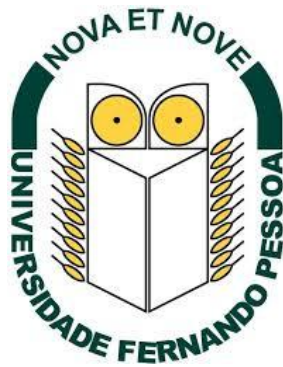


FERNANDA LIMEIRA MUSSALLAM ALMEIDA

**As Necessidades na Formação Docente em Educação Inclusiva:
Uma Análise na Rede de Ensino no Município do Rio de Janeiro.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2022

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

FERNANDA LIMEIRA MUSSALLAM ALMEIDA

**As Necessidades na Formação Docente em Educação Inclusiva:
Uma Análise na Rede de Ensino no Município do Rio de Janeiro.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2022

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

FERNANDA LIMEIRA MUSSALLAM ALMEIDA

**As Necessidades na Formação Docente em Educação Inclusiva:
Uma Análise na Rede de Ensino no Município do Rio de Janeiro.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Dissertação apresentada à Universidade
Fernando Pessoa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação –
Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor, sob a orientação da Professora
Doutora Fátima Coelho

(Fernanda Limeira Mussallam Almeida)

Porto, 2022

RESUMO

A escola atual assume um papel fundamental na formação dos alunos. Conseqüentemente esta deve atender as necessidades específicas da comunidade escolar e adaptar se a todos os alunos sem exceção. Neste contexto, o professor é visto como peça fundamental. O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as necessidades na formação dos professores do Município do Rio de Janeiro, para que estes se sintam preparados para o atendimento de crianças com Necessidades Especiais (NE) em uma sala de aula diversificada. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter quantitativo com a aplicação de um questionário, via “Google Forms”. Optou-se por constituir uma amostra de conveniência tipo “bola de neve” com 50 professores respondentes do 1º ciclo do Município do Rio de Janeiro, que estão atuando em sala de aula. A análise dos dados foi realizada pelo software SPSS. Conclui-se que a maioria dos professores não obteve formação específica na área da Educação Inclusiva e consideram a formação inicial insuficiente. No entanto estão disponíveis para buscarem práticas, elementos e ferramentas que os auxiliem na inclusão de alunos com necessidades específicas. A maioria sente-se mais segura com a frequência de formação continuada e consideram-na essencial para o desenvolvimento de competências, estratégias e práticas capazes de atender todos os alunos. Os participantes na sua maioria apontam como as principais dificuldades que sentem na sala de aula causas externas (o elevado número de alunos na sala de aula; escassez de profissionais especializados e falta de estruturas e recursos). Quando aos cursos de formação continuada gostariam que fossem mais práticos e menos teóricos. Referem à falta de tempo por motivo das horas de jornada de trabalho, como o maior impedimento para a frequência destes cursos. Quanto às suas necessidades de formação a maioria indica o aprender formas de promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, adquirir mais conhecimentos sobre pedagogia diferenciada na sala de aula e sobre planificação de atividades e organização de materiais de acordo com o perfil do aluno.

Palavras-chave: Inclusão, Formação de Professores, Necessidades de Formação de Professores; Necessidades Educativas Especiais; Práticas de sala de aula; Dificuldades de Professores.

ABSTRACT

Today's school assumes a fundamental role in the education of students. Consequently, it must respond to the specific needs of the school community and adapt to all students without exception. In this context, the teacher is seen as a fundamental element. The present work has as a general purpose to understand the necessities in the training of teachers of the City of Rio de Janeiro, in order to prepare them to attend children with Special Needs (SN) in a diversified classroom. For this, a quantitative research was carried out with the application of a questionnaire, via "Google Forms". It was decided to constitute a "snowball" convenience sample with 50 responding teachers from the 1st cycle of the Municipality of Rio de Janeiro, who are working in the classroom. The data analysis was done using SPSS software. It was concluded that most teachers did not have specific training in Inclusive Education and consider their initial training insufficient. However, they are willing to look for practices, elements, and tools that can help them in the inclusion of students with specific needs. Most of them feel more confident with the frequency of continuing education and consider it essential for the development of skills, strategies and practices able to assist all students. Most participants point to external causes as the main difficulties they experience in the classroom (the high number of students in the classroom; shortage of specialized professionals and lack of structures and resources). When it comes to continuing education courses, they would like them to be more practical and less theoretical. They mention the lack of time due to the working hours as the biggest impediment to participate in these courses. As for their training necessities, most of them indicated learning ways to promote school and educational success for all students, acquiring more knowledge about differentiated pedagogy in the classroom and about planning activities and organizing materials according to the student's profile.

Keywords: Inclusion, Teacher Training, Teacher Training Needs; Special Educational Needs; Classroom Practices; Teachers' Difficulties.

“Portanto Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

A Ele seja a glória perpetuamente”.

Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao autor de todas as coisas, pois sem Ele nada disso seria possível, o Espírito Santo.

À minha orientadora e professora Dra Fátima Coelho, por todos os ensinamentos, paciência e relevantes contribuições.

Agradeço meu marido, Leonardo, pelo permanente apoio, por ser meu grande companheiro e amigo, não somente nessa etapa, mas em toda minha jornada.

Aos meus queridos pais Renato (in memoriam) e Tereza que sempre foram grandes incentivadores e acreditaram no caminho que escolhi trilhar.

Meus irmãos Maria Alice e Renato por todo carinho, torcida e compreensão de sempre.

A todos os colegas de profissão, não somente aos 50 professores que participaram desse trabalho, mas a todos que, diariamente, lutam por acreditarem que a educação muda vidas.

Àqueles que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Histórico da Inclusão do Brasil	6
2. Formação de Professores	9
2.1. Necessidades na formação dos professores.....	12
2.2. A formação docente no Brasil.....	13
3. Os saberes necessários a prática docente inclusiva	14
4. Prática e Inclusão.....	16
5. Diversidade na formação Inclusiva	18
6. Desafios na Prática Inclusiva.....	20
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	23
1. Problemática	23
2. Objetivos gerais e específico	24
3. Tipo de estudo e metodologia.....	24
4. População e amostra	24
5. Instrumentos e procedimentos	29
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
CONCLUSÕES.....	47
ANEXO 1 – Aceitação da Plataforma Brasil	57
ANEXO 2 – Questionário online	58
ANEXO 3 – Validação do Questionário por Peritos	69

ANEXO 4 – Carta de Anuência da Secretaria de Educação	77
ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Gênero	25
Tabela 2: Faixa etária	25
Tabela 3: Grau acadêmico	25
Tabela 4: Situação profissional	26
Tabela 5: Função que desempenha.....	26
Tabela 6: Experiência profissional.....	27
Tabela 7: Frequência na participação em cursos/palestras de formação continuada.	27
Tabela 8: Formação em Necessidades Educativas Especiais	27
Tabela 9: âmbito que realizou a formação em Necessidades Especiais Especificas.....	28
Tabela 10: Classificação da formação inicial no âmbito de Necessidades Educacionais Específicas.....	28
Tabela 11: Prática de inclusão de alunos com Necessidades Específicas	31
Tabela 12: Percepção dos professores sobre os cursos de Formação inicial e continuada	36
Tabela 13: Grau de interesse em relação a ações de formação que traduzem objetivos na prática educativa.....	40
Tabela 14: Motivação para a participação dos cursos de Formação Continuada.....	41
Tabela 15: Fatores mais positivos na concretização da Formação Continuada.....	42
Tabela 16: Fatores negativos relacionados à Formação Continuada.....	43
Tabela 17: Fatores externos que dificultam a Formação Continuada	44
Tabela 18: Mudaria algo em relação aos cursos de Formação Continuada.....	44
Tabela 19: Principal dificuldade para lidar com inclusão de alunos com Necessidades Educacionais em sala de aula	45

INTRODUÇÃO

Anteriormente, a principal função de um professor era a de ensinar e transmitir conhecimentos. A partir de meados do século XIX, o modelo educacional, o qual o professor é o protagonista, e baseados pelos estudos da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento humano, passou a ser questionado por educadores como Maria Montessori (Europa) e John Dewey (Estados Unidos).

A principal crítica era a pedagogia tradicional e a forma que os conteúdos curriculares eram passados aos alunos, reivindicando assim a participação ativa destes no processo de aprendizagem e centralizando o ensino no aluno. Já na década de 70, influenciado por esse movimento, Paulo Freire, no Brasil, propaga a pedagogia crítica. Filosofia educacional descrita por Henry Giroux, que possui como base a capacidade do estudante de tomar atitudes construtivistas.

Assim, com o passar dos anos e com o início da história da Educação Inclusiva, que se inicia na década de 70, com a política inclusiva que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, e a partir do ano de 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, a aceitação dos alunos com necessidades específicas iniciou-se de forma tímida, em algumas escolas, com a matrícula de alunos com necessidades específicas na rede de ensino do Município do Rio de Janeiro. Desta forma, o papel do professor sofreu uma considerável alteração no seu significado, pois ele passou a ser um facilitador e moderador no processo de ensino aprendizagem, utilizando ferramentas e metodologias capazes de proporcionarem a construção do conhecimento efetivo de seus alunos conforme afirma Paulo Freire (1998 p.47): “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”.

No Brasil, o processo de efetivação de uma educação inclusiva, quando comparado a outros países, ocorreu de forma tardia. Somente em 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Educação Inclusiva brasileira começou a ganhar força. E no ano de 2000, finalmente, com o Plano Nacional de Educação Especial (PNE) foi implantada uma política denominada Educação Inclusiva, que possuía como objetivo principal a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da

qualidade do ensino. O documento, nos objetivos e prioridades, dentro dos níveis de ensino apresenta a Educação Especial e afirma que:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (Ministério da Educação, 2000, p. 65).

Diante de tal exposto, conclui-se que o professor cada vez mais precisa estar preparado para enfrentar todos os alunos na sala de aula e as suas diferenças existentes em sala de aula.

Sabe-se que na formação dos professores do ensino básico, o exigido é uma disciplina a respeito da educação especial e da educação inclusiva, o que de fato, é pouco consistente em relação à demanda diversificada de alunos com necessidades especiais que chegam recorrente à sala de aula e, considerando que a formação continuada é tão importante quanto a inicial, é essencial a existência de cursos e programas os quais atendam à exigência de uma formação específica em Educação Inclusiva.

Para salientar tal necessidade, Carvalho e Ribeiro (2017) afirmam a necessidade de considerar uma formação contínua pensada em atender a maior quantidade possível de alunos no ensino regular. Outro ponto relevante para uma formação de professores adequada é identificar que quanto mais precocemente as necessidades e dificuldades específicas, do aluno, aumenta a probabilidade de saná-las ou diminuí-las por meio de intervenções apropriadas. Assim, para que se inicie o processo de avaliação, diagnóstica e intervenção multidisciplinar, deve-se primeiramente ocorrer uma suspeita ou hipótese diagnóstica, a qual deve ser observada na sala de aula, quando o educando não cumpre os objetivos ou não atinge os marcos de desenvolvimento de acordo com a sua idade.

Nessa perspectiva, quanto mais os profissionais puderem acompanhar a evolução do desenvolvimento infantil no campo da aprendizagem dos conteúdos escolares, mais rapidamente poderão ser identificados fatores de risco para transtornos de aprendizagem.

Considerando a Neuroplasticidade, que é a capacidade de desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas o desenvolver de algo pré-existente ou a aprendizagem de algo

nunca apresentado e que de acordo com Desmurget (2019, p. 44-45) “O que não foi estabelecido durante as idades precoces do desenvolvimento em termos de linguagem, coordenação motora, pré-requisitos matemáticos, hábitos sociais, gestão emocional, etc. revela-se cada vez mais custoso a adquirir com o passar do tempo”. Tornam-se ainda mais necessárias as medidas de adaptação e estruturação curricular para os indivíduos com necessidades específicas.

Os resultados apresentados pelo Censo da Educação Básica, (2020) não enganam quando mostram que dos 1.378.812 docentes atuantes na Educação Básica das redes públicas e privadas 202.682 (15%) não possuem nível superior. Podemos concluir que estados e municípios não têm investido o suficiente na formação básica de seus professores, ficando distante a idealização de uma formação específica e continuada para atender os alunos com necessidades especiais.

Em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, foi criado com o intuito de promover a implementação de políticas públicas para minimizar tal quadro. Trata-se de um fundo especial com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020. Entre seus objetivos estão a remuneração e o aperfeiçoamento dos docentes e demais profissionais da educação, dando apoio aos cursos de formação.

Diversos estudos apontam a insegurança que os professores do ensino regular sentem ao lidar com alunos com necessidades específicas (Correia & Fernandes, 2016). Observa-se que um dos fatores que geram esse sentimento é o fato desses profissionais não estarem preparados para atender a todos os alunos. Diante disso, a formação de professores na área de inclusão se apresenta como sendo a estrutura base para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996, em seu artigo 63, preleciona a obrigatoriedade das instituições de ensino superior de oferecerem educação continuada aos docentes em diversos níveis. Por sua vez, o artigo 67, diz ser responsabilidade dos municípios a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Nada obstante, o que se conclui é que o país está avançado em relação a documentos e legislações no sentido de capacitação dos docentes, sem, no entanto,

promover a concretização de tal dinâmica, notadamente quando se pensa na educação inclusiva.

Logo, para encurtar essa barreira, todo curso de formação inicial de professores deveria ter em sua grade curricular mais elementos que aprofundassem conhecimentos sobre a educação inclusiva, permitindo, assim, que o professor esteja minimamente preparado para enfrentar situações que, por certo, encontrará na sua prática pedagógica.

