UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

SANDRA DENISE DOS SANTOS GARCIA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Dom Pedrito
2020

SANDRA DENISE DOS SANTOS GARCIA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza.

Orientador: Profª Drª Crisna Daniela Krause Bierhalz

Dom Pedrito
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G216f Garcia, Sandra Denise dos Santos
A Formação de Professores na Perspectiva de Processos Educacionais Inclusivos / Sandra Denise dos Santos Garcia.
69 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, CIÊNCIAS DA NATUREZA, 2020.
"Orientação: Crisna Daniela Krause Bierhalz".

1. Formação de Professores. 2. Inclusão. 3. Perfil Formativo. 4. Perfil Profissional. I. Título.

SANDRA DENISE DOS SANTOS GARCIA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30 de novembro de 2020.

Banca examinadora:

_____

Profª. Drª. Crisna Daniela Krause Bierhalz
Orientadora
UNIPAMPA – *Campus* Dom Pedrito

_____

Profª. Drª. Sandra Maders
UNIPAMPA – *Campus* Dom Pedrito

_____

Profª. Drª. Suzana Cavalheiro de Jesus
UNIPAMPA – *Campus* Dom Pedrito

Dedico este trabalho a meus pais e em especial a minha orientadora, que sem a qual não teria conseguido concluir esta difícil tarefa.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais José R. dos Santos e Antônia G. A. dos Santos que sempre estiveram ao meu lado prestando apoio ao longo de toda a minha trajetória.

Em especial ao meu namorado Jean S. Possebon por permanecer sempre a meu lado, pela paciência naqueles momentos em que não podia dar-lhe a devida atenção, assim como por compreender as várias horas que estive ausente, e acima de tudo por sempre me incentivar e acreditar que mesmo nos momentos mais difíceis eu conseguiria vencer os obstáculos.

Aos meus amigos, colegas de aula e também aos colegas de trabalho que sempre me incentivaram, e em especial a minha amiga e colega Caroline Ávila pela cumplicidade, amizade, pelas infinitas conversas naquelas horas em que pensamos em desistir de tudo e que com as suas palavras de alento sempre me deram força para continuar e também pelos momentos de alegria compartilhados.

A minha orientadora Profª Drª Crisna Daniela Krause Bierhalz por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto final e por sempre estar presente indicando a direção correta que o trabalho deveria tomar.

Agradeço à minha banca Profª. Drª. Sandra Maders e Profª. Drª. Suzana Cavalheiro de Jesus pelas contribuições para o sucesso deste trabalho.

E, por fim, agradeço a todos os professores do curso, que tiveram uma grande contribuição para minha formação acadêmica e profissional.

“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus vôos, mas iguais no direito de voar”.

Judite Hertal

RESUMO

Considerando a relevância do tema inclusão, e por se tratar de um processo longo de quebra de paradigmas, tanto no âmbito social como educacional, e pela crescente demanda de pessoas com deficiência incluídas nas escolas, manifestou-se a vontade de refletir sobre a importância de uma formação docente que contribua com estratégias para o desenvolvimento de uma educação que respeite a diversidade. Partindo desse pressuposto, surgiu a necessidade de investigar se o perfil formativo e profissional dos professores que atuam na Educação Básica da Rede Pública de Dom Pedrito possibilita trabalhar na perspectiva de processos educacionais inclusivos. Metodologicamente caracteriza-se como qualitativa, explicativa, e em relação aos procedimentos como um estudo de caso, que tem como lócus a Educação Básica da Rede Pública de Ensino da cidade de Dom Pedrito. Como instrumento de coleta de dados, devido a pandemia, foi utilizado um questionário no *google forms*, construído com base da escala likert. Participaram da pesquisa 23 professores, para os quais foi enviado um questionário com 20 questões, analisadas a partir de três categorias: perfil formativo dos participantes, evidenciando que (87%) é do sexo feminino, com idade superior a 39 anos, a maioria dos participantes tem formação a nível superior em licenciatura, com habilitação em Ciências da Natureza e especialização na mesma área. A segunda categoria que se refere ao perfil profissional, constatou que 10 professores atuam em escolas do estado, 8 no município e 5 em ambas, são profissionais experientes pois 91,3% tem mais de 6 anos de docência, e a maioria assume uma carga horária mensal de 40 horas. A terceira categoria, analisou os pressupostos inclusivos na formação dos professores, onde evidenciou-se que de 11 perguntas, 3 foram de concordância, 5 de discordância, e três de concordância em partes. Destaca-se que os sujeitos concordam que as escolas são acessíveis fisicamente, porém não há acessibilidade comunicacional e mesmo que tenha uma preocupação da escola com formação continuada na área, o sistema de ensino não favorece a participação. Espera-se que este levantamento contribua para um trabalho na perspectiva de processos educacionais inclusivos e que a formação continuada seja uma parceria entre professor, escola, sistema de ensino, e universidade.

Palavras-Chave: Formação de professores. Inclusão. Perfil formativo. Perfil profissional.

ABSTRACT

Considering the relevance of the inclusion theme, and because it is a long process of breaking paradigms, both in the social and educational spheres, and due to the growing demand for people with disabilities included in schools, the will to reflect on the importance of teacher training that contributes with strategies for the development of an education that respects diversity. Based on this assumption, the need arose to investigate whether the training and professional profile of teachers working in the Basic Education of Dom Pedrito's Public Network makes it possible to work from the perspective of inclusive educational processes. Methodologically it is characterized as qualitative, explanatory, and in relation to the procedures as a case study, which has as its locus the Basic Education of the Public School System in the city of Dom Pedrito. As a data collection instrument, due to the pandemic, a questionnaire was used in google forms, built based on the likert scale. 23 teachers participated in the research, to whom a questionnaire with 20 questions was sent, analyzed from three categories: formative profile of the participants, showing that (87%) is female, aged over 39 years, most of them participants have a university degree in higher education, with qualifications in Nature Sciences and specialization in the same area. The second category, which refers to the professional profile, found that 10 teachers work in state schools, 8 in the city and 5 in both, are experienced professionals because 91.3% have more than 6 years of teaching, and most assume a burden 40-hour monthly hourly. The third category analyzed the inclusive assumptions in teacher training, where it was shown that out of 11 questions, 3 were in agreement, 5 were in disagreement, and three were in agreement in parts. It is noteworthy that the subjects agree that schools are physically accessible, but there is no communicational accessibility and even if they have a concern with the school with continuing education in the area, the education system does not favor participation. It is expected that this survey will contribute to work in the perspective of inclusive educational processes and that continuing education will be a partnership between teacher, school, education system, and university.

Keywords: Teacher training. Inclusion. Training profile. Professional profile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo sobre a trajetória percorrida pela Educação Inclusiva até os dias atuais no Brasil 16
Figura 2 - Linha do tempo sobre a trajetória percorrida pela Educação Inclusiva até os dias atuais no Brasil 17
Figura 3 - Organização das categorias de análise 32
Figura 4 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por gênero 33
Figura 5 - Distribuição por idade 34
Figura 6 - Formação acadêmica a nível de graduação 35
Figura 7 - Distribuição por área da licenciatura 37
Figura 8 - Distribuição por especialização 38
Figura 9 - Distribuição por área da especialização 39
Figura 10 - Tempo de docência na Educação Básica 40
Figura 11 - Distribuição sobre carga horária mensal 40
Figura 12 - Distribuição por atuação profissional 41
Figura 13 - Abordagem dos pressupostos inclusivos na Licenciatura 42
Figura 14 - Disciplinas durante a Licenciatura sobre os pressupostos inclusivos 43
Figura 15 - Disciplinas durante a Pós Graduação sobre os pressupostos inclusivos 44
Figura 16 - Oferta de formação continuada na perspectiva inclusiva pelo sistema educacional 45
Figura 17 - Concepção sobre as práticas pedagógicas com alunos incluídos durante a formação 46
Figura 18 - Presença de Acessibilidade Comunicacional durante a Formação 47
Figura 19 - Presença de acessibilidade física (banheiros adaptados, elevador, rampas de acesso e piso tátil), na formação 48
Figura 20 - Correlação entre Educação Inclusiva e Pós graduação 49
Figura 21 - Correlação entre as dificuldades com a Educação Inclusiva e a formação 50
Figura 22 - Relação da escola com as ações de formação continuada para a inclusão 51
Figura 23 - Relação com as oportunidades oferecidas pela rede de ensino aos educadores 52

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial.

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente.

IBC - Instituto Benjamin Constant.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

LBI - Lei Brasileira da Inclusão.

LCN - Licenciatura em Ciências da Natureza.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNE - O Plano Nacional de Educação.

PNEE - Política Nacional de Educação Especial.

SESPE - Secretaria de Educação Especial.

SESPE/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa.

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS.....12

2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....16

2.1 Contexto histórico da Educação Inclusiva 17

2.2 Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva.....26

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....30

3.1 Sujeitos da pesquisa.....31

3.2 Instrumento de coleta de dados 31

3.3 Análise dos dados.....32

4 PROFESSORES DE CIÊNCIAS - CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....33

4.1 Perfil Formativo dos sujeitos da pesquisa.....33

4.2 Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.....39

4.3 Docência na perspectiva Inclusiva 42

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....53

REFERÊNCIAS.....56

APÊNDICE A – Questionário de investigação 64

1 PALAVRAS INICIAIS

O contexto histórico da educação especial nos remete a um período anterior ao século XX, onde a pessoa com deficiência era privada pela própria família do convívio social, sendo excluída de qualquer possibilidade de inserção na escola (ALVES, 2012). Maciel (2000) reforça esta ideia ao escrever que a estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os deficientes, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, que na maioria das vezes não tinham o respeito, o atendimento, os direitos, foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas, exemplificado pelo abandono de crianças com deficiência nas ruas, portas de conventos e igrejas, conhecido como “[...] roda de expostos” (RODRIGUES, 2008, p.16).

A Educação Especial passou por diferentes fases, de acordo com Sassaki (2010, p. 16) estes períodos perpassam a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão e se refletem na documentação legal de cada época. Primeiramente tivemos a fase da exclusão, onde nenhuma atenção educacional foi destinada às pessoas com deficiência, a sociedade os ignorava, rejeitava, perseguia e explorava, eram consideradas "[...] possuídas por maus espíritos". Já na fase de segregação institucional as mesmas eram excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, considerado como uma caridade, um bem maior. Na fase de integração foram criadas as classes especiais, dentro de escolas comuns, nelas se realizavam testes de inteligência, identificando e selecionando apenas as crianças com potencial acadêmico, os demais eram considerados inaptos para aprender (MELO, 2011).

Segundo Sassaki (2010), a ideia de integração surgiu para minimizar ou anular a prática da exclusão social, pois muitas pessoas foram submetidas por muitos séculos a exclusão da sociedade, eram consideradas inválidas, incapazes e improdutivas. Era comum em algumas culturas a prática de interná-las em instituições de caridade, junto aos doentes e idosos e desta forma exclui-las do convívio social.

No Brasil, embora a inclusão de pessoas com deficiência na educação geral tenha passado por um longo processo, ainda percebe-se que existem muitas dúvidas e dificuldades no que se refere a sua implementação, e um dos aspectos diz

respeito ao despreparo dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo (SASSAKI, 2010).

O objetivo principal da perspectiva inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças, a escola deve reconhecer e respeitar as peculiaridades de cada aluno, buscando estratégias para cada ritmo de aprendizagem, e desta forma assegurar uma educação de qualidade para todos, sendo necessário para tal, currículos adequados, uma boa organização escolar e estratégias pedagógicas (MELO, 2011).

Torna-se importante conceituar

> [...] inclusão como direito de todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, e esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Partindo deste conceito que preconiza oportunidades de formação, cabe destacar como as instituições de ensino compreendem esta realidade. Para além da escola é cada vez mais urgente e necessário refletir sobre a importância de uma formação docente que contribua com estratégias para o desenvolvimento de uma educação que respeite a diversidade, e sob esse aspecto deve-se levar em consideração que de maneira geral os professores não estão preparados para receber em sua sala de aula pessoas com deficiência.

Esse diagnóstico foi constatado em algumas pesquisas que abordaram o aspecto inclusivo nas escolas da rede pública, onde destacamos Castro (2002) que desenvolveu seu trabalho em escolas da rede municipal de educação de Santa Maria- Rio Grande do Sul, analisou a angústia de professores da rede regular de ensino frente aos processos inclusivos, constatando que a maioria dos professores embora reconheçam a necessidade da inclusão no ambiente escolar, não se sentem preparados para receber pessoas com deficiência em suas salas de aula.

Carneiro (1999), investigou professores que atuavam em turmas de pré-escola à 4.ª série do ensino fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, evidenciou a necessidade de uma formação continuada a fim de oferecer uma qualidade no ensino para a efetivação da educação inclusiva. Magalhães (1999) por sua vez realizou pesquisa na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, onde ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão

educacional de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sendo enfatizada a formação de professores como um importante aspecto para a efetivação da proposta inclusiva nas escolas (PLETSCH, 2009).

Desta forma, podemos constatar uma lacuna na formação recebida por estes profissionais, e o despreparo na maioria da vezes se torna um grande empecilho para lidar com situações desconhecidas. Além disso a pessoa com deficiência sofre o descrédito acerca da sua capacidade de desenvolvimento intelectual o que dificulta ainda mais essa interação entre aluno e professor (PLETSCH, 2009).

Considerando os aspectos apresentados entende-se a formação de professores como um dos pontos centrais das discussões sobre inclusão, e para tanto é fundamental uma formação docente que ofereça conhecimento sobre a perspectiva da escola inclusiva. Segundo Estrela (1996), é no cotidiano da escola que se revelam as necessidades de formação do professor, onde se forja a sua identidade profissional.

Dentro deste contexto essa pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar o quanto a formação de professores possibilita trabalhar na perspectiva inclusiva, que surge a partir da vivência como acadêmica do curso de Licenciatura, onde senti ao decorrer dos semestres a necessidade de componentes curriculares relacionados à inclusão, pois prevalece o sentimento de insegurança para atuar na educação básica, principalmente, no que diz respeito aos aspectos relacionados à inclusão.

