

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Inclusive education: a study on the perception of teachers on initial and continuing training

Betania Jacob Stange Lopes–UNASP/EC*
Beatriz Antunes Santos Silva– UNASP/EC **
Hápila Nascimento Deodato- UNASP/EC ***
Talita Boasquives Ohnesorge- UNASP/EC****

Resumo: Definiu-se como objetivo geral o de analisar as percepções dos professores das séries iniciais quanto a eficácia da sua formação inicial e continuada para atuação em sala de aula comum em uma perspectiva inclusiva. Para a fundamentação teórica foi escolhido Souza, 2021; Carvalho, 2015; Martins e Andrade, 2016; Silva, 2020. O estudo será realizado em uma abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa exploratória. Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado um questionário pelo Google Forms e físico. Análise de dados foi feita a partir dos estudos de Bardin com a análise de conteúdo. Ao finalizar o trabalho foi possível perceber a importância da formação inicial e continuada adequada para que a atuação do professor em sala de aula seja mais efetiva. O apoio da gestão escolar com relação ao suporte para sua atuação no que desrespeito a inclusão, foi outro fator levantado pelas respostas dos professores ao questionário.

Palavras-chave: Inclusão. Formação inicial. Formação continuada.

Abstract: It was defined as a general objective to analyze the perceptions of teachers in the initial grades regarding the effectiveness of their initial and continuing education to work in a common classroom in an inclusive perspective. For theoretical foundation, Souza, 2021; Carvalho, 2015; Martins and Andrade, 2016; Silva, 2020. The study will be carried out in a qualitative approach, using exploratory research. As data collection instruments, a Google Forms questionnaire and physical form were used. Data analysis was performed from Bardin's studies with content analysis. At the end of the work, it was possible to see the importance of adequate initial and continuing education so that the teacher's performance in the classroom is more effective. The support of the school management in terms of supporting their performance with regard to inclusion was another factor raised by the teachers' responses to the questionnaire.

Keywords: Inclusion. Initial formation. Continuing education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um dos assuntos abordados pelas pesquisas na área da educação desde a década de 1990, quando foi divulgada a Declaração de Salamanca (1994), que abriu possibilidades para o debate de uma educação inclusiva. No Brasil, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio solidificar o paradigma da inclusão, abalando as convicções dos professores de educação especial e de ensino regular quanto as suas práticas e o direito do aluno público-alvo da educação especial (PAEE¹) participar em sala de aula comum. Esta proposta

* Doutora em Educação Especial pela UFSCar, Mestre em Educação pela UEL e Pedagoga pela FAFIMAN. Docente do Mestrado Profissional em Educação do UNASP. E-mail: betania.stange@ucb.org.br.

**Discente do curso de Pedagogia do UNASP. E-mail: beatriz.ass@hotmail.com.

*** Discente do curso de Pedagogia do UNASP. E-mail: hapila.deodato@hotmail.com.

**** Discente do curso de Pedagogia do UNASP. E-mail: Talita.oh@hotmail.com.

¹ PAEE - O aluno PAEE (Público-alvo da Educação Especial) é aquele com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

evidenciou a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com as diferenças em sala de aula.

Apesar da criação da LDB (1996) que promove o direito de uma educação inclusiva de qualidade. Atualmente, ao observar as salas de aulas, é possível perceber que ainda existem obstáculos e que a realidade é bem diferente do que se propõe na legislação. (LIMA; MORAES, 2019). Essa realidade foi percebida por uma das integrantes desse estudo, em seu ambiente de trabalho onde atuava como auxiliar de classe. Em sua vivência no ambiente escolar e tendo contato com uma sala que possuía um aluno de inclusão, foi possível notar os desafios que a professora enfrentava para solidificação de uma proposta inclusiva. Ao conversar com a professora, foi possível perceber que sua formação inicial não havia sido suficiente, gerando a necessidade de aperfeiçoar suas práticas e desenvolvendo sua formação continuada.

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 27, o aluno PAEE, tem o direito de ter uma educação que abranja o seu desenvolvimento de forma integral, contribuindo para a ampliação de suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, não basta o acolhimento, há necessidade de que esses alunos permaneçam na escola e esta ofereça condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento desse grupo de alunos. (DIAS; SILVA, 2020). O direito de todos os cidadãos a educação é constitucional.

Na atualidade, o tema abordado nessa pesquisa tem sido debatido por diferentes pesquisadores (CARVALHO, 2015; MARTINS e ANDRADE, 2016; DIAS e SILVA, 2020) que buscam compreender a ligação entre a formação inicial e continuada do professor e sua ação na sala de aula no que diz respeito a inclusão. Segundo Martins e Andrade (2016), as maiores dificuldades dos professores estão relacionadas a ineficácia do desenvolvimento dos conteúdos relacionados a inclusão, propostos pelas Universidades. Paralelo a isso, Pletsh (2009) fala sobre as concepções preconceituosas no que diz respeito ao aluno PAEE, criadas a partir do sentimento de incapacidade e insegurança, que se dá pela falta de preparo disponível na formação inicial (MARTINS e ANDRADE, 2016).

A formação continuada é uma opção para complementar a formação inicial do professor, uma vez que ela oferece suporte capacitando-o em suas práticas pedagógicas a fim de aproximar estudantes de inclusão a escola comum, excluindo qualquer obstáculo existente. (CARVALHO, 2015). Diante desse cenário apresentado, surge o seguinte questionamento: Qual a percepção de professores dos anos iniciais quanto a eficácia da sua formação inicial e continuada em sala de aula comum em uma perspectiva inclusiva? Com a finalidade de buscar resposta a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar as percepções dos professores das séries iniciais quanto a eficácia da sua formação inicial e continuada para atuação em sala de aula comum em uma perspectiva inclusiva.