De acordo com Mantoan (2015) a prática de uma educação inclusiva eficaz, necessariamente, pressupõe o conhecimento dos alunos, suas competências e suas necessidades específica. Vale ressaltar, nesse contexto, que a deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo. Como afirma Mantoan (2015, p. 69):

(...) a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Vários estudos apontam para a importância da formação dos professores para a promoção da escola inclusiva (Miranda & Galvão Filho, 2012). Dada a necessidade de promover a inclusão no Município do Rio de Janeiro e sabendo das dificuldades que os professores manifestam a que atribuem falta de formação, decidiu-se traçar como objetivo geral deste estudo compreender a necessidade dos professores na formação em educação inclusiva, para que se sintam aptos na atuação com alunos de necessidades específicas em sala de aula.

Em relação à organização deste estudo, este se encontra dividido em duas partes, estruturado em quatro capítulos. A primeira parte do estudo refere-se ao enquadramento teórico, o qual é apresentado os conceitos mais relevantes para este estudo. Dessa forma o primeiro capítulo é formado pelo histórico da inclusão no Brasil e é realizada uma incursão nas teorias e atitudes inclusivas. No segundo capítulo. É apresentado o estudo empírico que suporta esta investigação. Nele estão à problemática, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses, o tipo de estudo e metodologia, a população e a amostra e os instrumentos e procedimentos.

Em relação ao capítulo três, este se refere á apresentação, análise e discussão dos resultados. Primeiramente são apresentados os resultados, posteriormente a verificação das hipóteses e dos objetivos estudados, e a associação entre as necessidades, teorias e práticas dos professores a partir da discussão dos resultados. Por último, o capítulo quatro é destinado ás conclusões da investigação ao qual demonstram os resultados mais significativos deste estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Histórico da Inclusão do Brasil

A Lei de Diretrizes de Base (Lei n.º 9394/96) fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, sugerindo o direito destes à educação, preferencialmente inseridas no sistema geral de ensino.

Em 1971 houve a publicação da Lei nº 5.692 (Ministério da Educação, 1971), que alterou a LDB de 1961, ao determinar atendimento diferenciado para os “alunos com deficiências mentais, físicas, os que se encontram em atraso considerável à idade regular de matrícula e aos superdotados”, desta forma, promovendo o encaminhamento dos alunos para as turmas e escolas especiais, conforme abaixo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Ainda na década de 70, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, com o escopo integracionista estimula ações educacionais para as pessoas com necessidades específicas.

A mudança da nomenclatura de alunos excepcionais para alunos com necessidades educacionais especiais, foi alterada em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69 (Ministério da Educação, 1986). Contudo a troca de nomes não obteve significância na interpretação das deficiências e na inserção e currículo educacional.

Observou-se que até final da década de 90, não houve uma política pública de acesso universal à educação inclusiva, ou seja, apesar do acesso ao ensino regular, falta atendimento e currículo especializado para tais alunos. Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), documento o qual proclama que todas as crianças têm direito fundamental à educação, dando oportunidade de obter e desenvolver um nível adequado de conhecimentos. Motivou-se a concepção das políticas públicas da educação inclusiva.

Com o objetivo de fortalecer o acesso dos alunos portadores de necessidades especiais ao ensino regular, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que testifica o processo de “integração social”, o qual regulariza o acesso às classes comuns do ensino regular aos estudantes da educação especial. Posteriormente, no ano de 1996 a LDB recomendou que os sistemas de ensino deveriam garantir aos alunos com deficiências recursos necessários e igualitários para a conclusão do ensino fundamental.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil, possui como objetivo principal a reafirmação que pessoas com deficiências possuam os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, fortalecendo assim no âmbito educacional a ideia de uma escolarização igualitária.

“Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Ministério das Relações Exteriores, 2001, p.2).

O “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, possuiu como objetivo apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o acesso de todos a escolarização. No ano seguinte (2004), o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, novamente fortalecendo o direito a matrícula de alunos com e sem deficiência no ensino regular.

A garantia de uma educação de qualidade para todos, proporciona não somente a aceitação, mas, sobretudo a valorização das diferenças em uma sociedade, fortalecendo a individualidade e o respeito e a valorização da aprendizagem e do espaço escolar. Tal documento descreve uma escola capaz de enfrentar os desafios e as vertentes encontradas em uma sala de aula.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual o Brasil foi participante e que foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu que os Estados devessem assegurar um sistema de educação inclusiva nos

diversos níveis de ensino, compatível com a meta de inclusão plena (Artigo 24). E finalmente o Decreto nº 6.094 do Plano de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação, 2007), estabeleceu a garantia do acesso e permanência no ensino regular conciliando o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Desta forma, assegurando a inclusão nas escolas públicas.

Assim, para que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), no capítulo IV, abordou o acesso à educação e trouxe avanços relevantes, como a proibição da cobrança pelas escolas privadas de valores adicionais, direcionados aos alunos com necessidades específicas, como professores mediadores, recursos didáticos e de acessibilidade. O que fortalece o fato desses alunos não serem inclusos e sim fazerem parte da comunidade escolar regularmente.

Por meio das ações e medidas a cerca da educação especial nas últimas décadas, são expressas no crescimento do número de alunos com necessidades específicas matriculados nas escolas regulares. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. No entanto, somente 40,1% dos alunos com necessidades específicas conseguem desfrutar do serviço especializado de adaptação curricular e mediação de ensino. Ou seja, segundo Pimentel (*cit. in* Vieira, 2015), no Brasil claramente ocorre a “pseudoinclusão”, alunos matriculados e frequentando escolas, mas sem um plano específico individual, para que esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Diante desse cenário, pode-se perceber que a Educação Inclusiva é um grande desafio cotidianamente, principalmente quando se trata de estabelecer relações eficazes com o objetivo de oferecer atendimento igualitário entre todos os alunos.

Em um breve comparativo dos caminhos da Educação Inclusiva no Brasil de Portugal, percebe-se que enquanto no Brasil, durante um longo período, os maiores esforços se concentraram na elaboração de leis, decretos, movimentos e discussões sobre o acesso

dos alunos com NEE nas escolas regulares, em Portugal, por outro lado, o enfoque maior foi direcionado a programas que garantem uma educação equitativa e, realmente, específica para os alunos com deficiência.

Como fruto de um plano e esforço continuado, Portugal, bem por isso, tornou-se um dos países com as mais elevadas porcentagens de pessoas com NEE em escolas regulares cerca de 98% (Rodrigues, 2016) e no Brasil, reversamente, ainda são propostos leis e programas, sem, contudo, existir uma efetiva aproximação ao exitoso modelo de Portugal.

Um ponto relevante, para a análise da trajetória da Educação Especial no Brasil, é a caracterização do aluno com necessidades especiais. Pois, de acordo com Carvalho (*cit. in* Pedrinelli, 2017), não se deve associar deficiência a educação especial, não são todas as deficiências que necessitam de um atendimento especializado, e sim recursos pedagógicos e tecnológicos como ferramentas para a construção da aprendizagem.

Contudo, para que essas propostas cheguem ao alcance dos alunos de educação especial, é essencial uma política de formação continuada para os mediadores desses conhecimentos, ou seja, os professores devem ter instruções específicas, vivências reflexivas quanto ao material pedagógico, um currículo especializado em sua formação e recursos didáticos e tecnológicos para a elaboração de um plano específico.

2. Formação de Professores

A educação inclusiva parte de um princípio segundo o qual todas as crianças e jovens, independentemente das suas características, origens e condições, podem aprender juntos na escola das suas comunidades, de acordo com os preceitos da democratização, da educação e da igualdade de oportunidades. Podemos talvez concluir que há necessidade de conciliar esta filosofia com a maneira que formamos os professores para que estejam à altura de implementá-la (Coelho, 2012).

Entende esta autora, que o conceito de formação contínua se distingue essencialmente ao de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários, uma vez que é oferecida a pessoas com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino.

Um novo conceito de formação aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção de reciclagem ou de um complemento da formação inicial (García, 1999; Day, 2005).

Partindo desse pressuposto, pode-se verificar que a formação contínua tanto concebida como treino para o desempenho de tarefas de instrução, como considerada numa perspectiva de desenvolvimento, tem implícito que o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais específicas, mas também tem utilidade social. A formação continuada como finalidade última, pressupõe o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (Formosinho, 2009; Coelho, 2012).

No momento em que se inicia o ser professor abrem-se imensas questões para as quais não temos resposta ou, cujas respostas se passam a elaborar dentro da sala de aula: gerir o espaço/tempo da aula, construir as ideias que permitam manter a disciplina; motivar os alunos para a aprendizagem e planificar o trabalho de modo a assegurar o progresso dos alunos.

O momento atual é marcado por inúmeras mudanças: científicas, tecnológicas e filosóficas. Independentemente da área do conhecimento, os profissionais necessitam ser multifuncionais e competentes. Hoje, o professor, mais do que nunca, necessita se atualizar constantemente para atender às necessidades educacionais escolares. Alarcão (2001) ao referir-se à formação continuada, diz que a função dos docentes exige consciência de que a sua formação nunca está finalizada, pelo contrário, encontra-se num constante vir a ser, priorizando a qualidade do seu ofício e pela sua flexibilização diante de tantas mudanças.

Há alguns anos atrás se acreditava que, com o diploma de um curso superior qualquer profissional estaria capacitado a atuar para o resto da sua vida na profissão. Hoje sabemos que a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se completa com a obtenção do título de licenciatura (nem mesmo quando a formação

inicial tiver sido excelente). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todas adquiridas num curto espaço de tempo que dura a formação inicial (Coelho, 2012) .

A formação inicial não é suficiente para assegurar um trabalho de qualidade. Esta formação é apenas o primeiro passo para a formação contínua (Hargreaves, 2003). A educação é um conceito amplo de ensino, é um processo continuado de aprendizagem que não se encerra ao final do ensino médio, de uma graduação ou de uma pós-graduação, é um processo para toda a vida. A maioria dos professores não possui o hábito de aprender sistematicamente, pois consideram que a ideia de que já aprenderam o que tinham de aprender, como se o seu ofício se resumisse simplesmente a ensinar, e ao aluno apenas em aprender.

É importante que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá, então, como principal função: aprender, inovar, diversificar e rever ideias para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação. Em tempos de globalização, o acesso às informações é muito rápido. Assim, o professor necessita melhorar constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança. De acordo com Thomas (1985, p.265):

Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor”. Tendo em vista a construção de uma sociedade de todos, com todos e para todos, também nós assumimos este processo e nos empenhamos nele verdadeiramente.

O professor vai-se formando ao longo de toda a vida. Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos durante todo o seu percurso de vida profissional. Ser professor é uma arte e ao mesmo tempo um talento que precisa ser completado com formação profissional “adequada” (Coelho, 2012).

Para exercer bem o papel que a sociedade atual impõe, evidencia-se cada vez mais a procura por novas possibilidades de aprendizagem por parte dos profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento (Prado & Almeida, 2007). Este deve estar preparado para responder, não só aos novos desafios que ele deve desempenhar, bem como às questões relativas à função docente, aos conceitos de ensino e às novas perspectivas de

aprendizagem que tem de enfrentar para caminhar de acordo com as mudanças que diariamente lhes são exigidas. Nesta sequência o docente, como produto e produtor desse contexto deverá estar preparado para acompanhar essas mudanças.

Alguns autores defendem que a formação continua é fundamental para a promoção da inclusão, pois a mesma contribui para o aumento de confiança dos professores a lidar com os alunos com Necessidades Especiais, uma vez que se disponibilizam a adquirir mais conhecimentos, para a melhoria das suas práticas educativas, alcançar novas competências e saberes, o que aumenta a possibilidade da promoção da aprendizagem desses mesmos alunos. Ao ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades, também contribuem para uma mudança de atitude em relação a estes alunos (Gonçalves, 2020).

2.1. Necessidades na formação dos professores

Pode-se definir necessidade como o caráter do que é imprescindível, do que não se pode dispensar, alguma carência. Neste caso concreto falamos de novos conhecimentos que os professores terão que adquirir para se manterem não só atualizados, mas também para dar resposta às constantes demandas da sala de aula.

Esses conhecimentos devem basear-se nas necessidades de formação reais sentidas pelos professores.

A formação continuada contribui significativamente no processo de construção do saber, uma vez que o professor através desta formação pode repensar a sua prática docente de modo a contribuir para um saber pedagógico (Coelho, 2012).

Zabalza (2003, 2006) referindo-se a Bradshaw, distingue cinco tipos de necessidades: necessidade normativa (referindo-se às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado padrão); necessidade sentida (como resposta ao que desejaria ter); necessidade expressa ou procura (expressão comercial, objetiva da necessidade; toma-se a procura como indicador de necessidade); necessidade comparativa (baseada na justiça distributiva); necessidade prospectiva (aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro).

Partindo para a análise de necessidades de formação podemos considerar duas perspectivas (Rodrigues, 2006): uma primeira perspectiva, que procura aproximar a

procura à oferta da formação. Aqui a análise de necessidades tem o significado de identificação das expectativas, dos interesses, das dificuldades, das motivações, dos problemas, das preferências e dos desejos das pessoas que buscam a formação. Procura-se coincidir a formação desejada com a formação a ser oferecida. Os formandos são assim ouvidos e as suas representações são determinantes na seleção dos objetivos, conteúdos e estratégias de formação.

