

**Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva**

*Basic education teachers' preconceptions about inclusive education*

Mariza Sueli de Oliveira Sodré

**Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC-RJ)**

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Maria de Fátima Alves de Oliveira

**Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-RJ)**

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

**Resumo**

As discussões acerca da inclusão escolar envolvem inúmeras outras, não se tratando de um processo isolado, mas com implicações amplas nos campos político, cultural, econômico e social. Para o trato adequado do tema educação inclusiva e obtenção de resultados práticos satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino, para desenvolverem práticas pedagógicas alternativas. O objetivo do estudo foi analisar as concepções prévias dos professores da educação básica em um curso de Extensão em Educação Inclusiva (CEEI). Para tanto, foi solicitado que preenchessem um questionário. Cinquenta e dois professores participaram, e a análise foi feita por Tematização. A partir das respostas, observamos a relevância de discutir-se o tema, revelando a importância de programas formativos, que podem diminuir as lacunas na formação dos professores, contribuindo para a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação de Professores; Educação Básica.

**Abstract:**

Discussions about school inclusion do not involve an isolated process. They include countless other issues and their implications run through the political, cultural, economic, and social fields. To adequately discuss the theme of inclusive education and to obtain satisfactory practical results, it is important that teachers receive guidance on teaching methodologies that help them develop alternative pedagogical practices. The objective of this study was to analyze the initial conceptions of a group of teachers of basic education in an Extension course in Inclusive Education (CEEI). For that, a questionnaire was sent to the fifty-two participating teachers. Thematization was used in the analysis of the collected responses. From them, we observe the relevance of the discussion on the subject, especially regarding the creation of training programs that can reduce gaps in teacher training and contribute to the learning of all students, regardless of whether they have some type of deficiency.

**Keywords:** Inclusive education; Teacher training; Basic education

## **1. Introdução**

As discussões acerca da inclusão escolar envolvem inúmeras outras, não se tratando de um processo isolado, mas com implicações amplas nos campos político, cultural, econômico e social (ROMAN; MOLERO; SILVA, 2020). Do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação, de acordo com Martins, Abreu e Rozek (2020), não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos, como a aprendizagem vinculada ao processo de humanização.

Para nortear e embasar os educadores atuantes nas escolas, são criados documentos de suporte que servem de base, guia no estudo, planejamento e na elaboração dos planos de aula. Tais documentos também discorrem sobre assuntos diversos que permeiam a educação, como são os casos da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge como documento normativo, que teve sua terceira e última versão homologada em dezembro de 2018, com aspectos norteadores das etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Todos os documentos citados possuem grande importância sobre a perspectiva da educação brasileira, pois em seus textos caracterizam e garantem por lei a “educação para todos” como encontramos na Constituição Federal de 1988, na qual o artigo 208 sinaliza sobre o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) há um volume específico dentro de seus cadernos tratando sobre as “Adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, implementado no ano de 1998 (BRASIL, 1998).

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar. (BRASIL, 1998, p. 13)

Um marco histórico para a inclusão escolar foi a Declaração de Salamanca, em que foi proposto implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de qualidade para todos (ONU/UNESCO, 1994). Portanto, ampliou-se o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) e passou-se também a considerar as necessidades específicas da criança vulnerável, da criança de rua, da criança trabalhadora ou explorada, da criança itinerante, da criança com fome, entre outras circunstâncias.

No Brasil, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, a LBI aborda o acesso à educação e traz avanços importantes, como o estabelecimento de que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27, parágrafo único).

Cabe destacar a importância de se repensar a formação dos professores para que estejam atualizados, tanto em relação aos conteúdos de suas disciplinas quanto para trabalhar com alunos inclusivos, haja vista que eles frequentam turmas regulares.

Para o trato adequado do tema educação inclusiva e obtenção de resultados práticos satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino, para desenvolverem práticas pedagógicas alternativas. A preparação deve ser baseada na prática dos educadores, isto é, a forma como utilizam a inclusão no ambiente escolar.

