante a formação.	Experiência com a Educação Inclusiva. Ausência de discussões sobre Educação Inclusiva.
	Dificuldades e desafios encontrados para construção da Educação Inclusiva.	Falta de conhecimento e qualificação para trabalhar na educação inclusiva.
	Métodos e recursos utilizados para auxiliar os alunos na aprendizagem.	Materiais pedagógicos necessários que contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após essa etapa, partimos para a apresentação e interpretação dos dados no próximo capítulo.

5 DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS – BAHIA

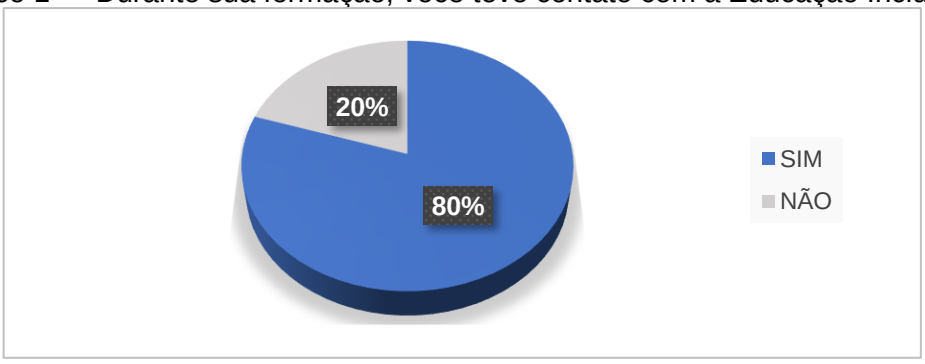
Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, subdivididos em três categorias que discorrem sobre os desafios da atuação docente com a educação inclusiva durante a formação e as dificuldades no trabalho com a Educação Inclusiva.

A primeira categoria refere-se ao contato com a Educação Inclusiva durante a formação docente, tendo como subcategorias temáticas: experiência com a educação inclusiva; ausência de discussões sobre educação inclusiva durante seu processo formativo. A segunda categoria diz respeito às dificuldades e desafios encontrados para construção da educação inclusiva, e tem como subcategoria: falta de conhecimento e qualificação para trabalhar na educação inclusiva. A terceira e última categoria trata dos métodos e recursos utilizados para auxiliar os alunos na aprendizagem, e tem como subcategoria: materiais pedagógicos necessários que contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

5.1 Contato com a Educação Inclusiva durante a formação

Esta categoria tem grande centralidade neste estudo, uma vez que o contato com a Educação Inclusiva no processo de formação é preponderante. Quando questionados acerca do contato com a Educação Inclusiva, foi possível identificar que 80% dos entrevistados tiveram contato com a disciplina de Educação Inclusiva durante a formação, mas de forma superficial, já 20% dos entrevistados não tiveram nenhum contato. O Gráfico 1, a seguir, apresenta uma planificação dos dados.

Gráfico 1 — Durante sua formação, você teve contato com a Educação Inclusiva?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 1 apresenta um percentual de professores (P2, P3, P4, P5), (80%) que durante a formação obtiveram discussões relacionadas à Educação Inclusiva, porém, quando essas discussões surgiam eram superficiais.

O Gráfico 1 também nos apresenta um maior percentual de professores que atuam/atuaram com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Apesar deste resultado positivo de 80% desse trabalho na educação, sabemos da necessidade de aplicabilidade de recursos para atender a demanda educacional inclusiva.

Desse modo, torna-se necessário pontuar que o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é o agente que tem em suas mãos a direção do processo pedagógico. De perto, atua como mediador, criando e adaptando as condições necessárias à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2002, p. 34) afirma que “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos convivam de tal maneira que os saberes sejam de fato incorporados e façam sentido diante da realidade do educando”.

De acordo com Gauthier (1998), é fundamental que o professor possua conhecimentos acerca do ato de ensinar e suas implicações. O autor aponta que, além de ter domínio do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, é necessário saber as razões pelas quais os conteúdos compõem o currículo. Essa percepção e a habilidade de mobilizar estes conteúdos de maneira didática são, igualmente, importantes para que o aluno seja conduzido na apropriação do conhecimento e no uso dele em seu cotidiano. O professor que desenvolveu a habilidade de conciliar o conteúdo e a didática, sem dúvida, está mais preparado para driblar as dificuldades que se apresentam no atendimento à diversidade presente em sala de aula, principalmente aqueles referentes às pessoas com deficiência, as quais são, muitas vezes, tidas como o maior obstáculo para a escola.

Como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabe ao professor promover situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais a superação do senso comum, além do desenvolvimento de seu potencial humano afetivo, social e intelectual, rompendo as barreiras que se impõem (MORALES, 2001). Ainda sobre a relação professor-aluno, Morales (2001, p. 49) refere-se a ela como algo complexo que abrange vários aspectos, e explica que não pode ser reduzida “uma fria relação didática”, mas que dever ser apreciada em sua globalidade, por meio de um modelo simples que leve em consideração as ações

motivadoras que ocorrem na sala de aula. Daí a necessidade de que tais atividades sejam desenvolvidas em sala de aula.

Perguntamos sobre o contato com a Educação Inclusiva em sua formação na graduação, os participantes da pesquisa responderam:

> P1 Não tive nenhum contato com educação inclusiva na minha formação.
> P2 Sim, tive a disciplina Educação inclusiva. Foi uma experiência muito superficial.
> P3 Sim. Na faculdade, mas de forma muito superficial.
> P4 Sim, tive contato com a educação inclusiva, mas de forma bem resumida. Não lembro quase nada do que me foi passado na época da faculdade.
> P5 Sim. Nas ministradas durante o curso de pedagogia e outros cursos .

Ao narrarem suas trajetórias acadêmicas, os professores afirmaram haver uma abordagem superficial sobre Educação Inclusiva em seus percursos formativos de graduação. Percebemos que a formação de docentes e seus conhecimentos em relação à Educação Inclusiva são poucos e insuficientes, isto é, bastante escassos em relação aos outros estudos e planejamentos do professor em outras disciplinas. Dias (2018, p. 143) pontua que:

> [...] as pesquisas se concentram nas atitudes desses profissionais frente à inclusão dos alunos com deficiência que começam a frequentar as universidades. Os poucos estudos encontrados revelam lacunas apresentadas na formação relacionadas aos conhecimentos sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

No relato de P2 e P3, foi possível observar a presença do termo “superficial”, demonstrando, assim, uma lacuna na formação inicial, o que pode levar-nos a inferir que muitos professores universitários, além de despreparados se sentem aflitos quando atuam em contexto de diversidade.

Diante do exposto, torna-se importante que os professores sejam preparados para atender às demandas apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, Costa (2007) reforça esse pensamento ao destacar a importância da capacitação docente e da participação dos centros de formação. Para Costa (2007), a capacitação tem a importante função de auxiliar o professor na superação das deficiências decorrentes da formação acadêmica. Ainda segundo a autora, o aprimoramento das habilidades e práticas do educador inclusivo depende, em muito, do apoio de conhecimentos especializados e formalizados. A apropriação de tais conhecimentos propicia ao

educador uma postura mais reflexiva e preparo para transpor o que aprendeu para a sua prática.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) destacam a formação e a atuação docente como fatores cruciais para se pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem no tocante à prática inclusiva nas escolas. As autoras apontam a lacuna na formação de professores como um grande empecilho para a concretização do processo de inclusão na escola. Os relatos dos professores a esse respeito expõem:

> P1 Não, foi por falta de principalmente formação sobre inclusão que foi muito superficial na faculdade.
> P2 Negativo, a inclusão é trabalhada de forma superficial e há muita troca de professores de salas e a gente acaba fazendo as coisas pela metade.
> P3 Não, isso aprendemos no dia a dia. Sempre fui a favor da Educação Inclusiva e agora ainda mais por ter crianças especiais em minha família aí estudei mais.
> P4 Não, mas preciso trabalhar, uma vez que estão inseridos na sala de aula eu preciso descobrir mais sobre cada dificuldade ou distúrbio.
> P5 Apenas através de aulas durante o curso de pedagogia e curso online. Quem quiser que busque sua capacitação pois é de interesse profissional.

Podemos identificar nos relatos dos professores que a formação em Educação Inclusiva foi deficitária, conduzindo-os a buscas individualizadas pelo conhecimento. P4 salienta que “precisa descobrir mais sobre as dificuldades e distúrbios” o que nos leva a perceber a busca subjetiva pelo conhecimento. A mesma concepção se expressa na fala de P5, ao dizer que “quem quiser que busque sua capacitação”, demonstrando ausência de uma boa formação para a atuação na Educação Inclusiva. P3 salienta uma aprendizagem do senso comum e da prática moduladora ao dizer que “isso aprendemos no dia a dia”.