A investigação tem mostrado que a formação deve respeitar os interesses, as motivações, os desejos e as expectativas dos professores, de acordo com o princípio básico da formação de adultos (Charlot, 2002). De acordo com Silva (2009) “a análise de necessidades é uma estratégia que contribui para colocar em evidência e refletir sobre questões subjacentes à inclusão, envolvendo os professores ao longo do processo em que decorre” (p.150).

De acordo com Mendonça (2020), a escolarização dos alunos com deficiências e transtornos é um desafio constante dos espaços escolares, pois necessitam de novas estratégias de ensino. Dessa forma, um desafio do professor da atualidade é aliar o uso de metodologias ativas e inovadoras ao conhecimento e necessidade de seus alunos.

Assim, se pensarmos nas características necessárias do professor atual, estas seriam elementos diversos e variados os quais não conseguiríamos descrever com precisão a profissão docente (Tedesco & Fanfani, 2004).

2.2. A formação docente no Brasil

Desde que as políticas de educação inclusiva foram implementadas o tema formação de professores encontra-se como um dos principais pilares para o sucesso de tal. Enfatizando a necessidade de professores bem formados como sinônimo do direito a aprendizagem a todos os alunos.

Porém, tal política tem sido implementada juntamente com os programas de formação continuada como o objetivo de diminuir as consequências ocorridas devido ao longo período sem uma preparação adequada, o que de acordo com Brabo (2015), por mais que tal formação seja contínua deveria ter ocorrido anteriormente a implantação da política inclusiva, verificando que a efetivação dos alunos com necessidades específicas em sala de aula está ocorrendo de forma acelerada.

Somente no final dos anos 60, com o parecer n. 295/69 a educação especial passou a fazer parte dos cursos de pedagogia. Anteriormente, os professores possuíam formação primária com cursos oferecidos por instituições especializadas.

Diferentemente, em relação a formação de professores da Educação Especial, a Resolução do NEE/CEB nº02/2001 instituiu a Educação Especial na Educação Básica, reforçando a necessidade de uma capacitação dos professores do ensino regular e da educação especializada.

Esta ainda propõe duas formações diferenciadas: os de formação de nível médio ou superior com conteúdo relativo a Educação Especial e os de formação especializada com cursos de licenciatura ou pós-graduação. Dessa forma, esse fato remete a uma contradição, pois divide os professores no nível de especializados e professores de formação básica, quando na realidade todos os professores deveriam possuir formações equivalentes para receberem estudantes incluídos.

Para fortalecer tal diretriz a LBD de 1996 (Ministério da Educação, 1996, art 59, III) define que para o professor atuar na educação especial deve possuir conhecimentos específicos na área.

De acordo com Carvalho e Ribeiro (2017), a educação inclusiva necessita de uma reforma reflexiva e efetiva pelos seus agentes, que são os professores. Os professores devem obter conhecimentos capazes de atuar de forma concreta e segura, com o intuito de incluir e priorizar o desenvolvimento de seus alunos.

3. Os saberes necessários a prática docente inclusiva

Quando falamos em Educação Especial, resignamos o significado da educação em contextos educativos de sujeitos singulares com suas necessidades, perspectivas e módulos de aprendizagem distintos. Opostamente ao processo educativo aos quais estamos acostumados em que a transmissão e assimilação dos conceitos estão direcionados a indivíduos considerados típicos (Fávero et al., 2009; Miranda & Galvão Filho, 2012).

Nesse ensejo a formação básica e continuada dos professores deve ser preenchida a partir das diferentes situações que proporcionam o processo educativo, da análise das práticas docentes e a elaboração de uma reflexão conjunta.

Estes movimentos são importantes, pois são capazes de refletir e levar o educador a acreditar nas possíveis estratégias para as questões do contexto educacional. Em tal modelo, a formação não se constrói por acúmulo de cursos e conhecimentos e sim por meio de um trabalho capaz de refletir sobre suas práticas e vivências e perceber que a educação não é estática, por isso deve-se sempre estar atento a capacidade de uma construção e reconstrução da identidade pessoal (Nóvoa, 1995; Carvalho & Ribeiro, 2017).

A partir de tal observação, o educador deve possuir como raciocínio, um dos preceitos básicos da inclusão, que apesar de possuir características diferenciadas de alunos do ensino regular, não quer dizer que estes não são capazes de alcançar os objetivos desejados e que o processo e as ferramentas são tão importantes quanto os produtos finais.

Logo, sabendo que a educação é um direito de todos, considera-se fundamental perceber a formação continuada dos professores do ensino básico como representação das reflexões necessárias das ações educativas, levando em consideração o contexto escolar e as práticas pedagógicas, sendo a oportunidade para refletir acerca dos recursos utilizados e validar os conhecimentos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das diversas perspectivas de um contexto pedagógico: espaço (sala de aula e escola), material didático (recursos) e currículo, pode-se entender que indivíduos portadores de necessidades especiais atravessam um ponto único, a formação dos professores, e provavelmente este sendo o principal para que as propostas de inclusão ocorram de forma efetiva e concreta.

Sendo assim, a influência da formação dos educadores pode ser entendida com o objetivo de pensar principalmente em um currículo necessário a prática de uma atuação a qual se encontra em constante modificação e pluralidade, a educação inclusiva, como afirmado por Prieto (2006, p.57): “analisar os domínios de conhecimentos atuais dos

alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como (...) elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos”.

Vivenciar, compreender e refletir como as escolas estão lidando com as demandas encontradas referentes a inclusão é fundamental para pensar nos manejos do currículo da formação docente seja ela em qualquer instância.

4. Prática e Inclusão

Para que a inclusão dos alunos ocorra além dos cuidados específicos as suas necessidades, deve-se atentar para os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento humano (psicologia do desenvolvimento humano): como a linguagem, socialização, conhecimento, habilidades e aptidões (Piovesan, 2018) e como afirmou Vygotsky (1997) cit.in, Schönardie (2014, p.6): “O processo educativo é uma relação constituída de ações, linguagens, dispositivos e representação que unidades potencializam a capacidade de iniciativa e interação entre os indivíduos.

Dessa forma, não diferentemente da educação regular, o professor deve ser uma ferramenta capaz de ativar a autonomia do aluno para que este se torne um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem.

O entanto, o que se percebe no contexto escolar é o fato professores acreditam que não estão preparados para trabalharem com alunos de educação inclusiva. Assim, desde a inserção dos alunos de inclusão em classes comuns, programas de formação continuada estão a serviço dos professores de educação básica (Brabo,2015; Carvalho & Ribeiro, 2017).

Outro ponto importante ao que atinge os saberes pedagógicos, é que os processos de formação se tornam efetivos no instante em que esses se articulam com as vivências (práticas) e as relações dos educadores na sociedade, com a instituição escolar, outros profissionais da área e nos diversos locais de formação (Miranda & Galvão Filho, 2012).

Em um universo heterogêneo, com as mais diversificadas dificuldades e características, que de fato é a inclusão, selecionar um currículo adequado para cada estudante é um enorme desafio. Não somente devido às características de cada síndrome ou transtorno, mas também devido a necessidade da identificação das potencialidades de cada aluno.

Nesse ensejo, o que não se deve ignorar é que a inclusão não se simplifica ao número de alunos matriculados na rede de ensino, mas sim a garantia de que esses possuirão um currículo escolar os quais terão práticas pedagógicas diferenciadas e capazes de atender os percussores da aprendizagem.

Assim, para atender tal necessidade, no ano de 1999, é trazido para o Brasil pelo Professor Romeu Kazumi Sassaki, o instrumento denominado Plano Educacional Individual (PEI), documento elaborado pelo professor que possui como objetivo planejar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. A partir desse plano, os educadores elaboram as aulas, avaliam o aluno continuamente, sempre focado em seu desenvolvimento.

Sasaki e Silva (2018) em seu documento ressalta que os saberes essenciais para a formação do educando são: habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática e línguas), Habilidades da vida diária, habilidades motoras, habilidades sociais, habilidades de recreação e lazer e habilidades pré-profissionais e profissionais.

Similarmente, o Programa de Enriquecimento Instrumental (Feuerstein, 1988), desenvolvido com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), é utilizado para auxiliar a estrutura cognitiva do indivíduo e transformá-lo em um pensador autônomo e independente. Tal programa, que possui mais de 50 anos de sucesso, e documentado por mais de 1500 pesquisas científicas, tem auxiliado diversas crianças incluídas em escolas regulares por todo o mundo.

Assim, como previsto para ser capaz de elaborar o currículo específico de cada aluno, considera-se fundamental que toda a equipe pedagógica conheça as aptidões, capacidades e necessidades dos alunos de inclusão. Dessa forma, reuniões com os responsáveis e terapeutas e a troca constate do desenvolvimento com os demais professores dos estudantes, é essencial para que alcancem o sucesso do modelo de inclusão eficiente.

De acordo com Furlan (2007), conclui-se que somente com os objetivos traçados e identificados se faz capaz em pensar nas práticas pedagógicas adequadas. E a partir de tais propostas, deve-se mapear os objetivos alcançados para repensar em novos, é essencial para que a aprendizagem do aluno esteja em constante desenvolvimento.

Da mesma forma, nesse contexto ideal, Moreira (*cit. in* Gouveia, 2020), afirma que as práticas pedagógicas inclusivas são ações refletidas a partir das observações os quais as respostas serão comprovadas.

Nesse sentido, José Pacheco, educador, antropólogo e pedagogo, em sua obra “Caminhos para a Inclusão” apresenta o projeto Melhoramento da Habilidade dos Professores quanto a inclusão (ETAI), que possui como propósito contribuir com as competências práticas necessárias dos professores de educação inclusiva. Em tal estudo, afirma que de acordo com as seguintes sugestões são recomendadas: coordenação de serviços, colaboração do pessoal, sistemas financeiros que redirecionam fundos para o sistema inclusivo, ações positivistas e comprometimento quanto a frequência escolar.

Assim, pode-se ressaltar que para que ocorra uma efetivação da educação inclusiva, as atitudes dos professores se tornam necessárias tendo como pressuposto práticas eficientes e baseadas a partir de estudos e teorias.

5. Diversidade na formação Inclusiva

Estamos inseridos em uma sociedade em constante evolução e cada vez mais diversificada em todos os âmbitos que cercam uma comunidade. O professor, como formador, é um instrumento capaz de comunicar os saberes com as diversidades, para isso, é necessário um exercício de reflexão levando-se em conta todos os processos provenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o educador para que possa ser um agente de formação, passa por um processo de construção muito além de um treinamento no desempenho de destrezas, mas sim a capacidade de dar ao educando possibilidades de sua construção dos conhecimentos (Freire,1998).

Se levarmos em consideração as metas de Dakar 2000, Fórum Mundial da Educação, ocorrida na capital do Senegal em abril de 2000, em que diversos países se

comprometeram a atingirem seis objetivos da “Educação para Todos”, entre esses objetivos estão: expansão da educação, educação primária universal, redução dos níveis de analfabetismo, paridade e a igualdade de gênero e melhoramento da qualidade da educação. Assim, segundo relatório, o Brasil atingiu apenas duas das seis metas: universalizar o acesso a educação primária e igualdade de gênero em sala de aula.

A partir desse cenário, fica exposto, que o caminho para uma educação inclusiva efetiva, ainda é muito distante da prática realizada, se partimos do pressuposto que a educação básica de qualidade não é garantida em nosso país. Quando pensamos na inclusão, concluímos que ela não é apenas uma meta a ser atingida, e sim uma jornada proveniente de um propósito (Souza, 2018). Essa jornada transcende caminhos dos mais variáveis possíveis, e preparar educadores capazes de perceber e intervir com as diversidades da inclusão é a trajetória para o sucesso de ambos.

Dessa forma, partilhando o pensamento freireano de que “o saber referido é exigência da prática educativa mesmo independente de sua cor política ou ideológica” (Freire, 1998, p. 21), entende-se que a formação inicial e a continuada dos educadores devem considerar a diversidade estando centrada nas diferenças. Caso tal situação não ocorra, o aluno está apenas matriculado na escola e não devidamente incluído no processo de aprender (Vieira, 2015).

Neste sentido, a considerável ausência de conhecimento dos professores quantos as particularidades das deficiências e transtornos, impedem o avanço dos alunos, pois o não reconhecimento de suas potencialidades impossibilitam a elaboração de um currículo capaz de auxiliar as aquisições necessárias para o progresso da aprendizagem, sendo assim um fator de barreira para as práticas pedagógicas (Pimentel, 2012; Vieira, 2015).

Quando analisamos a construção da aprendizagem, percebemos que de acordo com a teoria de Vygotsky (teoria sócio-histórico), ela ocorre a partir da influência social, cultural expressas pelo processo educativo, as quais são exercidas principalmente por membro da família e da escola. De tal forma as interações sociais avocam uma importância considerável para o processo do desenvolvimento cognitivo.

A partir desse conceito, Vygotsky propôs o conceito “zona desenvolvimento proximal”, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (solução independente de

problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um educador). Tal conceito tem sido utilizado em práticas educativas, com ênfases em iterações as quais os professores estabelecem com os alunos.

Logo o conceito de ZDP (Zona desenvolvimento proximal), com um auxílio de um educador preparado, o aluno com necessidades especiais, terão a possibilidade de atingirem suas potencialidades resultando em sucesso das teorias e práticas pedagógicas.

De acordo com Vygotsky, (1984) cit. in Schönardie (2014, p.8) “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”.