Surgiu a necessidade de investigar se os professores de Ciências que atuam na Educação Básica, de Dom Pedrito, se sentem preparados para a perspectiva inclusiva, para o qual se delimitou como problema de pesquisa: O perfil formativo e profissional dos professores de Ciências que atuam na Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Dom Pedrito possibilita trabalhar na perspectiva de processos educacionais inclusivos?

Como objetivo geral elencou-se verificar se o perfil formativo e profissional dos professores que atuam na Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Dom Pedrito possibilita trabalhar na perspectiva de processos educacionais inclusivos, e como objetivos específicos:

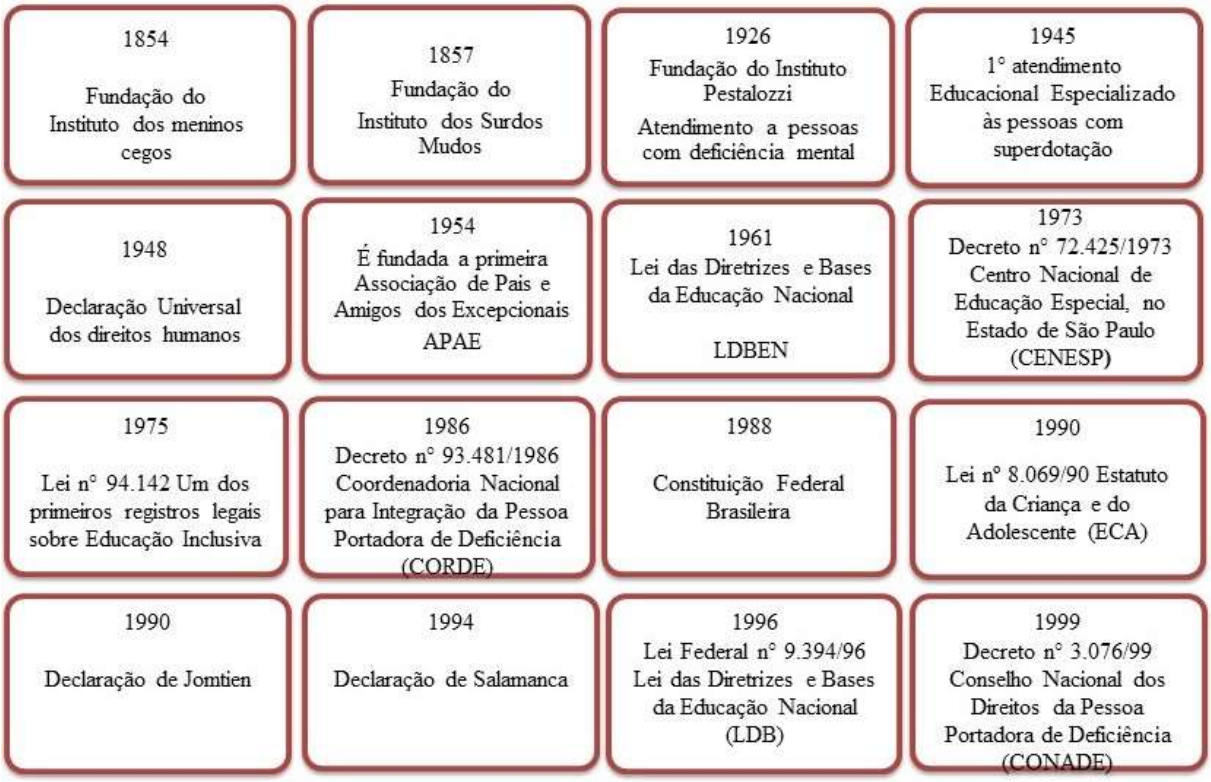
- Construir o perfil dos professores de Ciências que atuam na Educação Básica da Rede Municipal e Estadual identificando tempo de serviço, formação inicial, pós graduação;

- Identificar através de questionário online, quais os professores tiveram formação inicial e continuada na perspectiva Inclusiva;
- Evidenciar as dificuldades e as potencialidades apontadas pelos sujeitos na promoção da inclusão;
- Verificar se a formação continuada de professores que atuam na Educação Básica da Rede Municipal e Estadual da cidade de Dom Pedrito oferece subsídios para os mesmos atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

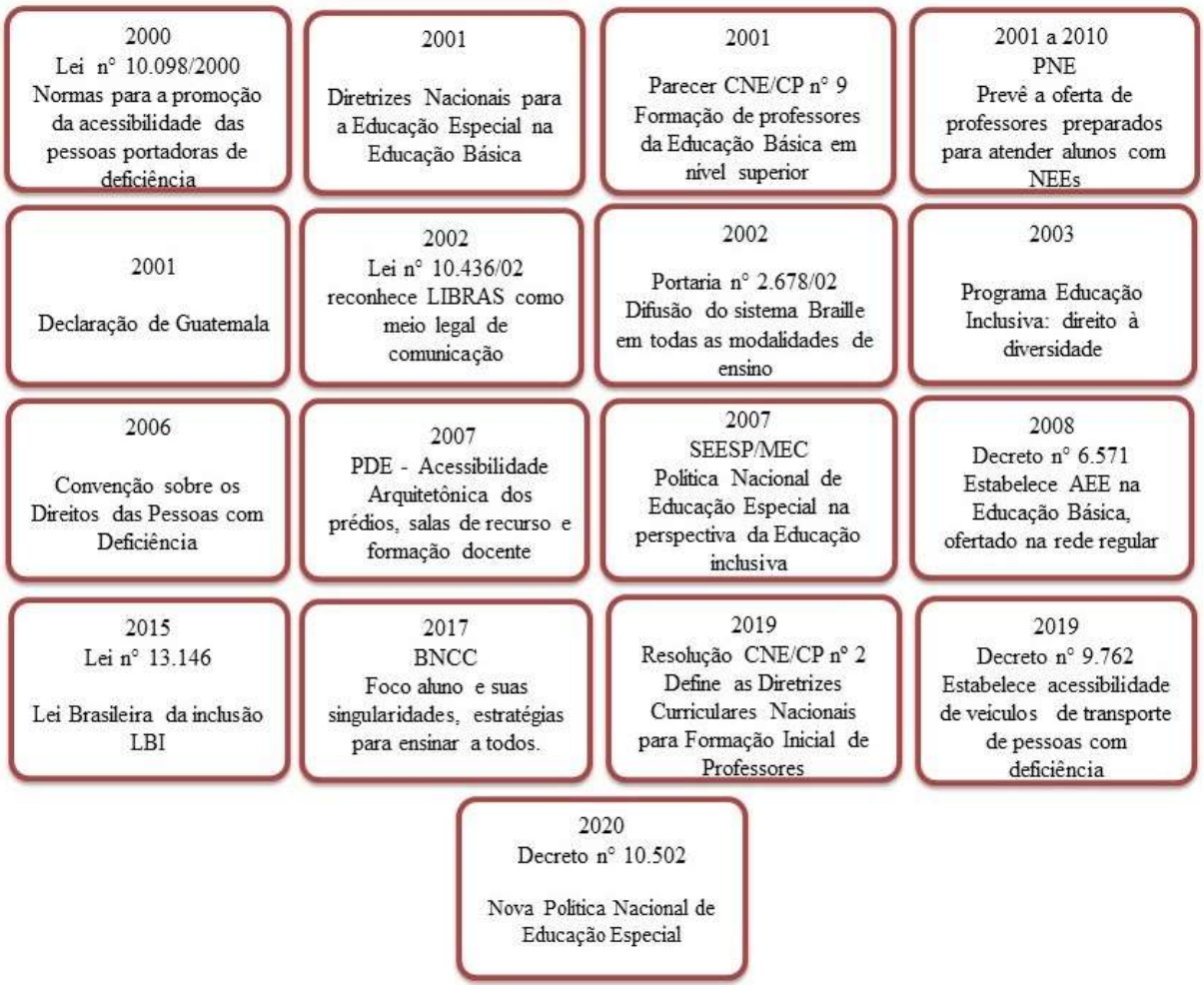
A Educação inclusiva no decorrer dos anos passou por um longo processo de consolidação, tanto em relação à sociedade como no âmbito educacional, onde várias etapas e desafios foram ultrapassados em busca de uma sociedade inclusiva, para exemplificar apresento uma linha do tempo com a trajetória percorrida pela Educação Inclusiva.

Figura 1 - Linha do tempo sobre a trajetória percorrida pela Educação Inclusiva até os dias atuais no Brasil



Fonte: Autora (2020)

Figura 2 - Linha do tempo sobre a trajetória percorrida pela Educação Inclusiva até os dias atuais no Brasil



Fonte: Autora (2020)

2.1 Contexto histórico da Educação Inclusiva

De acordo com as informações disponibilizadas no site do Ministério Público do Amazonas (2008), durante muitos séculos as pessoas com deficiência foram consideradas um transtorno à sociedade, vistas como uma degeneração da raça humana, eram discriminadas e portanto excluídas do convívio social. A partir da idade moderna a medicina se preocupou em fazer estudos acerca das pessoas com deficiência. A partir do século XX, começaram as primeiras tentativas de oferecer condições de vida em sociedade a essas pessoas, o que confrontava a ideia de segregação construída ao longo dos anos.

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos,1854, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC, e com o Instituto dos Surdos Mudos, 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Ainda no início do

século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 1971).

Uma das grandes conquistas em busca de uma sociedade inclusiva, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1948, estabelecendo pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos a todas as pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003). Este documento afirma que “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e a liberdade proclamados na presente declaração, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 2).

No período, entre 1854 a 1948, embora surgisse a necessidade de escolarização para a pessoa com deficiência, a sociedade ainda justificou que devido às limitações, estas pessoas não poderiam conviver nos mesmos espaços sociais que os “normais”, desta forma, teriam que estudar em locais separados, e para atender essa demanda surgiu as instituições privadas e as classes especiais (ROMERO; SOUZA, 2008).

Em um segundo momento, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954 e com expansão em 1960, é caracterizada como uma instituição de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, organizada no primeiro momento para atender os casos mais graves de deficiência mental. Este atendimento se ampliou ao longo das décadas, integrando técnicas ocupacionais, psicológicas e pedagógicas para todos (RODRIGUES, 2008).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/4.024/61, aponta o direito dos “excepcionais” à educação, reforçando o encaminhamento dos alunos dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Esta lei é alterada pela Lei nº 5.692/71, ao definir tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas e mentais, e aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Não promove uma organização do sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Em Julho de 1973, é criado no MEC - Ministério da Educação e Cultura, sob o Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial, no Estado de São Paulo (CENESP), responsável por gerir a Educação Especial no Brasil. É considerado o primeiro órgão oficial de definição de política de Educação Especial no País, mobilizou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação (BRASIL, 1973). Anos depois em 1986 por meio do Decreto 93.613/1986, foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SEESP), mantendo a mesma competência e estrutura.

Entretanto nessa época ainda não foi efetivada uma política pública específica de acesso universal à educação, tínhamos ações voltadas ao conceito de "políticas especiais" para abordar as questões relacionadas a educação de pessoas com deficiência, por outro lado no que tange os alunos com superdotação, embora tivessem acesso ao ensino regular, não tinham um atendimento que atendesse às suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2007).

Passados dois anos após a criação da CENESP, em meio a todo o movimento de efervescência surgiu um dos primeiros registros legais sobre Educação Inclusiva, a Lei Pública 94.142 de 1975, que a considerou "[...] um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular. O que envolve fornecer o suporte de serviços da área de educação especial através de seus profissionais" (MRECH, 1998, p. 01).

Nesse período existiam muitas lacunas nas tentativas de engajar a sociedade em um real processo de inclusão. Embora fosse um assunto em ascendência ainda haviam muitos tabus sobre as pessoas com deficiência, a falta de conhecimento foi um grande obstáculo a ser ultrapassado. Em 1986, foi criado um novo órgão, instituído pelo Decreto nº 93.481/1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com uma visão mais ampla que o CENESP, tinha por objetivo coordenar as ações voltadas para a Educação Especial, divulgando orientações para facilitar a integração social da pessoa com deficiência, além de proporcionar a participação dos deficientes em suas decisões (BRASIL, 1986).

Em 1988, mais um passo foi dado em busca de um atendimento educacional igualitário para as pessoas com deficiência, garantindo a todos o direito de conviver e aprender juntos: a Constituição Federal. Este documento traçou como ponto

central a democratização da educação brasileira, tendo como objetivo fundamental uma sociedade isenta de qualquer tipo de discriminação, sem preconceito de nenhuma magnitude, citando como exemplo a origem, credo religioso, raça, sexo, idade ou cor, onde as desigualdades sociais devem ser erradicadas, e reforçou o direito à educação das pessoas com deficiência, o que deve ser feito preferencialmente em escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Um grande marco para a ampliação dos direitos das crianças e adolescentes, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regido sob a Lei nº 8.069/90, que reafirmou os dispositivos legais citados na Constituição Federal "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p.15).

Ainda em 1990, foi assinada na Tailândia a declaração de Jomtien, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, "[...] que reafirma que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro" (BRASIL, 1990, p. 2). Apresenta em seu artigo terceiro a proposta de universalizar o acesso à Educação e promover a equidade e destaca que:

> A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, sendo necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. E frisa que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial, e para tanto é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p.4).

O ano de 1994 caracterizou-se como um marco da Educação inclusiva, pois na Espanha foi assinada a Declaração de Salamanca, entre os países estava o Brasil, demarcando a opção em lutar pela inclusão, tendo em vista que a desigualdade é uma realidade mundial. Este documento sugere implantar princípios educacionais desenvolvidos para a maioria dos alunos, onde crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos, com uma abordagem que procure responder às necessidades de aprendizagem de todos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e a exclusão (UNESCO, 1994).