Diante destas colocações, pondera-se que o professor tem papel fundamental no processo de inclusão, entretanto, não deve, sozinho, ser responsabilizado por tarefa tão necessária, mas também tão árdua frente ao contexto socioeducacional do país. Silva e Silva (2016) advertem que é preciso apoiá-lo e valorizá-lo para a construção de uma educação efetivamente inclusiva. Os autores ainda observam que a promoção de práticas educativas inclusivas só ocorrerá por meio de uma prática continuada e reflexiva, visto que a formação ocorre de forma pontual e deve figurar como ponto de partida para os estudos que devem fundamentar a educação baseada em princípios inclusivos.

No que se refere à preparação para trabalhar com a inclusão, todos os professores (100%) declaram que não foram preparados, mas que buscam conhecimentos sobre a problemática pela necessidade emergente. O relato de P4 evidencia que embora não se sinta preparada, há necessidade do trabalho com alunos com deficiência, uma vez que esses alunos estão inseridos na sala de aula.

Silva (2014, p. 76) afirma que “a inclusão já é realidade e o preparo em todas as áreas de deficiência ao professor que atua propiciando a inclusão deve ser pensado e amplamente oferecido aos profissionais da educação em exercício e/ou em formação”. Para tanto, deve-se empreender, em todos os âmbitos da educação, uma política de ampliação do acesso à capacitação continuada em Educação Especial, a qual, segundo Silva (2014), deve contemplar aspectos teóricos relacionados à temática, bem como os modelos inclusivos que sustentam as propostas de formação na área.

Os professores não se sentem preparados para lidar com a situação de inclusão, e, por meio de seus relatos, podemos notar que suas ações são permeadas de aspectos negativos, ou seja, respostas em que apontaram despreparo, má formação, lacunas educacionais. Diante desses fatos, sentem-se desafiados à vivência da inclusão escolar.

Identificou-se, também, que eles não reconhecem a existência de um espaço de formação. Todos eles assinalaram a importância da formação e reconhecem a necessidade de se buscar o conhecimento. A escola, mesmo não sendo a principal responsável por promover a formação continuada, pode ser facilitadora desse processo ao promover encontros de estudos que favoreçam reflexões e melhorias na prática pedagógica.

5.1.1 Experiência com a Educação Inclusiva

A concepção de uma escola, de fato, inclusiva é aquela que contempla a todos, tem em seu corpo docente professores capacitados e dispõe de infraestrutura e tecnologia adequadas, de modo que cada aluno, com deficiência ou não, seja atendido de acordo com suas necessidade e particularidades (MIRANDA, 2001).

Questionados quanto a sua prática docente e se houve alguma experiência significativa com inclusão, apenas o P1 relatou que não teve nenhuma experiência. As demais respostas foram todas positivas, seguidas de observações pertinentes:

> P1 Sem experiência na área e fui descobrindo aos poucos na prática e nos cursos que ia fazendo.
> P2 Sem efetiva experiência, mas com alguns conhecimentos. A sensibilidade de alguns professores em relação ao tema acabava incentivando outros em leituras e cursos e hoje me considero mais preparada na área.
> P3 Algumas práticas em sala de aula multifuncional me levaram ao estudo e interesse pelo tema e me sinto mais segura para atuar. Mas, a gente aprende lá na escola.
> P4 No início sem experiência. Tive um aluno que me levou a buscar saber mais do assunto, pois na faculdade ´ensino é superficial e nem sei se realmente a gente lia muito sobre os diversos tipos de dificuldade e distúrbio.
> P5 No início sempre me interessei e fui fazendo cursos e aprendendo na prática da escola. Hoje sou mais segura na área porque estudo sempre.

Os depoimentos dos professores expressam as dificuldades existentes na prática da educação inclusiva e, ao mesmo tempo, nos dão uma noção sobre como lidam com elas.

Podemos identificar, na fala de P2, a existência de conhecimentos adquiridos por meio da experiência com a inclusão e do incentivo mútuo entre os educadores para o aprimoramento dos conhecimentos sobre a inclusão, tornando-se o ponto alto da fala da educadora. Esse aspecto demonstra que a atuação lhe permitiu a obtenção de conhecimentos específicos, antes não adquiridos em sua formação.

No relato de P3, observamos uma fala direcionada também à atuação, visto que enfatiza a sala de recursos multifuncionais como um espaço de aprimoramento do conhecimento. Ressalta a imprescindibilidade de inserção em um ambiente direcionado à obtenção de técnicas que nortearão um trabalho significativo.

P4 e P5 apresentam uma experiência embasada na identificação de necessidades específicas na prática inclusiva, conduzindo-as à busca pelo conhecimento sobre a inclusão em razão das demandas passassem a exigir delas o conhecimento. Tal aspecto subjetivo confirma que, a despeito da inexistência de uma formação adequada para atuar, as educadoras em questão propiciaram uma melhor desenvoltura para com o público de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com a análise das falas dos professores, o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola de rede regular em estudo constitui um esforço pessoal dos profissionais que buscam um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que ainda estão muito fragilizados, na escola, por falta de formação

continuada e de políticas de atendimento no município. Frente a essa realidade, observamos que as políticas sociais estão deixando de cumprir com sua obrigação, pois as escolas deveriam estar equipadas e preparadas para facilitar a aprendizagem de todos os alunos especiais. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 110),

> [...] para intervir e compreender a realidade da vida da aula e da escola é preciso enfrentar a complexidade, a diversidade, a singularidade e o caráter evolutivo de tal realidade social, ainda que tal pretensão dificulte o processo de busca de relações e significados.

Conforme o autor, a desconstrução de uma prática pedagógica homogênea implica mudanças na cultura escolar e na estruturação da sua organização, de sua metodologia e recursos pedagógicos.

Perguntamos aos professores, em seguida, se eles consideram que alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino e qual seria justificativa para sua resposta, de modo que eles relataram:

> P1 Não, basta que o professor tenha a responsabilidade de assumir a esta turma e aí a coisa flui.
> P2 Se não houver um bom planejamento, pode atrapalhar pelo desconhecimento sobre os diversos temas.
> P3 O aluno que é agressivo e tem crises desestabiliza a turma, por isso a necessidade de um auxiliar. Por outro lado, tem aqueles que são tranquilos e não dão trabalho nenhum.
> P4 Não, exceto nos casos de indisciplina.
> P5 Não, no entanto a falta de capacitação, espaço adequado, material pedagógico, etc. Torna o trabalho bastante difícil, a depender da necessidade do aluno. Acredito que o aluno com deficiência é quem fica prejudicado.

Embora a maioria dos professores tenha respondido negativamente a essa pergunta, posteriormente, apresentaram condições adversas que atrapalham o trabalho com esses alunos como a falta de auxiliar nas salas, a falta de capacitação, espaço e material pedagógicos adequados. Dentre outras dificuldades relacionadas à implementação da educação inclusiva, Paulon, Freitas e Pinho (2005) mencionam a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica, a constante falta de serviços de apoio e de equipes interdisciplinares, conforme atestam as falas dos professores.

São apontados como fatores que atrapalham a aula, a agressividade, as crises e a indisciplina apresentadas pelos alunos. De acordo com Barbosa *et al.* (2018), a falta de acesso aos conhecimentos científicos sobre como lidar e atuar com a

heterogeneidade de estudantes que adentram a escola comprometem o trabalho do professor, cabendo a ele buscar, emergencialmente, formação e novas estratégias de ensino. Contudo, é a formação continuada e os momentos de estudo e reflexões intencionais e regulares nas escolas que melhor auxiliarão os docentes na fundamentação de sua prática pedagógica.

Para Jesus e Effgen (2012), a presença do aluno com deficiência na escola tem sido um desafio, por isso, demanda a articulação entre a existência de novas práticas pedagógicas e de novos modelos associados à formação de professores. Deve-se, ainda, buscar implantar os serviços de apoio pedagógico especializados necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola (PAVÃO; PAVÃO, 2016).