Assim, conforme afirmado por Reis (2016), para a concretização da inclusão é necessário que a escola desconstrua práticas de segregação e discriminação, levando em consideração que as diferenças ampliam os conhecimentos e contribuem para o crescimento da comunidade escolar.

6. Desafios na Prática Inclusiva

Ultrapassando os percalços enfrentados a partir das bases teóricas, há outro desafio a ser percorrido, aquele enfrentado todos os dias das mais variáveis formas possíveis no cotidiano escolar: a prática inclusiva.

Vale-se salientar que a forma como o conhecimento é aplicado, nos leva a refletir sobre a importância dos manejos verdadeiramente eficazes para que a educação de fato se torne inclusiva.

Em relação a necessidade das leis, projetos, declarações e estudos aprofundados a cerca da inclusão escolar, que de fato são extremamente necessários para abrir os caminhos para que ocorra uma política única e merecedora dos direitos de todos os indivíduos. Também, nos vale repensar na relevância do aporte teórico por mais investigativo que seja, para ser aplicado no cotidiano das redes de ensino.

Por isso, entender as necessidades e os desafios da prática inclusiva é extremamente necessário para que a inclusão educacional seja além da teoria, preparada a partir das dificuldades encontradas nas escolas.

Nesse sentido, para que os alunos incluídos tenham uma educação de qualidade defende-se a ideia que:

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (Ropoli et al., 2010, p. 10).

Assim, para que na prática tal proposta oferecida por Ropoli ocorra, é extremamente necessário o conhecimento dos envolvidos a cerca dos transtornos e deficiências para que as intervenções sejam adequadas e viáveis, favorecendo, sobretudo as potencialidades de cada aluno.

Outra realidade e barreira encontrada no contexto escolar é a falta de comunicação da escola com a rede de apoio dos alunos incluídos, seja no âmbito terapêutico ou no âmbito familiar. A ruptura desses espaços para o aluno com necessidades específicas é prejudicial para seu progresso sócio-emocional e desenvolvimento cognitivo como afirma Silva (2016) de acordo com Schaffner e Buswell (1999, p. 74).

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.

Também, infelizmente, ainda é uma realidade vivenciada na escola, o preconceito da comunidade escolar, com os alunos incluídos por acreditarem que estes impedirão o avanço da turma, sendo vistos como incômodo por necessitarem de um currículo e práticas adaptadas.

Cada vez mais, quando refletimos na educação pensamos em novas tecnologias, nesse mesmo aspecto, pensar em uma educação inclusiva de qualidade, nos remete a necessidade de inovação nos instrumentos utilizados. Entretanto, a falta de estrutura básica das escolas no Brasil é uma realidade inegável. Logo um dos principais desafios e sem aspiração para a resolução é a inexistência de recursos materiais, de locomoção e, sobretudo tecnológicos.

Logo, diante desse debate, emerge a Tecnologia Assistiva, sendo uma importante área de conhecimento, capaz de possibilitar a autonomia dos alunos com deficiência. Com o intuito de expandir tais ferramentas para a práticas pedagógicas das escolas inclusivas, Galvão Filho (2009), publicou sua tese do programa de Pós-graduação em Educação (UFBA), um estudo com abordagem em Estudo de Caso, a partir da utilização do Programa INfoEsp-Informática, Educação e Necessidades Especiais.

Foi constatado o perceptível crescimento da autoestima e motivação dos alunos envolvidos no trabalho, na medida em que foram vencendo os obstáculos do processo de construção, e que foram percebendo-se capazes de avançar e aprender além das suas próprias expectativas, e os progressos no desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio do desenvolvimento de projetos telemáticos.

Assim, diante dos principais desafios expostos, sabe-se o quanto é urgente e indispensável a reformulação não somente na formação dos educadores, mas especialmente nas práticas expostas no contexto escolar, sejam elas estruturacional, social, emocional, curricular ou pedagógica.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Problemática

Segundo o Censo Escolar (INEP 2021), há 1.013,192 alunos com necessidades especiais específicas incluídas no Ensino Regular. Ou seja, anualmente o professor tem contato diário com diversas crianças com necessidades específicas. Assim, levando em consideração os diversos transtornos e síndromes presentes em uma sala de aula e a frequência cada vez maior destas crianças com necessidades específicas nas escolas, as 60 horas da matéria da educação inclusiva, lecionadas na formação inicial representa 1,92% de estudo específico durante todo o curso de Licenciatura de Pedagogia (3200 horas).

Dessa forma, percebe-se a necessária modificação na formação dos professores como citado por Schlunzen e Oliveira (2020) “Torna-se, portanto, urgente formar os professores e gestores das escolas brasileiras para melhorarem no exercício de suas funções na direção inclusiva, lacuna ainda observável na condução do processo educativo nos sistemas educacionais em âmbito nacional”.

Em relação ao movimento pela Educação Inclusiva, no Brasil, há mais de 15 anos a legislação brasileira garante o acesso de todas as crianças. Porém, na prática o que se percebe é a falta de uma inclusão efetiva. Muitos apontam para a falta de formação dos professores ou para uma formação não adequada. Isto é para uma formação que não responde às necessidades reais dos professores.

Pelo que atrás fica exposto, considerou-se as seguintes questões de investigação que irão nortear este estudo:

- A formação básica, a formação continuada e a experiência profissional são suficientes para que os professores se sintam preparados para incluírem alunos com necessidades específicas?
- Quais são as efetivas necessidades de formação dos professores?
- Há diferença na prática inclusiva entre professores com formação básica e professores com formação continuada?

2. Objetivos gerais e específico

Dessa forma, tendo em consideração a pergunta de partida formulada a partir da problemática, pretende-se com este trabalho compreender a necessidade dos professores na formação em educação inclusiva, para que se sintam aptos na atuação com alunos de necessidades específicas em sala de aula, constituindo-se como objetivos específicos do estudo os seguintes:

- 1- Identificar se as formações básicas e continuada dos professores, do Município do Rio de Janeiro, do seu ponto de vista os capacita para atender alunos com necessidades específicas.
- 2- Compreender a relação existente entre formação do professor, educação inclusiva e a prática docente.
- 3- Compreender quais são as maiores dificuldades no dia a dia da sala de aula.

3. Tipo de estudo e metodologia

A presente dissertação intitulada “As necessidades na formação docente em educação inclusiva- uma análise na rede de ensino do Município do Rio de Janeiro” definiu-se como um estudo descritivo de cariz quantitativo. A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, inclina-se a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (Polit et al., 2004).

Os métodos quantitativos abrangem o processo de coleta, análise, interpretação e escrita de um estudo. Para tal metodologia existem métodos específicos, os quais estarão presentes na recolha e na pesquisa experimental. Esses métodos se relacionam com a identificação da amostra, da população e na estratégia da investigação.

4. População e amostra

Este estudo poderia incidir sobre uma população de 200 professores. Dada a dificuldade de chegar a todos se optou por constituir uma amostra de conveniência tipo “bola de

neve” com 50 professores do 1º ciclo do Município do Rio de Janeiro, que estão atuando em sala de aula.

Como demonstra a Tabela 1, dos cinquenta professores, apenas um se declarou no gênero masculino. O que está de acordo com o Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), que apontou que 80,07% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino.

Tabela 1: Gênero

	Total da amostra	Porcentagem
Feminino	49	98%
Masculino	1	2%
Total	50	100%

Em relação a idade o resultado foi homogêneo 24% dos professores entre 41 e 50 anos, 36% dos professores de 50 anos para cima e 40% dos professores entre 31 e 40 anos, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2: Faixa etária

	Total da amostra	Porcentagem
31 - 40	20	40%
41 - 50	12	24%
>= 50	18	36%
Total	50	100%

Vale ressaltar, que para atuar no ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação mínima é de ensino superior (média 22 anos) e a idade para se aposentar é 52 anos de idade mulher ou 25 anos de magistério e 55 anos homem ou 30 anos de magistério (Câmara dos Deputados e Senado Federal, 2019).

Tabela 3: Grau acadêmico

	Total da amostra	Porcentagem
Bacharel	4	8%
Licenciatura	22	44%
Especialista	22	44%
Mestrado	2	4%
Total	50	100%

Na tabela 3 verifica-se que dos 50 entrevistados, apenas 4% dos professores possuem formação em nível de Pós-graduação *Strictu Sensu* (Mestrado), 8% dos professores são bacharéis, 44% dos professores possuem licenciatura. Outro ponto identificado na pesquisa foi que também 44% dos professores respondentes possuem formação em nível de pós-graduação *Latos Sensu* (Especialização).

No censo escolar 2021 (INEP, 2022), do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% têm nível superior completo (83,4% possui grau acadêmico de licenciatura e 3,0% de bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior.

Em relação a situação profissional dos professores entrevistados, na tabela 4 vemos que 6% dos professores encontram-se em estágio probatório (período de 3 anos), 16% são professores contratados e 78% são professores efetivos.

Tabela 4: Situação profissional

	Total da amostra	Porcentagem
Professor Concursado (estágio probatório)	3	6%
Professor Contratado	8	16%
Professor Efetivo	39	78%
Total	50	100%

Na tabela 5 vemos que 46% dos professores são do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1. Já 36% dos professores são do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1 e 18% dos professores são de disciplinas eletivas tais como: música, artes, informática ou educação física. De acordo com o censo escolar 2021 (INEP, 2022), dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira, 1.373.693 (67,7%) docentes atuam no ensino fundamental.

Tabela 5: Função que desempenha

	Total da amostra	Porcentagem
Professor de eletivas	9	18%
Professor do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	23	46%
Professor do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental	18	36%
Total	50	100%

De acordo com a tabela 6, dos 50 participantes, 14% dos professores possuem menos de 10 anos de atuação, 49% dos professores possuem de 11 a 20 anos de experiência, 24% dos professores possuem de 21 a 30 anos de experiência 12% possuem mais de 30 anos de experiência.

Tabela 6: Experiência profissional.

	Total da amostra	Porcentagem
<= 10 anos	7	14%
11 - 20	24	49%
21 - 30	12	24%
> = 30 anos	6	12%
Total	49	100%

De acordo com a tabela 6, dos 50 participantes, 14% dos professores possuem menos de 10 anos de atuação, 49% dos professores possuem de 11 a 20 anos de experiência, 24% dos professores possuem de 21 a 30 anos de experiência 12% possuem mais de 30 anos de experiência.

Tabela 7: Frequência na participação em cursos/palestras de formação continuada.

	Total da amostra	Porcentagem
Até 2 por ano	21	42%
De 3 a 5 por ano	17	34%
Mais de 5 por ano	6	12%
Não participa	6	12%
Total	50	100%

As tabelas 8 e 9 demonstram os dados recolhidos relativos à variáveis da formação dos professores no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e a qual tipo de formação foi realizada.

Tabela 8: Formação em Necessidades Educativas Especiais

	Total da amostra	Porcentagem
Não	23	46%
Sim	27	54%
Total	50	100%

Verificou-se que dos cinquenta inquiridos, 46% (n=23) dos professores não possuem formação específica no âmbito das Necessidades Educativas Específicas, enquanto 54% (n=27) dos professores possuem formação para trabalharem com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Tabela 9: âmbito que realizou a formação em Necessidades Especiais Específicas.

	Total da amostra	Porcentagem
Formação contínua	10	31%
Formação especializada em educação especial	13	41%
Formação Inicial	9	28%
Total	32	100%

Já em relação ao qual âmbito realizou a formação, 31% dos professores entrevistados fizeram formação contínua, enquanto 41% dos professores fizeram formação especializada em educação especial e 28% dos professores obtiveram em sua formação inicial.

De acordo com a LDB (Ministério da Educação, 1996), o professor habilitado para trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental deverá concluir em nível superior o curso em Licenciatura plena em Pedagogia. Na faculdade de Pedagogia, o estudante tem o contato obrigatório com uma matéria de educação inclusiva (60 horas). Já a carga horária mínima do curso de Pedagogia, segundo o MEC, é de 3.200 horas, o que equivale a quatro anos de estudos.

Como se observa no gráfico a seguir foi perguntado aos participantes como eles classificam a formação inicial para ensinar alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Tabela 10: Classificação da formação inicial no âmbito de Necessidades Educacionais Específicas

	Total da amostra	Porcentagem
Muito boa	6	12%
Boa	7	14%
Suficiente	7	14%
Insuficiente	24	48%
Fraca	6	12%
Total	50	100%

Dessa forma, 48% dos professores (n=24) consideram insuficiente, 12% dos professores (n=6) consideram fraca, outros 12% dos professores (n=6) acreditam ser muito boa, 14% dos professores (n=7) classificaram como boa e outros 14% dos professores (n=7) consideram suficiente.

Assim, tal resultado colabora para a validação da problemática (A formação básica, a formação continuada e a experiência profissional são suficientes para que os professores se sintam preparados para incluírem alunos com necessidades específicas).

De acordo com Fernandes (2017) entre os diversos desafios que o professor enfrenta é a inserção de alunos com necessidades especiais específicas, cada vez mais presente e em maior quantidade. Por isso, se torna urgente a remodulação do currículo dos professores no âmbito da formação inicial.

5. Instrumentos e procedimentos

Este estudo foi autorizado pela plataforma Brasil (anexo 1). Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por cinquenta e cinco perguntas que contemplarão as questões referidas ao longo do estudo (anexo 2). Este questionário foi elaborado com base na literatura (Hulley et al., 2015) e validado por três professores doutores especialistas na área, tendo-se assim encontrado a versão final (anexo 3).