A efetivação da meta estabelecida exigiu a delimitação de outras, mais restritas e sequenciais, que possibilitaram avançar gradualmente na elucidação e na compreensão do objeto de estudo. Assim, a orientar os passos dados no decorrer dessa pesquisa, estabeleceu-se como objetivos específicos: (a) esboçar as percepções das professoras quanto as contribuições da formação inicial e continuada para um trabalho inclusivo nas séries iniciais; e (b) identificar elementos facilitadores e possíveis obstáculos enfrentados pelos professores no cotidiano de sala de aula comum para inclusão dos alunos com deficiência. Visto que a inclusão escolar é desafiadora, e por vezes desperta um sentimento de insegurança e incapacidade nos professores, esta pesquisa será de grande valia para pedagogos das séries iniciais aperfeiçoando seus conhecimentos pedagógicos voltados ao público-alvo da educação especial.

CONHECENDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DIREITOS

Ao longo de estudos feitos na área da educação e a defesa dos direitos humanos, vem-se alterando as concepções, as legislações, práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino especial e regular, educação inclusiva por meio da Declaração de Salamanca. Esta declaração determinou que as escolas do ensino regular precisam educar todos os alunos, encarando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das superdotadas. No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, enfatiza o direito de ingresso, permanência e qualidade de ensino aos alunos PAEE e destacam que os sistemas de ensino devem garantir a eles, métodos, recursos, currículos e organização específicos para atender suas necessidades. A lei declara:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p.4).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1994) diz que a inclusão escolar de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento deve conduzir: a viabilidade da modalidade de educação especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a formação de professores para atendimento especializado e profissionais da educação para inclusão; o alcance ao ensino regular, com participação, aprendizagem e seguimento nos graus mais elevados do ensino. Entretanto, tem que acontecer na sala de aula comum e para o atendimento mais específico desse aluno, fazer usos das salas de recursos multifuncionais, integrando assim, um ensino comum e especializado.

O papel do professor no ensino regular e no ensino especializado

Para a solidificação da educação regular inclusiva, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula comum e educação especial. Segundo Lima (2014), o resultado dessa parceria é de apoio recíproco, feedbacks construtivos e a possibilidade de juntos alcançarem as metas por eles propostas, por meio de um ensino inclusivo de qualidade, contribuindo para o aprimoramento do processo de aprendizagem do aluno PAEE. A parceria entre os professores não exclui a função específica de cada um.

Em concordância com a Lei nº 12.796, Art. 59 (2013), a responsabilidade do sistema de ensino regular é diminuir os obstáculos e promover aos alunos acesso igualitário de oportunidades ao currículo, métodos, recursos e organização específica, para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais com a turma. Souza et al. (2015) esclarecem a ideia da lei anteriormente apresentada, ao afirmar que o professor da sala de aula comum é incumbido de apresentar aos alunos os conteúdos propostos pelo currículo em um ambiente que favoreça a aprendizagem, independente das dificuldades apresentadas por eles.

Tendo em vista a realidade das salas de aulas comuns, compostas por diferentes alunos, o professor regente necessita de apoio para lidar com os desafios que emergem em um contexto inclusivo, para que consiga atingir o objetivo de desenvolver o potencial de cada aluno, envolvendo o aluno PAEE. É neste contexto que se insere a intervenção do profissional especializado.

Segundo o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o professor especializado deve ter uma formação específica, com estudos exclusivos relacionados a educação especial. Seu objetivo é o de ajudar o aluno PAEE a ser inserido no contexto educacional, apoiar o professor de sala de aula comum e complementar o trabalho realizado no ensino regular, ao promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, o professor de educação especial é encarregado em proporcionar orientação na elaboração das propostas pedagógicas escolares, disponibilizar recursos, serviços e estratégias que podem auxiliar tanto o professor do ensino regular como o aluno PAEE, no processo de ensino e avaliação (MAYCA, 2012). Mesmo tendo o apoio de profissionais que realizam o AEE, o professor do ensino regular, deve buscar qualificação profissional além de sua graduação com estudos que o auxiliarão em suas ações frente ao aluno PAEE no dia a dia da sala de aula.

A formação inicial e continuada do professor em perspectiva inclusiva

Com as discussões sobre a inclusão de alunos PAEE cada vez mais presentes na área da educação, o questionamento quanto a relação da formação dos professores e a inclusão escolar começa a ganhar espaço. Apesar de o Decreto de Salamanca que oficializou a educação inclusiva ter ocorrido em 1994, somente em 2001, por meio do Parecer CNE/CP nº 9, foi implementado nos cursos de formações de professores matérias relacionadas a inclusão. Por meio da implementação de uma proposta inclusiva, a lei já pressupõe que os professores precisam reavaliar a sua postura e adquirir uma nova forma de pensar e agir, diante dessa atual realidade. Inicia-se então, nas formações iniciais do curso de Pedagogia estudos relacionados a educação inclusiva, com o intuito de levar o professor em formação a olhar por uma outra perspectiva.



Segundo Poker *et al.* (2007), a formação inicial necessita apresentar aos futuros professores o objetivo presente na educação inclusiva, e a função do trabalho do professor, acerca da aprendizagem e ensino do aluno PAEE. Além do mais, deve mostrar a realidade dos ambientes inclusivos na sala de aula, em conjunto com os princípios teóricos. Dessa forma, o futuro professor tornará a sua atuação docente mais diversificada, criativa e inclusiva, a fim de que envolva alunos com diferentes habilidades e níveis de aprendizagens.

Contudo, dois pontos precisam ser destacados sobre a formação inicial: o primeiro é que apesar dos cursos de graduação durarem 4 anos, os conteúdos apresentados, muitas vezes por conta da pequena carga horária, são superficiais. O que ocorre por exemplo, com as matérias de inclusão. Portanto, compreende-se que mesmo sendo importante, a formação inicial por si só, não é o suficiente para que os professores se sintam preparados para lidar com o aluno PAEE. (PEREIRA; GUIMARÕES, 2019).