Em 1996 foi sancionada a LDB/1996 - Lei Federal 9.394/96, que incorpora os princípios da Declaração de Salamanca, e a partir de então, as mudanças necessárias para a real efetivação da escola inclusiva são concebidas, assegurando

a todas as crianças o direito ao acesso e à permanência na escola. E define educação especial, como categoria de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e deve desenvolver currículos que atendam às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A necessidade de fiscalizar se realmente estão sendo executadas as medidas estipuladas em lei no que tange os processos inclusivos, levou a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), sob o Decreto nº 3.076, de 1° de junho de 1999, o artigo 2° estabelece entre outras competências que:

> Deverá zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para a Integração das pessoas com deficiência. Acompanhar o planejamento e execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana, entre outras, relativas às pessoas deficientes (BRASIL, 1999, p.1).

O decreto supracitado foi revogado pelo decreto n° 3.298 de 20 de dezembro do mesmo ano, e afirma no artigo 24, que "[...] a educação especial é um processo flexível e individualizado, oferecida principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, e a educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano" (BRASIL, 1999, p. 7).

A Lei 10.098/2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, ficando estipulado que deverão ser eliminadas todas as barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do ano de 2001, determinam que "[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p.1).

Ainda no ano de 2001, o Parecer CNE/CP n° 9, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelecendo que a educação básica deve ser inclusiva, exigindo que a

formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (GIL, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE), formulado em 1996, com vigor entre os anos de 2001 a 2010, enfatizou a necessidade de professores preparados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, deixando claro o dever das instituições de educação superior com a formação de profissionais qualificados para atender esse público (BRASIL, 2001). Em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional Educação foi reformulado e passou a vigorar através da LEI N° 13.005/2014, estabelecendo em suas diretrizes.

> Garantia de oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014, p.2).

Também no ano de 2001 a Declaração de Guatemala teve como objetivo prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiências, reafirmando os direitos, identificando que discriminação é todo ato que promove a diferenciação, exclusão ou restrição (OLIVEIRA, 2018).

Em 24 de abril de 2002, a Lei n° 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão e determina que deve ser incluída como disciplina nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002). A partir desta lei, o decreto n°5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna obrigatória a disciplina em todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2005).

A Portaria nº 2.678/02 de 24 de setembro de 2002, do MEC, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua

Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Em 2003 foi elaborado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, fomentando um grande processo de qualificação dos gestores e educadores nos municípios brasileiros a fim de assegurar o direito de acesso de todos à escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 2006 e da qual o Brasil é assinante, determina que os Estados-Partes da convenção devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que ampliem o desenvolvimento acadêmico e social engajado com a meta da plena participação e inclusão, estabelecendo medidas para que:

> As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório, ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007, p.25).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, contempla ainda à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

O SEESP/MEC apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, caracterizada como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 1) e tem por objetivo:

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2007, p. 8).

O decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, deve ser ofertado nas escolas comuns do ensino regular, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC, 2008).

Em 6 de julho de 2015, foi consagrada a política de educação inclusiva no Brasil, com a sanção da Lei Brasileira da inclusão (LBI) de 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo assim todas escolas, sejam públicas ou particulares precisam cumprir essa determinação, buscando melhorar seus sistemas de ensino, garantido condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a qualquer educando com deficiência. E em seu Art. 2° ressalta que deve ser considerada pessoa com deficiência toda aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologado o atual Plano Nacional de Educação, BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que tem como foco o aluno e suas singularidades, proporcionando espaço para as escolas desenvolverem estratégias de ensino para ensinar a todos. Proporcionando diversos meios para a aprendizagem, diferentes formas para expressão do que foi aprendido e mantendo a motivação e permanência dos estudantes. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Buscando uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Em conformidade com a BNCC e visando a formação de professores no ano de 2019 foi aprovada a resolução CNE/CP nº 2, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação), estabelece como um de seus fundamentos no artigo 5° parágrafo único:

> A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2019b, p.3).

De acordo com o comprometimento profissional estabelece que é necessário uma aprendizagem que leve em consideração que todos são capazes de aprender , valorizando as diferentes identidades e necessidades de cada educando, devendo utilizar recursos tecnológicos para assegurar a inclusão (BRASIL, 2019b).

Devendo ser abordadas nos cursos de licenciatura "[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (BRASIL, 2019a, p. 7).

Tendo em vista a perspectiva de oferecer equidade para todos, e pensando em viabilizar a acessibilidade das pessoas com deficiência foi instituído o decreto n° 9.762, de 11 de abril de 2019 que estabelece questões relacionadas aos "[...] veículos automotores acessíveis e os equipamentos de segurança e de acessibilidade adequados ao transporte de pessoas com deficiência, observadas as resoluções do Conselho Nacional de Trânsito" (BRASIL, 2019a, p.1).

O recente decreto n° 10.502 de 30 de setembro de 2020, assinado pelo então presidente da República Jair Messias Bolsonaro estabelece no Artigo 1° nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

> Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementaram programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p.1).

A PNEE proporciona às famílias e ao público alvo da educação especial a opção de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos.

A referida política tem sido alvo de várias críticas pois pode significar um regresso na luta por uma sociedade inclusiva, por segregar novamente as pessoas

com deficiência, confrontando os princípios da política pública que foi construída democraticamente em defesa da educação inclusiva.

Com base em tudo que foi descrito e tendo em vista que todos os documentos legais apresentados contribuíram para os avanços na área da inclusão, ainda nos deparamos com grandes dificuldades e inquietações, principalmente as que são causadas pelo preconceito em relação às diferenças e limitações de cada indivíduo, não só por parte da sociedade, mas pelas famílias e todo sistema educacional.

2.2 Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva

No que diz respeito aos cursos de formação de professores, a prática mais utilizada separa a formação profissional específica da formação técnica, a qual está relacionada aos conteúdos, isso acaba gerando um conflito, pois é diferente saber os conteúdos específicos, de sabê-los, em um contexto de mediação pedagógica. E se o professor não estiver realmente preparado para trabalhar com a pluralidade da sala de aula e especificidades de cada aluno, corre o risco de fracassar em sua função.

E o processo de inclusão não se restringe apenas às práticas conteudistas abordadas nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que tem como foco central o desenvolvimento cognitivo, incluir vai além de acompanhar um aluno no seu progresso intelectual, é necessário buscar alternativas para aceitar as diferenças no contexto escolar, possibilitando um bom desempenho em cada dimensão do desenvolvimento (PISKE, 2013).

Neste contexto: “A formação inicial para professores deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar” (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018, p. 42).

A formação de professores é um processo de reflexão e avaliação voltado a situações cotidianas do seu trabalho em sala de aula. Sendo a formação inicial o alicerce que estrutura o início da docência, mas está longe de ser um processo finito, desta forma se faz necessário que o professor permaneça em constante aprimoramento profissional, estudando e buscando informações que favoreçam seu trabalho, justificando a importância da formação continuada (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Já a formação continuada é um processo que deve estar interligado ao trabalho do professor, permanece ativo ao longo de toda sua trajetória, pois desta forma poderá atender às mudanças e exigências que o contexto escolar implica (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Nesse sentido fica claro que cabe ao professor a gestão de sua qualificação, não apenas pela obrigatoriedade, mas principalmente visando suprir as dificuldades geradas dentro da proposta inclusiva. Uma excelente alternativa seria desenvolver projetos de formação em conjunto com os demais profissionais dentro da própria instituição de ensino que atua, unificando assim teoria e prática, já que a qualificação se dá no próprio ambiente de trabalho podendo assim suprir as necessidades de toda a equipe (PERRENOUD, 1998).

No que tange a formação continuada voltada para uma perspectiva inclusiva, requer além da prática conteudista dos cursos de qualificação, uma visão reflexiva por parte dos docentes envolvidos neste processo. Sendo assim é necessário que o professor, reflita sobre a sua rotina escolar, fazendo uma autoavaliação sobre as práticas pedagógicas que está desempenhando, a fim de averiguar se a proposta da educação inclusiva está sendo executada com êxito, além de estabelecer critérios para se manter alinhado com os resultados esperados pela escola (PERRENOUD, 1998).

A formação é indispensável para agir nos processos de inclusão, sobretudo um dos tópicos centrais alavancados pelas políticas de inclusão nas discussões no meio escolar, está relacionado ao desconhecimento do professor, o que acaba amedrontando e gerando inquietações (GIROTTO; MARTINS; POKER, 2016).

Modelos tradicionais de educação devem ser desconstruídos para que se desenvolvam estratégias que possibilitem trabalhar com a educação inclusiva, tornando-se imprescindível uma reformulação nos cursos de formação de professores, a fim de transformar agentes passivos em sujeitos engajados na busca por uma reforma educacional de qualidade, sendo necessário um comprometimento que deve ser expresso através de atitudes a serem aplicadas em sala de aula para que não fiquem adormecidas nos corredores da escola. Para tanto o professor precisa vencer o primeiro obstáculo, que começa na porta da sala de aula, pois se ele não estiver profundamente engajado na mudança e convencido da necessidade da reforma educacional, poderá sempre usar a porta da sala para deixar a reforma no corredor (RODRIGUES, 2008).

Perrenoud (1998) expressa esse contexto escolar, onde o professor precisa agir com rapidez para resolver situações que na maioria das vezes não apresentam informações consistentes para serem analisadas e nem tempo hábil para tal, neste sentido podemos dizer que os professores são atores e a arte do improviso se torna fundamental frente a essas decisões, desta forma este um é um fato para o qual os estudantes dos cursos de formação de professores devem estar cientes e preparados.

Ao desenvolver suas habilidades o professor ganha também uma consciência para identificar possíveis obstáculos e dificuldades que se contrapõem em sua atuação escolar, e desta forma será capaz de buscar estratégias para solucionar ou se adequar a essas situações cotidianas.

> O professor que tem esse aluno em sua sala não pode se deter em planejamentos padrões. Pelo contrário, as necessidades específicas de cada aluno criam a necessidade de novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo escolar; ação que proporciona maior compreensão por parte desse aluno e dos demais. O professor tem, em sua realidade de sala de aula, alunos com necessidades específicas, sobre as quais pode não ter tido oportunidade de estudar ou de pesquisar (CORREIA, 2014, p.21).

A dissertação de Silva (2017), intitulada “O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica”, foi realizada na Unidade Escolar Deputado Antônio Francisco Paes Landim, situada na cidade de São João do Piauí no Sul do estado do Piauí. Investigou os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, os instrumentos utilizados foram a observação participante com registro no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico do objeto da pesquisa.

O resultado da análise do conteúdo permitiu inferir que embora o profissional docente tenha convicção da importância da proposição de práticas pedagógicas inclusivas que potencializam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos indistintamente o mesmo não se sente preparado para tal atuação considerando os processos formativos iniciais ineficientes. Ainda constatou que os processos de formação inicial têm sido considerados insuficientes para a superação de barreiras ao alcance de uma educação inclusiva (SILVA, 2017).

No que diz respeito à formação de professores, visto que este é um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar, parece relegada a um

segundo plano. Recente pesquisa do ano 2018, realizada na Universidade Federal de Alagoas que analisou as políticas públicas educacionais através de dados

coletados em *sites* oficiais do Governo Federal, no Diário Oficial da União e através de revisão bibliográfica, constatou que:

> Dos documentos analisados, 40% não fazem qualquer referência à formação docente. Esse fato corrobora a ideia de que o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberam (CARMO *et al.*, 2018, p.13).

E a partir dos resultados percebe-se que as políticas públicas educacionais de inclusão e de formação de professores, ao longo das últimas décadas, convergiram no sentido de assumir o paradigma da inclusão como norte para os sistemas de ensino no Brasil. Contudo, parece haver um descompasso entre as ações governamentais para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atendê-los, ficando esta última como uma preocupação secundária nas políticas públicas para a inclusão escolar (CARMO *et al.*, 2018).

O que reforça a necessidade de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, e para tanto é indispensável a qualificação dos cursos de formação de professores, seja de forma inicial ou continuada, sendo imprescindível que as instituições que ofereçam estes recursos se adaptarem e oferecerem subsídios para o desenvolvimento pleno desses profissionais para a perspectiva inclusiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa quanto à abordagem caracteriza-se como qualitativa, pois a investigação científica não se detêm apenas na coleta quantitativa de resultados, mas busca obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado com o contexto de que fazem parte. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. Os autores reforçam como finalidade desta abordagem a capacidade de compreender de que forma os sujeitos de um determinado processo constroem significados sobre o tema a ser investigado, o que ressalta características de individualidade e peculiaridade.

Em relação aos objetivos trata-se de uma pesquisa explicativa caracterizada pelo registro, análise, interpretação de determinados fatos, fenômenos ou situações, sempre buscando compreender as causas. Essa prática visa aprofundar o conhecimento sobre uma determinada realidade, neste caso, sobre o perfil e as concepções sobre educação inclusiva dos professores que atuam na Educação Básica da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Dom Pedrito e a partir destas compreensões ampliar as generalizações que possam servir para demais Licenciaturas (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Em relação aos procedimentos a pesquisa assume caráter de estudo de caso, que implica em aprofundar um estudo, permitindo ampliar e detalhar o conhecimento acerca do que se pretende investigar. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização de situações análogas do cotidiano.

Stake (1994, p. 236) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Este estudo de caso tem como lócus a Educação Básica da Rede Pública de Ensino da cidade de Dom Pedrito e como sujeitos da pesquisa 23 professores os quais ministram disciplinas na área de Ciências.

3.1 Sujeitos da pesquisa

A amostra foi organizada com 8 professores da rede Municipal, 10 professores da rede Estadual, e cinco atuantes em ambas as redes, totalizando 23 sujeitos.