Com base nessas premissas, as autoras deste artigo analisaram as respostas de um questionário para professores da Educação Básica participantes de um Curso de Extensão em Educação Inclusiva (CEEI). Este estudo é um recorte da tese de doutorado da primeira autora, o qual teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de estratégias que poderão ser incluídas na prática docente.

## **2. Percurso Metodológico**

A pesquisa, com abordagem qualitativa, se realizou no âmbito da formação de professores, com foco na Educação Inclusiva. As pesquisas chamadas qualitativas se constituem em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva* construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2013). Ainda segundo as autoras, o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Este estudo caracteriza-se, assim, como qualitativo, tendo em vista que as autoras obtiveram dados descritivos e investigativos para contribuir na formação de professores do Ensino Básico na perspectiva da Educação Inclusiva. O intuito foi procurar compreender os aspectos formadores dos docentes, a partir de um levantamento das concepções dos participantes acerca do tema.

O CEEI ocorreu de forma remota, de setembro a dezembro de 2020, e o questionário foi elaborado e aplicado com o auxílio do *Google Forms*, disponibilizado na plataforma *Google Classroom*. Tal curso foi ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus Mesquita*, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, RJ), sendo também fruto da tese de doutorado da primeira autora.

Houve um total de 52 participantes, todos docentes atuantes em sala de aula no 1º ou 2º segmentos do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares, das mais variadas disciplinas e regiões do Brasil. O instrumento de análise foi destinado aos professores que se propuseram a colaborar com a pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi composto por seis questões abertas: (1)“Há alunos com deficiência em sua turma regular? Quais as deficiências por eles apresentadas?”; (2)“Que estratégias você utiliza para trabalhar com os alunos com deficiência?”; (3)“Você é a favor da Inclusão escolar? Por que?”; (4) “Educação Especial e Educação Inclusiva possuem o mesmo significado? Justifique”; (5) “O que o(a) motivou a procurar este curso de extensão?”; (6) “Como você acha que este curso poderá auxiliá-lo em sua prática pedagógica?”. Estas tinham como objetivo identificar o conhecimento específico sobre Educação Inclusiva, como eles desenvolviam suas aulas em turmas heterogêneas, suas motivações para o curso e como este poderia auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

Para análise e interpretação dos dados, elegemos a metodologia da Tematização de Fontoura (2011) para as questões abertas. Por essa ótica de análise, procura-se representar os

sujeitos com as suas subjetividades e por isso torna-se imprescindível que o pesquisador “relate os procedimentos a seus leitores de forma clara, para que entendam os processos de escolha e de análise” (FONTOURA, 2011, p. 67). Fontoura (2011, p. 71) descreve passo a passo o que utiliza como orientação na organização das informações coletadas:

1. Leitura atenta de todo o material;
2. Demarcação do que será considerado importante, delimitação do corpus de análise iniciando pelo recorte das unidades de registro, que podem ser palavras, frases, ideias;
3. Levantamento dos temas a partir do agrupamento das unidades de registro e do que se quer evidenciar na pesquisa;
4. Definição das unidades de contexto - trechos mais longos e apresentados conforme aparecem no texto, tendo como objetivo justificar a escolha do tema e auxiliar na compreensão deles;
5. Separação das unidades de contexto;
6. Interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos (FONTOURA, 2011, p. 71).

Tais etapas de análise foram aplicadas aos dados coletados nas questões abertas do questionário utilizado com os professores.

### 3. Resultados e discussão

O material coletado passou por uma leitura atenta, utilizando a tematização de Fontoura (2011) e procedeu-se o levantamento dos temas e a seleção das unidades de contexto. A partir das análises surgiram quatro temas: 1. Concepções docentes sobre Educação Inclusiva (EI); 2. Educação Especial X Educação Inclusiva; 3. Diversidade e estratégias didáticas; 4. Expectativas quanto à Formação Continuada. Para os quadros de cada tema, trouxemos algumas respostas dos professores que refletem a análise de todo material. Tratamos de identificar os professores como a letra P (Professor) seguido da ordem numérica (1,2,3...) ao reproduzir suas respostas.