Quando perguntados sobre o trabalho docente com essas crianças e a sua experiência em sala de aula com os alunos, os professores responderam:

> P1 Dentro das dificuldades que tenho em trabalhar com aluno com deficiência tento ensinar a escrever e ler as primeiras palavras para os alunos é um desafio e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade. Tento trazer atividades divertidas (como brincadeiras), possibilitando o aprendizado; uso imagem e leitura de forma lúdica para facilitar o aprendizado do aluno com deficiência. Muitas vezes necessitamos de cursos e capacitações.
> P2 A proposta de Educação Inclusiva em que todos tem direito a aprender é antiga e tem respaldo legal. Ao longo da minha trajetória como professor, tenho percebido muitos avanços neste sentido, porém, tenho consciência de que muito ainda precisa ser feito. Para que a inclusão aconteça de maneira eficiente, eficaz e efetiva.
> P3 É um trabalho difícil e angustiante pois não fui preparada para o mesmo. Tem que ser um trabalho diferenciado, porém não há condições para isso, esses alunos precisam de uma atenção maior. Já tive aluno que surtava dentro da sala de aula, agredia os colegas e a mim e eu não sabia como lidar com a situação. Teve outro que era muito agressivo com os professores anteriores e não ficava dentro da sala de aula, quando cheguei, conquistei a sua confiança e o trouxe para a sala. Ele aprendeu as letras, escrever o nome e a ler, o que para mim foi uma grande alegria.
> P4 Diante do desafio que encontro durante as minhas aulas com os alunos especiais, busco elaborar atividades que a criança consiga realizar sozinha ou com ajuda. O desenvolvimento é lento, uns avançam e alguns aspectos, outros demoram um pouco mais, mas aprendem do jeito deles. Tenho sentido necessidades de um profissional de apoio para me ajudar com o aluno na sala de aula, pois ele me cobra atenção para ajudar nas atividades propostas. Isso me deixa um pouco angustiada pois sei que um ou outro fica meio que deixado de lado.
> P5 São crianças carinhosas, amáveis, que também necessitam de atenção, cuidado e amor. No entanto, tenho a sensação de incapacidade que nós professores temos principalmente quando a gente pega uma turma com várias realidades dentro da sala de aula e

> com os alunos especiais, tendo que dar conta de tanta coisa e dar conta de ensinar os alunos com necessidades especiais, nesse momento nos sentimos incapazes. Não incapaz no sentido de não conseguir dar conta, mas sim, uma angustia por sentir que a gente não tem um preparo suficiente, não tem uma melhor condição de trabalhar com esses alunos, é essa a incapacidade de não atender à necessidade que ele tem, por ter que atender tantos alunos ao mesmo tempo e saber que o aluno especial precisa de uma atenção muito maior do professor, de um trabalho diferenciado, de atividades e materiais diferenciados. A gente acaba não dando conta.

Podemos identificar que P1, ao falar sobre as experiências com as crianças, ressalta algumas dificuldades, mas a despeito delas, faz uso de métodos que favorecem a aprendizagem das crianças. P1 esboça, também, a necessidade de uma continuidade em capacitações para a promoção de um ensino de qualidade no âmbito da inclusão. Portanto, pode-se afirmar que P1 efetiva o processo inclusivo por meio de um preparo prévio e individualizado.

Percebemos que P2 apresenta a sua trajetória educacional em inclusão de forma mais abrangente, não especificando o seu trabalho, mas as dificuldades de se aplicar a inclusão sem o preparo legal. Reconhece-se, no entanto, que um dos importantes passos para o processo de inclusão consiste em disponibilizar informações, técnicas, científicas e legais aos professores do ensino regular inseridos na inclusão escolar.

P3 e P4 apresentam um sentimento de angústia frente ao despreparo para atuar com crianças que apresentam comportamentos difíceis de conter, necessitando, muitas vezes, de outro profissional de auxílio em sala de aula, diante dessa fala, investir na formação do professor é de suma importância. Nessa formação, precisam ser adicionadas questões que ajudem esse professor a mudar as suas concepções relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Torna-se imprescindível, do mesmo modo, o treino no uso de técnicas e recursos, sendo necessário o professor obter conhecimentos acerca de todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais que se situam nos processos de ensino-aprendizagem e as influências que estas podem sofrer.

P5 apresenta um sentimento de incapacidade, visto que revela possível insegurança. Embora reconheça a necessidade de um atendimento diferenciado ao aluno com deficiência, o professor se vê diante de tantas demandas como turmas cheias e heterogêneas que se sente inseguro, angustiado e despreparado para atuar com esse alunado.

Para Sassaki (1997), o trabalho docente deve ter como objetivo incluir os alunos já antes excluídos e que a meta da inclusão é a de ninguém seja excluído do ensino regular. Dessa forma, ressalta a proposta das escolas inclusivas de construir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos. Segundo o autor, pela perspectiva da educação inclusiva, não somente os alunos que apresentam dificuldades na escola são apoiados, mas também todos os professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

5.1.2 Ausência de discussões sobre Educação Inclusiva

O diálogo aberto sobre a inclusão é, sem dúvida, uma poderosa ferramenta para que os educadores agreguem à sua prática conhecimentos, reflexões e consequentes resultados do trabalho direto com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A existência desse diálogo possibilita a superação de preconceitos e dificuldades decorrentes da falta de conhecimento e preparo para lidar com esse público específico.

Observamos entre os entrevistados a questão da ausência de maiores discussões acerca da Educação Inclusiva, conforme os relatos que seguem.

> P1 Na verdade, eu nunca discuto na escola este tema com colegas, vamos fazendo as atividades e pronto.
> P2 Há uma variedade de tipos de deficiências e cada uma delas requer a assistência de profissionais especificamente qualificados.
> P3 É preciso um trabalho multidisciplinar, que envolva a equipe pedagógica, a família e toda a comunidade escolar, mas nem sempre isso é feito e necessita maior interação.
> P4 Na rede pública as vezes acontecem cursos, mas sem profundas discussões.
> P5 Falta apoio maior na escola e maior união para atuar nesta área e as vezes o trabalho demanda olhares variados.

Podemos identificar, na concepção de P1, que não ocorrem diálogos sobre inclusão em âmbito escolar, revelando ausência de preparo da escola para lidar com a problemática da inclusão. Esse diálogo permite maior abertura ao conhecimento, mediando a possibilidade de melhor qualidade no ensino das crianças com necessidades especiais.

Para P2 e P5, o conhecimento em inclusão é fundamental, uma vez que não

se trata apenas de um tipo de deficiência, e isso requer do educador a disposição de métodos adaptáveis à necessidade da criança.

P4 apresenta também a falta de discussões sobre inclusão no espaço escolar, demandando, assim, apoio dos colegas de trabalho ou gestores (direção e coordenação). Nota-se que, de modo geral, realizam um trabalho solitário, buscando alternativas próprias (leituras sobre o assunto, cursos, tal como informações com profissionais mais experientes) para poder contribuir com a aprendizagem dos alunos. No entanto, ficou evidenciada a falta de apoio técnico mais efetivo.

Pela fala de P3, depreendemos que a existência de uma equipe multidisciplinar favoreceria o diálogo. Portanto, fica evidente a importância da criação de condições físicas favoráveis na escola e, por meio de uma gestão democrática, contemplar o interesse dos alunos com deficiência ou não.

As falas dos docentes revelam, ainda, sua percepção de que a formação docente não ocorre meramente no curso de graduação, ou em qualquer outro curso pontual, pois tal concepção ignoraria a relação entre o fazer docente e a reflexão sobre este fazer. A concepção de formação, compatível com a perspectiva de uma escola inclusiva, é aquela que pensa a prática em função da teoria e vice e versa. Para Pereira (2003), a formação continuada deve estar pautada nas condições reais das salas de aula.

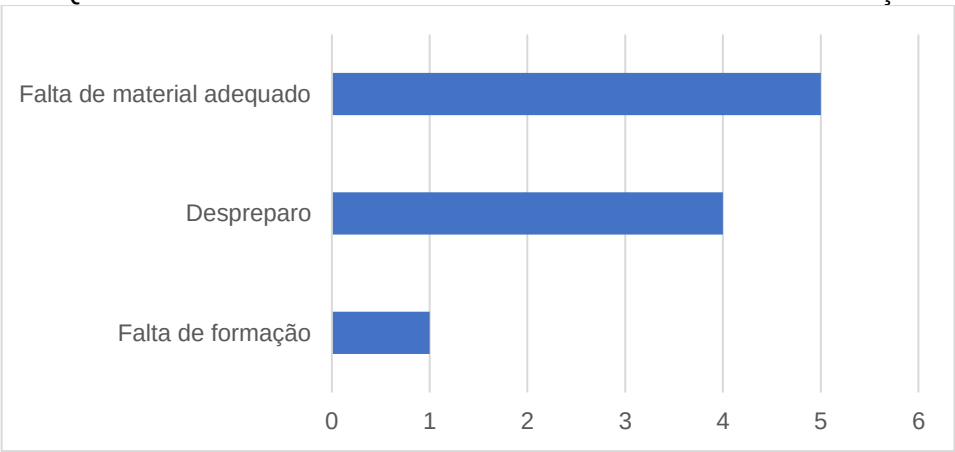
Mantoan (2004), referindo-se à inclusão, afirma que não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz epistemológica. Segundo a autora, “[...] ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados” (MANTOAN, 2004, p. 61-62). A educação inclusiva exige uma reformulação do currículo, da estratégia pedagógica e de professores capacitados.