3.2 Instrumento de coleta de dados

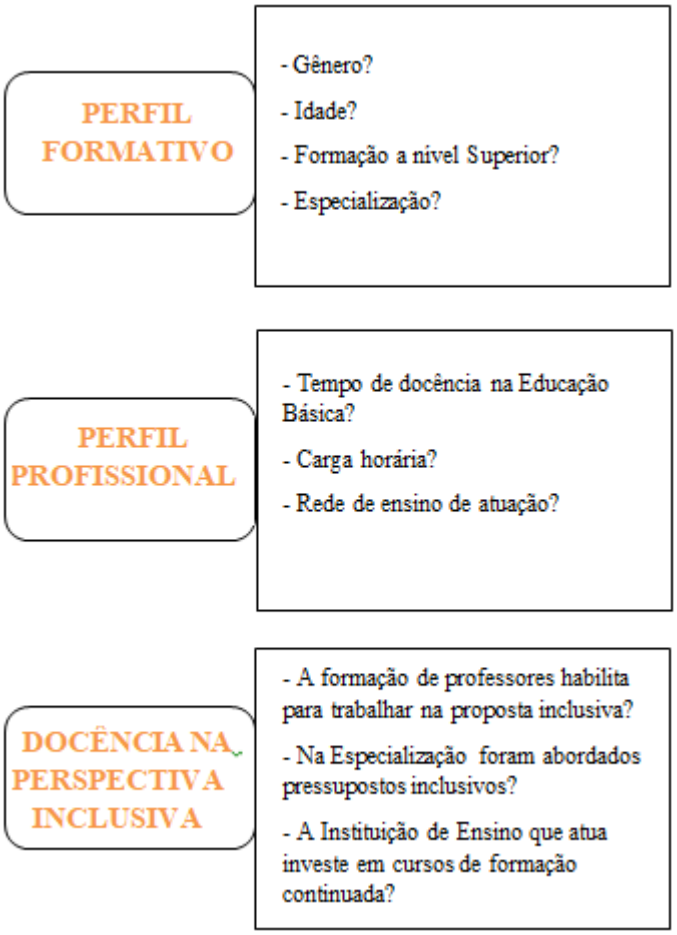
Como instrumento foi utilizado um questionário eletrônico construído com base na escala *Likert*, caracterizada como escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, muito relacionada a pesquisa de opinião, que possibilita constatar o grau de concordância do participante com cada afirmativa proposta.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do investigador, para tal o mesmo foi enviado via *e-mail* aos professores e depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

No preenchimento do documento, o participante teve as seguintes opções de resposta para cada afirmativa: Concordo; Discordo; Em partes. Os questionários foram enviados pelo *google forms* em razão da pandemia, com a finalidade de investigar as concepções dos professores no que tange aos pressupostos da Educação Inclusiva. O modelo aplicado consta no Apêndice A.

As categorias analisadas foram organizadas em três blocos principais, representados na figura 3.

Figura 3 - Organização das categorias de análise



Fonte: Autora (2020)

3.3 Análise dos dados

Os resultados da pesquisa foram apresentados em forma de gráficos, sempre com discussão e apresentação de referenciais teóricos que colaboram na compreensão do fenômeno.

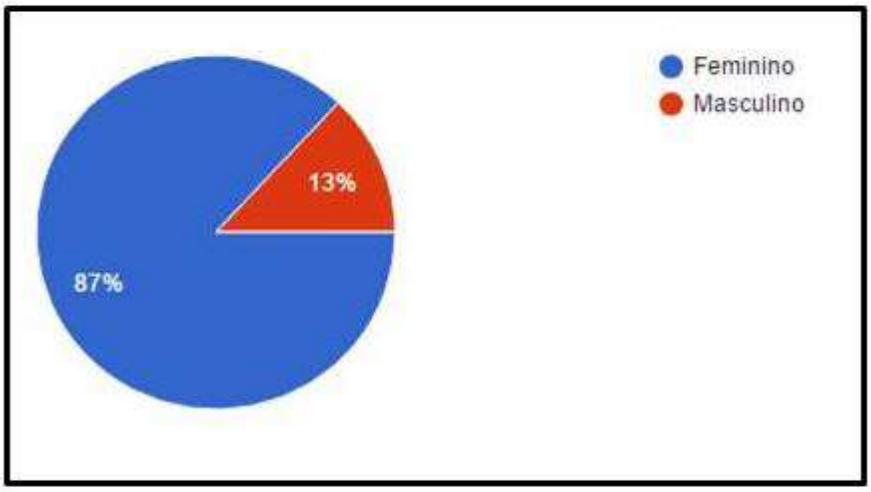
4 PROFESSORES DE CIÊNCIAS - CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os resultados foram construídos com base na análise do questionário com 20 questões, que foi dividido em três categorias. As seis primeiras questões formam a primeira categoria, destinada a análise do perfil formativo dos participantes: gênero, idade, formação a nível superior e especialização; as três perguntas seguintes fazem parte da segunda categoria, e se referem ao perfil profissional dos professores: tempo de docência na Educação Básica, carga horária e rede de ensino de atuação, e as demais questões estruturam a terceira categoria, que analisaram a relação da docência com a perspectiva inclusiva.

4.1 Perfil Formativo dos sujeitos da pesquisa

Diante da análise da figura 4, quanto ao gênero dos docentes, observamos que 20 são do sexo feminino, e 3 do sexo masculino, o que demonstra uma predominância do sexo feminino no magistério.

Figura 4 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por gênero



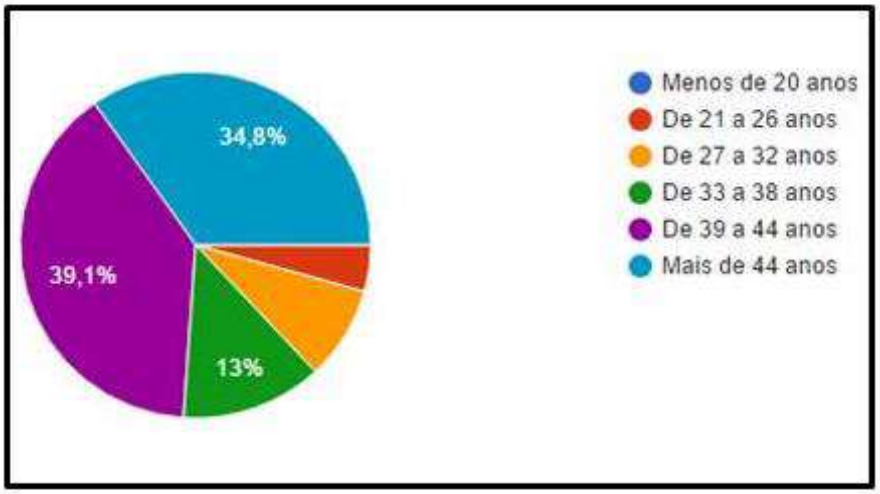
Fonte: Autora (2020)

Esse resultado é evidenciado por Vianna (2013) ao relatar que no Brasil, a predominância feminina no magistério teve início durante o século XIX, com as escolas de improviso, ou seja, aquelas que não tinham nenhum vínculo com o Estado. Lembrando que o magistério foi um dos primeiros trabalhos conquistados pelas mulheres da época, na luta por uma participação feminina no universo da economia que era liderado pelos homens.

> Essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas (VIANNA, 2013, p.155).

O segundo resultado apresenta a idade dos participantes da pesquisa (figura 5), na qual verifica-se a predominância de profissionais que têm idade superior a 39 anos (73,9%).

Figura 5 - Distribuição por idade



Fonte: Autora (2020)

Dados evidenciados em pesquisa de 2017 que analisou o perfil dos professores da Rede Estadual de Minas Gerais, baseado no INEP de 2015, também constatou que existe uma maior concentração de professores concursados atuando com idade superior a 38 anos (MIRANDA, 2017).

Carvalho também realizou estudo em 2018 com base nos dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, onde foi constatado que os professores brasileiros que atuam na educação básica têm idade média de 41 anos, sendo portanto profissionais com maior experiência (CARVALHO, 2018).

Segundo Cardoso (2017), nessa faixa etária o professor já tem vasta experiência, sendo esta suficiente para encarar os contratempos da profissão, na maioria das vezes está disposto a oferecer respaldo aos colegas que estão ingressando na profissão, estando disponível para inovações, mas em contrapartida pode se fechar para as mudanças e fugir dos desafios.

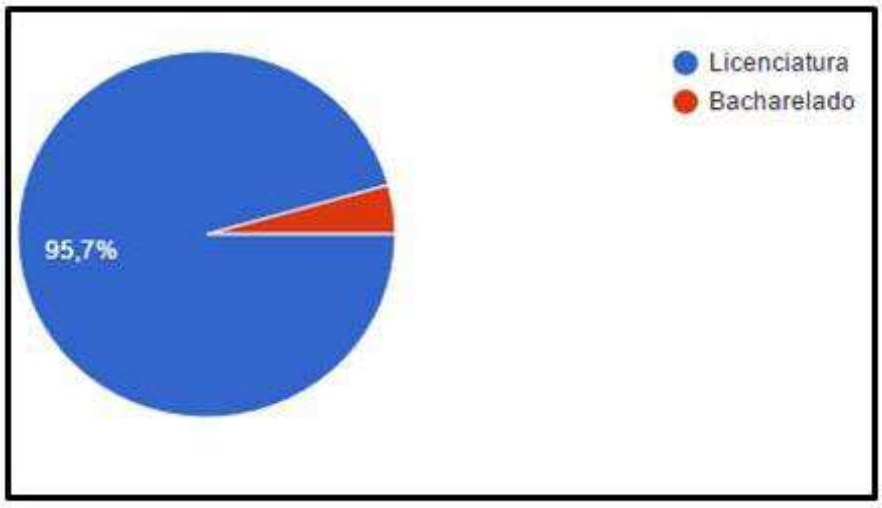
> Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados (CARVALHO, 2018, p. 28).

A análise possibilita aferir que a maioria dos professores são experientes, poucos em início de carreira, o que foi esboçado no gráfico pela faixa etária de 21 a 26 anos de idade (4,3%). Esses primeiros anos de magistério podem ser sinalizados por desequilíbrios, pois os profissionais buscam por afirmação pessoal e profissional, é marcado por inseguranças, podendo acarretar na desistência das metodologias inovadoras que eram suas inspirações, e inevitavelmente acabam aderindo aos modelos tradicionais de ensino (CARDOSO, 2017).

Segundo Cardoso (2017), a faixa etária de 27 a 32 anos que teve representatividade de 13% no gráfico, ocorre quando o professor já se sente seguro e com autonomia para desempenhar suas tarefas pedagógicas. Já no que se refere ao percentual entre 33 a 38 anos (8,7%), pode ser marcado por um período de conflitos pessoais em relação ao trabalho desenvolvido, cabendo ao professor decidir por cair na rotina, ou enfrentar os desafios da sala de aula.

Em relação à formação acadêmica dos docentes, observa-se na figura 6, que dos 23 participantes da pesquisa apenas um não tem licenciatura.

Figura 6 - Formação acadêmica a nível de graduação



Fonte: Autora (2020)

Resultado este que se contrapõem com pesquisa realizada em 2019 que analisou o perfil dos professores de Ciências da Rede Municipal da cidade de Dom Pedrito, e identificou que a maior parte dos professores entrevistados não possuía

formação inicial na área em que atuava (FONSECA, 2019). Esta mudança talvez esteja relacionada ao concurso realizado pela rede municipal, bem como medidas adotadas pelo ministério público orientando a correção dos desvios de função.

A atuação na área específica de formação, no caso a Ciências, possibilita ao professor o domínio da teoria, portanto autonomia para buscar as melhores estratégias pedagógicas que possam unificar conceitos e prática, despertando nos alunos o gosto pela pesquisa e experimentação.

No que diz respeito ao bacharelado, a de se considerar que a formação está vinculada a áreas mais tecnológicas e de pesquisa, sendo assim voltado para uma formação mais tecnocrática, o que foge da perspectiva da área de ensino, diminuindo assim a probabilidade do educando optar pela docência (FERREIRA, 2015). Mas atualmente muitos são os bacharéis que optam por cursos de complementação pedagógico para exercer a docência.

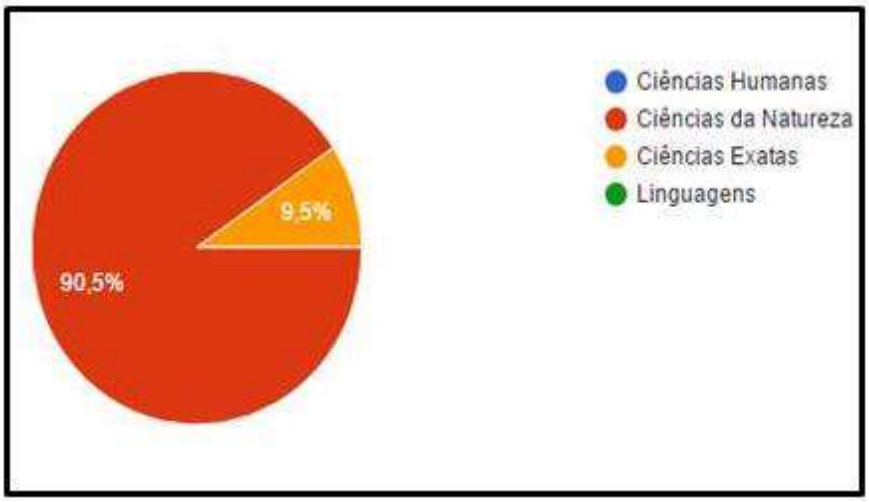
É inegável que os cursos de licenciatura trazem uma característica própria, que não se faz presente nos cursos de bacharelado, se trata do campo das didáticas, essenciais e insubstituíveis à formação inicial de professores (MALLAT, 2017).

> A formação acadêmica nos cursos de licenciatura é o lócus da constituição do conhecimento de base para a docência, em um processo que compreende observações, vivências e experiências. Essas informações são interpretadas a partir dos enquadramentos culturais e teórico-metodológicos que vão sendo adquiridos e redimensionados durante a trajetória formativa dos licenciandos (TOLENTINO; HOFFMANN, 2012, p. 1).

Nesse sentido podemos dizer que a licenciatura desempenha o papel de estreitar laços com a docência, aproximando os alunos da vivência escolar, preparando-os para a atuação profissional nas escolas.

Quando se analisa a formação inicial dos professores por áreas do conhecimento, percebe-se o predomínio da Ciências da Natureza, em concordância com a disciplina ministrada pelos docentes.