A formulação das perguntas do questionário foi projetada com a objetividade de atingir as respostas da essência do propósito da pesquisa, que consiste em identificar as necessidades na formação dos professores para trabalharem com inclusão. De acordo com Gil (1987, p 126): “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Tal documento investigativo foi enviado pela plataforma Google Formulários, com perguntas específicas e abertas sobre a temática abordada, sendo as respostas a base nuclear para estudos aprofundados e estatísticos com vistas ao desenvolvimento e prognósticos acerca do objeto do presente estudo.

Após a coleta dos dados foi realizada uma interpretação sistemática e objetiva das informações contidas (Gomes, 2004), utilizando a ferramenta SPSS (IBM SPSS 20), que é um software aplicativo do tipo científico o qual transforma os dados estáticos em

informações para desta forma proporcionar uma análise fidedigna e completa dos dados obtidos.

Ao final da análise e da especificação dos dados, será possível identificar padrões nas ações relatadas e irregularidades na formação dos professores do Município da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. A partir do desfecho primário, será possível propor formação específica capaz de atender as demandas apresentadas, além de materiais práticos que auxiliam no cotidiano educacional.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciar apresentação e análise dos dados obtidos, considera-se de suma importância enfatizar a dificuldade encontrada para obter respostas dos questionários enviados. A pesquisa inicial tinha como proposta obter a resposta de 200 participantes. Assim, por mais que o questionário tenha sido enviado para uma quantidade significativa de profissionais ressalto que, em um período de seis meses conseguimos obter com êxito cinquenta respostas. O público que teve mais adesão a pesquisa, foram os professores da rede privada.

Para análise das respostas, o questionário foi dividido em três blocos. O primeiro bloco retrata a formação dos professores no âmbito das Necessidades Educativas Específicas (NEE), o segundo bloco refere-se às práticas necessárias para a inclusão das crianças com necessidades específicas e o terceiro bloco corresponde as perguntas abertas com o intuito de aprofundar as informações.

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos, relacionados com os objetivos. Para que a leitura seja mais dinâmica e clara, foram confrontados os resultados do estudo com outros realizados por investigadores.

A fim de responder o primeiro objetivo: **Identificar se as formações básicas e continuada dos professores, do Município do Rio de Janeiro, do seu ponto de vista os capacita para atender alunos com necessidades específicas**, a tabela seguinte mostra os resultados obtidos:

Tabela 11: Prática de inclusão de alunos com Necessidades Específicas

	<i>Sim</i>		<i>Parcialmente</i>		<i>Não</i>	
Estou preparado para elaborar um plano de aula para os alunos com NEE	13	(27%)	25	(51%)	11	(22%)
Crio estratégias para atender as dificuldades e diversidades em sala de aula	22	(46%)	23	(48%)	3	(6%)
Desenvolvo competências diagnósticas para encaminhamento das crianças que apresentam dificuldades	21	(43%)	22	(45%)	6	(12%)
Desenvolvo aptidão para conceber recursos pedagógicos diversificados	19	(38%)	24	(48%)	7	(14%)
Produzo instrumentos de avaliação	14	(29%)	21	(43%)	14	(29%)

diversificadas e adaptadas com NEE						
Promovo uma inclusão efetiva do aluno com NEE no grupo	29	(59%)	16	(33%)	4	(8%)
Aprofundo conhecimentos na área da Psicopedagogia (relação entre a aprendizagem e a mente)	16	(33%)	26	(53%)	7	(14%)
Aprofundo conhecimentos na área da Psicologia da Aprendizagem	15	(31%)	26	(53%)	8	(16%)
Aprofundo conhecimentos na área da alfabetização (diversidade dos métodos)	22	(45%)	22	(45%)	5	(10%)
Considero que todos os alunos devem frequentar a mesma turma	29	(59%)	16	(33%)	4	(8%)
Faço adaptação do planejamento das aulas às dificuldades dos alunos	26	(53%)	19	(39%)	4	(8%)
Faço atividades pedagógicas diversificadas	32	(67%)	14	(29%)	2	(4%)
Trabalho com atividades interdisciplinares	36	(73%)	9	(18%)	4	(8%)
Considero fundamental a participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares	35	(73%)	10	(21%)	3	(6%)
Elaboro documentos de apoio à administração escolar sobre meus alunos com NEE	19	(38%)	19	(38%)	12	(24%)

Pela análise da tabela 11, primeiramente constata-se que em todas as perguntas a resposta não, foi a menos preenchida. Ou seja, faz-se acreditar que apesar da maioria dos professores não obterem formação específica em Educação Inclusiva e de considerarem a formação inicial insuficiente para a prática inclusiva, esses professores, se propõem a buscarem práticas, elementos e ferramentas que auxiliam na inclusão de alunos com necessidades específicas.

Dessa forma, na pergunta 6, “Promovo uma inclusão efetiva do aluno com NEE no grupo”, 59% dos professores responderam sim, 33% dos professores responderam parcialmente e 8% dos professores responderam não. Na pergunta 11, “Faço adaptação do planejamento das aulas às dificuldades dos alunos”, 53% dos inquiridos responderam que sim, 39% dos inquiridos responderam parcialmente e 8% dos inquiridos responderam que não. Já na pergunta 12, “Faço atividades pedagógicas diversificadas”, 32% dos professores responderam que sim, 29% dos professores responderam parcialmente e apenas 4% dos professores responderam que não. Na pergunta 13, “Trabalho com atividades interdisciplinares”, 73% dos professores responderam que sim, 18% dos professores responderam parcialmente e 8% dos professores responderam

que não. E na pergunta 14, “Considero fundamental a participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares”, 73% dos professores responderam que sim, 21% dos professores responderam parcialmente e 6% dos professores responderam não.

Como verificado, tais perguntas são diretamente relacionadas as práticas educativas, muitas delas desenvolvidas ao longo de anos da vivência em sala de aula, sem que necessariamente o professor tenha tido contatos mais aprofundados com alunos de inclusão.

Estes resultados estão de acordo com o apresentado por Santos (2019) quando afirma que muitos professores acreditam que para que a aprendizagem de fato ocorra se faz necessário que o professor seja um mediador de conhecimentos, ou seja, é ele quem faz a ponte entre o aluno e o conhecimento e tal habilidade é revelada na prática pedagógica. Coincidem também com os resultados de estudos de Machado (2005) que conclui que a prática pedagógica se processa a partir da vontade de participar e cooperar com o outro, ou seja, a vontade em participar está ligada à vontade de aprender.

Porém, de acordo com Fortuna (2015), Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* afirma que o ser humano é um ser de práxis, o seu fazer é a ação da reflexão. Ainda de acordo com Fortuna, a educação deve sair do pressuposto da reflexão e ação e não de um pressuposto verbalista ou ativista. Dessa forma, teoria e prática devem conversar constantemente, sendo estas inseparáveis para que a educação efetiva e de qualidade, seja ela inclusiva ou não ocorra de modo a atender todos os envolvidos.

Também pela análise da tabela 11, observa-se na pergunta 1 (“Estou preparado para elaborar um plano de aula para os alunos com NEE”), 27% dos professores entrevistados responderam que sim, enquanto 51% responderam parcialmente e 22% disseram que não estão preparados. Na pergunta 2 (“Crio estratégias para atender as dificuldades e diversidade em sala de aula”), 26% dos professores responderam que sim, 48% disseram parcialmente e apenas 6% disseram que não. Na pergunta 3, (“Desenvolvo competências diagnósticas para encaminhamento das crianças que apresentam dificuldade”), 43% dos professores inquiridos responderam que sim, 45% dos professores responderam parcialmente e 12% dos professores responderam que não. Na pergunta 4, (“Desenvolvo aptidões para conceber recursos pedagógicos diversificados”). Dos cinquenta professores entrevistados, 38% responderam que sim,

enquanto 48% responderam parcialmente e 14% responderam que não desenvolvem. E na pergunta 5 (“Produzo instrumentos de avaliação diversificadas e adaptadas com NEE”), 29% dos professores responderam que sim, 43% dos professores responderam parcialmente e 29% responderam que não.

Os resultados obtidos refletem um cenário atualizado da forma que os professores se sentem para trabalhar com inclusão. A grande maioria se esforça para encontrar manejos e práticas a partir de suas vivências que possam ser facilitadores da inclusão no contexto escolar, refletindo na quantidade de resposta parcialmente. Pois, nessas cinco perguntas citadas no parágrafo anterior em relação as práticas pedagógicas, em um total de 250 respostas, 115 responderam parcialmente. Refletindo que a falta de um embasamento teórico aprofundado traduz em insegurança e a falta de competências no que se diz respeito a elaboração de estratégias capazes de promoverem a inclusão.

Poderemos dizer que estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Delors (2004), quando afirma que para o professor para ser especialista no atendimento de crianças numa sala de aula inclusiva, é necessário um diálogo permanente entre a teoria e prática pedagógica.

Seguindo com a tabela 11, na pergunta 10 (“Considero que todos os alunos devem frequentar a mesma turma”), dos cinquenta professores inquiridos, 59% responderam que sim, 33% responderam parcialmente e 8% dos professores consideram que não. A partir dos dados obtidos, pode-se traduzir que por mais que o professor não se sinta, preparado para trabalhar com inclusão, a maior parte destes acreditam em um sala de aula heterogênea no aspecto da aquisição da aprendizagem e inclusiva e que para Teixeira (*cit. in* Pinto, 2017), a convivência em salas de aula heterogêneas acarreta em benefícios nos aspectos de desenvolvimento intelectual e social da criança, devido ao fato delas se encontrarem em estágios de desenvolvimento diferenciado, surgirão conflitos e conseqüentemente experiências que propiciarão a aprendizagem.

Ainda na tabela 11, em relação a autonomia na busca por conhecimentos aprofundados quanto a inclusão, tem-se a pergunta 7 (Aprofundo conhecimentos na área da Psicopedagogia), em que 33% dos professores responderam que sim, enquanto 53% responderam parcialmente e 14% dos professores inquiridos afirmaram que não. Já na pergunta 8 (Aprofundo conhecimentos na área da Psicologia da Aprendizagem), 31%

dos professores responderam que sim, 53% responderam parcialmente e 16% dos professores disseram que não. Da mesma forma na pergunta 9 (Aprofundo conhecimentos na área da Alfabetização), 45% dos professores afirmaram que sim, outros 45% responderam parcialmente e 10% dos professores disseram que não aprofundam conhecimentos em tal área.

Nesse ensejo, pode-se atentar que a maior parte dos professores participantes procuram de forma autônoma aprofundar parcialmente seus conhecimentos em relação a aprendizagem e necessidade das crianças que fazem parte da inclusão. Tal reflexão demonstra que o professor se reconhece como um profissional de educação o qual se encontra em uma constante formação ao longo de sua profissão. Tal como refere Tozetto e Bulaty (2015, p.131) “a formação é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído”.

A última pergunta (15) da tabela 11, (Elaboro documentos de apoio à administração escolar sobre meus alunos com NEE), 38% dos professores responderam que sim, enquanto outros 38% afirmaram que parcialmente e 24% dos professores responderam não elaborar.

Nessa última pergunta, pode-se atentar para o fato de que não são todos os professores que possuem o entendimento da importância da relação entre a gestão escolar, administração escolar e equipe pedagógica para o funcionamento das propostas relacionadas a inclusão, como diz nos Parâmetros Curriculares Educacionais (Secretaria de Educação Fundamental, 1997).

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados obtidos acerca dos questionamentos a partir dos professores em relação aos cursos de formação básica e formação continuada levando em consideração o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos de necessidade educacionais específicas (NEE).

Tabela 12: Percepção dos professores sobre os cursos de Formação inicial e continuada

	<i>Concordo</i>	<i>Discordo Parcialmente</i>	<i>Discordo Totalmente</i>
Os cursos de formação básica ou inicial promovem teorias capazes de auxiliarem com a experiência e prática profissional	9 (18,4%)	26 (53%)	14 (28,6%)
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem conhecimentos de capacitação da adaptação do currículo escolar	7 (14%)	21 (43%)	21 (43%)
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos	10 (20%)	21 (42%)	19 (38%)
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências para responder aos desafios que se encontram na aprendizagem dos alunos com NEE	4 (8%)	23 (46%)	23 (46%)
Os cursos de formação continuada geram mais segurança para auxiliar os alunos com NEE	26 (53%)	17 (35%)	6 (12%)
Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para a utilização de novas tecnologias	22 (44%)	19 (38%)	9 (18%)
Os cursos de formação continuada desenvolvem conhecimentos sobre as tendências atuais da pedagogia	28 (56%)	16 (32%)	6 (12%)
Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos principais transtornos e síndromes	26 (53%)	13 (26,5%)	10 (20,4%)
Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para direcionar os agentes de apoio à educação especial	19 (38%)	21 (42%)	10 (20%)
Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos e práticas capazes de auxiliarem na prática do trabalho com inclusão	23 (47%)	20 (41%)	6 (12%)

Assim, de acordo com a tabela 12, em relação a formação básica, a pergunta 1 (Os cursos de formação básica ou inicial promovem teorias capazes de auxiliarem com a experiência e prática profissional), 18,4% dos inquiridos responderam que concordam, 53% dos professores responderam discordar parcialmente e 28,6% dos professores responderam discordarem totalmente. Na pergunta 2 (Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem conhecimentos de capacitação da adaptação do currículo escolar), 14% dos professores responderam que concordam, 43% dos professores responderam discordarem parcialmente e outros 43% responderam discordarem totalmente. Já na pergunta 3 (Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos), 20% dos professores responderam que concordam, 42% afirmaram discordarem parcialmente e 38% dos inquiridos responderam discordarem totalmente. E na pergunta 4 (Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências para responder aos desafios que se encontram na aprendizagem dos alunos com NEE), 8% dos professores afirmaram que concordam, 46% dos professores disseram concordar parcialmente e outros 46% responderam que discordam totalmente.

