

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

ANALYSIS OF TEACHER TRAINING IN INCLUSIVE: A CASE STUDY

Milena Lopes da Silva¹

Prof^a Ma. Francisca Monteiro da Silva²

RESUMO

Este trabalho investiga a formação de professores em uma escola privada de Tucuruí, Pará, focando na educação inclusiva. O estudo aborda a relevância crescente da educação inclusiva, conforme diretrizes da Declaração de Salamanca e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que enfatizam a necessidade de formação contínua e especializada dos docentes. Utilizando uma abordagem quali-quantitativa, foram aplicados questionários semiestruturados a 29 professores para capturar informações objetivas e subjetivas sobre suas formações e práticas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam diversas lacunas na formação docente, especialmente na preparação para atender alunos com necessidades especiais. Desafios incluem a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), falta de recursos pedagógicos e estrutura escolar inadequada, além da necessidade de formação prática contínua. A comunicação eficaz com as famílias dos alunos também foi identificada como um aspecto crítico. Conclui-se que a formação adequada e contínua dos professores é essencial para promover uma educação inclusiva eficaz, capaz de atender às diversas necessidades dos alunos e assegurar seu pleno desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Capacitação.

ABSTRACT

This paper investigates teacher training at a private school in Tucuruí, Pará, focusing on inclusive education. The study addresses the growing relevance of inclusive education, according to the guidelines of the Salamanca Declaration and the National Education Plan (PNE) 2014-2024, which emphasize the need for continuous and specialized teacher training. Using a qualitative-quantitative approach, semi-structured questionnaires were administered to 29 teachers to capture objective and subjective information about their training and practices. The data was analyzed using Bardin's content analysis technique. The results show a number of gaps in teacher training, especially in preparation for dealing with students with special needs. Challenges include drawing up Individualized Educational Plans (IEPs), a lack of teaching resources and inadequate school structure, as well as the need for ongoing practical training. Effective communication with students' families was also identified as a critical

¹Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semiárido.

²Professora Mestra Orientadora da Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal Rural do Semiárido.

aspect. It can be concluded that adequate and ongoing teacher training is essential to promote effective inclusive education, capable of meeting the diverse needs of students and ensuring their full educational development.

Key words: Inclusive education. Teacher training. Training.

Data de submissão: ____/____/____

Data de aprovação: ____/____/____

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação inclusiva tem se tornado um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro e mundial. A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares não é apenas uma questão de legislação, mas um imperativo ético que visa garantir a todos o direito à educação de qualidade. A educação especial, como componente da educação nacional, tem em seus princípios e orientações o atendimento aos alunos identificados como público-alvo da educação especial, que são reconhecidamente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, além de altas habilidades e superdotação (Brasil, 2013).

Sob a ótica da inclusão, as políticas educacionais se fundamentam no princípio da igualdade de direitos entre todas as pessoas. Essas políticas visam proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, respeitando primordialmente as diferenças individuais. Desse modo, elas garantem não apenas o acesso inicial à educação, mas também a permanência contínua dos indivíduos no ambiente educacional até a conclusão de sua formação.

Em 1994, através da Declaração de Salamanca, esses direitos foram de fato assegurados, de acordo com o documento:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

De acordo com a Lei n. 13.005, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 a 2024 também estabelece como estratégias a formação contínua de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); a criação de centros multidisciplinares para apoiar os docentes da educação básica; o incentivo a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva que promovam a acessibilidade, o ensino e a aprendizagem dos estudantes público-alvo do AEE, bem como promover a inclusão nos cursos de licenciatura, formação e pós-graduação de teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE (Brasil, 2014).

Oliveira e Oliveira (2018), enfatizam a importância de uma capacitação docente voltada para a inclusão escolar. Não é questão de sobrecarregar o professor, mas sim de reconhecer a relevância de seu papel na rotina escolar. Portanto, é valorizada a formação que se realiza dentro da escola, pois ela surge da vivência prática dos professores. Neste sentido, a pesquisa traz como problema central o seguinte questionamento, quais são as principais lacunas na formação de professores em relação à educação inclusiva e como essas lacunas impactam a prática pedagógica?

Vieira e Omote (2021), ressaltam que, além dos programas de formação contínua, que são mais específicos e focados em temas específicos, é crucial criar espaços de aprendizagem contínua, momentos para reflexão sobre experiências e desafios, estudo colaborativo, troca de vivências e interação com profissionais de diversas áreas do conhecimento. Essa melhoria certamente se reflete em relações mais produtivas com todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiências, e em práticas pedagógicas que são efetivas, inclusivas, gratificantes e enriquecedoras para todos os envolvidos na educação escolar inclusiva.