Figura 7 - Distribuição por área da licenciatura



Fonte: Autora (2020)

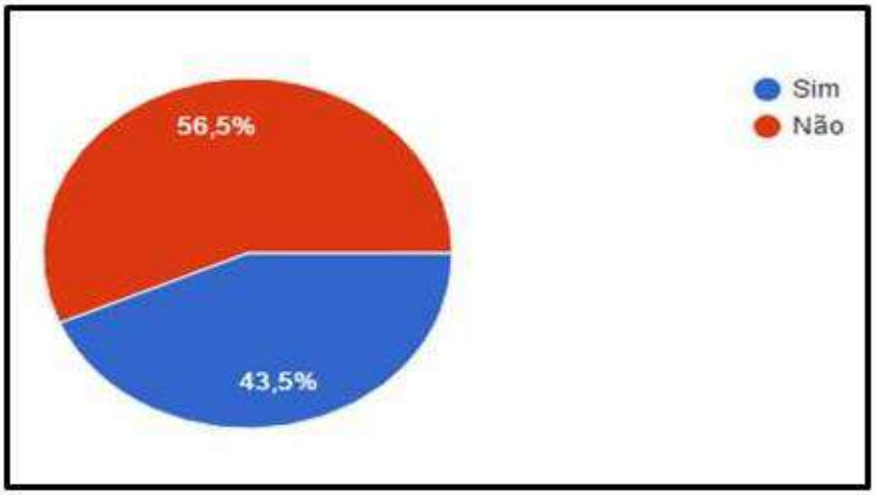
Recente estudo realizado sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza (LCN) no Brasil, baseado em dados do MEC, evidenciou que em 2017, existiam, 48 cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e 14 cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, totalizando 62 cursos que preparam professores de ciências para atuar no ensino fundamental, estando disponíveis em 18 instituições públicas distribuídas em todas as regiões do país, com predominância nas regiões Nordeste e Norte, onde existem 11 instituições inclusive com polos de educação à distância, já a região Sudeste disponibiliza apenas 4 instituições, na região centro-oeste, a maioria dos cursos confere somente habilitação para Ciências da Natureza, e na região Sul a maioria dos campi se localizam em cidades afastadas das capitais e em regiões de fronteira, os cursos em sua maioria, foram instituídos a partir do ano de 2000 (MORTIMER; REIS, 2020).

A pesquisa de Chaves (2019) traz um levantamento sobre as Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil, apresentando um acréscimo no número de instituições que ofertam o curso em relação a pesquisa apresentada anteriormente, e destaca a ampla distribuição geográfica, abrangendo 18 estados, o Distrito Federal e 38 municípios, com oferta em 29 IES. Verificando que a região nordeste, possui o maior número de cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, concentrando 37%, percentual este que pode estar relacionado a carência de professores na área de ciências nessa região, já a região centro-oeste apresenta 21%, região norte 16%, e por último as regiões sudeste e sul com representatividade de 13% cada uma.

A formação de professores na proposta dos cursos de LCN contempla como princípio fundamental a interdisciplinaridade, que possibilita a integração entre os diferentes campos do saber, Física, Química e Biologia, já que os três existem de forma integrada, e não podem ser dissociados. Proporcionando um aprofundamento do conhecimento nas áreas mencionadas e a interação entre teoria e prática, levando em consideração as diferentes manifestações do saber e suas inter-relações (GOZZI; RODRIGUES, 2017).

A análise relacionada a formação em nível de pós graduação, evidencia que a maioria dos professores (78,3%) cursam Especialização.

Figura 8 - Distribuição por especialização

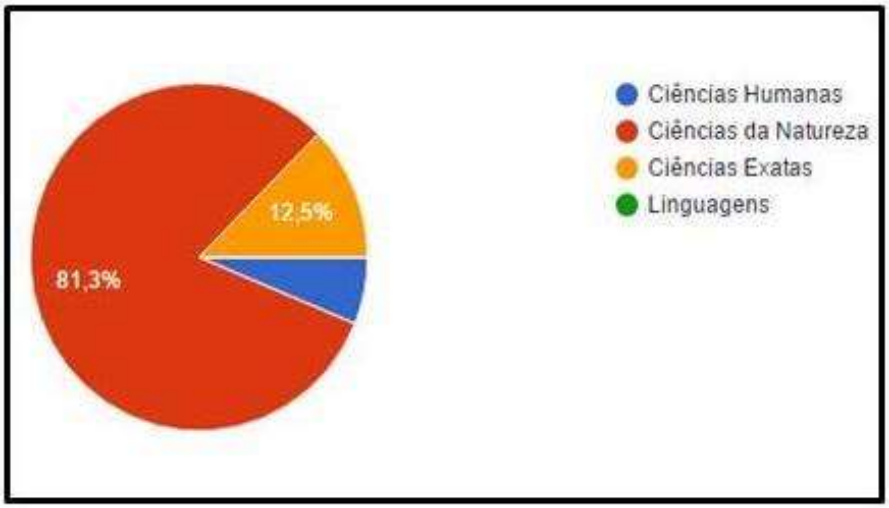


Fonte: Autora (2020)

A formação continuada, faz parte do processo de crescimento profissional do docente, portanto deve estar interligada a sua atuação, possibilitando uma renovação das práticas pedagógicas, além disso é uma possibilidade de transformação pessoal, profissional e institucional. Essa prática fomenta mudanças e reflexões sobre a teoria e prática, aspectos científicos e pedagógicos possibilitando a experimentação do novo, a partir das experiências profissionais vivenciadas no contexto escolar. A formação continuada precisa ser um processo que estimule a autonomia para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em aula, é um processo de auto avaliação, para que a partir de então o professor possa fazer as reformulações necessárias na sua prática docente, é imprescindível fugir das formações exclusivamente teóricas, voltadas apenas para a formação intelectual do professor (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

A análise que se refere a área da especialização demonstra que a maioria dos professores, 81,3% têm formação continuada na área de Ciências da Natureza que coincide com seu campo de trabalho.

Figura 9 - Distribuição por área da especialização



Fonte: Autora (2020)

A especialização por área do conhecimento se faz necessária para ampliar e aprofundar os conceitos vistos durante a graduação, é uma extensão técnica, por isso é de extrema relevância para o currículo e capacitação profissional, principalmente quando esta formação condiz com sua área de atuação e formação inicial, pois desenvolve competências e habilidades específicas e imprescindíveis para enfrentar os desafios que surgem em seu cotidiano.

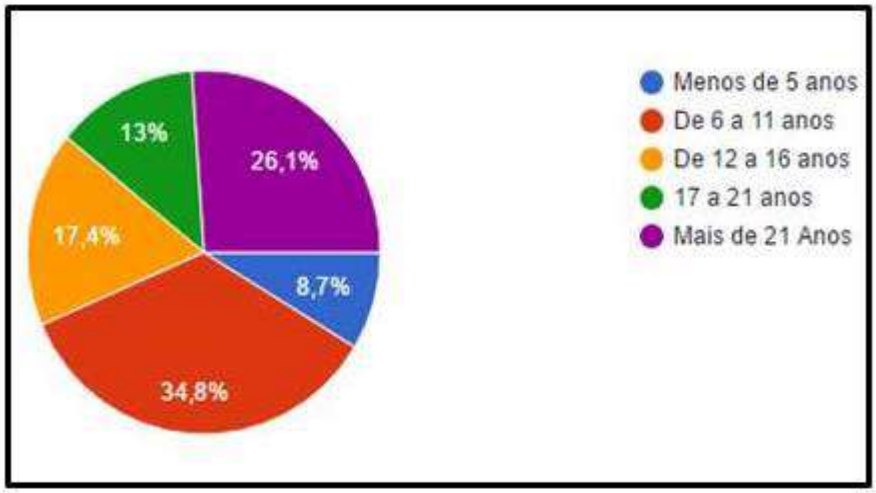
A Ciências da Natureza possui uma ampla área de estudo, pois engloba vários assuntos relacionados aos diferentes campos do conhecimento que abrange, e se torna mais peculiar por estar em constante transformação, sendo necessário permanente estudo e atualização por parte dos profissionais. Os cursos de especialização nessa área podem mediar esse processo, preparando o professor para desenvolver metodologias de ensino contextualizadas com o cotidiano do aluno, relacionando teoria, pesquisa e práticas experimentais.

4.2 Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Em relação ao tempo de docência corroborando os dados apresentados no gráfico 2, onde foi constatado que 73,9% dos professores tinham idade superior a 39 nos, portanto profissionais experientes, tal resultado é reforçado na análise da figura

10, onde observa-se que a maioria dos profissionais tem mais de 6 anos de atuação, totalizando o percentual de 91,3%.

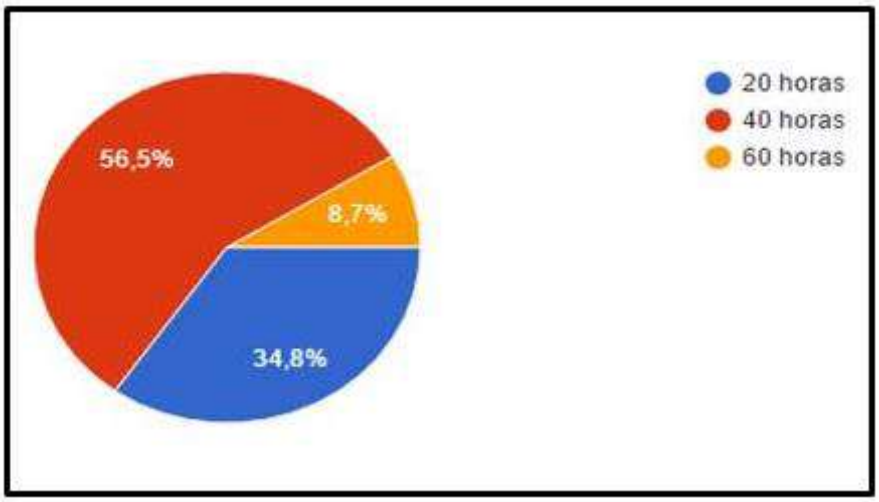
Figura 10 - Tempo de docência na Educação Básica



Fonte: Autora (2020)

Na análise da figura 11, que evidencia a carga horária dos professores, foi constatado que a maioria dos profissionais, 56,5% tem a carga horária de 40 horas mensais, 34,8% ministram 20 horas e apenas 8,7% dos entrevistados assumem uma carga horária de 60 horas.

Figura 11 - Distribuição sobre carga horária mensal



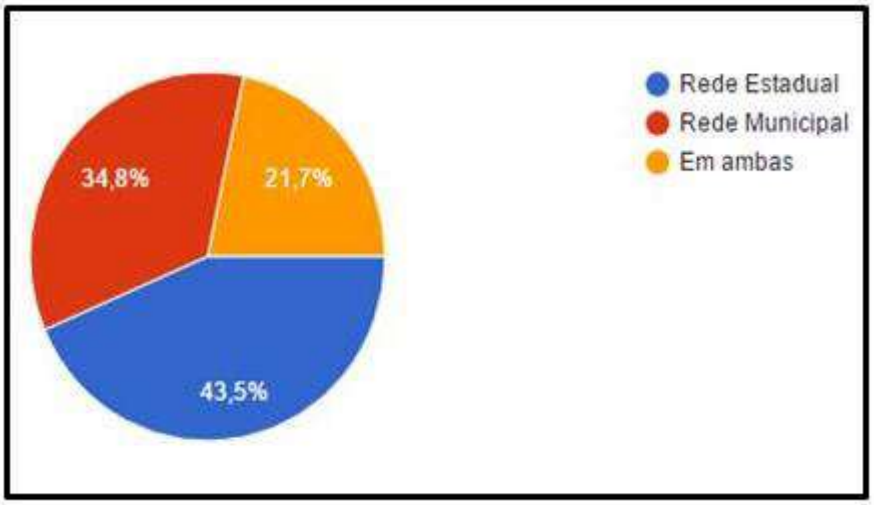
Fonte: Autora (2020)

Quando se pensa na carga horária docente é importante considerar que o trabalho do professor envolve um conjunto de atividades que vai além daquelas desenvolvidas em sala de aula, pois é necessário tempo para organização, planejamento e acompanhamento de todas as atividades, sejam elas desenvolvidas

dentro da escola ou extra classe. A sala de aula é um espaço de atuação sem concepções pré estabelecidas, pois as relações humanas compõem uma realidade muito dinâmica, onde as situações vão se formando, e o professor precisa ser capaz de lidar com elas, sempre buscando adequar os recursos pedagógicos a cada aluno. É comum os professores assumirem posições docentes em mais de uma disciplina, turma, ou ainda mais de uma escola, isso pode acarretar em um desgaste por parte desses profissionais, tendo impacto inclusive em seus rendimentos (SOUZA, 2013).

Na análise do gráfico sobre a atuação profissional dos professores, observa se que a maioria dos entrevistados, 43,5% trabalham em escolas da rede estadual, e 34,8% trabalham exclusivamente em escolas do município, e 21,7 % ou seja cinco dos 23 entrevistados trabalham no Estado e Município.

Figura 12 - Distribuição por atuação profissional



Fonte: Autora (2020)

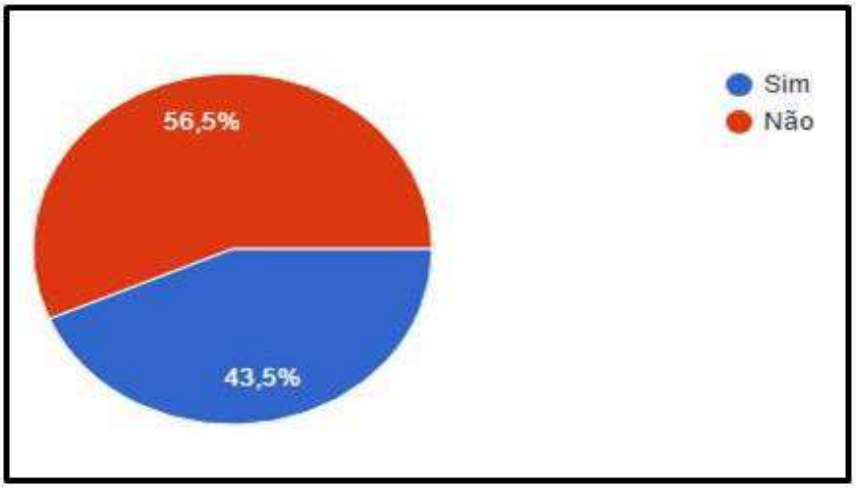
Esse resultado é controverso com pesquisa realizada para analisar o perfil do professor brasileiro com atuação na Educação Básica, onde foi evidenciado que a maioria dos professores atua na rede municipal, cerca de 74%, e na rede estadual são 64% (CARVALHO, 2018).