Nesse aspecto, a partir de tais respostas, conclui-se que de acordo com os professores entrevistados, a formação básica e inicial destes não proporcionam conhecimentos necessários capazes de atender em sua maioria as demandas encontradas em sala de aula para se trabalhar com uma sala de aula inclusiva.

Estes resultados vão ao encontro de estudos efetuados por Oliveira (2021) e Pimentel(2012) que afirma que por mais que os sistemas de ensino devam assegurar professores capacitados para a prática inclusiva, pesquisas realizadas no Brasil demonstram que os professores de educação básica não se consideram preparados para trabalharem com estudantes portadores de necessidades especiais específicas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (Pimentel, 2012).

Ainda na tabela 12, na pergunta 5 (Os cursos de formação continuada geram mais segurança para auxiliar os alunos com NEE), 53% dos professores disseram concordar, enquanto 35% concordaram parcialmente e 12% dos professores responderam discordar totalmente. Na pergunta 6 (Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para a utilização de novas tecnologias), 44% dos professores disseram concordar, 38% concordaram parcialmente e 18% dos professores responderam discordar totalmente. Já na pergunta 7 (Os cursos de formação continuada desenvolvem conhecimentos sobre as tendências atuais da pedagogia), 56% dos professores disseram concordar, 32% concordaram parcialmente e 12% dos professores responderam discordar totalmente. Na pergunta 8 (Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos principais transtornos e síndromes), 53% dos professores disseram concordar, 26,5% dos professores responderam concordar parcialmente e 20,4% dos professores discordam totalmente. Na pergunta 9 (Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para direcionar os agentes de apoio à educação especial) 38% dos professores afirmaram concordar, 42% discordam parcialmente e 20% discordam totalmente. Por último, na pergunta 10 (Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos e práticas capazes de auxiliarem na prática do trabalho com inclusão), 47% dos professores entrevistados responderam concordar, 41% dos professores discordam parcialmente e somente 12% dos professores discordam totalmente.

Tais resultados obtidos levam a concluir que os professores inquiridos acreditam que os cursos de formação continuada são essenciais em relação ao desenvolvimento de competências, estratégias e práticas capazes de atender os alunos da educação inclusiva.

Nesse contexto, também Ferreira (*cit. in* Alves, 2012) conclui que a formação do professor deve ser contínua, por se tratar de uma “profissão em construção”. Assim, refletindo acerca do cenário atual das escolas com os alunos incluídos, cada vez mais é papel dos professores participarem de ações de formação continuada.

A fim de aprofundarem as teorias abordadas e dessa forma aliarem com suas práticas vivenciadas. Ou seja, uma necessidade levantada aqui é a formação continuada no âmbito acadêmico para que os professores se sintam seguros de aplicar a teoria aprendida na prática.

Com o intuito de responder o segundo objetivo: **Compreender a relação existente entre formação do professor, a prática docente e adaptação necessária de alunos com necessidades específicas, obtiveram-se os seguintes resultados.**

Foram dadas várias hipóteses para os participantes manifestarem o grau de interesse em relação a ações de formação que traduzem objetivos na prática educativa. Na afirmação 2 (Aprender formas de promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos), dos professores inquiridos, 12,3% afirmaram ter pouco interesse, enquanto 26,5% disseram ter interesse e 61,2% afirmaram ter muito interesse. Também na afirmação 4 (Aprender a desenvolver um currículo orientado para o desenvolvimento de competências), 18,4% dos professores disseram ter pouco interesse, 34,7% dos professores disseram ter interesse e 46,9% dos professores afirmaram ter muito interesse. E na questão 9 (Aprender sobre pedagogia diferenciada na sala de aula), 22% dos professores entrevistados disseram ter pouco interesse, enquanto 26% dos professores afirmaram ter interesse e 52% dos professores disseram ter muito interesse.

Com os resultados coletados, verifica-se que em todas as respostas a maior parte dos professores possuem muito interesse. Tal resultado vai de encontro a efetiva necessidade da junção entre teoria e prática conforme relatado por Freire (1998).

Tabela 13: Grau de interesse em relação a ações de formação que traduzem objetivos na prática educativa.

	<i>Pouco interesse</i>	<i>Interesse</i>	<i>Muito interesse</i>
Conceber instrumentos para a avaliação das aprendizagens do aluno.	10 (20,4%)	15 (30,6%)	24 (49%)
Aprender formas de promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.	6 (12,3%)	13 (26,5%)	30 (61,2%)
Planificar atividades e materiais de acordo com o perfil do aluno.	7 (14%)	13 (26%)	30 (60%)
Aprender a desenvolver um currículo orientado para o desenvolvimento de competências.	9 (18,4%)	17 (34,7%)	23 (46,9%)
Desenvolver competências para construir recursos pedagógicos diversificados.	9 (18%)	14 (28%)	27 (54%)
Conceber planos de aula para crianças com necessidades educativas específicas.	8 (16%)	13 (26%)	29 (58%)
Organizar estratégias para a resolução de situações problemáticas e conflitos interpessoais.	10 (20%)	12 (24%)	28 (56%)
Desenvolver competências de ensino para envolver os alunos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo.	10 (20,4%)	16 (32,7%)	23 (46,9%)
Aprender sobre pedagogia diferenciada na sala de aula.	11 (22%)	13 (26%)	26 (52%)
Usar as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias no ensino.	7 (14,9%)	15 (31,9%)	25 (53,2%)
Produzir recursos educativos digitais.	8 (16%)	12 (24%)	30 (60%)

Em relação as práticas inclusivas a partir de fundamentos teóricos, na afirmação 1 (Conceber instrumentos para a avaliação das aprendizagens do aluno), 20,4 % dos professores possuem pouco interesse, enquanto 30,6% dos professores possuem interesse e 49% muito interesse. Na 3 (planificar atividades e materiais de acordo com o perfil do aluno), 14% dos professores disseram ter pouco interesse, 26% dos professores afirmaram ter interesse e 60% disseram ter muito interesse. Pode-se concluir que os resultados corroboram a afirmação de Sasaki e Silva (2018), quando afirmam que o papel do professor é de suma importância para a inserção e integração dos alunos com deficiência e que estes devem saber quais as condições que garantem uma prática inclusiva.

Com o intuito de responder o terceiro objetivo: específicos: **Compreender quais são as maiores dificuldades no dia a da sala de aula e a necessidade de uma formação continuada, foram realizadas seis perguntas abertas.** Para compreensão mais clara das respostas, estas foram separadas em subcategorias e as respostas foram organizadas em tabelas as quais serão discutidas e analisadas separadamente.

Foi perguntado aos professores qual é a principal motivação para participarem dos cursos de formação. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 14: Motivação para a participação dos cursos de Formação Continuada.

	<i>Total da amostra</i>	<i>Porcentagem</i>
Adquirir novos conhecimentos	16	34%
Atender melhor os alunos e melhorar a prática pedagógica	27	57%
Desenvolvimento profissional	4	9%
Total de respondentes	47	100%

Dos 47 professores que responderam 57% disseram ser para atender melhor os alunos e melhorar a prática pedagógica. O que demonstra que a maioria se preocupa primeiramente com o atendimento aos alunos do que com seu desenvolvimento profissional (9%) ou em adquirir novos conhecimentos (34%).

As respostas verificadas, vão ao encontro da afirmação de Sasaki e Silva (2018) de que os “conhecimentos das políticas de inclusão são somente uma parte da formação dos docentes, o que permite constatar a necessidade de o professor desocupar o lugar de

passividade e atuar com uma prática mais autônoma buscando o conhecimento que lhe falta”.

Sendo assim, pode-se concluir que os professores buscam uma formação continuada de qualidade para que tenham meios capazes de atender a demanda diversificada encontrada em sala de aula. Ainda nesse aspecto, as tabelas seguintes demonstram os resultados obtidos acerca da Formação Continuada como se pode verificar a seguir.

Tabela 15: Fatores mais positivos na concretização da Formação Continuada.

	Número de respostas	Porcentagem
Atualização e Aprimoramento	13	29%
Conhecimento	18	40%
Qualidade da prática pedagógica	10	22%
Aprendizagem	7	16%
Orientação no trabalho	5	11%
Trocas de experiência	5	11%
Unificar teoria e prática	4	9%
Total de respondentes	45	

Na tabela 15, pode-se verificar que a maioria dos professores entrevistados, acreditam que entre os fatores positivos da Formação Continuada está o conhecimento (40%), a atualização e aprimoramento (29%) e a melhor qualidade da prática pedagógica (22%).

Dessa forma, reflete-se que a necessidade de atualização, conhecimento e aprimoramento se faz urgente na prática diária dos professores em sala de aula para trabalharem com crianças de inclusão.

Nessa perspectiva, Rozel e colegas (2020) no estudo intitulado Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva, concluíram que a Formação Continuada é de suma importância seja ela em serviço ou estudo de caso, por considerar que a inclusão se baseia em um movimento de troca em que cada sujeito é responsável por suas ações e reflexões.

Na tabela seguinte demonstram-se os fatores apontados como impeditivos para a frequência de cursos de Formação Continuada

Tabela 16: Fatores impeditivos relacionados à Formação Continuada

	<i>Número de respostas</i>	<i>Porcentagem</i>
Falta de tempo	12	32%
Pouca experiência e conhecimento do formador	10	26%
Conteúdos desinteressantes ou pouco aprofundados	10	26%
Pouca prática	7	18%
Conteúdos não relacionados com a sala de aula	5	13%
Carga horária dos cursos	5	13%
Valor dos cursos	3	8%
Cansaço e desmotivação	3	8%
Local	2	5%
Outros fatores	10	26%
Nenhum	5	13%
Total de respondentes	38	

Na tabela 16, ao responderem sobre os fatores negativos relacionados com a frequência de cursos a Formação Continuada, 32% dos professores responderam ser a falta de tempo, enquanto 26% disseram ser a falta de experiência e conhecimento do formador e outros 26% pelo fato dos conteúdos serem desinteressantes ou pouco aprofundados.

Sabe-se que o professor que trabalha no Município do Rio de Janeiro, tem uma média de horas semanais de trabalho de 20 horas, para os que exercem a função em um turno, podendo a carga horária dobrar, caso o professor trabalhe outro turno e se contabilizarmos as horas trabalhadas fora da escola com planejamento, produção de material e correções, este valor aumenta consideravelmente.

Dessa forma, a queixa falta de tempo, está relacionada com as diversas funções e acumulações de tarefas das pessoas na sociedade atual, como comprova a estatística (IBGE, 2019), que 29,6% das mulheres do Brasil estavam ocupadas em tempo parcial (30 horas semanais). Levando em consideração que dos 50 entrevistados dessa pesquisa, apenas um é do gênero masculino. Tal estatística encontra-se de acordo com as respostas dos inquiridos.

Na Tabela seguinte, verificamos os fatores externos que dificultam a frequência da formação continuada por parte dos docentes.

Tabela 17: Fatores externos que dificultam a Formação Continuada

	<i>Número de respostas</i>	<i>Porcentagem</i>
Falta de tempo / jornada de trabalho	34	76%
Custos financeiros	13	29%
Falta de interesse, de motivação ou de incentivo	5	11%
Localização e distância	4	9%
Conteúdo desatualizado / profissionais não capacitados	4	9%
Outros	4	9%
Total de respondentes	45	

Assim na tabela 17 observa-se como no topo das respostas a falta de tempo/jornada de trabalho (76%) como fator principal de dificuldade a participação na Formação Continuada, como verificado a seguir. Outras dificuldades encontradas são os custos financeiros (29%) e a falta de interesse, motivação ou de incentivo (11%).

Foi perguntado aos inquiridos se mudariam algo nos cursos de Formação Continuada e que mudanças seriam essas. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 18: Mudaria algo em relação aos cursos de Formação Continuada

	<i>Número de respostas</i>	<i>Porcentagem</i>
Aulas mais práticas	16	36%
Atualização e aprofundamento dos conteúdos	6	14%
Temas relacionados com as necessidades dos participantes	4	9%
Professores mais qualificados e com experiência	4	9%
Horários das aulas	3	7%
Outros (posso especificar cada um)	6	14%
Não mudaria nada / não sei	5	11%
Total de respondentes	44	

Como se observa na tabela 18, 36% dos professores inquiridos responderem que colocariam aulas mais práticas, 14% a atualização e aprofundamento dos conteúdos e 9% temas relacionados com as necessidades dos participantes. Percebe-se aqui que a principal queixa relatada é a base de diversos estudos como o de Tozzeto, (2013; 2017) afirma que o professor para desenvolver a atividade intelectual do aluno necessita de estudo permanente e coerente com a sua prática pedagógica.

A pergunta retratada na Tabela 18 tem como função retratar o objetivo principal da pesquisa: Compreender a necessidade dos professores na formação em educação inclusiva, para que se sintam aptos na atuação com alunos de necessidades específicas em sala de aula. Dessa forma, verifica-se que a necessidade de aulas mais práticas é uma das demandas relatadas pelos professores na formação em educação inclusiva.

De seguida foi perguntado aos professores a principal dificuldade para lidar na sala de aula com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Como resultado temos as seguintes respostas.