O segundo ponto é que o docente precisa estar em constante desenvolvimento, pois a aprendizagem que obteve na formação inicial, esta pode ser considerada ultrapassada, com relação as novas descobertas. Dessa forma, é necessário que o professor busque constantemente crescimento por meio da formação continuada. (POKER *et al.*, 2007). Classifica-se como formação continuada ações de aperfeiçoamento profissional que complementam as aprendizagens obtidas na formação inicial. Pode ocorrer por meio de cursos de curto prazo, palestras, leituras, pós-graduações, trocas de experiências e orientações pedagógicas. O profissional de educação tem

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p.27).

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 Art. 4º, a formação continuada contribui para o aprimoramento profissional do professor tanto em suas ações como agentes sociais, como no processo de ensino de qualidade e aprendizagem do aluno através da elaboração de novas metodologias. Complementando a Resolução citada acima, Oliveira (2017) aponta que essa especialização, desenvolve no professor as competências de ser ativo e flexivo na sua atuação em sala de aula.

Vale ressaltar, que a formação continuada deve ocorrer por iniciativa do próprio professor em busca de ajudar os seus alunos. Porém, a escola deve proporcionar ambientes de aprendizagem para os docentes e todos os envolvidos no ensino do aluno. Esses encontros servem para discutam a relação entre a teoria e a prática, dividam suas dificuldades, medos e compartilhem suas conquistas. (ANDRADE; MARTINS, 2016).

A formação continuada permite que o professor veja sua ação na sala de aula, com relação a inclusão por um outro viés. Esse novo olhar o conduz a adicionar em sua bagagem profissional, conhecimentos que o levarão a planejar e implementar novas estratégias, objetivando a participação de todos os alunos como aprendizes ativos, incluindo os PAEE para que suas potencialidades se desenvolvam de forma plena.

Estratégias de aprendizagem para inclusão escolar

Caracteriza-se como estratégias de aprendizagem, mecanismos que os professores utilizam nas suas práticas de sala de aula, com o intuito de auxiliar a construção da aprendizagem do aluno (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011). De acordo com Tavares e Sanches (2013) o docente deve ser sensível as características, necessidades e as habilidades do aluno especial, para produzir estratégias condizentes com o seu potencial visando o seu desenvolvimento.

Complementando a ideia dos autores acima, Balbino e Santos (2015) apontam que uma das estratégias para aprendizagem dos alunos de inclusão, é o professor compreender que antes do ensino, ele precisa estabelecer uma relação de confiança e aproximação do aluno. Dessa forma, segundo Avelar *et al.* (2017) e Orsati (2013), é possível aproximar o conteúdo ao cotidiano da criança PAEE. Assim, o professor consegue cativar a atenção, trazendo um significado para a aprendizagem.

Outra estratégia, segundo Orsati (2013), é a de adaptar as atividades propostas para a turma conforme o ritmo do aluno. Neste contexto, alguns profissionais entendem que “adaptar” seria dar ao aluno uma folha de desenho ou atividades não condizentes a sua série atual, para mantê-lo ocupado. Porém, a ideia de adaptação, refere-se a dividir a quantidade de atividades, apresentar os conteúdos em partes menores utilizando recursos lúdicos e concretos e disponibilizar maior tempo para a realização das tarefas (ORSATI, 2013; AVELAR et al., 2017).

O trabalho cooperativo, no momento de brincar das crianças ou trabalhos em grupos, pode ser usado como uma estratégia para o ensino do aluno PAEE. Dessa forma, promove o desenvolvimento social da criança, e aprendizagens sobre colaboração e cooperação, para os demais alunos. (TAVARES; SANCHES, 2013 e PEREIRA; SANCHES, 2013). Contudo, Silva e Galuch (2009) ressaltam que esses momentos de interação devem ser planejados e apresentados com intencionalidade.

Entendemos então, que os professores consideram a ludicidade como um meio que leva às crianças a aprendizagem, ou seja, é através do brincar que elas vão aprendendo conteúdos, a coordenação motora, a socializar e enfim desenvolver as suas habilidades (BALBINO; SANTOS, 2015, p.6)

As estratégias de aprendizagem devem permitir a participação ativa do aluno PAEE com seus colegas. Segundo Balbino e Santos (2015, p.3), “o aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado em que permite o convívio e a participação”. Ao incluir o aluno na sua aprendizagem, motivando, celebrando as pequenas conquistas, possibilita uma melhora na construção do conhecimento do aluno.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o intuito de contribuir para o processo educacional inclusivo em um contexto de ensino regular, estabeleceu-se como objeto de estudo para esta pesquisa a análise da percepção dos professores sobre a eficácia de suas formações tanto inicial como continuada para atuação inclusiva em sala de aula comum. O caminho da pesquisa, portanto, não poderia ter sido outro: a *abordagem qualitativa*, pois esta possibilita aos pesquisadores investigar a realidade social e histórica do contexto e interatuar com o grupo que está sendo pesquisado, no caso dessa pesquisa a aproximação da realidade foi feita através de um questionário. (GRESSLER, 2004).

Segundo Arilda (1995), a pesquisa qualitativa ganhou destaque nas pesquisas, uma vez que os estudos nesta abordagem envolvem os seres humanos, e os impactos nas suas relações sociais, histórica e na vida cotidiana. Ela tem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas que são analisadas no contexto real que essas ocorrem. Principalmente, por preocupar-se com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (DEMO, 1995, p.32).

A pesquisa qualitativa assume variadas formas. Todavia, a especificidade do tema – percepção sobre a formação inicial e continuada em uma perspectiva inclusiva – determinou a escolha da pesquisa exploratória que tem como finalidade ampliar os conhecimentos sobre o tema estudado a partir de ideias já existentes, possibilitando uma nova perspectiva com base nas recentes descobertas. (GIL, 2002).