5.2 Dificuldades e desafios encontrados para construção da Educação Inclusiva

Com relação aos principais desafios enfrentados diariamente pelos professores ao trabalhar com alunos com necessidades especiais, os professores fizeram vários relatos. Ao serem indagados acerca das dificuldades no trabalho com a educação inclusiva, foi possível identificar que 100% dos entrevistados correlacionam este aspecto à falta de materiais adequados, 80% correlacionam este aspecto ao despreparo, e 20% correlacionam este aspecto à falta de formação. O Gráfico 2,

adiante, apresenta esses dados:

Gráfico 2 — Quais dificuldades você encontra no seu trabalho com a educação inclusiva?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após observarmos as falas destes profissionais, fica evidente a apreensão e a insegurança para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais. É explícito que a falta de materiais adequados é um dos principais desafios enfrentados pelos professores, seguidos do despreparo para lidarem com a situação de inclusão e a falta de formação.

A necessidade da qualificação do processo pedagógico, expresso numa política de formação docente, defendida por Bueno (1999), é sentida por esses e muitos outros profissionais, conforme atestam outros estudos. Freitas (2006) assinala que a formação dos professores deve possuir programas/conteúdos que viabilizem formar o profissional, habilitando-o para agir em favor da inclusão, considerando a diversidade, bem como a complexidade da prática pedagógica. A autora ainda ressalta que, no processo da formação continuada, é necessário que o professor tenha disponibilidade para a aprendizagem.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas no trabalho com a educação inclusiva, ouvimos os seguintes relatos dos professores.

> P1 Nas últimas décadas, a insistência em modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente, de modo que o presente e o futuro da educação consistem na promoção da diversidade de uma forma padronizada.
>
> P2 A diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes.

> P3 Falta de profissionais mais qualificados para apoio aos professores regulares.
>
> P4 As barreiras podem ser arquitetônicas (portas estreitas, banheiros não adaptados, por exemplo); urbanísticas (calçada desnivelada, falta de piso tátil e sinal sonoro em semáforos, entre outros); nos transportes (ausência de rampas e corrimão); na comunicação (ausência de libras, legendas, texto alternativo etc.); tecnológicas (que impedem o acesso à tecnologia); e/ou atitudinais.
>
> P5 De certo, a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar fica à mercê do professor regular, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. Por esta razão, acredito ser de dificil missão só o professor atuar neste papel.

De acordo com P1 e P2, a diversidade exige do educador a fuga de modelos pedagógicos padronizados. Desse modo, vale ressaltar a necessidade de se educar para heterogeneidade, para que o acesso e a permanência seja um direito de todos. Considerar as peculiaridades de cada sujeito no acesso à educação de qualidade implica investimentos, bem como comprometimento de todos os profissionais que fazem a educação.

P3 aponta como dificuldade a falta de suporte ao professor por profissionais qualificados, ao passo que P4 entende que existem barreiras físicas a serem superadas. Pinheiro (2018, p.153) afirma que “para atender à diversidade em sala de aula, no contexto da educação inclusiva, a escola precisa se ajustar e possibilitar um ambiente adequado, de modo que todos desenvolvam suas potencialidades”. Mantoan (2004) ressalta a necessidade de o ambiente ser adaptado para receber os alunos com necessidades especiais, com infraestrutura e instalações adequadas. Ele destaca ainda a necessidade de os profissionais serem capacitados e especializados para lidar com esses alunos.

Por sua vez, P5 assinala que a responsabilidade de promover a interação dos alunos com necessidades especiais recai apenas sobre professor. Embora o professor seja o agente fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, a educação inclusiva diz respeito a toda a escola, à gestão, aos profissionais da educação, aos pais, ao poder público.

Ainda são muitos os desafios da educação inclusiva no Brasil, para combatê-los importa conhecê-los e refletir sobre eles. A escola deve repensar seus paradigmas e buscar respostas às necessidades dos alunos e apoio aos professores.

Questionamos os professores acerca das dificuldades que encontram no seu trabalho com a educação inclusiva.

> P1 A falta de formação, o despreparo, a falta de recursos, deslocando o problema para o aluno.
> P2 Me sinto despreparado para atuar com esse tipo de público.
> P3 A falta de preparo para trabalhar com o aluno; falta de um auxiliar, materiais ou recursos.
> P4 Por não ter o conhecimento necessário para lidar com os alunos especiais no dia a dia da sala de aula, fico sem saber como lidar com a situação destes alunos.
> P5 A falta de capacitação para o trabalho, a falta de material pedagógico adequado.

Nas falas dos educadores notamos que todos eles falam acerca do despreparo para lidar com alunos com necessidades especiais. Este se constitui o maior desafio enfrentado para a execução da Educação Inclusiva.

Os resultados aqui, evidenciam que é necessário maior preparo por parte das escolas, que se estruturem, tanto em termos físicos como de recursos humanos para receber e atender o aluno com deficiência. É necessário, inclusive, que a escola reveja concepções político-pedagógicas conservadoras, para romper com práticas excludentes e, assim, os alunos obterem sucesso na sua aprendizagem.

Segundo Hargreaves (2002, p. 114), “os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas aleatoriamente ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula”. A autora propõe a experimentação, a instrução, entre outras técnicas, como meios para o desenvolvimento das habilidades do professor, ou seja,

> [...] os profissionais da educação necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES *et al*, 2002, p. 114).

A formação continuada, se ajustada a uma perspectiva de inovação da prática pedagógica, é favorável à experimentação do novo, do diferente. Deste modo, o professor testa, faz arranjos até chagar ao ponto de ter suas habilidades desenvolvidas.

Ainda questionamos sobre o que a escola oferece de apoio extraclasse a esses alunos com necessidades especiais, de modo que obtivemos como respostas:

> P1 Não atende aqui, mas atende em outra escola.
> P2 Não recebe esse tipo de apoio da escola.
> P3 A sala multifuncional que funciona em outra escola; encaminhamento para atendimento com a psicóloga.
> P4 Que eu saiba não. Alguns são encaminhados para acompanhamento com psicóloga.
> P5 O acompanhamento com psicólogo.

Podemos perceber na fala de P1, P2 e P4, a ausência de um profissional de apoio na unidade de ensino. Um profissional ou, na melhor das hipóteses, uma equipe multidisciplinar, presente em Sala de Recursos Multifuncionais, facilitaria o processo de aprendizagem dos alunos, visto que esses profissionais são preparados para lidar com necessidades e peculiaridades dos alunos, além de disporem de recursos e estratégias metodológicas e avaliativas.

P3, P4 e P5 citam a atuação profissional da psicóloga que, de fato, contribui nos processos emocionais, embora a criança também necessite de apoio específico com o educador especializado.

O processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular é regulamentado por lei e visa a garantir direitos básicos como o acesso à educação e o de receberem atendimento, segundo o princípio de igualdade, sendo respeitados em suas diferenças. Mantoan (2003) refere-se à garantia do direito à educação como algo abrangente, além disso, esclarece que os princípios constitucionais devem ser observados por todas as escolas, descartando todo tipo de exclusão.

Posteriormente, intentamos obter a opinião dos porfessores quanto aos desafios para a construção de uma escola inclusiva.

> P1 A falta de professores especializados em inclusão. Pra mim formação é isso: vou lendo, conversando com minhas colegas, experimentando, nem sempre dá certo, às vezes me sinto literalmente perdido, falta o conhecimento, né?
> P2 Muito mais que rampas de acesso, necessita de pessoal com muito conhecimento e também com muita empatia (humanidade).
> P3 A falta de investimento por parte do município; O despreparo dos profissionais; O desinteresse da família em não cobrar os direitos dos filhos.
> P4 Profissionais qualificados; Materiais necessários para trabalhar com estes alunos; Formação para os professores; Professor ter auxilio na sala de aula para lidar com os alunos especiais.
> P5 Maior preparo dos profissionais que lidam com esses alunos; A adequação do espaço escolar e aquisição de material pedagógico.

Podemos perceber na fala dos professores que é de extrema relevância promover condições físicas que sejam favoráveis na escola, contemplando o interesse dos alunos com deficiência. Gerar favoráveis condições de trabalho aos professores comuns e especializados e entender que nem todos os educadores possuem condições profissionais adequadas ao trabalho com alunos com deficiência, dispensando orientação, apoio e preparo.

Fonseca (1995) destaca a importância do preparo dos professores para se obter um bom resultado na inclusão, uma vez que, preparados, os professores aceitarão melhor relacionar-se com os alunos que, ao seu ver, figuram como um desafio. Para Mantoan (2003), a inclusão põe em xeque a identidade profissional do professor com potencial para tornar-se uma ameaça à sua experiência e aos conhecimentos do professor. Desse modo, a autora adverte que é preciso estar aberto para receber as mudanças e romper as amarras de movimentos anteriores (MANTOAN, 2015).

Seguindo a entrevista e perguntamos: na sua opinião, quais ações poderiam corroborar para uma Educação Inclusiva mais eficaz?