Neste contexto, a formação dos professores se apresenta como um fator crucial para o sucesso da educação inclusiva. Este projeto busca analisar a formação de professores em relação à educação inclusiva em uma instituição de ensino privado, e explorar como essa formação impacta a prática docente e a promoção da inclusão, investigando a opinião dos professores desta escola sobre sua preparação para trabalhar com alunos com deficiência, com altas habilidades, talentos/habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo utilizou uma abordagem quali-quantitativa, que combina métodos quantitativos e qualitativos para oferecer uma compreensão mais abrangente do problema investigado. Essa combinação permite não apenas quantificar dados, mas também explorar em profundidade as percepções e experiências dos professores.

A metodologia de pesquisa quali-quantitativa conforme é descrita por Knechtel (2014, p.106), “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Gatti (2004) defende que a adoção de pesquisas quanti-qualitativas requer reflexão sobre sua viabilidade e os objetivos almejados com essa escolha metodológica. O que se torna essencial nesse método é buscar a integração e colaboração, ultrapassando barreiras para construir conhecimento científico.

Os participantes do estudo foram 29 professores de uma escola privada, selecionados para fornecer uma amostra representativa do corpo docente. De acordo com a Política de Educação Especial, as escolas particulares, que seguem as diretrizes gerais da educação nacional, devem matricular todos os alunos no ensino regular, sem exceção de condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Além disso, devem oferecer o Atendimento Educacional Especializado para promover a inclusão escolar desses estudantes (Brasil, 2015).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, contendo 10 perguntas. Esse questionário foi elaborado para capturar tanto informações objetivas quanto subjetivas sobre a formação e as práticas dos professores, sendo aplicado de forma online, através do *Google Forms*. No ato da

aplicação do questionário, os participantes fizeram a leitura e posterior assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando sua participação na pesquisa, assim como a aceitação do uso de suas respostas para fins acadêmicos e de pesquisa.

Miranda (2020), ressalta a relevância do uso dos questionários, destacando que, os questionários podem ser administrados pelo entrevistador ou podem ser autoadministrados, onde o entrevistado responde sem intervenção direta. As perguntas são formuladas conforme os objetivos estabelecidos, resultando em diferentes tipos de questionamento. Da mesma forma, as respostas variam de acordo com as variáveis consideradas, resultando em diferentes níveis de resposta.

As perguntas realizadas estão dispostas a seguir:

Quadro 1- Perguntas realizadas

1. Qual é a sua área de formação?
2. Você recebeu formação específica em educação inclusiva durante sua graduação?
3. Se sim, em qual(is) área(s) da educação inclusiva você recebeu formação durante sua graduação?
4. Nos últimos 5 anos, você participou de cursos de capacitação ou formação continuada em educação inclusiva?;
5. Quantos cursos de capacitação em educação inclusiva você participou nos últimos 5 anos?
6. Como você avalia a qualidade dos cursos de capacitação em educação inclusiva que participou?
7. Você se sente preparado(a) para identificar e atender às necessidades educacionais de alunos com deficiências ou transtornos?
8. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao trabalhar com alunos com necessidades especiais?
9. Quais recursos, formações ou apoios você considera essenciais para melhorar sua prática em educação inclusiva?
10. Como a sua formação inicial e continuada influenciaram sua prática em sala de aula com alunos com necessidades especiais?

Fonte: Autor (2024)

2.1 Caracterização do local da pesquisa

A seleção do local de pesquisa foi realizada com base em critérios que incluíam acessibilidade, representatividade e a capacidade de fornecer dados relevantes para o estudo. A escolha recaiu sobre uma escola privada em Tucuruí, Pará, devido à sua estrutura, ao perfil dos alunos e à qualidade do corpo docente. A escola, com seus dois andares e salas de aula bem organizadas, oferece um ambiente adequado para a observação e coleta de dados necessários para a pesquisa.

Realizar pesquisas em escolas particulares possui várias vantagens como Capacitações e Formações docentes, Diversidade de Metodologias, como também essas escolas tem um foco mais personalizado no aluno e importâncias. Primeiramente, essas instituições geralmente possuem recursos e infraestrutura que facilitam a implementação de métodos variados de pesquisa. Além disso, as escolas particulares frequentemente atendem a uma faixa socioeconômica específica, o que permite a análise de dados dentro de um contexto social particular.

2.2 Metodologia de análise de dados

Para interpretar os dados desta pesquisa, foi selecionado o método de análise de conteúdo, por ser um método que se destaca pela capacidade de interpretar o significado intrínseco de conteúdos textuais ou visuais provenientes de dados variados, podendo ser utilizado tanto na pesquisa quantitativa quanto na

qualitativa, embora de maneira distinta, conforme afirma Triviños (1987). Além disso, pode ser aplicada na pesquisa quali-quantitativa, utilizando a abordagem qualitativa, mas incorporando dados estatísticos.