No que se refere aquele percentual que atua nas duas redes, estadual e municipal, pode representar a desvalorização destes profissionais, que como consequência traz os baixos salários, levando os docentes a busca pela expansão do campo de trabalho.

4.3 Docência na perspectiva Inclusiva

Ainda no sentido da formação inicial questionamos sobre a abordagem dos pressupostos inclusivos neste período e percebe-se o resultado na figura 13, onde a maioria dos entrevistados 56,5% relatou que os pressupostos inclusivos não foram abordados em sua formação.

Figura 13 - Abordagem dos pressupostos inclusivos na Licenciatura



Fonte: Autora (2020)

Pesquisa realizada em 2018 com professores universitários, atuantes em cursos de licenciatura, nas áreas de Física, Química e Ciências Biológicas, para analisar a formação e a práticas docentes, no que se refere aos pressupostos inclusivos, identificou que:

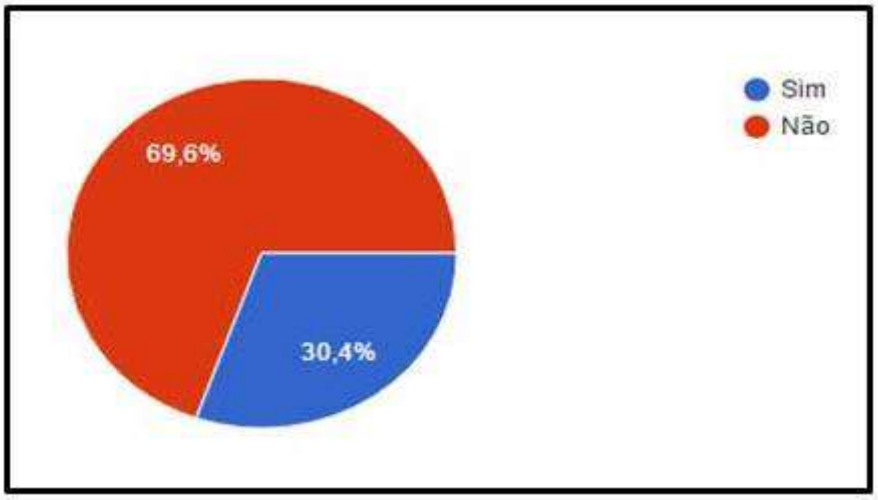
> A formação dos formadores é pouca ou nenhuma no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As barreiras atitudinais também puderam ser notadas em parte das respostas, demonstrando que esse é um problema que está longe de ser ultrapassado e configura um entrave para o sucesso do processo inclusivo. Além desses fatores, foi evidente que existe pouco apoio institucional e que as condições de inclusão nas universidades participantes ainda precisam de grandes mudanças para a efetivação desse processo (BAZON *et al.*,2018, p.1).

As Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, indica que as mudanças propostas para a Educação Básica brasileira trazem enormes desafios à formação de professores e, destaca que a Educação Básica deva ser inclusiva (BRASIL, 2000).

Também se questionou se durante a Licenciatura cursaram alguma disciplina(s) que os preparasse para a docência com alunos com necessidades

educativas especiais, sendo que a maioria dos entrevistados, 69,6% disse que não cursou nenhuma disciplina com esse foco.

Figura 14 - Disciplinas durante a Licenciatura sobre os pressupostos inclusivos



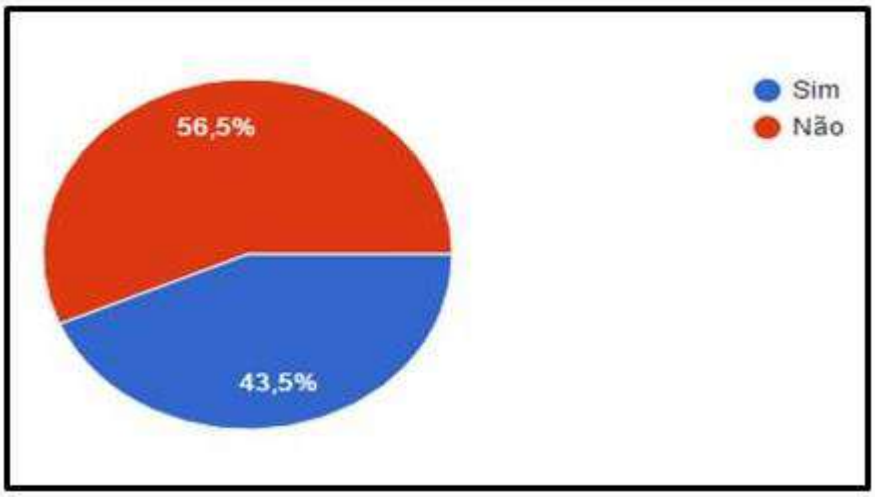
Fonte: Autora (2020)

Segundo a Portaria nº 1793/1994, recomenda-se a inclusão de disciplinas de educação especial em todos os cursos de licenciaturas e nos demais cursos de graduação, e sugere para tal a disciplina de Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência (BRASIL, 1994).

É necessário que os sistemas de ensino priorizem estratégias voltadas diretamente para a atuação do professor frente a demanda de alunos incluídos nas escolas, para muitos esse é o primeiro contato com essa realidade, que exigirá conhecimentos e preparo acerca do assunto, além de um contínuo processo de reflexão sobre sua atuação no âmbito escolar.

Em relação a formação continuada questionou-se sobre oportunidade de cursar disciplinas relacionadas a educação inclusiva durante a pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), podemos observar através do gráfico que a maioria, 56,5% dos professores discorda da assertiva, ou seja não foram ofertadas disciplinas nessa perspectiva durante as suas formações.

Figura 15 - Disciplinas durante a Pós Graduação sobre os pressupostos inclusivos



Fonte: Autora (2020)

Analisando a composição curricular do curso de pós-graduação: Especialização em Ensino de Ciências da Natureza: Práticas e processos formativos, ofertado pela Unipampa - *Campus* Dom Pedrito, constatei que não está sendo ofertada nenhuma disciplina relacionada à educação inclusiva na grade.[1]

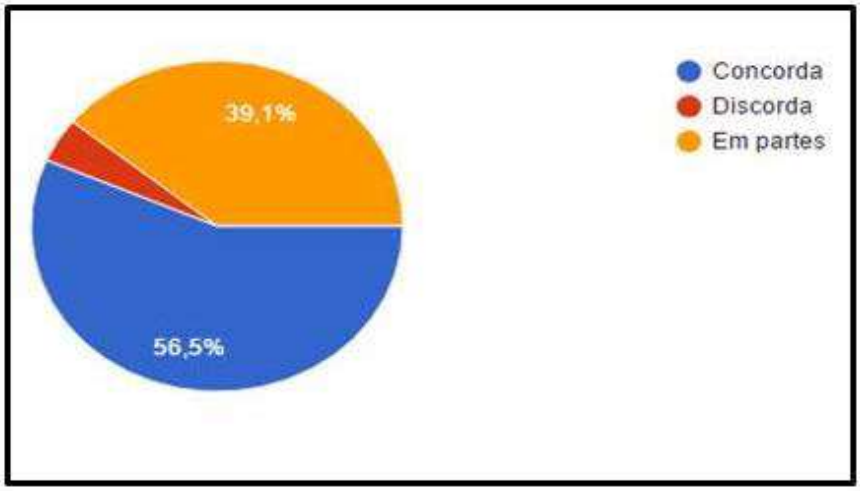
A pós-graduação é um processo de aperfeiçoamento e crescimento profissional, visto que essa formação irá influenciar diretamente na atuação do processo educacional. O mercado de trabalho vem apresentando a cada dia novas exigências, e o professor precisa se reinventar, por este motivo procura na formação continuada essa possibilidade, seja através de novas metodologias, conhecimentos específicos ou didáticos, então surge a necessidade de incorporar aos cursos disciplinas e metodologias específicas para se trabalhar frente aos processos de inclusão, uma das grandes exigências da nova escola é quebrar paradigmas ao que se refere ao trabalho com os alunos incluídos na rede regular de ensino, e para tal é imprescindível uma qualificação profissional que ofereça esse suporte.

Quando questionados sobre a oferta de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva pelos responsáveis do sistema educacional, constatamos o exposto na figura 15, onde 56,5% dos entrevistados afirmam que são ofertados cursos nessa perspectiva, em contrapartida 39,1% dizem que são oferecidos em partes, e apenas 4,4% diz que não são ofertados. Esta discrepância de respostas pode estar relacionada ao fato de que muitas vezes os cursos são disponibilizados a

[1] http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/eecn/files/2019/01/composicao-curricular.pdf

gestão e esta tem a responsabilidade de socializar entre os professores o que em alguns casos não ocorre.

Figura 16 - Oferta de formação continuada na perspectiva inclusiva pelo sistema educacional



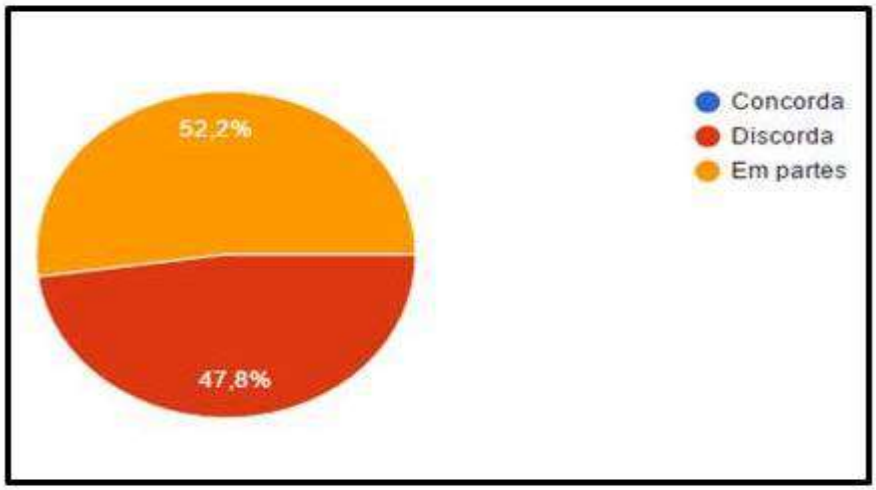
Fonte: Autora (2020)

É de suma importância a necessidade dos sistemas de ensino priorizarem a oferta da formação continuada na perspectiva inclusiva, por considerar que o professor é peça fundamental na articulação necessária para desenvolver seu trabalho no contexto escolar, e por ser um processo que passa por constantes mudanças é imprescindível que o mesmo esteja preparado para lidar com as peculiaridades e individualidades de cada aluno inserido na escola.

O processo de ensino-aprendizagem requer uma formação continuada sólida e eficaz, pois irá influenciar diretamente na atuação do professor, preparando-o para situações que advirão em seu cotidiano (FREITAS; SANTOS; TAVARES, 2016).

Já quando questionados se as práticas pedagógicas com alunos incluídos, vivenciadas durante sua formação, foram suficientes para o seu trabalho em sala de aula, obtivemos ampla insatisfação, pois nenhum professor concordou com esta afirmação.

Figura 17 - Concepção sobre as práticas pedagógicas com alunos incluídos durante a formação



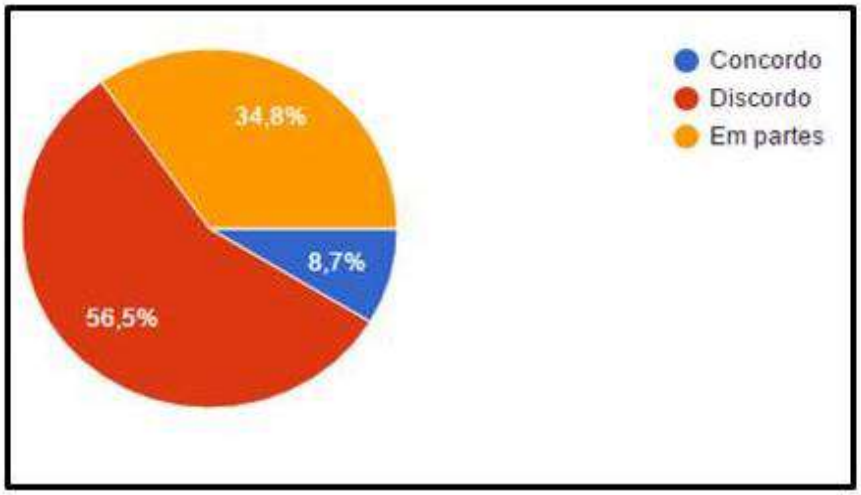
Fonte: Autora (2020)

Semelhante resultado foi evidenciado em pesquisa realizada no ano de 2018 com professores universitários, atuantes em cursos de licenciatura, nas áreas de Física, Química e Ciências Biológicas, para analisar a formação e as práticas docentes, no que se refere aos pressupostos inclusivos, quando se questionou a respeito de terem recebido preparação ou formação pedagógica para atuar com alunos com deficiência ou NEE, dos 26 professores participantes da pesquisa, apenas quatro responderam que sim, e quando questionados sobre estarem aptos para identificar a presença de uma deficiência ou NEE em seus alunos, seis afirmaram estar preparados (BAZON *et al.*, 2018).