> P1 Conhecimento do aluno em sua totalidade; Formação de professores; Atendimento em sala de recursos multifuncional.
> P2 Investimento em formação profissional para os educadores com perfil para trabalhar com esse público.
> P3 Maior investimento por parte dos governantes; Disponibilização de profissionais nas escolas, para melhor acompanhamento das crianças especiais.
> P4 Formação para professores; Adequação física da escola; Oferecer recursos para a aprendizagem desses alunos; Contratar profissionais especializados no assunto.
> P5 Ter espaço adequado; Recursos pedagógicos adequado; Acompanhamento de profissionais da saúde.

Nas falas ora apresentadas, as ações mencionadas com mais frequência referem-se à formação e aos materiais pedagógicos adequados para tornar a inclusão mais efetiva, cabe mais uma vez mencionar a necessidade de preparo do corpo docente para execução de um projeto pedagógico compatível com a realidade da escola, tal como materiais pedagógicos adaptados.

Para que haja uma mudança no atual cenário, faz-se necessário o subsídio de políticas públicas para ampliar a todos uma educação de qualidade, conforme prevê a Constituição da República Federativa do Brasil. A luta pela formação do professor é o carro chefe que abre o caminho para que a luta pelas demais ações pela inclusão.

Outro aspecto importante é o engajamento de toda a equipe escolar no sentido de incluir esse tema nos assuntos tratados na escola, bem como buscar conhecimento para superar as dificuldades em torno da inclusão.

Para Mantoan (2004), tanto as mudanças no nível da escola como a formação do professor revelam os sentimentos da sociedade, por isso, não devem ser ignoradas pela escola. O autor ainda pontua que na proposta de currículo, as diferenças devem aparecer e serem reconhecidas como relevantes para a expansão do pensamento plural.

Além disso, indagamos os professores sobre quais as dificuldades (barreiras) que surgem diariamente ao trabalhar com um aluno de inclusão. Também inquirimos acerca da opinião deles sobre quais ações seriam necessárias e eficazes para a inclusão de alunos com algum a deficiência.

> P1 Falta de experiência para lidar com o aluno e suas dificuldades; falta de apoio do profissional de apoio para auxiliar o aluno na sala de aula; incluir todos os alunos nas atividades propostas durante a aula; vejo como grande desafio para o professor trabalhar com alunos com deficiência nos sentindo despreparados para trabalhar e dá suporte para esses alunos e contribuir na sua aprendizagem.
> P2 Para que o trabalho flua de maneira satisfatória, se faz necessário muita humanidade e empatia, pois a falta de incentivo para que os profissionais da educação possam se qualificar tem sido uma das principais barreiras
> P3 Dificuldades - Sala de aula com crianças com dificuldades diversas; Tempo curto para atender a todos; Falta de preparo do professor; Falta do apoio da família; adaptar as escolas para acolher os alunos; capacitar os professores e demais funcionários da escola que vão lidar com estes alunos; disponibilizar profissionais (específicos para cada deficiência) para auxiliar o aluno no desenvolvimento das atividades; ter um cuidador para auxiliar o professor nos cuidados com o aluno.
> P4 Dificuldades: Falta de conhecimento e formação adequada para lidar com o aluno; dificuldade para orientá-los nas atividades, sinto a falta de tempo para auxiliar o aluno nas atividades uma vez que tenho que auxiliar e orientar os demais alunos, por isso que sinto falta de um profissional de apoio para o aluno em sala de aula.
> Deve-se ter disponibilidade para me ajudar orientar o aluno nas atividades na sala e dá o suporte para o aluno desenvolver as atividades; diminuir o número de alunos na turma, pois com uma turma grande dificulta da atenção devida ao aluno; formação para o professor e disponibilizar material pedagógico específicos para cada deficiência.
> P5 Dificuldades: Turmas grandes, com alunos em níveis variados; falta de acompanhantes (profissional de apoio); assistência pedagógicas e de profissionais de saúde.
> Deve haver um maior suporte pedagógico e diagnósticos de profissionais da saúde sobre as crianças.

Nas falas, ora expostas, notamos que as dificuldades diárias são inúmeras e subjetivas. Para P1, P3 e P4, por exemplo, notamos a inexperiência e despreparo como aspectos que dificultam a efetivação de um ensino de qualidade. Para P2, deve ser empregada mais empatia no trato com a criança com necessidades especiais e qualificação profissional. P5 já apresenta uma lógica de parcerias institucionais e de assistência, além de cuidadores e profissionais de apoio para servir de sustentação na efetivação da qualidade educativa.

Notamos, de modo geral, que ficou evidenciado, no decorrer desta pesquisa, ausência de estrutura física adequada para receber os alunos com necessidades, tal como de materiais pedagógicos adaptados. Outro aspecto se refere às salas com quantitativo grande de alunos, o que dificulta o desempenho do professor. Também a ausência de monitores/cuidadores e despreparo para atender alunos com necessidades especiais por parte de toda comunidade escolar.

As dificuldades apresentadas não afetam apenas os alunos com deficiência, como também aos demais, pois refletem os problemas gerais que concernem à educação como um todo. Embora sejam os alunos com deficiências os que causam maior preocupação aos educadores, como assinala Mantoan (2015), a maioria dos que fracassam na escola são alunos não oriundos do ensino especial, mas que possivelmente passarão por ele.

5.2.1 Falta de conhecimento e qualificação para trabalhar na educação inclusiva

Com relação à percepção da formação como auxílio à prática inclusiva, os professores apresentaram falta de conhecimento e qualificação para trabalhar na educação inclusiva, eles trouxeram inúmeros relatos os quais optamos por destacar:

> P1 Não auxiliou, porque trabalhei muitas vezes nas escolas do campo, era sempre multisseriada e na maioria das vezes não tinha como trabalhar com aluno deficiente.
> P2 Não contribuiu.
> P3 Com a prática no dia a dia de sala de aula, porque no curso foi trabalhado de forma muito superficial.
> P4 Tive pouquíssima formação, e isso dificulta a minha prática com a inclusão no meu trabalho.
> P5 O debate sobre o tema, a troca de experiência.

Há, perceptivelmente, ausência ou poucos conhecimentos na área de inclusão, quando se refere à formação. Fica evidente, muitas vezes, inaptidão para lidar com exigências da educação inclusiva. É importante salientar que a formação continuada possibilita ampliar o conhecimento dos profissionais da educação, além de pesquisar e refletir sobre sua própria prática, criando novas estratégias.

Os dados apresentados em relação à formação de professores na pesquisa são preocupantes e comprometem o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à Educação Especial, visto que os profissionais, recorrentemente, não apresentam conhecimento específico na área que atuam e consequentemente isso reflete na construção do conhecimento pelos educandos especiais.

A política de inclusão para alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino deve ser consistir em um trabalho de acompanhamento junto aos demais, por meio de atividades que visem à integração destes alunos e o desenvolvimento de seu potencial. Vale ressaltar que em qualquer situação, os alunos devem ser respeitados e valorizados em suas diferenças e singularidades.

Alonso (1999), em suas discussões sobre o tema, propõe que a formação do professor é fundamental, uma vez que ele está inserido num contexto em que vivencia uma constante oposição entre o novo e o velho, o estabelecido e o não-reconhecido, cabendo a ele a deliberação pelo que será alterado. Nesse sentido, a formação continuada, ao ampliar os conhecimentos do educador, cria condições para que ele avalie melhor as situações e reflita sobre elas e sobre a sua prática, aperfeiçoando-a.

Ainda indagamos se esse professor sente preparado(a) para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Ao passo que eles afirmaram:

> P1 Não, nós professores não estamos preparados para assumir uma criança especial, pois são muitos os casos específicos e nem sempre conhecemos todas as deficiências.
> P2 Não me sinto preparado, pois sempre surgem casos e mais casos de deficientes e não domino tudo.
> P3 Não me sinto. Sempre os recebo de braços abertos, mas me sinto impotente diante das dificuldades.
> P4 Não, sinto insegura no dia a dia e até esmoreço.
> P5 Não me sinto preparado porque são muitas as especificidades.

As falas dos professores apresentam um sentimento de despreparo e mesmo desânimo diante das necessidades dos alunos com necessidades especiais, o que requer uma formação continuada e abertura de um diálogo institucional.

Ao tratar da resistência da escola tradicional, Mantoan (2015, p. 57) afirma “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade”. Diante dessa realidade, a escola deve ser um espaço que promova a conscientização de seus alunos no que diz respeito à inclusão, ao respeito às diferenças, preparando-os para vencer o preconceito e para o desafio de viver com dignidade.

Mantoan (2015, p. 60) aponta a inclusão como “um motivo a mais para que a educação se atualize”. Para que, de fato, a inclusão possa acontecer, é preciso que as práticas escolares vigentes se modernizem. A mudança, entretanto, deve ocorrer primeiro na comunidade escolar, que se vendo despreparada para lidar com tal desafio, se proponha a mudar, a buscar formação, ferramentas e estratégias necessárias.