Local da pesquisa

Os locais escolhidos para realização dessa pesquisa foram três Colégios particulares, no Estado de São Paulo. O primeiro, situado em uma cidade do interior de São Paulo, funciona como um colégio modelo do Centro Universitário, do qual as pesquisadoras fazem parte, com 1188 alunos sendo 76 alunos da Educação Infantil, 604 alunos do Ensino Fundamental, 333 alunos do ensino médio, 115 alunos do Bilingue, 60 alunos do *High School*. O segundo, também situado em uma cidade do interior, com 352 alunos sendo 67 alunos da Educação Infantil, 110 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 106 alunos dos anos finais, 69 alunos do ensino médio. O outro está localizado na cidade de São Paulo, com 441 alunos sendo 45 alunos da Educação Infantil, 204 alunos a dos anos iniciais do Ensino Fundamental 113 alunos dos anos finais, 79 alunos do Ensino Médio Optou-se por realizar a pesquisa nos dois primeiros por pertencer as cidades de origem das pesquisadoras.

Participantes

Os participantes da pesquisa são professores das séries iniciais das escolas escolhidas, que aceitaram participar do estudo. Somando os professores das séries iniciais das 3 escolas totalizou 43 professores. Divididos nas seguintes faixas etárias: 8 participantes de 20 a 29 anos; 7 participantes de 30 a 39 anos; 4 participantes de 40 a 49 anos e 3 participantes de 50 a 59 anos. Apesar do número totalizado ser de 43 professores, somente 22 participaram da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

No intuito de se obter dados para esta investigação, recorreu-se ao questionário como procedimento de coleta de informações. A escolha pelo questionário fundamentou-se na certeza de que “o pesquisador consegue ganhos no questionário, pois deixa o entrevistado formular uma resposta pessoal e assim obtém uma ideia melhor do que este realmente pensa” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.176). O fato de o pesquisador estar ausente quando o participante estiver preenchendo o questionário, concede a ele maior autonomia para responder de acordo com seus pensamentos, crenças, valores e possibilidades.

Segundo os autores Chaer *et al.* (2011) o questionário também é uma forma eficaz de coleta de dados pois apresenta baixo custo e clareza para organização das informações coletadas, sendo um instrumento escolhido pelas pesquisadoras. É utilizado principalmente em pesquisas que pretende obter noções da realidade observada. Levando em conta a construção do questionário, é importante considerar o número de questões formuladas para não desanimar os participantes, e ao mesmo tempo coletar as informações necessárias desenvolvendo assim perguntas objetivas e claras. (CHAER *et al.*, 2011).

O questionário é um conjunto de perguntas de uma ou mais variáveis que serão mensuradas, sendo considerados dois tipos de perguntas: fechadas, as que contêm opções de respostas previamente delimitadas, e, abertas, as que não delimitam alternativas de resposta antecipadamente. (SAMPLIERI *et al.*, 2013).

O questionário foi utilizado com o objetivo de coletar informações sobre a problemática do estudo. Foi adaptado de Nascimento (2008) e ele é composto de 18 perguntas abertas e fechadas, divididas em 5 sessões, a saber: (a) dados gerais; (b) formação docente; (c) características da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental; (d) atuação profissional; e para finalizar (e) relação preparo/formação que a Instituição de Ensino Superior forneceu. O questionário foi preparado para ser respondido entre, aproximadamente, 15 a 20 minutos, e, somente as pesquisadoras e orientadora terão acesso às informações.

Análise de dados

O percurso de análise dos dados, que serão coletados por meio do questionário com os participantes desse estudo, terá como referência a obra de Bardin (2011) para análise de conteúdo. Optou-se por essa técnica pelo fato da pesquisa estar fundamentada na abordagem qualitativa e por favorecer percepção mais apurada dos discursos contidos nas respostas dos questionários. As informações obtidas serão organizadas em categorias.

A análise de conteúdo permite “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTI, 2006, p. 98). Assim, Bardin (2011) explica que essa modalidade de interpretação de textos é composta de três fases fundamentais: pré-análise, exploração do texto e tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase que organiza o material a ser analisado, a fim de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Após a realização das entrevistas, todas as respostas serão transcritas e organizadas com as respostas semelhantes.

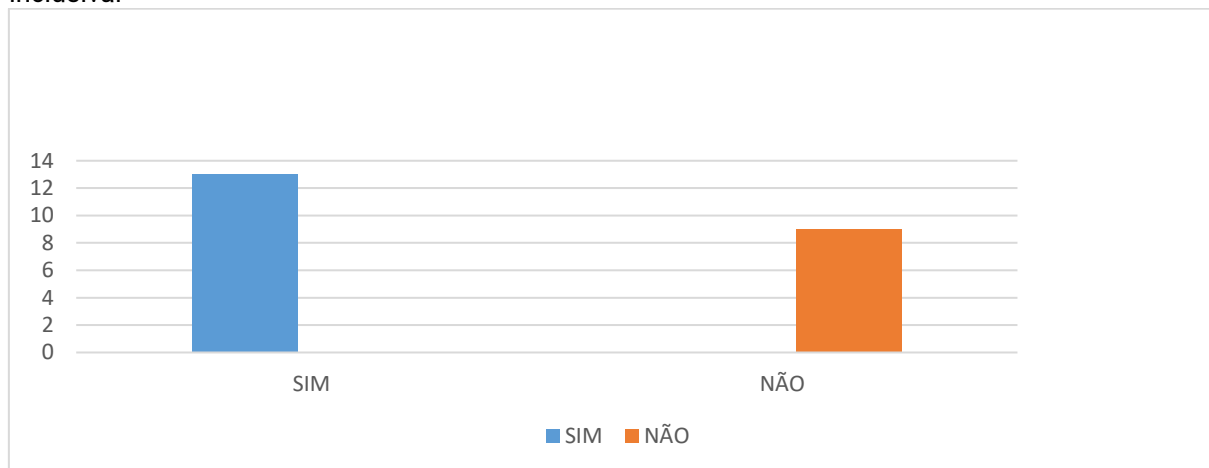
A segunda fase, exploração do material, consiste nas operações da codificação, da classificação e da categorização do material. Nessa etapa os recortes serão organizados por grupo de elementos comuns com um título genérico, representando assim os principais conteúdos das percepções dos professores contidos nos questionários. A terceira etapa, tratamento dos resultados, em que o pesquisador pode propor inferências e interpretações, fazendo uso do referencial teórico e os objetivos propostos para a pesquisa, a fim de que os resultados brutos sejam tratados para se