#### 3.1 Tema 1: Concepções docentes sobre Educação Inclusiva

A elaboração do primeiro tema da análise partiu das respostas da pergunta do questionário em relação à inclusão escolar, buscando levantar o que os Docentes entendiam sobre Educação Inclusiva e a sua importância. As respostas foram divididas em duas categorias, conforme o quadro 01.

Quadro 01. Categorias elaboradas a partir do Tema “Concepções docentes sobre Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

Questão: Você é a favor da Inclusão Escolar? Por quê?	
Categorias	Unidades de Contexto

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva*

<b>Papel das leis na Inclusão Escolar</b>	<p><i>“Sim, porque a inclusão é um direito garantido aos estudantes pela Constituição Federal e por vários outros documentos nos quais o Brasil é signatário”. (P2)</i></p> <p><i>“Sim. Sempre! Porque todos são iguais! Porque todos têm o direito à escola, inclusive garantido por lei.” (P32)</i></p> <p><i>“Sim. Pois ninguém pede pra ser portador de nenhuma deficiência. E a lei deixa bem claro que todos tem direito a educação, saúde e lazer.” (P41)</i></p>
<b>Função Social da Escola</b>	<p><i>“Sim, acho importante a socialização de crianças e jovens. A colaboração entre discentes pode ser proporcionada pela escola, acredito que sirva de incentivo ao aluno com necessidade especial.” (P26)</i></p> <p><i>“Sim, pois a educação especial possibilita com que convivamos com as pessoas que possuem alguma deficiência e que estes estudantes tenham também uma convivência social, pois a inclusão torna estas relações mais ricas e todos tem direito a uma educação de qualidade”. (P38)</i></p> <p><i>“Sim, sou a favor da inclusão, pois acredito que todas as pessoas têm direitos a participar da sociedade e usufruir de tudo que nela existe. Com a inclusão, aquela criança/adulto pode conviver e aprender com os outros e também ensinar.” (P46)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As unidades de contexto relacionadas à categoria “Papel das Leis na Inclusão Escolar” corroboram com Baptista (2019), ao afirmar que as Políticas Nacionais relacionadas à Educação Inclusiva são compreendidas como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais, que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social - assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação.

Franco e Schutz (2019) verificaram, com base em pesquisa bibliográfica, por meio de livros, leis, decretos, artigos e convenções internacionais, que o ordenamento jurídico constitucional brasileiro adotou o paradigma educacional da inclusão, que prevê a igualdade de condições para o acesso e para a permanência de todos os alunos no ensino regular.

Notamos aqui que os professores cursistas já possuíam algum conhecimento sobre as leis relacionadas à Inclusão. Diante desse fato, salientamos, como Santos (2016) esclarece, que o reconhecimento e a valorização da diferença tornam-se importantes princípios, sobre o qual o desenvolvimento integral do ser humano pressupõe a garantia do direito à diferença, como fundamento principal do direito de todos à educação.

Além disso, os professores, ao se apropriarem desse saber, caminham para sua autonomia enquanto profissionais críticos, os quais, através do estudo da legislação vigente, podem perceber a importância da flexibilização curricular, como reconhecimento de que vivemos em uma sociedade plural, com características e necessidades diferentes, mas também com aspirações e interesses variados (CONTRERAS, 2002).

Percebemos, assim, a importância dos direitos garantidos em lei para uma efetiva inclusão escolar, sobretudo porque a legislação corresponde ao momento histórico em que vivemos, de mudança de paradigma, em que a sociedade e, sobretudo, a escola, precisa estar em sintonia com a atual conjuntura educacional e social.

Em relação à categoria “Função social da Escola”, as unidades de contexto conversam com Vigotski (2007), quando este assume que o homem é um agregado de relações sociais. Com isso, o autor parte do pressuposto de que o homem age sobre o meio social e, através do convívio, novas formações psíquicas podem emergir, ampliando os modos de agir, de pensar, de participar da cultura (GÓES, 2000).