5.3 Métodos e recursos utilizados para auxiliar os alunos na aprendizagem

Com relação aos recursos e métodos utilizados pelos professores no auxílio dos alunos com necessidades especiais em seus processos de aprendizagem, apresentamos adiante as falas dos professores, seguidas de algumas considerações.

5.3.1 Materiais pedagógicos necessários que contribuem para o desenvolvimento dos alunos

Quando questionados sobre quais os materiais especializados que os professores precisam, obtivemos as seguintes respostas:

> P1 Guia do educador inclusivo; livros com ilustrações de acordo com a deficiência, (braile e libras dentre outros), biblioteca virtual; cartilha: Direito a educação; vídeo que esteja disponível gratuitamente no Youtube.
> P2 Jogos pedagógicos, materiais lúdicos, alfabeto móvel etc...
> P3 Jogos, uso de materiais recicláveis como garrafas e tampinhas (para matemática) quebra-cabeça, etc...
> P4 Não tenho muito conhecimento sobre esses materiais. Mas vou citar alguns. Ex: Jogos pedagógicos, livros específicos para os alunos como exemplo alunos cegos, surdos e outros livros para os alunos com outras deficiências; atividades impressas que facilite a aprendizagem do aluno; recursos tecnológicos (computadores, notebooks, etc.).

> P5 Materiais lúdicos como jogos de montar, matérias para a criança manusear, alfabeto móvel, materiais para pinturas, para recreação dentro do ambiente de estudo.

Notamos que, apesar do desconhecimento apontado por um dos professores sobre a utilização dos materiais pedagógicos, os docentes apresentaram alguns materiais facilitadores do trabalho com o público que apresenta Necessidades Educacionais Especiais. Outros recursos são utilizados também com as crianças ditas normais. Para Mantoan (2004, p. 79),

> O professor inclusivo, ao escolher seus materiais de trabalho na sala de aula, não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, mas lança um olhar sensível para cada dificuldade de seus alunos num todo. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as.

A escolha do material adequado à dificuldade de seus alunos requer do professor um olhar atento e sensível. Exige dele, também, formação para que conheça os materiais, suas funcionalidades e as possibilidades de interação que esses recursos possibilitam entre o aluno com deficiência, seus colegas e o professor. Ainda perguntamos quais seriam os materiais adequados, e os professores alencaram:

> P1 Jogo da velha; lente de ampliação (lupa) para pessoa com baixa visão; o apoio de uma equipe multifuncional (como psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, médico, entre outros profissionais).
> P2 Blocos de mantar, jogos, células sem valor dentre outros.
> P3 Caixa de instrumentos musicais; - Mapa tátil; -Célula tátil; -Lousa interativa; -Jogo da pirâmide alimentar; -Jogo do território; -Mancala acessível; Matérias de acordo com as respectivas necessidades, sejam eles comprados ou confeccionados pelos professores.
> P4 Jogos, material concretos como massinha de modelagem, dentre outros matérias; alfabeto móvel; livros; material pedagógico.
> P5 A escola onde trabalha oferece uma sala de recursos? (atendimento educacional especializado AEE).

Mais uma vez notamos na fala dos professores certo desconhecimento quando questionados sobre os materiais utilizados. P1 e P5 atribuem a responsabilidade à equipe AEE. P2, P3 e P4 falam acerca de materiais que podem ser usados tanto por crianças com necessidades especiais quanto elas demais.

Para Paulino, Vaz e Bazon (2011), o uso de recursos didáticos de boa qualidade e adequados ao indivíduo facilita o processo de aprendizagem dos conteúdos apresentados, sendo de extrema relevância para a construção do

conhecimento e elaboração de conceitos por parte do aluno, independentemente de este possuir necessidades específicas ou não.

Os professores adotam diferentes recursos e metodologias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Borges (2016) afirma que a verdadeira inclusão escolar se dá pelo ensino dos mesmos conteúdos para todos os alunos, promovendo a interação social e respeito mútuo entre eles. O autor ainda afirma que o professor deve ter conhecimento do diagnóstico e da classificação da deficiência do aluno, tendo em vista que cada classificação irá demandar estratégias e recursos variáveis.

Pensar em materiais para estes alunos na escola é desafio não só do professor, mas da própria escola e Estado. Alunos precisam que a escola adapte os conteúdos, currículos, atividades, avaliações e tenha um professor acompanhando diretamente os alunos na sala de aula, mediante uso de materiais adequados para todos os casos vigentes na escola.

Ainda na entrevista, interrogamos e solicitamos justificativas dos professores acerca da requisição à escola de algum tipo de material pedagógico adaptado, eles respondram:

> P1 Não. Porque não tinha conhecimento como trabalhar com alunos com necessidades especiais.
> P2 Não. Primeiramente por ter sido poucas as vezes que trabalhei com esse público e também por falta de preparo
> P3 Já requisitei, porém, não adaptados como necessitava.
> P4 Não, na realidade nunca solicitei da escola material pedagógico adaptado para alunos especiais.
> P5 Não. Normalmente o trabalho é mais de acolhimento, atenção e atividades adaptadas e os materiais comuns da sala de aula mesmo.

Percebemos nas falas a ausência de iniciativa dos educadores de fomento junto à instituição por melhores recursos e estratégias para lidarem com o público-alvo em questão. Seria de total relevância que os professores demandassem da escola a busca por novos materiais e recursos, incentivando, assim, a inclusão.

As falas mostram que ampliar as potencialidades cognitivas do aluno com Necessidades Educacionais Especiais é um dos grandes desafios do trabalho de inclusão na sala de aula. O uso de materiais adequados, os quais muitas vezes podem ser adaptados, favorecem a participação dos alunos, estimulando-os a fazerem perguntas, solucionarem problemas e interagirem melhor com os colegas e professor.

A aquisição ou a fabricação desses materiais pela escola ajuda, em muito, a melhoria das condições de aprendizagem.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) reforçam que apenas inserir o aluno com deficiência em uma escola regular para promover a sua socialização sem que ele tenha um aproveitamento acadêmico esperado não é suficiente. Ainda segundo os autores, a educação de qualidade só será obtida quando a escola dispor de atenção às particularidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Para isso, torna-se necessária uma readequação da estrutura escolar, novas metodologias, estratégias de ensino, práticas avaliativas e recursos pedagógicos, além de capacitação e formação dos profissionais da educação para atendimento às suas necessidades específicas.

Ainda durante a entrevista indagamos sobre quais métodos usariam para incentivar os alunos a explorarem as oportunidades de aprendizagem, e os professores responderam:

> P1 Eu busco conhecer as necessidades especificas de cada um dos meus alunos; fazendo as atividades individuais; uso das tecnologias (computadores da escola); trabalhar buscando promover atividades que permitam incluir todos os alunos e facilite sua aprendizagem.
> P2 Quanto aos métodos que são utilizados no dia a dia, esses precisam ser variados, pois as necessidades dos alunos são muitas. Uma estratégia que funciona para um pode não funcionar para o outro. Busco também como método, os trabalhos em grupo na sala de aula, pois sempre mostram bons resultados. Vale destacar a utilização dos materiais como: blocos de montar, jogos pedagógicos, cédulas sem valor e outros.
> A educação inclusiva precisa avançar em nossas escolas. Nossos alunos não podem ficar à mercê da própria sorte.
> P3 Adaptando a metodologia de acordo com a necessidade de cada um. Reinventar, buscar novos alternativas como aulas dinâmicas e atrativas
> P4 Tento aproximar o máximo do aluno para estimular nas atividades e dá suporte para ele desenvolver as atividades; uso recursos disponíveis para ajudá-lo a aprender.
> P5 Procuro dar atenção, carinho, valorizar as potencialidades do aluno para minimizar as perdas que ele já tem. No dia a dia é necessário atenção voltada para essas crianças. O desenvolvimento delas, uma vez que as mesmas terão desempenho dentro das suas possibilidades. É um trabalho diferenciado conforme as possibilidades. Mas há sempre a sensação de que é muito pouco o que fazemos por não dar conta de atender as necessidades dos mesmos.

As falas ora apresentadas evidenciam a valorização por parte dos educadores da individualidade de cada criança, considerando a especificidade de cada um. Além de notarmos a expressão de sentimentos de acolhimento e inclusão. Apesar de não

possuírem todos os conhecimentos necessários, como eles mesmos julgam, observa-se o esforço dentro de suas possibilidades para reduzirem as perdas vivenciadas por esses alunos.