É evidente que sem uma preparação adequada, específica, e com práticas pedagógicas voltadas para trabalhar com os alunos incluídos na rede regular de ensino, o professor não será capaz de desenvolver estratégias e disponibilizar recursos para atender as necessidades individuais de cada aluno, e para buscar o seu pleno desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Perante a afirmativa de que na sua formação a acessibilidade comunicacional foi presente, exemplificado por língua de sinais, placas em braile, textos ampliados, placas sinalizadas, tecnologias assistivas, gráfico 15, podemos analisar que apenas 8,7% dos professores concorda com a afirmativa, pois a maioria 56,5% discorda que esses recursos fizeram parte da sua formação, e 34,8% concorda em partes.

Figura 18 - Presença de Acessibilidade Comunicacional durante a Formação



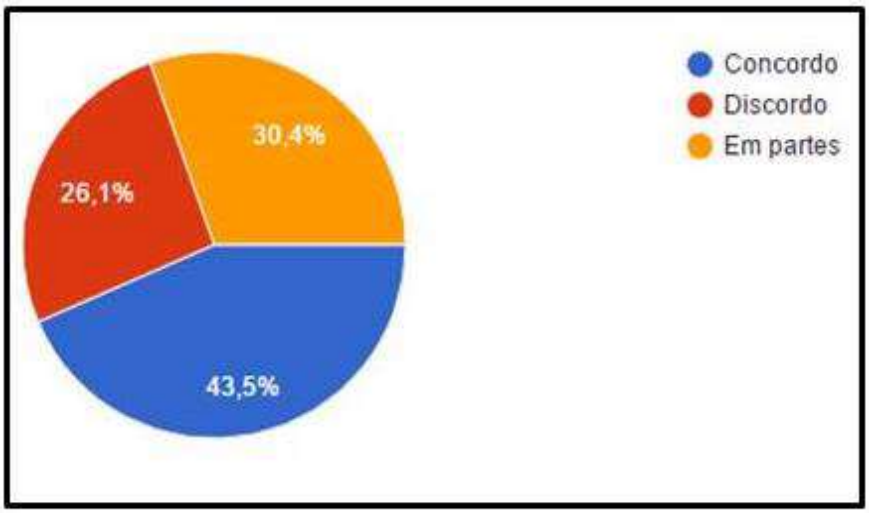
Fonte: Autora (2020)

Em seu cotidiano as pessoas com deficiência se deparam com barreiras que as impedem de usufruir da sua total autonomia para desenvolver atividades diárias, sejam elas no trabalho ou escolares, sendo estas essenciais para o pleno desenvolvimento de seus direitos e deveres como cidadãos. É fundamental que as barreiras arquitetônicas deixem de ser vistas como os únicos empecilhos para acessibilidade, pois elas se refere ao direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços a disposição na sociedade. E as barreiras de acessibilidade abrangem um leque amplo de limitações, ao que se refere a barreira comunicacional, é a limitação da comunicação interpessoal e escrita; metodológica derivada das técnicas de estudos; instrumental abrange as ferramentas pedagógicas; e atitudinais está relacionada às atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias (FÁVERO; COSTA, 2014).

A importância da melhoria da acessibilidade educacional deve ser uma preocupação constante dos gestores públicos, mas a tomada de decisões no que tange essa esfera precisa mobilizar escola, professores e comunidade.

Quando perguntamos aos entrevistados se na sua formação houve preocupação com a acessibilidade física (banheiros adaptados, elevador, rampas de acesso e piso tátil), 43,5% respondeu que sim, 26,1% disse que não teve acessibilidade, e 30,4% concordou em partes com a afirmativa, podemos concluir através da análise do gráfico que a maioria dos participantes da pesquisa não ficou satisfeito com a acessibilidade oferecida durante sua formação.

Figura 19 - Presença de acessibilidade física (banheiros adaptados, elevador, rampas de acesso e piso tátil), na formação



Fonte: Autora (2020)

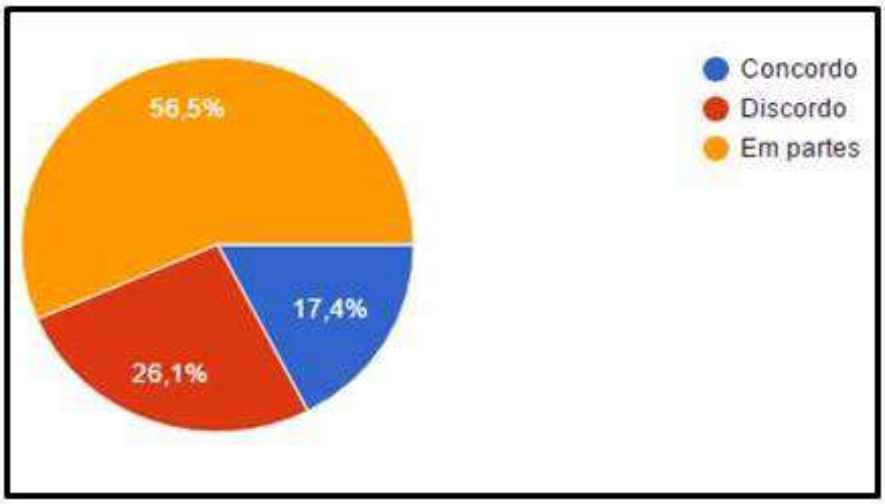
A respeito da mobilidade física, significa facilitar a circulação em espaços públicos ou privados de pessoas que por algum motivo tiveram sua mobilidade reduzida, seja permanente ou provisória, e por estarem utilizando muletas, andadores, cadeiras de roda, etc, precisam que sua locomoção seja facilitada, promovendo assim a igualdade de oportunidades para que todo cidadão possa exercer o direito constitucional de ir e vir.

O direito a acessibilidade está assegurado e foi deliberado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, onde ficou estabelecido que:

> A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural. Estas medidas, que deverão incluir a identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, deverão ser aplicadas, entre outros a [...] escolas (BRASIL, 2007, Art. 9, par. 1).

Sob a afirmação de que dificilmente o professor do ensino regular poderá pensar em educação inclusiva sem uma formação a nível de pós graduação, a maioria dos entrevistados, 56,5% concordou em partes com a afirmativa, 17,4% concordou, e 26,15% discordou da afirmativa.

Figura 20 - Correlação entre Educação Inclusiva e Pós graduação



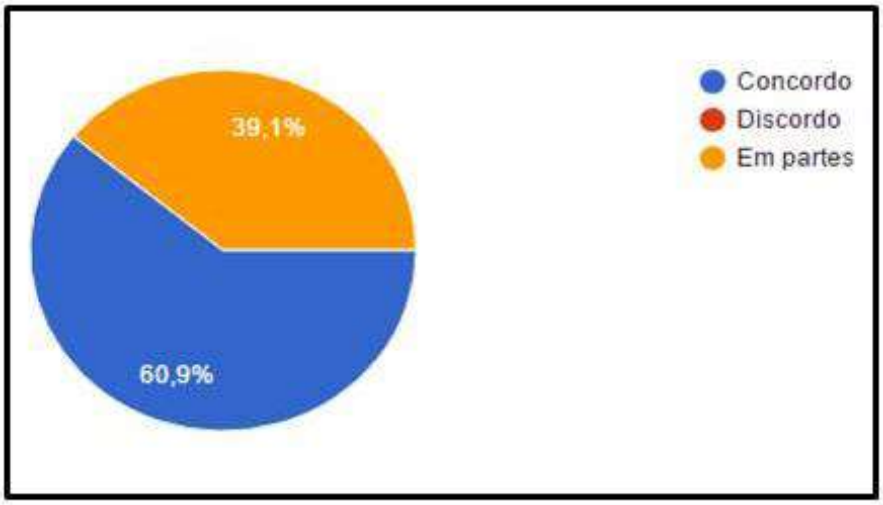
Fonte: Autora (2020)

Para se estruturar uma formação continuada baseada na proposta inclusiva é fundamental que ela esteja interligada a prática de ensino a qual o docente desenvolve no dia a dia em sala de aula, levando em consideração exigências e necessidades educacionais de cada aluno incluído na escola (RIBEIRO, 2014).

Mas é válido ressaltar que de nada adiantará oportunizar uma formação continuada, que ofereça qualificação aos educadores se os mesmos não estiverem comprometidos e engajados na proposta da inclusão, que demanda além de conhecimentos específicos na área, um processo de reflexão contínua acerca do seu papel como educador e mediador do conhecimento, para que só assim seja oferecida de forma coletiva a equidade tão necessária para o desenvolvimento dos alunos.

Quando questionados sobre a assertiva de entre as principais dificuldades dos professores em trabalhar na perspectiva inclusiva está a falta de formação, nenhum dos entrevistados discordou da afirmativa, a maioria concordou, 60,9% e 39,1% concordou em partes.

Figura 21 - Correlação entre as dificuldades com a Educação Inclusiva e a formação



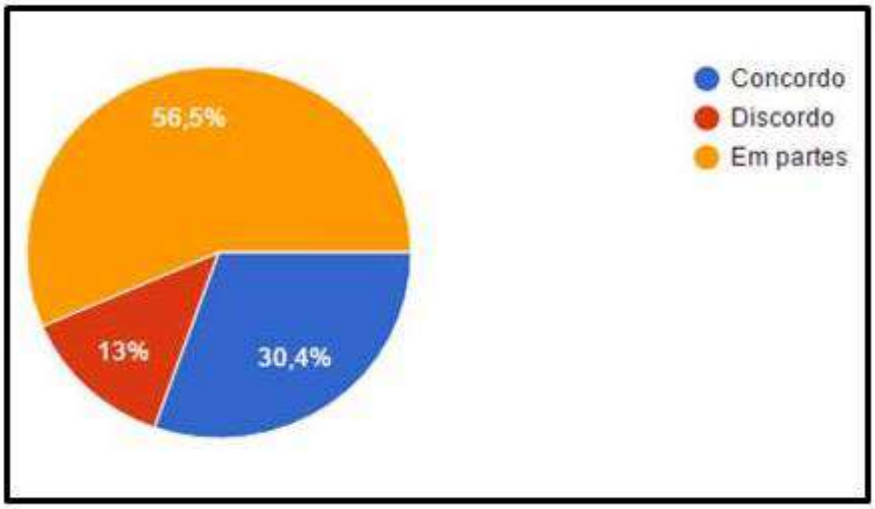
Fonte: Autora (2020)

É fundamental que durante todo o processo de formação o professor seja preparado para trabalhar na perspectiva inclusiva, isso inclui disciplinas específicas, práticas pedagógicas, intervenções com alunos incluídos e metodologias que possibilitem o pleno desenvolvimento dos mesmos.

> Desta forma o professor irá desenvolver competências para intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, fazendo com que o educando se sinta capaz de realizá-las. Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados (NOVA ESCOLA, 2013, p. 03).

Quando perguntamos se a escola em que você exerce a docência investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica, 30,4% dos entrevistados concordou com a assertiva, apenas 13% discordou, e 56,5%, concorda em partes.

Figura 22 - Relação da escola com as ações de formação continuada para a inclusão



Fonte: Autora (2020)

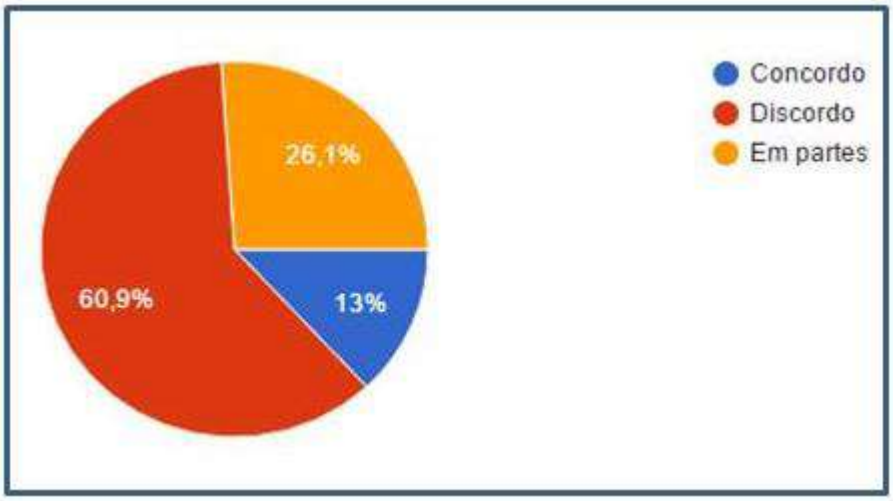
Sob esse contexto podemos analisar através do gráfico que a maioria das escolas em que os entrevistados atuam está mobilizando algum tipo de recurso para a formação continuada na perspectiva inclusiva, mas que de certa forma estão deixando alguma lacuna nessa formação, pois não está sendo vista pelos profissionais como algo completo e suficiente para atingir a demanda.

Tal resultado é evidenciado em pesquisa realizada na cidade de Dom Pedrito para analisar o perfil dos professores de ciências na perspectiva da formação continuada, onde foi constatado que: “O município não elencou como prioridade a qualificação de seus professores, e o incentivo a formação destes ocorre de modo muito pontual, descrito por palestras e jornadas pedagógicas, sobre contextos amplos” (FONSECA, 2019, p.13).

O PDE, preconiza questões que visam a melhoria da educação brasileira, e reconhece a necessidade da formação de professores para construir uma educação de qualidade, e que esta formação está diretamente relacionada com as oportunidades oferecidas a esses profissionais, sejam elas dentro da instituição em que atuam ou ainda na formação continuada (BRASIL, 2007).

Sobre a rede de ensino oferecer oportunidades e condições para frequentar atualização profissional, como contratação de substituto, Transporte, Diária, passagem, entre outros, a maioria dos entrevistados, 60,9% não concordou com a afirmativa, constatamos dessa forma que não são oferecidas essas condições para o educador, pois apenas 13% dos participantes concordou com a assertiva.