Para Moraes (1999), este tipo de análise, que realiza descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxilia na reinterpretação das mensagens, proporcionando uma compreensão de seus significados em um nível que transcende uma leitura comum.

De acordo com Bardin (1977), as diferentes fases da Análise de Conteúdo são organizadas em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No entanto, não há fronteiras claras entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação. Esse vai e vem mencionado pela autora ilustra bem a natureza cíclica desse processo de pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo também prevê a exploração do material, etapa cujo objetivo é a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica realça o estudo detalhado, guiado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011).

Os dados qualitativos coletados foram examinados por meio da análise categorial, que, de acordo com Bardin (2011), envolve o desmembramento do texto em categorias agrupadas de forma análoga. A escolha pela análise categorial é fundamentada no fato de ser a melhor opção quando se deseja estudar valores, opiniões, atitudes e crenças a partir de dados qualitativos. Assim, a interpretação dos dados foi realizada pelo método de análise de conteúdo, sustentada pelas observações no local.

A definição das categorias é classificada, indicando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, ou seja, das categorias. Dessa forma, a análise categorial envolve o desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para criar as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais (Bardin, 2010).

O processo de formação das categorias seguiu o previsto por Bardin (1977): após a seleção do material e a leitura inicial, a exploração foi feita através da codificação. A codificação ocorreu com base na repetição das palavras, que, uma vez triangulada com os resultados observados, se constituíram em unidades de registro, permitindo então a categorização progressiva.

3.1 Análise das perguntas discursivas

Para analisar as perguntas discursivas, os participantes foram nomeados de P1 à P29, P sendo abreviação de professor, no total foram três perguntas discursivas e cada uma foi analisada de forma individual, os dados coletados a partir das respostas dos professores às perguntas sobre desafios, recursos, formações e influências da educação inclusiva foram analisados de acordo com a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin. A análise revelou uma série de temas recorrentes e insights valiosos sobre as experiências dos professores.

Os professores enfrentam uma variedade de desafios ao trabalhar com alunos com necessidades especiais. Um dos principais problemas mencionados foi a dificuldade em estabelecer um Plano Educacional Individualizado (PEI) adequado às necessidades específicas de cada aluno. P1 afirmou que houve dificuldades para "estabelecer um PEI que atendesse a necessidade específica de cada criança, ausência de materiais, falta de suporte em sala de aula".

De acordo com Valadão (2010), o PEI é uma ferramenta que tem sido empregada no cenário global, em nações da Europa e América do Norte, com o objetivo de possibilitar as condições apropriadas para o processo de inclusão na escola regular para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, podendo ser entendido como um recurso educacional que oferece diretrizes para o ensino, atendendo às necessidades específicas do aluno com deficiência.

A falta de materiais pedagógicos apropriados e a estrutura inadequada das escolas também foram pontos críticos. P6 mencionou que "os principais desafios são a falta de recursos pedagógicos nas escolas e profissionais preparados", enquanto P7 destacou a "falta de conhecimento dos professores regentes".

A preocupação dos professores é compreensível, para Sassaki (1997), a inclusão escolar depende da garantia de acessibilidade, sendo esta essencial para fomentar a autonomia e independência dos estudantes. Assim, trata-se de um conceito que ultrapassa a simples integração. Ferrel (1996) ressalta que a capacidade de aprender não é comprometida pela deficiência visual, mas sim pela carência de infraestrutura escolar.

De acordo com Blanco (2001), a proposta de educação inclusiva se torna viável quando são buscados métodos para alterar a estrutura e o funcionamento da escola, promovendo uma ação educativa que possa contemplar as diferenças individuais dos alunos.

A comunicação com as famílias é outro desafio significativo. P3 expressou a dificuldade em "não saber exatamente como abordar com as famílias possíveis casos de crianças sem laudo, mas que possuem alguma deficiência ou transtorno". A resistência de algumas famílias em aceitar e buscar ajuda médica foi mencionada por P13, que disse: "a resistência da família em aceitar e buscar ajuda médica".

Buscaglia (1993) lista alguns sentimentos comuns entre pais que têm um filho com deficiência(s). Dado que a criança ideal não chegou, é frequente o sentimento de autopiedade, que inclui lamentação, desilusão e descrença. Muitas mães se culpam pela deficiência da criança, acreditando que não tomaram os cuidados necessários durante a gravidez.

Cambruzzi (1998), discorre acerca da importância de reconhecer que as famílias desempenham um papel essencial no processo educacional dos filhos, uma vez que as crianças mostram sinais de estar desenvolvendo autonomia, consciência do outro e habilidades de convivência em grupo. Sendo importante ressaltar que a colaboração entre escola e família é um fator fundamental, pois ambos atuam como agentes de transformação, promovendo mudanças na visão ainda distorcida que a sociedade tem sobre a deficiência.