tornarem significativos e válidos. Bardin (2011, p. 44), ressalta que “o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados”.

RESULTADOS

A formação inicial e continuada são elementos indispensáveis para o professor do ensino regular desenvolver um trabalho inclusivo. A partir do questionário que os professores responderam, foi possível detectar elementos imprescindíveis na sua formação inicial e continuada (apoio escolar), bem como desafios e possibilidades no trabalho em uma perspectiva inclusiva.

Gráfico 1 – Percepção dos professores quanto ao preparo oferecido pelas instituições do ensino superior para atuação do professor nos anos iniciais do ensino /fundamental uma perspectiva inclusiva.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao analisar a Gráfico 1, foi possível observar que dos 22 professores participantes, 59,1% responderam afirmativamente para o preparo que obtiveram na formação inicial nas instituições de ensino superior. Entretanto, nas justificativas sobre sua resposta afirmativa, foi possível observar que muitos relataram que apesar de terem disciplinas de inclusão na faculdade, os assuntos eram superficiais ou que aprendiam sobre a teoria, mas pouco sobre a prática, como podemos observar na fala do P21: “*Nas disciplinas havia apenas abordagens sobre o tema, nada específico.*” [P21]; e P13 acrescentou: Na disciplina de Educação Especial *foi ensinado a realizar atividades voltadas para necessidades específicas, porém a parte prática era insuficiente.* [P13]

Os depoimentos das professoras estão em harmonia com os estudos realizados por Pereira e Guimarães (2019) ao mostrarem que os cursos de formação de professores têm em sua matriz curricular disciplinas referentes a inclusão, porém elas não são suficientes para que o professor entre em uma sala de aula com essa realidade e se sinta preparado, pois a prática não é discutida.

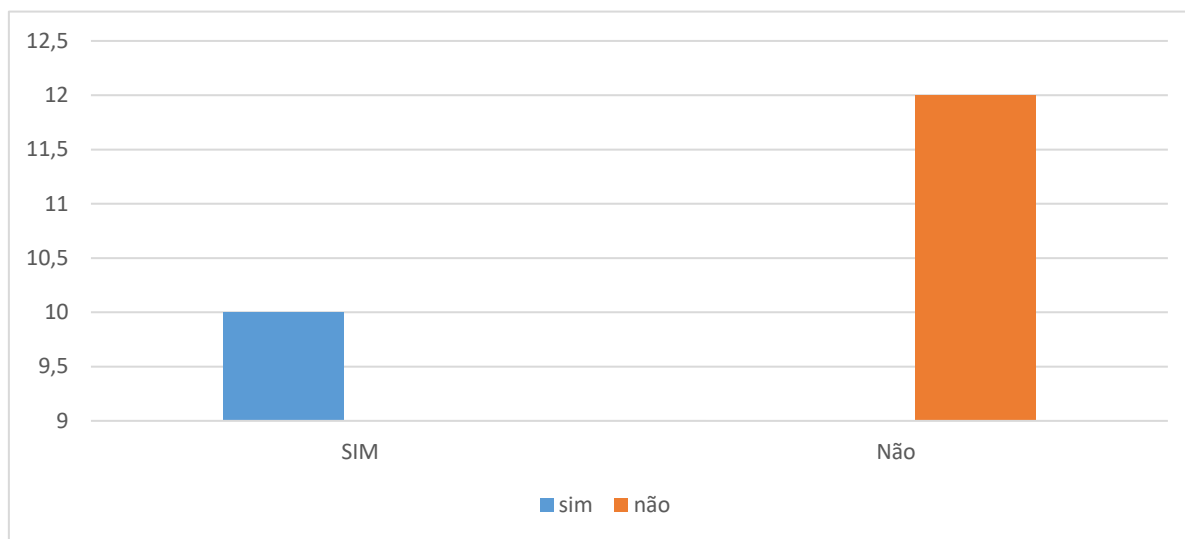
A formação inicial, segundo Poker *et al.* (2007), deve promover ao graduando, futuro docente, qual o objetivo da educação inclusiva, o seu dever e como deve ser sua posição diante da situação de inclusão. Martins e Andrade (2016) e Dias e Silva (2020) dizem que as Universidades se preocupam em ensinar ao professor a como lidar com um modelo ideal de aluno, mas quando é apresentada a realidade o professor se sente incapaz pois esse modelo de aluno não existe

Leone e Leite (2011) complementam que a formação inicial dos professores deve disponibilizar ao futuro docente uma base de conhecimentos para que ele possa reformular o saber inicial, a partir de suas experiências em seu dia a dia escolar. Para dar sequência aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou minimizar as perdas, a formação continuada é essencial para que se construa um diálogo constante entre a teoria e prática cotidiana.

Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. Muitos autores

têm denunciado o processo de intensificação do trabalho docente com atribuição de novas e complexas tarefas aos professores. Assim, foi perguntado aos professores se a escola promoveu alguma formação continuada em relação a inclusão.