Em Vigotski (2021), percebemos o quanto a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais é vantajosa para ela e para todos, visto que a convivência na pluralidade é condição fundamental ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Dainez e Smolka (2019) ainda argumentam que a função social da escola não se resume à socialização ou convivência, mas relaciona-se ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, como condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade.

O papel da escola vai muito além da socialização, é um meio de desenvolvimento em todos os aspectos do indivíduo, com ou sem deficiência, todos ganham com a interação proporcionada por uma escola inclusiva.

### **3.2 Educação Especial versus Educação Inclusiva**

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) é veiculada tendo como eixo central a perspectiva de que as crianças com deficiência tivessem acesso à escola comum e não mais aos espaços considerados segregados, o que vem provocar questões e discussões em torno da definição do atendimento a esse público (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). Houve a aprovação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que reafirmava os princípios da designada integração, mantendo a proposta de uma ampla gama de serviços que

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva* reafirmavam a diferenciação de percursos e de manutenção dos espaços substitutivos do ensino comum – classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2019).

De acordo com Franco e Schutz (2019), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade.

Assim, desde seu advento, a educação especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola. Seu papel passou a ser, em essência, oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para promover a inclusão escolar.

Sob essa perspectiva, surgiu o interesse em saber o que os professores entendem de Educação Especial e Educação Inclusiva, e após as análises do questionário, definimos o tema 2: Educação Especial X Educação Inclusiva e associado a ele, a primeira categoria “Pessoas com deficiência, ensino especializado e integração” (Quadro 02). As unidades de contexto correspondentes a essa categoria indicam que alguns professores cursistas já possuíam algum conhecimento do tema ao ingressarem no curso.

Quadro 02. Categorias elaboradas a partir do Tema “Educação Especial X Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Educação Especial e Educação Inclusiva possuem o mesmo significado? Justifique sua resposta.</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Pessoas com deficiência, ensino especializado e integração</b>	<p>“Não. A Educação Especial é destinada aos sujeitos para necessidades especiais e Educação inclusiva é pensar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam a todos”. (P4)</p> <p>“Não, entendo que educação especial é a forma de ensinar um aluno com certa deficiência, a educação inclusiva é a forma de trazer esse aluno pro contexto escolar, fazendo com que ele se sinta incluído junto com as outras crianças.” (P12)</p> <p>“Não. pois na inclusão não maioria das vezes não há especialista com o incluído e o professor da classe muitas vezes não sabe como lidar com as especificidades” (P25).</p> <p>“Não. A Educação Especial é uma modalidade de ensino para alunos com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva é aquela onde o aluno se sente pertencente</p>



	<i>daquele local, independente das suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas” (P43)</i>
<b>Desconhecimento</b>	<p>“Não sei responder.” (P8)</p> <p>“Educação especial atende crianças com dificuldade ou comprometimento no campo da aprendizagem. Educação inclusiva engloba outras deficiências” (P11)</p> <p>“Eu acredito que não. Mas sinceramente não sei diferenciar.” (P26)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As unidades de contexto correspondentes a categoria “Desconhecimento” apresentam a dificuldade que alguns professores têm ao indicar as diferenças entre tais modalidades de ensino. As respostas se aproximam com o estudo de Macena, Justino e Capellini (2018), ao concluírem que apesar de indicado e amplamente discutido no âmbito das legislações, o processo de educação inclusiva tem se dado de maneira intuitiva e que conta, ainda hoje, com a sensibilidade e dedicação dos professores, que muitas vezes caminham sozinhos na busca por melhores condições de inclusão dos alunos com deficiências.

Martins, Abreu e Rozek (2020) indagam a respeito do papel e da formação dos profissionais não somente da Educação Especial, mas também dos professores que atuam nas classes regulares. Os resultados desses autores indicam que os estudos que tratam da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ainda são muito recentes no Brasil.

### 3.3 Tema 3: Práticas pedagógicas em turmas Inclusivas

A elaboração deste terceiro tema da análise partiu das respostas da pergunta do questionário em relação a quais estratégias os professores mais usam em suas turmas inclusivas, para que pudéssemos ter uma base ao desenvolver tal tema no decorrer do curso. As respostas foram divididas em três categorias, conforme o quadro 03.