Tornar as aulas inclusivas para alunos com diferentes necessidades foi outro desafio importante. P2 ressaltou a dificuldade de "tornar as aulas dinâmicas e inclusivas para cada uma das necessidades enfrentadas por cada aluno", enquanto P5 destacou a necessidade de "compreender como cada estudante aprende de acordo com a condição de cada um". A falta de formação prática específica foi um desafio adicional. P4 lamentou a "dificuldade em encontrar cursos com acesso a prática diante da neurodiversidade dos alunos".

Segundo Souza (2017), as práticas de inclusão na escola afetam os resultados da educação que ela proporciona. Para promover uma inclusão escolar justa, seguem-se seis recomendações para assegurar a inclusão na instituição. São elas: compreensão integral do aluno, capacitação dos profissionais, colaboração eficaz entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os do ensino regular, suporte na sala de recursos multifuncionais, uso de tecnologia na escola e cooperação entre escola e família.

Contudo, esses desafios são exacerbados pela falta de preparação e formação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. P8 mencionou que "não ter o conhecimento necessário para atender as necessidades da criança" foi um grande obstáculo. P9 destacou que "o maior desafio foi entender cada especialidade numa mesma sala de aula", refletindo a complexidade de atender a múltiplas necessidades simultaneamente.

Com relação à nona pergunta, os professores identificaram uma série de recursos e apoios essenciais para melhorar a prática em educação inclusiva. A necessidade de profissionais qualificados, como assistentes especializados, psicólogos e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi fortemente enfatizada. P8 destacou a "ausência de profissionais qualificados como assistentes especializados, psicólogos e professores de AEE". Além disso, a importância da formação contínua que atenda às demandas específicas dos professores foi ressaltada. P9 sugeriu que "a formação deve ser conforme a demanda votada pelos professores de cada município".

Silva e Arruda (2017), refletem acerca da inclusão verdadeiramente efetiva, tornando-se fundamental que o professor repense e ajuste suas estratégias de ensino. Isso significa ir além das limitações físicas da sala de aula, desenvolvendo abordagens que possam ser aplicadas em diferentes contextos. Além disso, é necessário reconsiderar e inovar as práticas pedagógicas existentes, assim como adotar uma nova gestão da turma que seja mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos, evidenciando a necessidade de investimento na formação continuada destes profissionais.

Materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos foram considerados cruciais para uma prática inclusiva eficaz. P10 sugeriu a necessidade de "materiais pedagógicos, jogos educativos, alfabetos móveis, gamificação", enquanto P11 enfatizou a utilidade de "ferramentas online e físicas para que seja fácil acessar quando necessário". A formação contínua e prática também foi vista como essencial. P12 e P13 pediram "formação conforme a demanda votada pelos professores" e "formações mais práticas que acrescentem na realidade da escola e sala de aula".

Espaços adequados e acessíveis foram mencionados como um requisito fundamental para uma prática educacional inclusiva eficaz. P14 ressaltou a necessidade de "salas de aula adequadas, acessibilidade, recursos didáticos pedagógicos", e P15 mencionou a "melhoria do espaço físico para acolher e incluir todos os alunos". Além disso, a colaboração entre escola, família e profissionais especializados foi considerada vital para promover uma educação inclusiva eficaz. P16 destacou a "colaboração da família e de todo corpo docente".

Sobre a acessibilidade, Batista e Cardoso (2020), afirmam que para que a Educação Inclusiva seja verdadeiramente bem-sucedida nas escolas, é fundamental assegurar acessibilidade em todas as áreas, desde a entrada principal até os equipamentos e recursos que facilitam o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. A acessibilidade não se restringe apenas a rampas e elevadores; envolve também a

organização e adaptação dos espaços físicos e materiais didáticos para que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, possam utilizá-los de maneira autônoma e independente.

A tecnologia foi vista como uma ferramenta importante para a prática inclusiva. P10 sugeriu a utilização de "ferramentas online e físicas para que seja fácil acessar quando necessário". P20 mencionou a importância da "utilização de tecnologia na prática educacional para facilitar a inclusão".

Na última pergunta discursiva, pôde-se perceber que a formação inicial e continuada teve uma influência significativa na prática dos professores, embora com algumas limitações. Muitos professores relataram uma influência positiva, destacando como a formação os ajudou a desenvolver atividades adaptadas e a compreender melhor as especificidades de cada aluno. P17 afirmou que a formação "ajudou a desenvolver atividades adaptadas para cada necessidade individual dos alunos", e P18 mencionou que a formação "proporcionou suporte para saber trabalhar com as especificidades de cada estudante".