Tabela 19: Principal dificuldade para lidar com inclusão de alunos com Necessidades Educacionais em sala de aula

	<i>Número de respostas</i>	<i>Porcentagem</i>
Grande número de alunos na turma	18	38%
Falta de profissional de mediação e apoio especializado	16	34%
Falta de estrutura e recursos pedagógicos	8	17%
Falta de conhecimento e preparo para inclusão	7	15%
Currículo e planejamento	6	13%
Diversidade dos alunos e a inclusão de alunos com NEE	4	9%
Falta de apoio das famílias	3	6%
Desinteresse dos outros profissionais da escola	2	4%
Nenhum	1	2%
Total de respondentes	47	

Podemos observar que 38% dos inquiridos responderam que o grande número de alunos em sala de aula é a principal dificuldade, 34% dos professores responderam ser a escassez de profissionais que realizam a mediação e apoio especializado e 17% responderam ser a falta de estrutura e recursos pedagógicos.

Em relação ao número de alunos por turma, a LDB (Ministério da Educação, 1996) diz o seguinte:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Ou seja, tal medida fica a cargo da decisão de cada instituição de ensino.

Estes resultados não coincidem com os apresentados por Coelho (2012) quando refere na conclusão do seu estudo que os professores inquiridos consideram que os aspectos mais relevantes no que diz respeito as dificuldade para lidar com inclusão de alunos com Necessidades Educacionais em sala de aula são: as atitudes, dos professores, seguida da formação específica para trabalhar com alunos com NEE, bem como as metodologias de ensino e a colaboração entre professores. Sendo que o número dos alunos por turma não foi considerado importante pelos participantes no estudo, pois aparece ainda depois das atitudes dos pais; colaboração entre profissionais; liderança na escola e dinâmicas da comunidade educativa.

CONCLUSÕES

O discurso da população atualmente está cada vez mais voltado para uma ideia de direitos iguais, sem que haja comparações e diferenciações.

Sabe-se que a ideia da inclusão não é propor facilidade, mas sim possibilitar uma educação aos alunos incluídos da mesma forma dos demais, com qualidade e equidade, fazendo-se necessários as adaptações de acessibilidade de cunho atitudinal, arquitetônico e metodológico, através da formação de professores.

Durante o estudo desse trabalho e a partir das respostas dos inquiridos no questionário, obteve-se a constatação de que a união da teoria e as vivências práticas para a inclusão dos alunos em salas de aulas regulares precisam caminhar juntas e estar presente constantemente.

Ou seja, as formações básica e continuada são essenciais na união das práticas vivenciadas do cotidiano escolar e juntas o professor estará endossado para ser capaz de encontrar e proporcionar, aos seus alunos incluídos, ferramentas que atendam as mais diversas demandas.

De acordo com os dados obtidos poderemos concluir que:

- a) A maioria dos professores não obteve formação específica na área da Educação Inclusiva, durante a sua formação inicial.
- b) Consideram a formação inicial insuficiente para o atendimento de todos os alunos.
- c) Estão disponíveis para buscarem práticas, elementos e ferramentas que os auxiliem na inclusão de alunos com necessidades específicas.
- d) A maioria sente-se mais segura com a frequência de formação continuada e consideram-na essencial para o desenvolvimento de competências, estratégias e práticas capazes de atender todos os alunos.
- e) Os participantes na sua maioria apontam como as principais dificuldades que sentem na sala de aula causas externas (o elevado número de alunos na sala de aula-38%; escassez de profissionais especializados- 34% e falta de estruturas e recursos-17%).

f) Quando questionados sobre o que mudariam nos cursos de formação continuada responderam que colocariam aulas mais práticas.

g) Referem à falta de tempo por motivo das horas de jornada de trabalho como o maior impedimento para a frequência destes cursos.

h) Quanto às suas necessidades de formação a maioria indica o aprender formas de promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos (61,2%), seguindo-se o adquirir mais conhecimentos sobre pedagogia diferenciada na sala de aula e sobre planificação de atividades e organização de materiais de acordo com o perfil do aluno.

i) 73% dos professores não se sentem seguros quanto à preparação de um plano de aula específico para os alunos que dele necessitem e apenas 26% se sentem à vontade para criarem estratégias diferenciadas na sala de aula.

j) No que se refere à criação de recursos pedagógicos específicos a minoria dos professores está apto a fazê-lo. O mesmo acontece com a criação de avaliações diferenciadas. Apenas 29% o conseguem fazer.

l) Na motivação para frequentarem cursos de formação continuada verifica-se que a maioria se preocupa primeiramente com o atendimento aos alunos do que com seu desenvolvimento profissional (9%) ou em adquirir novos conhecimentos (34%).

A inclusão parece caminhar, mas ainda não é consensual, pois apenas 59% dos professores consideram que todos os alunos devem frequentar a mesma turma, 33% responderam parcialmente e 8% dos professores consideram que não.

Sabemos que, por mais que existam leis que legitimam a não segregação, o professor precisa estar apto e preparado para a prática docente inclusiva, desde a formação básica. Assim, após a análise dos dados e conclusão do estudo, a pesquisadora traz como proposta a necessidade de uma reformulação do currículo de formação básica dos professores do Município do Rio de Janeiro, o qual necessita possuir uma maior carga horária teórica e prática, relacionadas com aspetos ligados à inclusão. Esta ideia refere-se aos novos discentes que estão iniciando sua carreira na formação profissional.

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

Como segunda proposta, para os professores formados e atuantes na área, a ideia seria a criação de instrumentos que possam diagnosticar e facilitar o trabalho desses profissionais com crianças com necessidades específicas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alves, I. K. (2012). *A formação docente no contexto da educação inclusiva*. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bereta, M. S. (2019). *Adaptação curricular no ensino de ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. [Em Linha] Disponível em: <<http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/357/351>> [Consultado em: 02/06/2020]
- Brabo, G. M. B. (2015). A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, UFSC. [Em Linha] Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4552.pdf> [Consultado em: 15/05/2021]
- Câmara dos Deputados e Senado Federal (2019). *Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019*. Altera o sistema de previdência social.
- Charlot, B. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. Em S. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. Gênese e Crítica de um Conceito (pp.89-108). São Paulo:Cortez Editora.
- Coelho, M. F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de Extremadura.
- Conselho Nacional de Educação (2001). Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.
- Correia, A. M. & Fernandes, P. (2016). Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *Revista Interterritórios*, 2(3), pp.24-48.
- Day, C. (2005). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2) 151-188.
- Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Desmurget, M. (2019). *A Fábrica de Cretinos Digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Lisboa: Contraponto.
- Fávero, O. et al. (Org.) (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.

Fernandes, C. H. (2017). *Relatório final de estágio de pós-doutorado: práticas de ensinar, inclusão escolar e formação docente*. Relatório de Estágio de Pós-doutorado, UNESP, Instituto de Biociências. Rio Claro: Departamento de Educação.

Feurstein,R. (1998). *Estilo de questionamento utilizado pelo professor de Enriquecimento Instrumental*. No desenvolvimento de habilidades cognitivas. Venezuela:Vol II. Universidade Pedagógica Experimental Libertador.

Formosinho, J. (2009). (Coord). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Fortuna, V. (2015) A relação teoria e prática na educação em Freire. *REBES*, 1(2), pp. 64-72.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Furlan, M. I. C. (2007). *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências*. São Paulo: Annablume.

Galvão Filho, T. A. (2009). *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Gomes, R. (2004). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. S (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Gonçalves, S. (2020) *Necessidades de formação contínua de professores do segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico face à inclusão*. Disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13042/1/S%C3%ADlvia%20Gon%C3%A7alves%20Tese_vf.pdf acedido em 21/05/22

Gouveia, C. S. P. (2020). *Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira*. Lisboa. [Em Linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/8672> [Consultado em: 15/05/2022].

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ocatadro.

Hulley, S. B. et al. (2015). *Delineando a pesquisa clínica*. 4ª ed. Porto Alegre: Artimed.

INEP (2022). *Sinopse Estatística da Educação Brasileira 2021*. Brasília: Inep. [Em linha]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> [Consultado em: 15/05/2022].

Machado, V. M. (2005). Definições da prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática sistêmica*, 1, pp. 126-134.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. São Paulo, Summus.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, A. A. S. (2020). Formação de professores para o atendimento educacional especializado. In Santo, M. P. (Org.) *Formação docente: importância, estratégias e princípios*, vol. 1 (pp. 95-106) Curitiba: Bagai.

Ministério da Educação (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

Ministério da Educação (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

Ministério da Educação (1986). Centro Nacional de Educação Especial. *Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986*. Expediente normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

Ministério da Educação (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

Ministério da Educação (2000). *Plano Nacional de Educação Especial*. Brasil. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf> > [Consultado em: 24/07/2022].

Ministério da Educação (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, Brasil: MEC, SEB, DICEI.

Ministério das Relações Exteriores (2001). *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> [Consultado em: 15/05/2022]

Miranda, T. G. & Galvão Filho, T. A. (2012). Introdução. In Miranda, T. G. & Galvão Filho, T. A. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.

Nóvoa, A. (2001) Matrizes curriculares [set. 2001]. *Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC). Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59> [Consultado em: 19/04/2019].

Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Instituto de Inovação educacional. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Oliveira, A. A. S. de; Schlünzen, E. T. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, 6(1), pp. 4-27.

Oliveira, A. A. S., Fonseca, K. A. & Reis, M. R. (org.) (2018). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV.

Oliveira, L. A. (2021). *Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ*. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias. [Em Linha] Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/852/7764/Dissertacao-Leticia-Alves-Oliveira.pdf> [Consultado em: 15/05/2022].

Pedrinelli, V. J. *Possibilidades na diferença: o processo de 'inclusão', de todos nós*. SoBAMA. [Em Linha]. Disponível em: <http://www.sobama.org.br/2017/06/10/possibilidades-na-diferenca-o-processo-de-inclusao-de-todos-nos/> [Consultado em: 15/05/2022]

Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In Miranda, T. G. & Filho, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA.

Pinto, J. M. (2017). *Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança.

Piovesan, J. et al. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf> [Consultado em: 18/07/2022]

Polit, D. F., Beck, C. T. & Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Prado, M. & Almeida, M. (2007). Estratégias em educação à distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In J. A. Valente & M. Almeida. *Formação de Educadores a distância e Integração de Mídias*. São Paulo: Avercamp.

Presidência da República (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

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

Reis, M. B. F. (2016). Diversidade e inclusão – desafios emergentes na formação docente. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, 8(1), p.1-18.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol.1). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (org.) (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

-
- Ropoli, E. A. et al. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.
- Rozel, M. et al. (2020). Crenças e práticas de professores sobre educação inclusiva. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, 38(1), pp. 1-22.
- Santos, F. F. N. (2019). *Formação do professore na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais, Brasil.
- Sasaki, O. M. S. & Silva, E. S. (2018). Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente? *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, 4(1), pp. 86-112.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: Stainback. S. & Stainback. W (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. (pp. 69-85). Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Silva, M. A. B. (2016). *A Atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, (13), 151.
- Souza, M. A. (2018). A formação dos professores na educação inclusiva: compreender, mudar, incluir. In *Anais do Encontro Internacional De Formação De Professores E Fórum Permanente De Inovação Educacional*, 11(11). [Em linha]. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/9134> [Consultado em: 15/05/2021].
- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In PREAL, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: San Marino, 2004.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers, attitudes to integrating the intellectually handicaped. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 63-251.
- Todos Pela Educação (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Brasil: Moderna.
- Tozetto, S. S. & Bulaty, A. (2015). A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. In Raiman, A. *A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação*. Jundiaí: Pacto Editorial.
- Tozetto, S. S. (2013). O processo de formação continuada da docência. In Raiman, A. *Formação de professores e práticas educativas: outras questões*. RJ: Editora Ciência Moderna, 2013.

Tozetto, S. S. (2017). Docência e formação continuada. In *XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien/Tailândia. [Em Linha]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> [Consultado em: 15/05/2022]

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Vieira, D. R. (2015). *A concepção de professores sobre a sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais*. Monografia de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília. [Em Linha]. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15426/1/2015_DarleneRodriguesVieira_tcc.pdf [Consultado em: 15/05/2022].

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997) *Obras escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. Escudero & A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

ANEXOS

ANEXO 1 – Aceitação da Plataforma Brasil

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto: Selecione ▾

Palavra-chave:

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Edição	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado
<input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP		

Buscar Projeto de Pesquisa
Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo °	CAAE °	Versão °	Pesquisador Responsável °	Comitê de Ética °	Instituição °	Origem °	Última Apreciação °	Situação °	Ação
P	51745621.0.0000.5285	5	Fernanda Limeira Mussallam Almeida	5285 - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro		PO	PO	Aprovado	

ANEXO 2 – Questionário online

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

O presente questionário faz parte de um estudo que versa sobre as necessidades na formação dos professores do Município do Rio de Janeiro, Brasil.

Tem como objetivo compreender as necessidades específicas de formação do professor, de modo a contribuir com a efetiva capacitação no atendimento dos alunos incluídos na escola (sala de aula).

Sua participação é de substancial importância para a concretização deste trabalho. Solicito que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais se pretende identificar as necessidades do docente.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida se completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, tão somente, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração!
Fernanda Mussallam

1. Idade

Marcar apenas uma oval.

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

2. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outros

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

3. Funções que desempenha

Marcar apenas uma oval.

- Professor do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1.
- Professor do 4º ou 5º do Ensino Fundamental 1.
- Professor de eletivas : Música, Educação Física, leitura, informática, artes...

4. 4. Grau acadêmico

Marcar apenas uma oval.