Quadro 03. Categorias elaboradas a partir do Tema “Práticas Pedagógicas” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Que estratégias você utiliza para trabalhar com esses alunos (com deficiência)?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Afetividade</b>	“Não tenho preparo científico, procuro usar a empatia, afeto, paciência e práticas exitosas com outros professores”. (P6)

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva*

	<i>“Empatia, afetividade, troca de experiências com colegas.” (P21)</i>
<b>Ludicidade</b>	<i>“Utilizo jogos, atividades lúdicas relacionada com o assunto que esteja ensinando no momento em sala de aula”. (P3)</i> <i>“Ensino lúdico e específico, tenho que sentir o aluno, cada um responde de uma maneira específica.” (P16)</i>
<b>Adaptação de Material</b>	<i>“Busco adaptar as atividades de um modo geral, visando trazê-las para a realidade do aluno e utilizando elementos que eles têm familiaridade e interesse, para que mantenham atenção e possamos desenvolver as atividades propostas”. (P5)</i> <i>“Adaptação de materiais, estímulos sonoros e visuais, utilização de materiais com volume”. (P19)</i> <i>“Atividades adaptadas de acordo com o nível de cada sala.” (P35)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As unidades de contexto correspondentes à categoria “Afetividade” retratam que o professor usa a afetividade como ferramenta para trabalhar em turmas inclusivas. Leite (2012) destaca que, na atualidade, a mediação pedagógica também é considerada de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. A gestão da afetividade proporciona prazer e alegria, bem como predispõe a reagir, em diferentes situações, adequadamente (MATTOS, 2012).

Para Vigotski (2001), as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na e pela cultura. A dinâmica dos processos de pensamento e seu desenvolvimento não é, pois, de natureza meramente intelectual: sua fonte imediata é afetiva, que apresenta a relação vital da pessoa com seu meio (TOASSA, 2011).

Dentro de uma escola inclusiva, Mattos (2012, p.226) traz essa discussão:

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos contextos e comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar.

O professor, ao utilizar estratégias de ensino nessa perspectiva, possibilita uma Educação Inclusiva, em que alunos com ou sem deficiência percebem a importância de conviver com a diversidade, a partir do momento que todas as diferenças são acolhidas e todos são motivados a aprender.

Na categoria “Ludicidade”, as unidades de contexto revelam que, grande parte dos professores cursistas buscam interatividade, com uso de jogos e outros instrumentos em suas aulas. Conforme Vigotski (2012) esclarece, é importante estimular a criação, em que o novo é criado a partir de um processo complexo que não surge espontaneamente, sem quaisquer condições, mas pelo contrário, ergue-se das experiências anteriores, interesses, necessidades e ambiente no qual se encontra o indivíduo.

O professor, precisa assim, estar atento e perceber a importância de estimular a criatividade dos alunos, para que o lúdico não seja apenas para o entretenimento, mas também possa ser usado como mediador do processo de aprendizagem e um importante instrumento de avaliação (FREITAS; BECKER, 2020).

Observamos na categoria “Adaptação de material”, de acordo com as unidades de contexto destacadas, que os docentes que atuam em turmas inclusivas costumam, habitualmente, utilizar recursos adaptados e acessíveis.

Hott e Fraz (2019) destacam a necessidade de sensibilizar profissionais disponíveis para enfrentar inovações e se aperfeiçoar para atender às exigências da inclusão escolar, sobretudo as questões referentes à acessibilidade integral. É necessário salientar, porém, que não basta oferecer uma variedade de atividades que sejam desconexas entre si ou que não se interroguem sobre as intenções que as perpassam (DINIZ, 2012).

### **3.4 Tema 4: Expectativas quanto à Formação Continuada**

Rocha-Oliveira *et al.* (2017) afirmam que quando se pensa em educação inclusiva deve-se ater ao fato de que é necessário pensar na formação de professores, pois são eles os principais agentes de qualquer mudança educacional. Nesse sentido, para o trato adequado do tema educação inclusiva e obtenção de resultados práticos satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino para desenvolverem práticas pedagógicas alternativas.