Prieto (2006) destaca que os professores devem estar capacitados para as diferentes necessidades dos alunos em seus processos de aprendizagem. Para atender às suas particularidades, o mesmo autor elenca algumas ações essenciais, como a elaboração de atividades, criação ou adaptação de materiais. O autor ainda sugere ser preciso propor diferentes formas de avaliação dos alunos. Segundo Prieto (2006), as informações colhidas por meio dessas ações servirão para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Assim, mediante formação, o docente deve ser instrumentalizado para atuação com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, buscar o desenvolvimento de um posicionamento crítico e munir-se de conhecimento sobre as políticas públicas para inclusão educacional e legislação. A luta pela inclusão educacional extrapola o conceito de integração do indivíduo ao ambiente escolar, mas denota, como propõe Vitello Mithaug (1998), a superação da exclusão em sua forma mais ampla, ao dar respostas às diversidades de etnias, classe social, gênero, religião e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada *Educação inclusiva e formação de professores: desafios da atuação docente nas escolas públicas no município de Cordeiros-BA*, constituiu-se com o objetivo de analisar a educação inclusiva e as formas de atuação dos professores em função da formação epistemológica que contribui em sua atuação pedagógica com o público com necessidades especiais, tal como sobre as dificuldades encontradas no percurso. Confirmou-se que o objetivo foi atingido, na medida em que foram sendo reveladas as percepções dos professores sobre as dificuldades no trabalho inclusivo, nas entrelinhas, aclarando algumas dificuldades e fragilidades da sua formação.

Iniciamos a investigação com a apresentação de um pequeno compilado dos resultados de pesquisas que demonstraram os desafios da atuação docente no contexto da Educação Inclusiva, na sua prática pedagógica, bem como com os processos de formação docente. O estudo revelou que a concepção dos sujeitos sobre a Educação Inclusiva é limitada, pois os professores têm muitas dúvidas e faltam políticas de capacitação no município para a área, diante da imensidão de deficiências que a escola lida.

No que se refere às dificuldades encontradas pelos professores no contexto inclusivo, ainda existe uma grande divergência, seja por falta de materiais e de formação adequados, seja pelo despreparo da escola para atender as demandas da educação inclusiva. Mesmo diante das dificuldades mencionadas, foi possível notar, nos depoimentos dos professores, a expressão de sentimentos de acolhimento e inclusão. Além disso, os docentes têm se esforçado, dentro de suas possibilidades, para reduzirem as perdas vivenciadas por esses alunos.

Precisamos repensar os espaços escolares, pois eles devem facilitar os processos de mudanças para promoção da inclusão. Assim, a construção de uma escola inclusiva requer, além de mudanças nas práticas dentro das salas de aula, mudanças na gestão. As dificuldades apresentadas podem decorrer mais da falta de formação e do desconhecimento das necessidades educativas dos alunos com deficiência do que dos limites do déficit intelectual.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta, ao mesmo tempo, um olhar de certezas e incertezas. É preciso avançar qualitativamente na educação de crianças, jovens e adultos que se encontram marginalizados no

processo de inclusão na escola pública. Além disso, é indispensável mais formação continuada de professores, recursos pedagógicos nos ambientes escolares, atendimento educacional especializado, acessibilidade nos espaços físicos, adaptações curriculares, participação da família e responsabilidade social. Não temos dúvidas que esses fatores minimizam as desigualdades e a exclusão.

A educação inclusiva é uma política pública gestada pelos ditames da Constituição Federal de 1988, principalmente dos seus princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade, para qual deve ser elaborada política pública de caráter permanente e essencial às crianças com impedimentos cognitivos. Há, segundo a Declaração de Salamanca (1994), um emergente consenso de que as crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de (re)educar com sucesso todos os alunos e professores.

Procuramos com este estudo contribuir no debate que envolve a educação inclusiva, trazendo à discussão as implicações da formação do professor para o sucesso da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Esperamos ter suscitado inquietações e o desejo de mudança para a promoção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. *In:* QUELUZ, A. G. **O trabalho decente:** teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

APORTA, A. P. **Roda de conversa:** (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II. 2020, 85 p. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo. 2020.

BANDEIRA, A., DALLA DÉA, V.H. S.D., ROCHA, C. **Se inclui:** formação docente para inclusão e acessibilidade [Ebook] / Ana Bandeira, Cleomar Rocha, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020. 44 p.: il. – (Coleção Inclusão).

BARBOSA, M. O. DUARTE, L. N.; VITORINO, A. F. Deficiência Intelectual: Desafios e possibilidades de escolarização reveladas nas produções científicas. *In:* SOUZA, R. de C. S; ALVES, FORTES, M. D. **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco:** discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 205-232. disponível em: http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf.acesso em: 21 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional:** um estudo sobre acessibilidade no instituto federal do amazonas - campus mauês e sua influência na educação de estudantes surdos' 13/12/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca, 2016.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In.* BAPTISTA, C.R. **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. – 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.192 p

BEYER. H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BIANCHA, C. A*. et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2004.

BISOL, C. A.; SANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C. B. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia**. TESTE**, n. 44, 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Básica/2021, notas estatísticas**, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf . Acesso em: 02 de maio de 2022.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 13 outubro 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL, O. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

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 crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 24 out 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: Lei de Diretrizes e Bases (cp2.g12.br). Acesso em: 10 maio 2021.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999

CANÁRIO, R. **Gestão da escola:** Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CAPELLINI, V. L. M. F. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Desempenho Acadêmico*. In:* **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002, Caxambu. Educação: Manifestos, Lutas e Utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista portuguesa de educação**, 2003, 16.2: 221-236.

COSTA FILHO, W. M. da. **O desafio da educação inclusiva para crianças com deficiência intelectual:** um estudo do caso da Escola Estadual Marta da Conceição em Belém-Pará-Amazônia. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COSTA. V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. **Ci. Huma. e Soc. em Rev**., RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível: http://www.coinfo.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=viewFile&path %5B%5D=835&path%5B%5D=68. Acesso em: 07 dezi. 2021.

CROCHICK, J. L. *et al*. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565-582, set./dez. 2011.

CRUSOÉ, N. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Piscologia da Educação**. Vitória da Conquista, 2004. 105-114.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Uma análise do perfil dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais da Região centro-oeste. **Revista Educação Especial Em Debate**, v. 2, p. 96-113, 2018.Disponível em:< http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva:** uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. 263 f. Tese. (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia. Salvador BA, 2018.

EIZIRIK, M. F. A inclusão como dispositivo. *In:* Seminário nacional de formação de gestores e educadores - educação inclusiva: direito à diversidade, 4. 2007, [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2007.

ESTEF, S. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

EVANGELISTA, R. R. do N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência.** 2019, 166 p. Dissertação. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão. Goiás 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002. Acesso em 05 maio. 2022.

FIGUEREDO. M. F. **O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA:** indagações acerca da diversidade cultural. 140 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes médicas. 1995.

FRANCO, M. A. S; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, 212-224, maio/ago. 2011.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia**. 1996 Ano da Digitalização: 2002.Para ter acesso a outras obras livres acesse: www.sabotagem.revolt.org

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In:* RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GAUTHIER, C. *et al.* Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. In:ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281- 295, maio/ago. 2007.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. FERNANDES, E. M. da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678/487. Acesso em: 10/01/2023.

GONÇALVES. H. de A. **Manual de Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417. Acesso em: 21 mar. 2021.

JESUS, D. M. & EFFGEN. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In:* MIRANDA, T.G. & GALVÂO FILHO, T.A. **O professor e**

a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. p, 11-18. Salvador; EDUFBA, 2012.

JESUS, S. de. **Novas inclusões, velhas exclusões:** discurso de uma “educação inclusiva” Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

KASSAR, M.C.M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.- set. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Cientifica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LINO, D. M. P. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva**: um estudo sobre identidade. Dissertação (Mestrado)_ Pontífica Universidade Católica de São Paulo – Educação (Psicologia da Educação), São Paulo, 2006.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física:** possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016, 274 p. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar). São Paulo. 2016.

MANTOAN, M. T. Ér. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997/2004

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar –** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petropolis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública:** dificuldades apontadas por professores. 09/10/2017 214 f. Doutorado em Educação (Psicologia Da Educação) Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Monte Alegre, 2017.

MARTINS, C. B. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 100-127, jan./abr. 2012.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas Ministério da Educação. Decreto Federal nº 5296 de 02 de dezembro de 2004.

MENEZES, U. de S. **Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva**: entraves ante (des) preparo pedagógico. 2017, 130 p. Dissertação. Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA/UFS). São Cristóvão. Sergipe.2017.

MENZORI, L. R. F. **Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino**' 22/02/2016 72 f. Mestrado em Psicologia Do Desenvolvimento E Aprendizagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação – UNESP, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociai**s. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009

MIGUEL, K. S.; FERRAZ, D. F.; JUSTINA, L. A. D. (Des) conceptual meetings in research in the areas of Education and Science Education: a focus on the state of art. Research, **Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-28, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec: Abrasco, 2004.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópoles: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde / Challenge of knowledge: a qualitative research in health. *São Paulo; Hucitec; 14 ed; 2014. 407 p.*

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, A.B. **A Prática Pedagógica do Professor de Aluno com Deficiência Mental.** Tese Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2002.