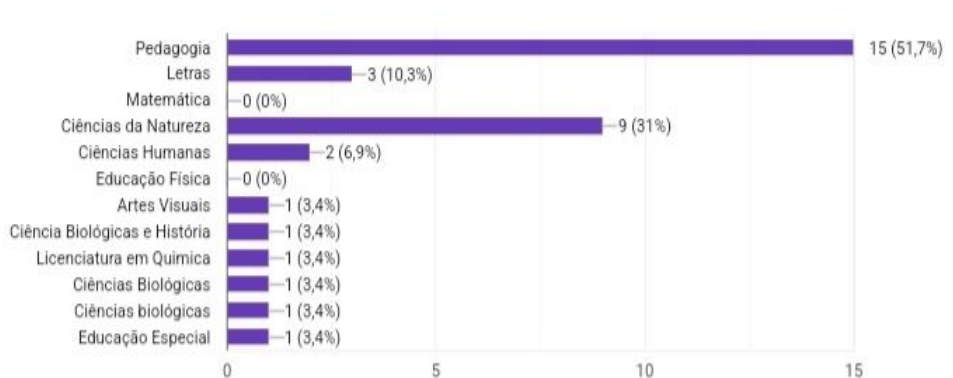
No entanto, a falta de formação prática específica levou muitos professores a buscar capacitação de forma autônoma. P19 relatou que "muitos professores acabaram se auto-capacitando através de pesquisas". A necessidade de estender a formação contínua a todos os profissionais da escola, e não apenas aos professores, foi destacada por P20, que afirmou que "a formação contínua deveria estar disponível para todos os profissionais da educação, não apenas para os professores".

A experiência pessoal e a vivência também desempenharam um papel importante na compreensão das necessidades dos alunos. P21 mencionou que "a vivência na família os ajudou a entender melhor as necessidades dos alunos". Por fim, a especialização em educação especial e inclusiva foi vista como um fator positivo significativo. P22, um especialista na área, relatou que sua formação "teve um impacto positivo significativo em sua prática".

3.2 Análise das perguntas quantitativas

Entre os 29 participantes da pesquisa, a área de formação predominante é Pedagogia, com 15 pessoas indicando essa especialidade, representando mais da metade dos respondentes. Em segundo lugar, temos Ciências da Natureza, com 9 respostas, o que demonstra um interesse significativo nessa área específica.

Gráfico 1- Área de formação

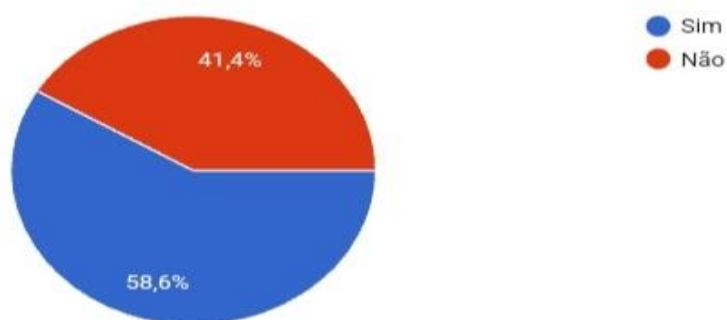


Letras também aparece com certa relevância, sendo escolhida por 3 participantes. Outras áreas como Ciências Humanas, Educação Física, Artes Visuais, Ciências Biológicas e História, Interdisciplinar e Educação Especial foram mencionadas por um número menor de respondentes, com cada uma recebendo 1 resposta. Curiosamente, nenhuma pessoa indicou Matemática como sua área de formação, o que pode refletir uma menor presença de profissionais dessa área específica entre os participantes da pesquisa. Isso pode indicar uma tendência ou preferência dos respondentes por áreas mais voltadas para aspectos sociais e humanos. Esses dados são valiosos para entender o perfil acadêmico e profissional dos participantes, permitindo uma análise mais detalhada sobre as tendências de formação e possíveis necessidades de desenvolvimento em determinadas áreas.

Na pergunta 2, o gráfico divide-se em duas categorias: 58,6% dos respondentes, afirmaram que sim, receberam formação específica em educação inclusiva durante a graduação. Porém, 41,4% dos respondentes, responderam que não, não receberam essa formação.

Esses dados revelam que, embora a maioria dos respondentes tenha tido acesso a uma formação específica em educação inclusiva durante seus estudos universitários, uma parte significativa ainda não teve essa oportunidade.