- Bacharel
- Licenciatura
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

5. 5.Situação profissional

Marcar apenas uma oval.

- Professor Efetivo.
- Professor Concursado (estágio probatório).
- Professor Contratado.

6. 6.Experiência profissional (anos)

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

7. 7. Frequência na participação em cursos/palestras de formação continuada (assinale a opção que corresponde ao seu caso).

Marcar apenas uma oval.

- Não participa.
 Até 2 por ano.
 De 3 a 5 por ano.
 Mais de 5 por ano.

8. 8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim (Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8.1.)
 Não (Se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 9.)

9. 8.1 Em que âmbito realizou a formação em Necessidades Especiais Específicas ?

Marcar apenas uma oval.

- Formação Inicial
 Formação contínua (ações de formação, com ou sem créditos)
 Formação especializada em educação especial

10. 9. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Assinale a opção que corresponde ao seu caso.

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa.
 Boa.
 Suficiente
 Insuficiente.
 Fraca.

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

11. 10. Com respeito às afirmações abaixo, tendo em consideração a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas, marque: 1 - Sim; 2- Parcialmente; 3 -Não.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3
Estou preparado para elaborar um plano de aula para os alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio estratégias para atender as dificuldades e diversidades em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvo competências diagnósticas para encaminhamento das crianças que apresentam dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvo aptidão para conceber recursos pedagógicos diversificados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzo instrumentos de avaliação diversificadas e adaptadas com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo uma inclusão efetiva do aluno com NEE no grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundo conhecimentos na área da Psicopedagogia (relação entre a aprendizagem e a mente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1uWoj3TNSbawjw99ww7k3O69toPACT_Jn0VOyDoqMrM/edit

4/11

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

**conhecimentos na
área da Psicologia da
Aprendizagem**

**Aprofundo
conhecimentos na
área da alfabetização
(diversidade dos
métodos).**

**Considero que todos
os alunos devem
frequentar a mesma
turma.**

**Faço adaptação do
planejamento das
aulas às dificuldades
dos alunos.**

**Faço atividades
pedagógicas
diversificadas.**

**Trabalho com
atividades
interdisciplinares.**

**Considero
fundamental a
participação dos
alunos com NEE nas
atividades com seus
pares.**

**Elaboro documentos
de apoio à
administração
escolar sobre meus
alunos com NEE.**

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

12. 11. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas :1 - Concordo; 2 -Discordo parcialmente ;3- Discordo totalmente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3
Os cursos de formação básica ou inicial promovem teorias capazes de auxiliarem com a experiência e prática profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem conhecimentos de capacitação da adaptação do currículo escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos de formação básica ou inicial desenvolvem competências para responder aos desafios que se encontram na aprendizagem dos alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos de formação continuada geram mais segurança para auxiliar os alunos com NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1uWoj3TNSTbawjw99ww7k3O69toPACT_Jn0V OyDoqMrM/edit

6/11

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para a utilização de novas tecnologias.

Os cursos de formação continuada desenvolvem conhecimentos sobre as tendências atuais da pedagogia.

Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos principais transtornos e síndromes.

Os cursos de formação continuada desenvolvem competências para direcionar os agentes de apoio à educação especial.

Os cursos de formação continuada aprofundam conhecimentos e práticas capazes de auxiliarem na prática do trabalho com inclusão.

— — —

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

13. 12. Apresentamos, em seguida, objetivos de possíveis atividades de formação. Pedimos que, em cada um deles, se posicione quanto ao grau de interesse que teria em frequentar ações de formação que traduzam esses objetivos, assinalando com um X a sua opção e utilizando a seguinte escala: 1 - Pouco Interesse; 2 - Interesse; 3 - Muito Interesse.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3
Conceber instrumentos para a avaliação das aprendizagens do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender formas de promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificar atividades e materiais de acordo com o perfil do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender a desenvolver um currículo orientado para o desenvolvimento de competências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver competências para construir recursos pedagógicos diversificados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conceber planos de aula para crianças com necessidades educacionais específicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar estratégias para a resolução de situações problemáticas e conflitos interpessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1uWoj3TNSbawjw99ww7k3O69toPACT_Jn0VOyDoqMrM/edit

8/11

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

competências de ensino para envolver os alunos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo.

Aprender sobre pedagogia diferenciada na sala de aula.

Usar as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias no ensino.

Produzir recursos educativos digitais.

Respostas pessoais.

Responda as questões, tendo sempre em conta os cursos de Formação Continuada relacionados à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

14. 1.Qual é sua principal motivação para participar dos cursos de Formação Continuada?

15. 2.Quais são os três fatores mais positivos na concretização da Formação Continuada?

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

16. 3. Cite os três fatores negativos relacionados a Formação Continuada.

17. 4. Cite fatores externos que dificultam à Formação Continuada.

18. 5. Mudaria algo em relação aos cursos de Formação Continuada? O que seria?

19. 6. Cite sua principal dificuldade para lidar na sala de aula com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

16/07/2022 16:07

As necessidades na formação dos professores e a inclusão.

Obrigada pela sua colaboração!

Fernanda Mussallam

Mestranda em Ciências da Educação Especial da UFP – Portugal

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1uWoj3TNSTbawjw99ww7k3O69toPACT_Jn0VOyDoqMrM/edit

11/11

ANEXO 3 – Validação do Questionário por Peritos

Validação de questionário por peritos

Conforme e-mail de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Texto de Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre as necessidades na formação dos professores do Município do Rio de Janeiro, Brasil.

Tem como objetivo compreender quais as necessidades específicas do professor, para que se sintam capacitados no atendimento dos alunos incluídos na escola (sala de aula), e quais as suas maiores dificuldades na rotina escolar. Procura, ainda, contemplar sobre as suas práticas necessárias e dificuldades. Além de compreender a formação na área para a o êxito na mesma.

Sua participação é de suma importância para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretende-se identificar as necessidades do docente.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Validação do questionário

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

1ª Parte

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. Idade (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. Gênero (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação às funções desempenhadas pelos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. Funções que desempenha (modalidade de professor) (assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso)

- Professor do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1.
- Professor do 4º ou 5º do Ensino Fundamental 1.
- Professor de eletivas : Música, Educação Física, leitura, informática, artes...

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau acadêmico dos inquiridos para uma melhor contextualização.

4. Grau acadêmico (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado

Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
-------------------------	--------------	----------

Apresentação
Compreensão
Objetividade
Neutralidade
Aplicabilidade
Críticas e sugestões:

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação à situação profissional dos inquiridos para uma melhor contextualização.

5. Situação profissional *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Professor Efetivo.
- Professor concursado (estágio probatório).
- Professor Contratado.

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 6

Objetivo: Recolher dados em relação à experiência profissional dos inquiridos para uma melhor contextualização.

6. Experiência profissional _____ (anos)

Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 7

Objetivo: Recolher dados em relação à participação em cursos relacionados a educação continuada.

7. *Frequência na participação em curso/palestras de formação continuada (assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Não participa.
- Até 2 por ano.
- De 3 a 5 por ano.
- Mais de 5 por ano.

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 8

Objetivo: Recolher dados em relação à formação dos inquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, para uma melhor contextualização.

8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

- Sim *(Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8.1.)*
- Não *(Se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 9.)*

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 8.1

Objetivo: Recolher dados em relação à formação dos inquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, para uma melhor contextualização.

8.1 Qual foi a formação recebida no âmbito das NEE ? *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Formação Inicial
- Formação contínua (ações de formação, com ou sem créditos)
- Formação especializada em educação especial

Validação da questão 8.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 9.

Objetivo: Recolher dados sobre a formação dos inquiridos.

9. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com Necessidades Educacionais Específicas. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Muito boa
- Boa

- Suficiente
- Insuficiente
- Fraca

Validação da questão 9

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

2ª Parte

Questão 10

Objetivo: Recolher dados em relação à atitude dos inquiridos face à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas turmas de ensino regular.

10. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

	<i>Sim</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>Não</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) Se sente seguro e capaz de atender crianças com Necessidades Especiais Específicas em suas turmas regulares.					
2) Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.					
3) Participa de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.					
4) O material oferecido pela escola é o suficiente para auxiliar na inclusão dos alunos com NEE.					
5) O suporte oferecido pela Secretaria de Educação auxilia na rotina da inclusão dos alunos					
6) As atividades que integram os Planos de Turma, não são definidas tendo em conta as					

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

características e necessidades/dificuldades dos alunos com NEE.					
7) Não é possível ensinar alunos com currículo formal e alunos com NEE na mesma sala de aula.					
8) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com NEE.					
9) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.					
10) Os professores procuram estratégias e intervenções que auxiliam às necessidades dos alunos com NEE.					
11) A escola está preparada em termos organizacionais e pedagógicos, para receber alunos com NEE, nas turmas de ensino regular.					
12) A existência de um suporte externo auxiliaria na rotina do trabalho com alunos com NEE.					
13) Os cursos de capacitação geram mais segurança para auxiliar os alunos com NEE.					
14) A falta de um diagnóstico do aluno interfere na qualidade do ensino.					
15) A existência de um instrumento diagnóstico aplicado pelo professor, auxiliaria na intervenção com os alunos de NEE.					

Validação da questão 10

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

As necessidades na formação docente em Educação Inclusiva:
Uma análise na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro.

ANEXO 4 – Carta de Anuência da Secretaria de Educação



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

N.º Cartão	07/006.829/2021
Processo	07/006.829/2021
Data	16/02/2022
Rubrica	[Assinatura]

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta Instituição concorda em participar do Projeto de Pesquisa Acadêmica **“AS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E A INCLUSÃO ESCOLAR”**, proposto pela pesquisadora Fernanda Limeira Mussalan Almeida, processo nº 07/006.829/2021.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016.

A autorização para a realização da Pesquisa está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação e, também, de Equipe Avaliadora da SME.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente I – S/S/13E
Matrícula: 117177437-7

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

De acordo com as resoluções nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016

Conselho Nacional de Saúde - CNS

Prezado(a) Sr.(a) _____

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa AS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E A INCLUSÃO ESCOLAR, O motivo que nos leva a estudar este assunto é compreender quais as necessidades específicas na formação dos professores para que se tornem capacitados ao atendimento a alunos incluídos na sala de aula, relatando as dificuldades no cotidiano. Os resultados contribuirão para esclarecimento do processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro). A forma de participação consiste em uma amostra de conveniência tipo “bola de neve” de 100 professores do 1º ciclo do Município do Rio de Janeiro, os quais estejam atuando em sala de aula. O instrumento utilizado para a recolha de informações será um questionário. Este será elaborado com base na literatura (HULLEY, 2015; VIEIRA, 2009) e validado por 3 professores doutores especialistas na área. Tal documento informativo será enviado pela plataforma Google Formulários, com perguntas específicas, sendo as respostas a base nuclear para estudos aprofundados e estatísticos com vistas ao desenvolvimento e prognósticos acerca do objeto do presente estudo. **O contato dos professores participantes do estudo em questão será encaminhado pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.** O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais, sendo manipulados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e arquivados por período indeterminado. Os resultados em sua totalidade serão publicados em literatura científica especializada. Seu nome ou os dados que indique a sua participação não serão liberados

sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Não esperados os seguintes benefícios do estudo: Descrever uma proposta de formação profissional fundamentada a partir das demandas identificadas, levando em consideração, para tanto, as vivências relatadas. Possibilitando a elevação da qualidade do ensino na rede municipal.

Os possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer, serão a invasão de privacidade, responder perguntas sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de conteúdos confidenciais. Diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, os afetados terão direito a indenização adequada na forma da legislação civil. Esses riscos poderão ser evitados com as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condição que deverão ser adotadas antes e depois da criação do questionário:

- Criação de senha forte e conhecida somente pelo pesquisador e orientador;
- Verificação em duas etapas para acessar a conta;
- Nas configurações do menu, impedir que colaboradores alterem as permissões, compartilhem dados e façam download;
- Adicionar camada de segurança com verificação de fotos assim que o questionário for aberto, evitando preenchimento por robô;
- Acesso ao questionário através de link;
- O participante terá liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras;
- Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízos das pessoas e/ ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio econômico e financeiro.
- Serão respeitados valores religiosos, éticos, sociais, morais.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá

acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Mesmo que você não aceite participar da pesquisa permanecerá sob acompanhamento sem nenhum constrangimento ou discriminação.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas, informações e resultados da pesquisa.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal.

Em caso de dúvidas poderá chamar o(a) pesquisador (a) responsável FERNANDA LIMEIRA MUSSALLAM ALMEIDA no telefone (21) 982187171 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade UNIRIO, Av. pauster, 296 sub solo do prédio da nutrição Urca - RJ tel 25969914 email cep@unirio.br

A principal missão do Sistema CEP/CONEP é garantir o respeito e a proteção dos participantes de pesquisa, garantir que as pesquisas sejam feitas respeitando as leis e a ética. Toda pesquisa que envolve seres humanos, de qualquer natureza, sempre deve ter autorização de um Comitê de Ética em Pesquisa para que possa ser realizada e todo participante de pesquisa tem o direito de colher informações ou em caso de descumprimento do que está descrito nesse termo de consentimento, pode realizar denúncias no CEP indicado.

Eu, _____ portador do RG nº: _____, confirmo que FERNANDA LIMEIRA MUSSALLAM ALMEIDA explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento livremente, para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura responsável ou representante legal

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.



Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade UNIRIO, Av. pauster, 296 sub solo do prédio da nutrição Urca - RJ tel 25969914 email cep@unirio.br