Para maior compreensão das reais necessidades dos professores cursistas, elaboramos o quarto tema de análise, que partiu das respostas de duas perguntas do

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva* questionário em relação a motivação dos docentes quanto ao curso e como pode auxiliar em suas práticas pedagógicas. As respostas foram divididas em categorias, conforme o quadro 04.

Quadro 04. Categorias elaboradas a partir do Tema “Expectativas quanto à Formação Continuada” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: O que o motivou a procurar este curso de Extensão? Como você acha que este poderá auxiliá-lo em sua prática pedagógica?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Aperfeiçoamento da prática pedagógica</b>	<p>“Este curso poderá me ajudar, me dando suporte para um melhor entendimento e auxiliar de como proceder, agir diante de uma Inclusão de alunos especiais ou com alguma deficiência nas escolas em que trabalho”. (P3)</p> <p>“Penso que este curso contribuirá para aprimoramento tanto teórico como prático para as pesquisas que já desenvolvo na área. Além disso, como citado acima, preciso desenvolver práticas pedagógicas que venham aproximar a relação professor-aluno-escola que afastou um pouco neste período da pandemia”. (P38)</p>
<b>Atualização dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva</b>	<p>“Construindo e ampliando conhecimentos sobre o tema da inclusão”. (P16)</p> <p>“Acredito que ele permitirá que eu conheça algumas das especificidades de cada de deficiência, dos transtornos e altas habilidades e isso permitirá que eu aprimore minha prática docente, pois vou levar essas especificidades e a potencialidade do aluno que é único em consideração no momento de elaboração de minha aula”. (P48)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A prática educativa é associada, por Tardif (2014), a três concepções diferentes: uma enquanto arte, na qual o professor age guiando-se por sua própria experiência, com seu fundamento na pessoa do educando; outra enquanto técnica guiada por valores, em que o professor deve conhecer as normas que orientam sua prática e as teorias científicas relacionadas à educação; e uma terceira enquanto interação. Nesta, o ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos.

A categoria “Aperfeiçoamento da prática pedagógica” com suas respectivas unidades de contexto corroboram a necessidade da Formação Continuada dos professores, a fim de que haja um entendimento da amplitude da prática. Tem-se como pressuposto de que a formação permanente de professores é condição de possibilidade de reconhecimento dos

docentes nas diferentes instâncias do saber, uma vez que carrega um sentido pedagógico, prático e transformador (JUNGUES *et al.*, 2018).

Já a categoria “Atualização dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva” traz consigo a reflexão e o desafio destacada por Diniz (2012) ao elaborarmos o presente curso:

Considerar a diferença é consentir que esta necessariamente fará frutos no discurso mesmo da inclusão: a diferença altera os contornos já estabelecidos, transforma a cultura, destitui polaridades, move os sujeitos, constituindo-os em múltiplas e fragmentadas identidades, o que sem dúvida perturba e desorienta os discursos estabilizadores. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio? (DINIZ, 2012, p.104)

Percebemos, assim, que o professor está disposto a participar de cursos de formação continuada quando estes são oferecidos, entendendo a relevância de atualização de seus conhecimentos e de suas práticas pedagógicas.

#### **4. Considerações finais**

Como considerações finais deste estudo são apresentadas reflexões, sem a intenção de apresentar soluções, mas sim destacar determinados aspectos importantes ao tratar do tema Formação de Professores e Educação Inclusiva.

A análise da temática Educação Inclusiva deve ser uma constante, é um assunto que não se esgota, cada pessoa tem sua forma particular de ver e interagir com o mundo. Promover condições de igualdade não significa submeter todos os alunos ao traçado de um único caminho. Quando o professor se encontra em um ambiente no qual as diferenças precisam ser silenciadas com vistas a atender a um padrão, a inclusão torna-se inviável.