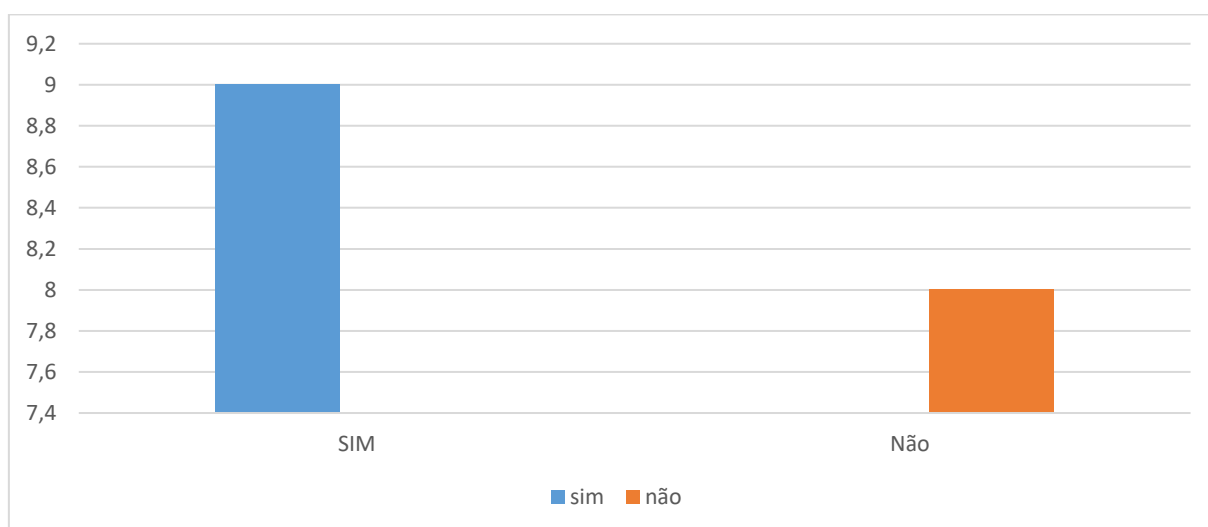
Gráfico 2 – Percepção dos professores quanto a formação continuada promovida pela escola



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao ver os resultados do gráfico anterior, é possível notar que 54,5% dos professores relataram não receber formação continuada da escola em que estão atuando, o que acaba gerando insegurança em seu trabalho. Professores e Gestores devem caminhar juntos para alcançar um mesmo objetivo: Propagar uma educação de qualidade e inclusiva. (LIMA, 2014). Autores como Pletsh (2009) e Poker *et al.* (2007) mostram a importância da formação continuada para completar as lacunas que são apresentadas pela formação inicial. Porém a formação continuada é uma atitude a ser tomada não só pelo professor, mas a gestão escolar deve promover palestras, cursos, orientações que promove conhecimento ao professor facilitando o seu trabalho. (ANDRADE; MARTINS, 2016). Nesse contexto, foi perguntado aos professores participantes desse estudo sobre as orientações que recebem sobre o trabalho a ser desenvolvido com o aluno PAEE.

Gráfico 3 – Percepção dos professores quanto as orientações que recebem da escola em relação ao trabalho com alunos PAEE



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao analisar as respostas sobre orientações recebidas da escola em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, verificou-se que 52,9% dos professores afirmaram que recebem suporte da coordenação pedagógica. Este apoio ficou claro na fala da professora P1 ao afirmar: "*Recebemos orientações sobre como deve ser a rotina do aluno, as responsabilidades que podemos dar a ele, como deve ser feita a avaliação do desenvolvimento dele em relação aos demais alunos*". [P1]. A professora P14 acrescentou: "*Este ano, não tenho aluno de inclusão, mas quando tive a coordenadora dava sugestões de atividade e como tratá-los*". [P14]

Sobre as duas questões anteriormente apresentadas em relação a formação continuada e orientação oferecida pela coordenação, considera-se que os professores não veem que a troca de experiências, as conversas oferecidas pelas escolas encaixam-se como meio de formação continuada. De acordo com Carvalho (2015) participações em palestras, cursos, orientações pedagógicas, rodas de conversas ou Pós-graduações são exemplos de formação continuada e que auxiliarão o docente em suas práticas em sala de aula.

Imbernon (2010, p. 25) apresenta a sua reflexão que o professor precisa ser ativo e flexivo. A especialização realizada pela formação continuada possibilita essa nova ação ao docente em sala de aula, impedindo que o professor deixe suas práticas e conhecimentos estáticos e aprimore com as novas descobertas. (OLIVEIRA, 2017)

Quadro 1 – Dificuldades para realizar um trabalho inclusivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIAS	NÚMERO DE RESPOSTAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA QUANTITATIVO DE ASPECTOS ENUNCIADOS
Dificuldade em relação à formação para a inclusão.	10	33%
Dificuldades em trabalhar diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula.	8	27%
Falta de apoio escolar	6	20%
Falta de material de apoio	3	10%
Estratégias de aprendizagem	3	10%
TOTAL	30	100%
22 respondentes		

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise dos dados expostos no Quadro 1 destacam as dificuldades enfrentadas na relação do trabalho do professor, apresenta em maior número de resposta (33%) a falta de formação adequada para atuação com os alunos PAEE, faltando conhecimento para atendê-los em sala de aula comum conforme expressam os professores P2 e P7:

[...] para lidar com esses alunos temos que ter um preparo específico, pois cada um tem o seu caso particular. [P2]

[...] existe o fator de adaptação curricular, conhecimento sobre as patologias suas complicações e facilitações do aprendizado, para isso é necessário o preparo docente (P7)