MIRANDA, E. T. DE J. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar:** desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática. 15/02/2016 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação – UNESP, 2016.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno** - o que é, como se faz**.** São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.

NARDINO, L. M. de C. **Educação inclusiva e formação de professores**: experiências da escola municipal Dario de Souza Castello/Niterói/RJ. 2018, 123 p. Dissertação de Mestrado em Educação. da Universidade Federal Fluminense. Niterói. Rio de Janeiro. 2018

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Londrina, Londrina/PR., 2013.

OLIVEIRA, J. B. O de. et al Educação Inclusiva: (re)pensando a formação de professores*. In:* **1° Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva:** o ensino e a aprendizagem em discussão. 2016.

OMOTE, S. Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 6, n.1, p. 43-63. 2000.

ORLANDI, B. de S. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo**: entre apropriações e práticas. 2020, 217 p. Dissertação em Mestrado. Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos. São Paulo. 2020.

PAULA, H. I. G. DE. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência:** um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA .21/06/2016. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca, 2016.

PAULINO, A. L. de S.; VAZ, J. M. C.; BAZON, Fe. V. M. Materiais adaptados para ensino de biologia como recursos de inclusão de alunos com deficiência visual. *In:* **Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**, 7., 2011, Londrina. Anais... Bauru, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/063-2011.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. DE L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**, 2005. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26653. Acesso em: 4 jun. 2012

PAVÃO, A. C. O. PAVÃO, S.M. O. **Atendimento Educacional Especializado:** Estado da Arte. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PEREIRA, J. E. D . O programa de formação docente da Universidade de Wisconsin-Madison para a Educação Básica: Inovações e contradições. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 20, n.1, p. 79-91, 2003.

PEREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento e da experiência. *In:* SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.p. 13- 26.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes; Coleção Educação Inclusiva, Petrópolis, RJ, 2012. 190 p.

PINHEIRO, L. M. **Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos:** intervenções colaborativas. ' 31/07/2018 429 f. Doutorado em Educação E Saúde Na Infância E Adolescência Instituição De Ensino: Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: EFLCH UNIFESP, 2018.

PISCARRETA, S., & CÉSAR, M. Malmequer, bem-mequer, muito, pouco ou nada: Representações sociais da matemática. **Actas do ProfMat** 2001 (pp. 233-237). Vila Real: APM, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* ARANTES, V. A. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAIÇA, D. **Tecnologias para educação inclusiva.** São Paulo: Avercamp, 2008.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In:* **Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró, 14 a 16 de agosto de 2017.** Secretaria de Educação do Paraná, incorporado o Debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará entre 08 e 09 de maio de 2008.

REIS, R. A. Por uma escola diferente. **Presença Pedagógica**, v.5, n.30, p.74 – 79, nov/dez. 1999.

RIBAS, G. F. **A política de educação inclusiva no município de Itapetinga:** entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

ROBINSON. G. Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 283-305, mai./ago.2014. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/Meus%20documentos/Meus%20documentos/Downloads/11614-37716-1-PB.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In:* RODRIGUES, D. KREBS; Ruy, FREITAS; S. N. (orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: UFSM, 2005. p. 45-63.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.341-356, 2014.

ROZEK, M. **Histórias de vida de professoras da educação especial**: subjetividade e formação. Tese (Doutorado)_ Universidade do Rio Grande do Sul – Educação, Porto Alegre, 2010

SACRISTÁN, J. G. Âmbitos dos planos. *In:* SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 233-280.

SANTOS, E. O. R. dos. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga:** um estudo sobre a formação continuada de professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)Vitória da Conquista-BA: UESB, 2019. 167 fl.

SANTOS, L.F.A. dos. **Revisão de literatura**. Apostila metodológica da pesquisa cientifica II. ITAPEVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. v. 42, n. 3, p. 1-12, 2020.

SILVA, A. S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2014.

SILVA, M. C. DA. **Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM:** adaptações curriculares (des) necessárias**'** 04/07/2016 189 f. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2016.

SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018, 139 p. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2018.

SILVA, S. C. G. C. da. **Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva:** um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, 2014. 111 f.

SILVA. A. F. da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017, 125 p. Dissertação. Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. Sergipe, 2017.

SOUZA, R. C. de. **Representações Sociais:** A Inclusão/Exclusão Das Pessoas Com Necessidades Especiais No Mercado De Trabalho. 109 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade) Universidade Estadual de Maringá, PR, 2010.

STAINBACK, S., STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.21-66. UNESCO.

TEIXEIRA, D. S. **Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual:** a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/Ba. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

TURATO, E. R.; Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa **Revista Saúde Pública,** Campinas 2005.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). **Escola inclusiva: perspectivas nacionais e internacionais**. Inclusive schooling: national and international perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Apêndice A — Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA
(a ser aplicada com os professores das turmas de 4º e 5º ano que participarem da pesquisa)

Pesquisadora responsável: Lóide Luz Gusmão Ribeiro
Orientadora: Drª. Denise Aparecida Brito Barreto

Título da pesquisa: Educação inclusiva e formação de professores: Desafios da atuação docente nas escolas públicas no município de Cordeiros-BA.

Objeto de estudo: E**ducação inclusiva e formação de professores: Desafios da atuação docente nas escolas públicas no município de Cordeiros-BA.**

Questão de pesquisa: Quais os desafios da atuação docente frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola pública do município de Cordeiros, Bahia?
Objetivos:
Geral: Investigar quais os desafios da atuação docente frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola pública do município de Cordeiros, Bahia, buscando compreender o processo de qualificação e preparação para lidar com a Educação Inclusiva.
Específicos:
Elucidar sobre a formação docente e a Educação Inclusiva;
Identificar a relação entre a formação docente e os processos de inclusão escolar;
Analisar a relação entre qualificação docente e o preparo para lidar com a Educação Inclusiva.
Metodologia:
Tipo de pesquisa: Pesquisa qualitativa.
Local da pesquisa: A pesquisa será realizada no Grupo Escolar Joaquim Gonçalves, no município de Cordeiros-BA.
Informantes: Participarão desta pesquisa docentes do Ensino Fundamental I, que tenham em suas turmas alunos matriculados com necessidades educacionais especiais.

Instrumentos: Entrevista/questionário.

Caro(a) professor(a)

Para a viabilização dessa pesquisa, elaboramos o presente questionário com perguntas referentes à educação inclusiva e à formação de professores. Contamos com a sua disposição e colaboração para responder às questões abaixo.

Dados Pessoais:

a) Nome: _____

b) Sexo: ( )Feminino ( ) Masculino

c) Idade: ( ) 18 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) acima de 41 anos

d) Formação: Graduação: ( ) Cursando ( ) Concluída

Área: _____

e) Especialização: ( ) Cursando ( ) Concluída

Área: _____

Dados Profissionais:

a) Tempo de experiência na educação: _____

b) Forma de acesso ao cargo: ( ) Concurso ( ) contratado

c) Experiência com a Educação Inclusiva

Questões abertas na entrevista:

- Você considera boa a formação sobre Educação Inclusiva no Curso de Graduação?
- Durante sua formação, você teve contato com a educação inclusiva? Conforme foi sua resposta justifique sua experiência?
- Ao falar sobre o trabalho docente com essas crianças e sua experiência em sala de aula com os alunos.
- Quais as dificuldades você encontra no seu trabalho com a educação inclusiva? Ausência de discussões sobre Educação Inclusiva
- Além das aulas, a escola oferece algum tipo de apoio extraclasse oferecido a esses alunos?
- Quais são, em sua opinião, os desafios para a construção de uma escola inclusiva?
- Quais as dificuldades (barreiras) que surgem diariamente ao trabalhar com um aluno de inclusão?

- Em sua opinião quais ações seriam necessárias e eficazes para a inclusão de alunos com algum a deficiência?
- Como professor(a), você se sente preparado(a) para trabalhar com crianças com necessidades especiais?
- Quais os materiais especializados que os professores precisam?
- Você requisitou à sua escola algum tipo de material pedagógico adaptado?
- Que métodos você usa para incentivar os alunos a explorar as oportunidades de aprendizagem?

Muita obrigada pela contribuição!
Jequié, 10 de setembro de 2021

Isáude Luz Gusmão Ribeiro

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice B — Parecer CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS-BA
Pesquisador: LOIDE LUZ GUSMAO RIBEIRO
Versão: 2
CAAE: 50584421.9.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 089180/2021
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Informamos que o projeto EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CORDEIROS-BA que tem como pesquisador responsável LOIDE LUZ GUSMAO RIBEIRO, foi recebido para análise éticano CEP Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA em 09/08/2021 às 13:17.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510

UF: BA **Município:** JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br