Figura 23 - Relação com as oportunidades oferecidas pela rede de ensino aos educadores



Fonte: Autora (2020)

Mesmo que muitos professores já venham ao longo da carreira se preparando e investindo mais no próprio conhecimento, sempre será necessário buscar alternativas para ensinar. Isso porque os estudantes estão transformados, ou seja, mais dinâmicos, tecnológicos e proativos, e aí entra o papel da escola, que precisa buscar recursos financeiros para oportunizar aos professores esses momentos de formação fora da instituição, a troca de saberes com outros docentes com certeza será uma proposta enriquecedora para todos que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta das pessoas com deficiência pelo direito ao acesso à escolarização, em um ambiente escolar que promova a inclusão se consolidou ao longo dos anos, marcada por um longo processo de lutas acerca desse movimento, hoje esse direito é assegurado por lei, que estabelece o ingresso de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

No mês de setembro de 2020, foi assinado pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro o decreto que institui a nova PNEE, trazendo em seu *Layout* uma proposta de educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. A referida política delega poderes as famílias, para que possam escolher onde matricular seus filhos, o que tem gerado muitas discussões no que tange a sua viabilidade e dividindo opiniões, pois pode desencadear um retrocesso aos tempos de segregação e exclusão escolar.

A inclusão começa pela acessibilidade fora dos muros da escola com o transporte escolar, sendo necessário um veículo adaptado para garantir o acesso com segurança dos alunos com deficiência às escolas, a seguir o acesso sem barreiras aos espaços escolares, é preciso oferecer condições de mobilidade como rampas, banheiros adaptados, piso tátil e elevador para que o aluno desenvolva autonomia no desempenho das atividades escolares. Também há de se destacar a garantia da acessibilidade comunicacional.

Cabe às escolas, buscarem estratégias para se tornarem aptas a receber essa demanda, que vem crescendo ao longo dos anos, e para tal é imprescindível uma equipe de gestores e professores sensíveis, preparados e qualificados para desenvolver metodologias que ofereçam a equidade para todos os alunos, bem como para a comunidade escolar.

A implementação das salas de recurso AEE, é um importante aliado nesse processo, que deve contar com profissionais qualificados para atuar juntamente com o professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos inseridos na rede regular de ensino, sendo eles pessoas com deficiência, superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) e altas habilidades. Pois a inclusão não se limita ao direito do acesso e permanência a escola, é preciso oferecer condições para seu pleno desenvolvimento, respeitando suas peculiaridades e necessidades individuais.

O professor é peça fundamental nesse processo, por isso a importância de uma formação sólida e reflexiva que contemple os pressupostos inclusivos, para que essa qualificação seja transposta no âmbito educacional.

Com base na análise dos resultados ao que se refere a primeira categoria que analisa o perfil formativo dos docentes, foi constatado que dos 23 participantes da pesquisa, 87% é do sexo feminino, sendo que 73,9% tem idade superior a 39 anos, 22 participantes têm formação a nível superior em licenciatura, 19 com habilitação em Ciências da Natureza, e 18 tem especialização, sendo que 13 na área de Ciências da Natureza, demonstrando uma rede qualificada.

A segunda categoria que analisou o perfil profissional dos professores, evidencia que 10 atuam em escolas do estado, 8 no município e 5 em ambas, são profissionais experientes pois 91,3% tem mais de 6 anos de docência, e 56,5% assumem uma carga horária mensal de 40 horas.

Foram destinadas 11 questões para a terceira categoria que analisou os pressupostos inclusivos na formação dos professores, sendo que 3 foram de concordância, as quais se referem: a oferta de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva pelo sistema de ensino; a relação entre as dificuldades dos professores em trabalhar na perspectiva inclusiva e a falta de formação e a garantia acessibilidade física (banheiros adaptados; elevador, rampas de acesso e piso tátil) durante a graduação.

Em cinco questões os professores demonstraram discordância, são elas: Abordagem dos pressupostos inclusivos durante o curso de Licenciatura; Oferta de disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais na graduação e pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado); Garantia de acessibilidade comunicacional na graduação e favorecimento por parte da rede de ensino para frequentar atualização profissional.

Em três questões houve a concordância em partes, são elas: avaliação das práticas pedagógicas com alunos incluídos durante sua formação; a relação do trabalho na perspectiva inclusiva atrelado a pós graduação e o investimento da escola no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão.

O resultado da pesquisa evidencia que estamos no caminho para consolidar uma formação inclusiva, mas muitas questões precisam ser revistas para que esse objetivo seja alcançado, para tanto é necessária uma reformulação nos cursos de formação inicial e continuada de professores, favorecimento por parte das redes

para que os professores tenham acesso e permanência nas capacitações, bem como espaços de diálogos criados nas próprias escolas. Estes elementos potencializam uma abordagem inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Patrícia Cristina Albier; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALVES, Ivelise Kraide. **A formação docente no contexto da educação inclusiva.** 2012. 70 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra *et al*. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100463. Acesso em: 03 nov. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Lei 72.425,** de 3 de julho de 1973.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n° 93.481,** Brasília, 29 de outubro de 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481impressao.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793,** Brasília: MEC, 16 de dezembro de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf. Acesso em 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098,** Brasília, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678,** Brasília: MEC, 24 de setembro de 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em 12 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **36,698Plano Nacional de Educação/PNE - Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Brasília: 2014.

BRASIL. Casa Civil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **Lei 13.146,** de 6 de julho de 2015, Brasília: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, 2017.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.762,** Brasília, 11 de abril de 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9762.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2,** de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000200007. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Decreto n° 10.532.** Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 13 out. 2020.

CARDOSO, Solange. Ciclo de Carreira Docente: O que dizem as pesquisas brasileiras? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo *et al*. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223/html. Acesso em: 15 out. 2020.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor Da Educação Básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625. Acesso em: 24 out. 2020.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CHAVES, Leticia Leite**. O discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores de ciências da natureza.** 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso Licenciatura em Ciências da Natureza, Dom Pedrito, RS. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4294. Acesso em 12 out. 2020.

CORREIA, Clacy Somenzi. **Desafio da Inclusão no Ambiente Escolar:** um estudo no município de Nova Londrina, PR. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Curso de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4287/1/MD_EDUMTE_2014_2_18.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

ESTRELA, M. T. **A relação pedagógica**: disciplina e indisciplina na escola. Lisboa: Porto: Editora. 1996.

FÁVERO, Cristina Hill; COSTA, Helder Gomes. Inclusão: A Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. *In:* SIMPÓDIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO DE TECNOLOGIA, 9., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

FERREIRA, Graziele. Desinteresse nas Licenciaturas: Análise no Ensino Médio do Município de São Miguel do Iguaçu – PR. *In:* SIMPÓDIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO DE TECNOLOGIA, 12., 2015, Paraná, **Anais** [...] PUCPR: Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17402_7507.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

FONSECA, Eril Medeiros. **Perfil da Formação dos Professores de Ciências da Natureza da Rede Municipal de Dom Pedrito/RS:** Indicativos para Formação Continuada. 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Educação do Campo, Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, RS. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4399. Acesso em: 27 out. 2020.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista brasileira de Educação especial**, v. 22, n. 4, Marília oct/dec., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527. Acesso em: 31 out. 2020.

GIL, Marta. **A Legislação Federal Brasileira e a Educação de Alunos com Deficiência.** *In:* DIVERSA educação inclusiva na prática, [S. l.], 2017. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 08 nov. 2020.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortoline. **Educação inclusiva:** em foco a Formação de Professores. São Paulo: Editora Cultural Acadêmica, 2016.

GOZZI, Maria Estela; RODRGUES, Maria Aparecida. Características da Formação de Professores de Ciências Naturais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4455/2960. Acesso em: 26 out. 2020.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A,2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 05 out. 2019.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência:** A questão da inclusão social. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008. Acesso em: 05 out. 2019.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença:** a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MALLAT, Juliana Domit. Formação Inicial de Professores: Formação Pedagógica e a Materialização da Didática nos Cursos de Licenciatura da Unicentro. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25229_12107.pdf. Acesso em: 02 nov. de 2020.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 7 nov. 2020.

MELO, Francisca Oliveira da Silva. **A história da educação especial rumo à inclusão:** Um desafio a conquistar. *In:* WEB Artigos, [S. l.], 2011. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960. Acesso em: 10 out. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO AMAZONAS. **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Porto Alegre, junho 2008. Disponível em: https://www.mpam.mp.br/centros-de-apoio-sp-947110907/con. Acesso em: 8 out. 2020.

MIRANDA, Débora Fernandes. Perfil dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Minas gerais. **Arquivo brasileiro de educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, maio-ago, 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/1467. Acesso em: 12 nov. 2020.

MONICO, Patricia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ROSIMEIRE, Maria Orlando. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 41-48, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-41.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

MORTIMER, Eduardo Fleury; REIS, Rita de Cássia. Um Estudo Sobre Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. **Educ. rev.**, v. 36, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100204. Acesso em: 26 out. 2020.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília, n. 8, p. 1, 1988.

NOVA ESCOLA. **Educação inclusiva:** desafios da formação e da atuação em sala de aula, 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula. Acesso em: 02 nov. 2020.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves. **Materiais pedagógicos de Ciências para o ensino do aluno autista**. 2018. Orientadora: Crisna Daniela Krause Bierhalz. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Pampa, Curso de Licenciada em Ciências da Natureza, Dom Pedrito, 2018. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2018/10/materiais-pedagogicos-de-ciencias-para-o-ensino-do-aluno-autista-2.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Final e Plano de Ação.** Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 2003. Disponível em: https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2017/05/dudh.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, 1998. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 19 maio 2020.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. A Importância da Formação Docente para a Inclusão de Alunos Superdotados. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., 2013, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8606_4588.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

PLETSCH, Márcia. Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 25 set. 2019.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In:* CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SASSAKI, Romeu. Kazuma. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. **O Professor e os Processos de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Específicas:** desafios e possibilidades na perspectiva. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: etnográficahttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id_trabalho=7581715. Acesso em: 3 set. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo. O Professor da Educação Básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

STAKE, Robert. E. Case Studies. *In:* DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Formação Continuada em Educação Inclusiva:** os Professores com a Palavra. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, [S. l.], 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/253%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20OS%20PROFESSORES%20COM%20A%20PALAVRA.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva:** Alguns Marcos Históricos que Produziram a Educação Atual. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), edição internacional, 2008, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2008.
Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

TOLENTINO, Patrícia Caldeira; HOFFMANN, Marilisa Bialvo. O Sentido da Formação Docente em Ciências Biológicas: Considerações a partir das Representações de Professor Presente nos Licenciandos. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul, 212. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3017/562. Acesso em: 4 out. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**.** *In:* YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002425120. Acesso em: 18 out. 2020.

WENGZYNSK, Danielle Cristiane; TOZETTO, Suzana Soares. A Formação Continuada Face as suas Contribuições para a Docência. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul, 212. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513. Acesso em: 26 out. 2020.

APÊNDICE A – Questionário de investigação

Este questionário servirá para embasar a construção da pesquisa desenvolvida pela acadêmica Sandra Denise dos Santos Garcia, no curso de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito, que tem como objetivo Verificar se o perfil formativo e profissional dos professores da Rede Pública possibilita trabalhar na perspectiva de processos educacionais inclusivos.

1-Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

2-Idade

☐ Menos de 20 anos

☐ De 21 a 26 anos

☐ De 27 a 32 anos

☐ De 33 a 38 anos

☐ De 39 a 44 anos

☐ Mais de 44 anos

3-Qual a sua formação a nível superior.

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

4-Se for licenciatura em qual a área.

☐ Ciências Humanas

☐ Ciências da Natureza

☐ Ciências Exatas

☐ Linguagens

5-Você possui especialização.

☐ Sim

☐ Não

6- Se sua resposta foi "SIM" na questão de n° 5 especifique que em qual área.

☐ Ciências Humanas

☐ Ciências da Natureza

☐ Ciências Exatas

☐ Linguagens

7-Sua atuação profissional se dá em Escola (as) da Rede.

☐ Rede Estadual

☐ Rede Municipal

☐ Em ambas

8- Qual sua carga horária semanal.

☐ 20 horas

☐ 40 horas

☐ 60 horas

9 - Tempo de docência na Educação Básica.

☐ Menos de 5 anos

☐ De 6 a 11 anos

☐ De 12 a 16 anos

☐ De 17 a 21 anos

☐ Mais de 21 Anos

10 - Durante seu curso de Licenciatura os pressupostos inclusivos foram abordados.

☐ Concordo

☐ Discordo

☐ Em partes

11 - Durante seu curso de Licenciatura cursou alguma disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais.

☐ Concordo

☐ Discordo

☐ Em partes

12 - Durante a pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) cursou disciplinas relacionadas a educação inclusiva.

☐ Concordo

☐ Discordo

☐ Em partes

13- Entre as metas dos responsáveis pelo sistema educacional está a oferta de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva.

☐ Concordo

☐ Discordo

☐ Em partes

14- As práticas pedagógicas com alunos incluídos vivenciadas durante sua formação foram suficientes para o seu trabalho em sala de aula.

☐ Concordo

Discordo

Em partes

15- Na sua formação a acessibilidade comunicacional foi presente, exemplicado por língua de sinais, placas em braile, textos ampliados, placas sinalizadas, tecnologias assistivas, entre outros.

Concordo

Discordo

Em partes

16-Dificilmente o professor do ensino regular poderá pensar em educação inclusiva sem uma formação a nível de pós graduação

Concordo

Discordo

Em partes

17- Entre as principais dificuldades dos professores em trabalhar na perspectiva inclusiva está a falta de formação.

Concordo

Discordo

Em partes

18- A escola em que você exerce a docência investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica

Concordo

Discordo

Em partes

19 - Na sua formação houve preocupação com a acessibilidade física (banheiros adaptados, elevador, rampas de acesso e piso tátil).

Concordo

Em partes

Discordo

20- A rede de ensino oportuniza condições para frequentar atualização profissional, como contratação de substituto, Transporte, Diária, passagem, entre outros

☐ Concordo

☐ Discordo

☐ Em partes