Como já foi abordado nos gráficos acima, por apresentar essa falha na formação inicial, estar apto para lidar com as diferenças em sala de aula, o professor necessita sair da faculdade e aperfeiçoar os seus conhecimentos teórico-práticos. Glat e Pletsch (2012), declaram que a formação continuada, que tem a escola como local privilegiado de formação, favorece os professores em suas necessidades. A segunda dificuldade em destaque, com 27 % dos professores, refere-se ao trabalho junto ao aluno PAEE com ritmo de aprendizagem diferente dos demais alunos em sala de aula. A professora P15 declarou:

Cada aluno é único. Não existe uma fórmula pronta. Além disso, é preciso alcançar um equilíbrio nas atitudes no sentido de incluir e não apenas interagir. (P15)

Orsati (2013) em seu trabalho, comenta sobre a questão do ritmo da aprendizagem do aluno PAEE que pode ser usada como uma estratégia e não compreendida pelo professor como um "problema". Segundo ele o professor precisa entender o ritmo do aluno e propor atividades divididas, apresentar o conteúdo usando recursos lúdicos e disponibilizar maior tempo que deve estar de acordo com a série correspondente do aluno. (ORSATI, 2013; AVELAR et al., 2017).

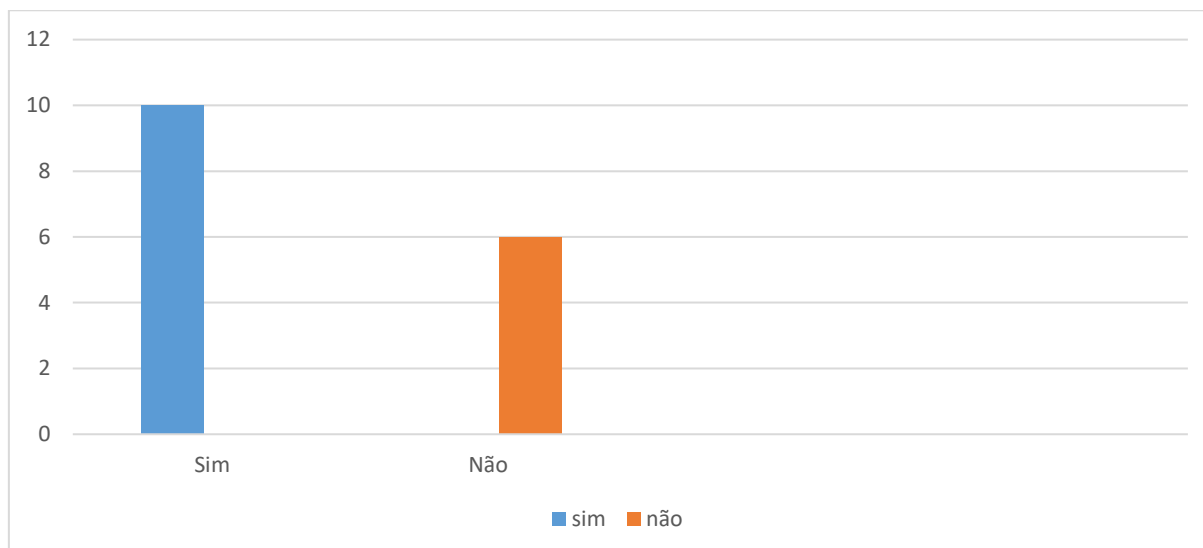


A escola deve promover meios para que os professores encontrem alternativas para desenvolver as suas práticas. Ao não receber esse apoio escolar o professor enfrenta um quadro desafiador tendo que lidar com essa realidade sozinho. Podemos observar essa situação examinando a categoria 3 com 20% das respostas dos professores. Andrade et al. (2015) falam que muitas vezes os docentes ficam sobrecarregados com a responsabilidade, porém todos os envolvidos diretores, comunidade escolar deve compreender buscar como entendimento sobre como lidar com esse aluno. Pode-se observar isso na fala do professor P4

[...] nem sempre todos que estão a volta da criança a amparam da maneira correta. Trabalhar com criança que necessitam de um auxílio especial e diferenciado, não depende apenas do professor. (P4)

Esse suporte ocorre em ajudar o professor a como deve lidar com o aluno mas também de material adequado ou ideias de estratégias, o que é apresentado como desafios nas categorias material adequado com 10% e aprendizagem com 10%. Não basta garantir o acesso, mas é necessário garantir também a permanência e a qualidade através de matérias e estratégias didáticas, possibilitando o desenvolvimento do aluno PAEE. Para minimizar as diferenças o professor deve fazer uso de estratégias diversificadas e a flexibilização curricular com o intuito de incentivar a participação do aluno e uma aprendizagem mais assertiva. (HEREDERO, 2010).

Quadro 4 – Planejamento para a intervenção visando a aprendizagem do aluno PAEE



Fonte: Elaborado pelas autoras

É possível perceber que 62,5% dos professores entrevistados relataram que procuram realizar um planejamento específico para o aluno PAEE, visando a sua aprendizagem mais assertiva. Estes professores relataram que este planejamento é realizado com o apoio da coordenação ou por vezes com outros profissionais. Segundo Lima (2014), esse apoio entre o professor e outros profissionais facilita não só o trabalho do docente, mas a aprendizagem do aluno PAEE, pois juntos praticam o apoio recíproco, feedbacks construtivos e visam metas para serem alcançadas. Contudo podemos observar que alguns professores (33,33%) relatam que não apresentam apoio para montar o seu planejamento: *"Tudo que é feito, foi promovido por mim."* (P2); *"Individualmente de acordo com as necessidades do aluno."* (P7)

Por meio da análise realizada pelas respostas dos professores que atuam em escolas diferentes, conclui-se que a questão da percepção do professor frente aos da inclusão permeia todas as escolas e provocam as mesmas ideias, com relação a formação inicial continuada e as dificuldades com relação a inclusão escolar e ação do professor em sala de aula com o aluno PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados, foi possível notar que a inclusão de alunos PAEE, apesar de avanços, ainda é desafiador para os professores que atuam em sala de aula comum e precisam desenvolver um trabalho voltado para o processo de aprendizagem desses alunos. Por este motivo surgiu o objetivo geral do trabalho, analisar as percepções dos professores das séries iniciais quanto a eficácia da sua formação inicial e continuada para atuação em sala de aula comum em uma perspectiva inclusiva.