Gráfico 2-Formação inclusiva na graduação



Fonte: Autor (2024)

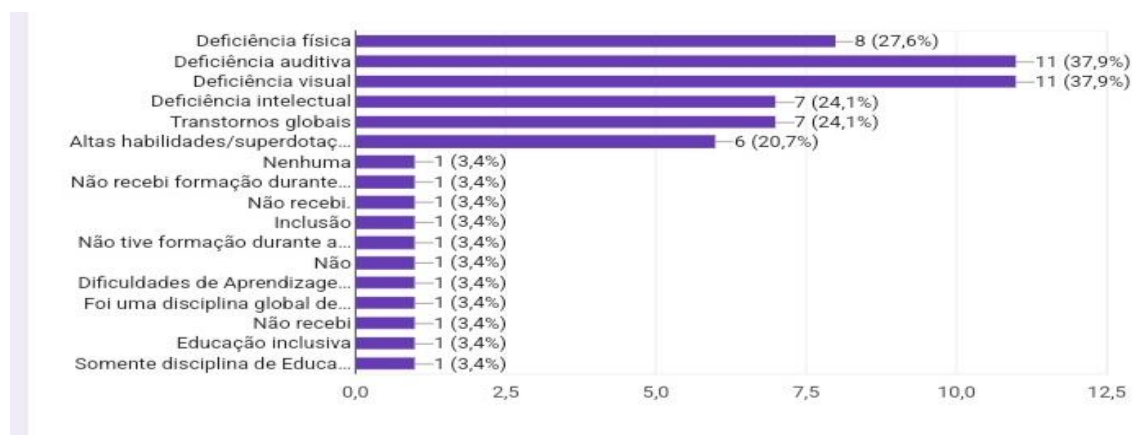
Segundo Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos docentes universitários deve ser estruturada de forma a fomentar uma prática pedagógica mais reflexiva, comprometida, ética e politicamente alinhada com as demandas contemporâneas. Para alcançar isso, os professores precisam de uma preparação que ultrapasse o conhecimento científico, considerando que no ambiente acadêmico, assim como em outros contextos, existem particularidades e conflitos de valores.

O fato de 41,4% dos respondentes não terem recebido essa formação aponta para uma área de melhoria nas instituições de ensino superior. É crucial que os currículos sejam atualizados para incluir conteúdos e práticas que preparem os futuros educadores para promover uma educação inclusiva eficaz. Este dado serve como um indicativo importante para a formulação de políticas educacionais e reformulação dos programas de formação de professores.

Neste gráfico, os dados revelam um panorama diversificado, mas também apontam para algumas lacunas importantes. Muitos educadores se prepararam para atender alunos com Deficiência Auditiva e Deficiência Visual, com 11 pessoas cada

(37,9%) relatando formação nessas áreas. A Deficiência Física também foi uma área de destaque, com 8 participantes (27,6%) afirmando ter recebido preparo específico.

Gráfico 3: Formação para educação inclusiva



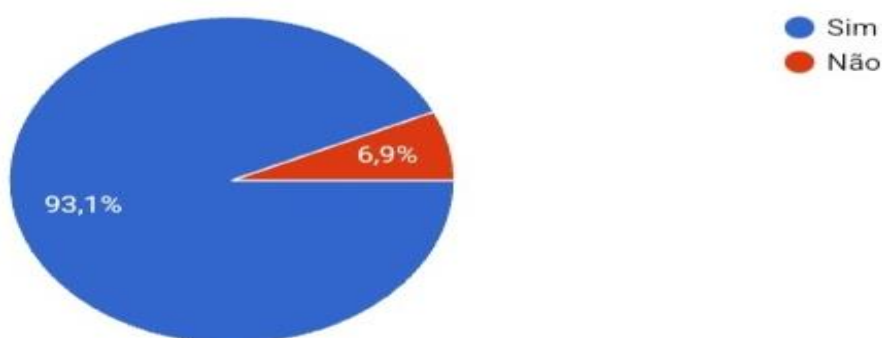
Fonte: Autor (2024)

Além disso, 7 respondentes (24,1%) se formaram para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, enquanto 6 pessoas (20,7%) se capacitaram para lidar com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, uma realidade preocupante emergiu: 10 educadores (34,5%) não receberam nenhuma formação em educação inclusiva durante a graduação. Isso levanta uma bandeira vermelha sobre a necessidade de uma preparação mais abrangente para futuros professores.

Segundo Pimentel (2012), é essencial que a instituição de ensino se familiarize com as particularidades das deficiências atendidas e com os métodos apropriados para assegurar que o estudante encontre no ambiente escolar um cenário que promova aprendizado e desenvolvimento nos aspectos emocional, social, intelectual e motor, sem sofrer discriminação por ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem. Isso reflete a importância de garantir que todos os educadores tenham acesso a uma formação abrangente, capaz de atender às diversas necessidades dos alunos.

Na quarta pergunta, é possível verificar que a grande maioria dos educadores tem buscado aprimorar suas habilidades e conhecimentos em educação inclusiva. De acordo com o questionário, 93,1% dos participantes confirmaram que participaram de cursos de capacitação ou formação continuada nesse campo. Esse dado é extremamente encorajador, pois demonstra um compromisso significativo da comunidade educacional em garantir que todos os alunos recebam o suporte e a atenção.