O levantamento acerca da concepção dos professores cursistas sobre o tema Educação Inclusiva evidenciou que a maioria deles possuía dúvidas de como trabalhar em turmas inclusivas, principalmente quanto à realização de práticas pedagógicas mais adequadas, destacando a importância da formação continuada. Este panorama corrobora com a colocação de Nóvoa (2019) sobre o distanciamento da universidade das escolas, ao mesmo tempo em que o autor destaca a importância da formação continuada para professores.

A partir da análise apresentada neste artigo, priorizamos desenvolver um curso com uma abordagem centrada na interação professor-aluno e em seu contexto sociocultural, considerando dois fatores relevantes: a importância do professor buscar cursos que

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva* aprimorem seu desenvolvimento profissional, e deste profissional ter a percepção que a sua formação inicial não dará conta de abordar todos os assuntos.

Diante do exposto, esperamos que os resultados desse trabalho possam contribuir para a reflexão do quanto é importante o professor ter compromisso com seu desenvolvimento profissional e pessoal, conforme Fontoura (2019) especifica, voltado para o contexto do professor, utilizando metodologias e estratégias de ensino que favoreçam uma aprendizagem com significado, na qual o docente é um mediador, planejando suas aulas de forma diversificada e contínua, trazendo uma ruptura com o formato tradicional de sala de aula.

Acreditamos que este trabalho pode auxiliar os profissionais da educação, para que consigam trabalhar com as diferenças, naturalmente, sem excluir nenhuma pessoa do processo educacional, visando sempre a compreensão humana do outro, com empatia e solidariedade.

Logo, acreditamos o quanto programas formativos podem diminuir as lacunas na formação dos professores, contribuindo para a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência.

### **Referências**

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 0–1, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>

\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm)>.

\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão,** 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 0–2, 2019.

DINIZ, M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e ou Necessidades Específicas: Avanços e Desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta da análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** 3. ed. Niterói: Intertexo, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019.

FRANCO, A. M. DOS S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe4, p. 244–255, 2019.

FREITAS, S. DOS A.; BECKER, T. M. A importância do lúdico e o papel do professor na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais. **CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GÓES, M. C. R. DE. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116–131, 2000.

HOTT, D. F. M.; FRAZ, J. N. Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 4, p. 199–210, 2019.

JUNGUES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. DE. Formação Continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88–101, 2018.

LEITE, S. A. DA S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012.

*Concepções prévias de professores da educação básica a respeito da educação inclusiva*  
MACENA, J. DE O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283–1302, 2018.

MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S. DE; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de Professores sobre a Educação Inclusiva: Revisão Sistemática da Literatura Nacional. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–20, 2020.

MATTOS, S. M. N. DE. Inclusão / exclusão escolar e afetividade : repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em revista**, n. 44, p. 217–233, 2012.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. DA R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

ONU; UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva?: análise de publicações sobre formação de professores de ciências/biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 1–23, 2017.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. DA S.; SILVA, C. C. B. DA. Concepções De Professores Sobre a Política De Educação Inclusiva: Um Estudo De Caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–8, 2020.

SANTOS, M. C. D. Do Direito à Educação. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 61–74.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2014.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotski**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Defectologia – Volume 1**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1



## Sobre as autoras

### **Mariza Sueli de Oliveira Sodré**

Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, RJ). Professora de Biologia da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC, RJ) desde 2007. Lecionou no Ensino Superior, no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), como professora substituta nos anos 2021 e 2022. Com experiência na área de Educação, Ensino de Ciências, Meio Ambiente, Neurociências e Bioquímica, atuando com os seguintes temas: Educação/Avaliação, Neurociências aplicadas à Educação, Meio Ambiente e Saúde, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1992-0347>. Email: [marizabio@hotmail.com](mailto:marizabio@hotmail.com)

### **Maria de Fátima Alves de Oliveira**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado pelo Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, RJ). Professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Aposentada). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS, FIOCRUZ/RJ). Experiência na área de Educação, Ensino de Ciências, Meio Ambiente e Biologia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1906-5643>. Email: [bio\\_alves@yahoo.com.br](mailto:bio_alves@yahoo.com.br)

Recebido em: 01/11/2022

Aceito para publicação em: 28/05/2023