Os professores ainda se deparam com barreiras a serem eliminadas para um trabalho inclusivo, que poderiam ser minimizadas se em suas formações iniciais tivessem conteúdos práticos que os preparassem para a realidade da sala de aula. Como discutido no decorrer do trabalho a formação inicial dos cursos de pedagogia, apresentam para os futuros professores conteúdos superficiais em relação a inclusão, gerando um certo medo no docente quando ele enfrenta essa realidade na sala de aula.

Como foi citado por alguns professores que participaram respondendo o questionário, o apoio da comunidade escolar, auxilia na construção da formação continuada do professor. Essa formação permitirá que ele aprimore os seus conhecimentos, trocas de experiências, métodos para facilitar sua ação em sala de aula com o aluno PAEE. Desde palestras até cursos de pós-graduação podem ser compreendidos como formação continuada.

Com a conclusão deste trabalho foi possível perceber a importância do professor se sentir seguro para atuação na inclusão. Ter apoio de profissionais que são especializados nesse assunto, além dessa interação ser proposta por lei, contribui para o trabalho docente do professor. Partindo do questionário que foi proposto pelos professores, com o objetivo de analisar a sua percepção foi alcançado. Com as respostas obtivemos a opinião de quem está dia a dia vivendo essa situação.

Por conta do tempo não conseguimos entrar na questão da relação familiar e como esse apoio ou a falta dele, pode contribuir para o trabalho do dia a dia do professor. Isso leva a pensar que este tema necessita de aprofundamento, pois ainda existem lacunas a serem discutidas como essa questão da família como também sobre novas técnicas ou atividades que podem ser realizadas com esse aluno, assunto que foi levantado pelos professores em suas respostas.

Ao se comparar o passado com o presente, percebe-se avanços em direção a inclusão no contexto escolar, mas que também há muitas lacunas, como já destacadas no resultado deste estudo, para garantir a escolarização dos alunos PAEE, respeitando suas singularidades e propiciando oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; KONKEL, E.N.; Kosvoski, M.C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. *XII Congresso Nacional da Educação*. PUCPR (Curitiba/PR) 2015 p. 5776.

AVELAR, K.E.S.; MIRANDA, M.G.; CABRAL, S.A. Estratégias de ensino-aprendizagem com alunos portadores de deficiência intelectual na disciplina de português. Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). XIII SIAT, V SERPRO. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 437-451, set. de 2017.

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

BALBINO, E.S.; SANTOS, P.O. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. *VII Seminário de Estágio*. Perspectivas atuais dos professores da educação: desafios e possibilidades. Universidade Federal de Alagoas. 2015.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. (17 de Nov de 2011).

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 9, 2001.

CARVALHO, J.B.S. *A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul-Brasília/DF*. Universidade de Brasília. Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. 2015

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A.. A técnica do Questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Salamanca, 1994.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995

DIAS, V.B.; SILVA, L.M. Educação Inclusiva e formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822>. Acesso em: 28 abr.2021.

GIL, A.C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo. 4. ed.: Atlas. 2002

GRESSLER, L.A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2ª ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais. Rio Claro. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. 1995

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum*. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999

LEONE, N.M.; LEITE, Y.U.F. O início da Carreira Docente: Implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2011. p.236-259.

LIMA, H.I.A.M. *Trabalho em parceria: professor de ensino regular/professor de educação especial*. Dissertação apresentada `Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial. Acesso: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1446>. Jul-2014.

MARTINS, C.A.F.; ANDRADE, L.B.P.A. *A formação continuada do professor para a inclusão na educação infantil*. Unesp, Franca. *II Seminário Internacional de Políticas...*2016. Disponível em : <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MAYCA, F.G.. Relação do atendimento educacional especializado no e com o ensino regular: uma parceria mais que especial. In: *Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo - COEB*. 2012. Florianópolis. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.58.21.a7ed894b523c3b9efd371b1a484c2739.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. *Temas sobre Desenvolvimento*, 2013; 19(107):213-22.

PEREIRA, C.A.R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação De Professores: Um Estudo Sobre Cursos De Licenciatura em Pedagogia. Educação Especial na formação de professores. Relato de Pesquisa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.4, p.571-586, Out.-Dez., 2019

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação*, Curitiba, n 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PLETSCH, M. D. & GLAT. R. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*. Artigo aceito para publicação na *Revista Linhas Críticas da Unb*, Brasília/DF, 2012.

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia School inclusion and initial teachers training: the perception of students graduated in Education. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Marília-SP, Brasil *Revista Eletrônica de Educação*. Vol.11, n.3. p.876-889. Setembro/ Dezembro. 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, O.J.X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e Conhecimento de Professores. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. P.284-295. 2011

SCHNETZLER, R.P.; ROSA, M.I.F.P.S.. A Investigação-Ação Na Formação Continuada De Professores De Ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003

SILVA, M.A.M.; GALUCH, M.T. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento: Interaction among children with and without special

educational necessities: development possibilities. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.142-165. 2009.

SOUZA, F.F.; VALENTE, P.M.; PENNUTI, M. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. *In: Educere XII Congresso Nacional de Educação*, 2015 Paraná. P.10876 – 10885.

TAVARES, C.; SANCHES, I.G. A diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 26, núm. 1, 2013, pp. 307-347 Universidade do Minho Braga, Portugal.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021