Gráfico 4: Capacitação

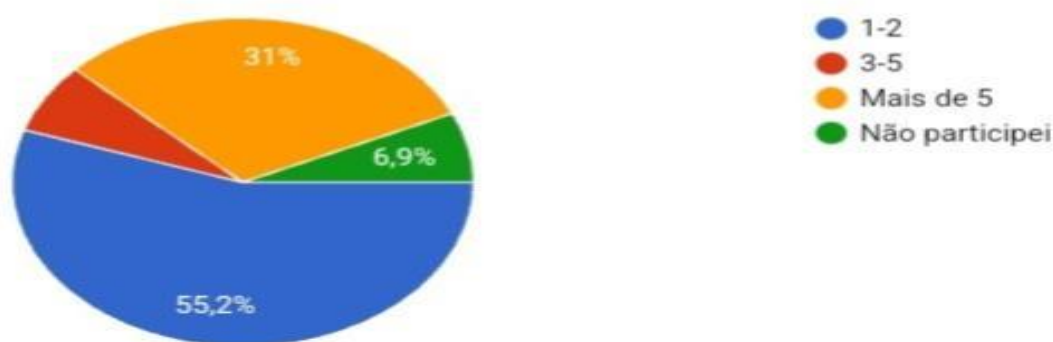


Fonte: Autor (2024)

Contudo, 6,9% dos respondentes indicaram que não tiveram a oportunidade de participar dessas formações nos últimos cinco anos. Esse grupo, embora pequeno, é a comprovação que ainda há trabalho a ser feito para garantir que todos os educadores tenham acesso às ferramentas e ao treinamento necessários para atender a diversidade de necessidades dos alunos.

Em concomitância a pergunta anterior, na quinta pergunta é notório o compromisso dos participantes com a educação inclusiva, participando ativamente de cursos de capacitação para melhor atender às necessidades de seus alunos. Mais da metade dos respondentes (55,2%) participaram de 1 a 2 cursos de capacitação em educação inclusiva. Esse dado é alentador, pois mostra que uma grande parte dos educadores está buscando se atualizar e aprimorar suas habilidades. Além disso, 31% dos participantes se dedicaram ainda mais, frequentando entre 3 e 5 cursos. Esse grupo de educadores reflete um esforço contínuo e profundo para se preparar da melhor forma possível para lidar com a diversidade nas salas de aula.

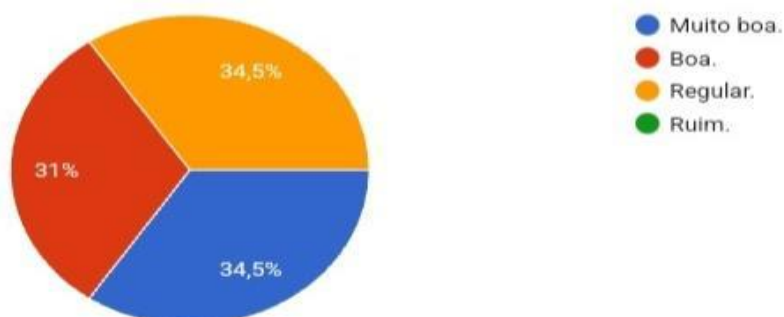
Gráfico 5: Quantidade de cursos de capacitação



Fonte: Autor (2024)

Notavelmente, 6,9% dos respondentes participaram de mais de 5 cursos nos últimos cinco anos. No entanto, a pesquisa também revela que 6,9% dos educadores não tiveram a oportunidade de participar de nenhum curso de capacitação em educação inclusiva nesse período. Com relação a avaliação destas capacitações, 34,5% dos participantes avaliaram esses cursos como "muito bons", enquanto outros 34,5% os consideraram "bons". Isso mostra que uma grande parte dos educadores está satisfeita com a qualidade do treinamento recebido, o que é um reflexo positivo dos esforços para aprimorar a educação inclusiva.

Gráfico 6: Avaliação das capacitações



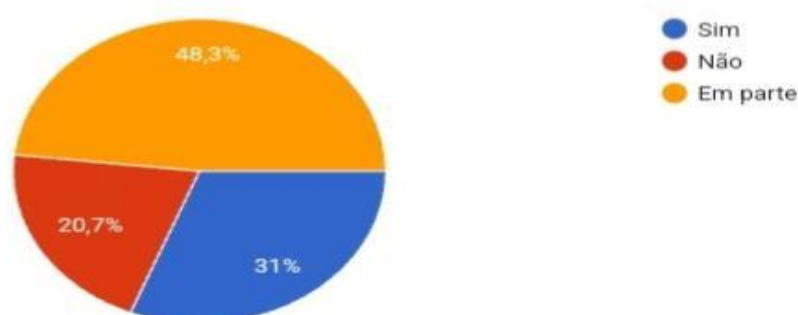
Fonte: Autor (2024)

Por outro lado, 31% dos respondentes classificaram os cursos como "regulares". Isso sugere que, embora muitos cursos estejam atendendo às expectativas, ainda há espaço para melhorias e ajustes para garantir que todos os educadores recebam a melhor formação possível.

É importante notar que nenhum dos participantes avaliou os cursos como "ruins", o que é um indicativo de que, embora haja variações nas avaliações, a qualidade geral dos cursos de capacitação em educação inclusiva é positiva.

Na sétima pergunta, as respostas dos participantes revelam uma diversidade de percepções quanto à sua preparação. Apenas 31% dos educadores se sentem plenamente preparados para identificar e atender às necessidades desses alunos, o que indica que cerca de um terço dos profissionais acredita estar bem equipado para enfrentar esses desafios.

Gráfico 7: Preparação dos educadores



Fonte: Autor (2024)

Por outro lado, 20,7% dos participantes não se sentem preparados. Esse dado é preocupante, pois sugere que uma parcela significativa dos educadores necessita de mais apoio e formação para se sentir confiante em suas habilidades.

A maior parte dos respondentes, 48,3%, indicou que se sente preparada "em parte". Essa resposta intermediária aponta para uma percepção de que, embora

haja algum nível de preparação, ela não é suficiente para atender plenamente às necessidades dos alunos com deficiências ou transtornos.

Mantoan (2003), fala sobre essa insegurança quanto a formação inclusiva, afirmando que, os professores aguardam um treinamento para educar alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma capacitação que lhes permita aplicar métodos de trabalho pedagógico preestabelecidos em suas salas de aula, assegurando-lhes a solução dos problemas que acreditam encontrar nas chamadas escolas inclusivas. Muitos desses profissionais veem a formação como apenas mais um curso de extensão ou especialização, com um ponto final e um certificado que valida a competência para ser um professor inclusivo.

É fundamental que se invista em programas de capacitação que não apenas ofereçam conhecimento teórico, mas também práticas efetivas e estratégias concretas para a sala de aula. O objetivo é garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, recebam uma educação de qualidade e inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou os múltiplos desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva. Entre os principais obstáculos destacam-se as dificuldades em elaborar Planos Educacionais Individualizados (PEI) que atendam às necessidades específicas de cada aluno, a falta de materiais pedagógicos adequados e a infraestrutura escolar insuficiente. Além disso, a comunicação com as famílias revelou-se um ponto crítico, especialmente quando há resistência em aceitar e buscar ajuda médica para crianças sem diagnóstico formal.

A formação inicial e contínua dos professores mostrou-se, em muitos casos, inadequada para as exigências da educação inclusiva. Isso gerou uma necessidade constante de capacitação prática e específica. Embora muitos educadores se esforcem para buscar formação adicional, a sensação de preparação insuficiente para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos ainda é prevalente. Esses aspectos destacam a importância de uma abordagem mais prática e aplicada na formação de professores, que vá além do conhecimento teórico.

A colaboração eficaz entre escola, família e profissionais especializados foi reiterada como essencial para o sucesso da educação inclusiva. Além disso, a necessidade de uma infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos adaptados foi ressaltada como fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

A promoção de políticas educacionais que priorizem a formação contínua e prática dos professores é imprescindível. Isso inclui a disponibilização de programas de capacitação que ofereçam não apenas conhecimentos teóricos, mas também práticas efetivas e estratégias concretas para a sala de aula. A melhoria da infraestrutura escolar e a disponibilização de recursos pedagógicos específicos também são cruciais para atender plenamente às necessidades dos alunos.

Investir em pesquisas futuras nessas áreas contribuirá significativamente para o avanço da educação inclusiva, oferecendo insights valiosos que podem orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: ed. 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 2010.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, p.1-10, 2020.

BLANCO, R. **Aprendiendo en la Diversidad**: implicaciones educativas, In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. v. I, Foz do Iguaçu, Paraná, 2001.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05/06/2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05/06/2024.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2015.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez**. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

FERREL, K. A. **Your child's development**. In: Holbrook, M. C. (Org.). Children with visual impairments: a parents' guide (pp. 73-96). Scotland: Woodbine House, 1996.

FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Gilberto José. **Elaboração e aplicação de questionários**. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al (org.). Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. “**Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores**”. In: OLIVEIRA, A. A. S;

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 11 julho 2024.

SOUZA, Joelma. **6 dicas para garantir a inclusão na escola**. Postado em: 10 de maio de 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1804/blog-na-direcao-certa-6-dicas-para-garantir-a-inclusao-na-escola>. Acesso em: 11 julho 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M.; ARAGON, C. A.; RIPARI, R. Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 269-274, 2016.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. “Atitudes sociais de professores frente à inclusão: formação e mudança”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n.1, p.1-19, 2021.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.