



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CAMPUS AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

STHEFANY APARECIDA DE MACEDO VIANA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESENTES NOS RELATOS  
DOS EGRESSOS DO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA DO  
CAA/UFPE**

Caruaru

2025

STHEFANY APARECIDA DE MACEDO VIANA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESENTES NOS RELATOS  
DOS EGRESSOS DO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA DO  
CAA/UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Química – Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em 2025.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador (a):** Profa. Dra. Girleide Tôrres Lemos

Caruaru

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Viana, Sthefany Aparecida de Macedo.

Os sentidos de Educação Inclusiva presentes nos relatos dos egressos do curso de Química - Licenciatura do CAA/UFPE / Sthefany Aparecida de Macedo Viana. - Caruaru, 2025.

63 : il., tab.

Orientador(a): Girleide Tôrres Lemos

(Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, , 2025.

Inclui referências, apêndices.

1. educação inclusiva. 2. formação de professores de química. 3. práticas pedagógicas. 4. práticas inclusivas. I. Lemos, Girleide Tôrres . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

STHEFANY APARECIDA DE MACEDO VIANA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESENTE NOS RELATOS DOS  
EGRESSOS DO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA DO CAA/UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Química – Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em 2025.

Aprovada em: 09/04/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Girleide Tórres Lemos(Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Paula de Souza de Freitas (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus e a Nossa Senhora e ao seu Glorioso esposo São José, pela proteção, sabedoria e bênçãos recebidas ao longo desta graduação. Agradeço por nunca me permitirem desistir, pelas noites de estudo em que senti a vossa constante presença, pelo conforto e alívio nos momentos desafiadores. Dedico, igualmente, aos meus pais, Sandra e Francisco, que me ensinaram o valor da perseverança, da integridade e, acima de tudo, jamais me deixaram esquecer ou abrir mão dos meus sonhos, e que sempre fizeram tudo o que estava ao seu alcance para que eu pudesse alcançá-los. Saibam que esta conquista é também de vocês.

## AGRADECIMENTOS

Nos últimos cinco anos, posso afirmar que em nenhum momento me senti sozinha. Mesmo nas situações mais difíceis, sempre tive ao meu lado pessoas dispostas a compartilhar momentos de angústia, preocupação e medo. Com essas mesmas pessoas, também pude dividir a alegria de cada passo dado rumo a essa conquista. Por isso, gostaria de expressar minha gratidão a todos que fizeram parte dessa jornada, seja por um breve instante ou durante toda a caminhada, e até mesmo àqueles que, de longe, torceram por mim.

Acima de tudo, agradeço a Deus por Sua infinita bondade em minha vida. Sou profundamente grata pelas inúmeras bênçãos e livramentos concedidos, especialmente nos últimos cinco anos. Foi Ele quem me permitiu alcançar lugares que, sem Sua misericórdia, graça e permissão, seriam inatingíveis. À Nossa Senhora Aparecida, rendo meu agradecimento por toda intercessão em minha vida, especialmente nos momentos mais difíceis, em que encontrei n' Ela o consolo necessário para seguir em frente.

Aos meus pais, Sandra e Francisco, dedico minha eterna gratidão. Durante esses anos, foram verdadeiros sinônimos de fé, afeto e empatia. Minha mãe, dona Sandra, que sempre me incentivou a buscar a educação como caminho para realizar sonhos, recebe minha eterna gratidão e admiração. Meu pai, seu Francisco, que inúmeras vezes sacrificou momentos de sono para me levar e buscar com segurança da universidade, e principalmente por ser o provedor desse sonho. Quero que saibam que essa conquista não é apenas minha, mas nossa.

À minha família, expresso minha gratidão. Aos meus avós, Elza e Jeovanis, que desde cedo incentivaram meus estudos e sempre acreditaram que esse momento chegaria. Ao meu tio e padrinho, Antônio, que foi o primeiro a me levar até a UFPE e que, ao longo desse ciclo, esteve disponível para me apoiar em diversas ocasiões. Ao meu primo, Ewerton, que costumo dizer é o irmão que não tive, agradeço por sempre ser sinônimo de apoio e confiança.

Aos meus amigos, ou melhor, à minha eterna Panelinha, Bárbara, Daniel, Elice, Ioná, João Pedro, João Victor, José Vitor e Rayane, sou imensamente grata. Vocês tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

Em especial, ao meu querido amigo e confidente João Pedro (carinhosamente chamado de *Boy Orgânica*), agradeço pela amizade, paciência e ajuda inestimável. À minha amiga Ioná, por toda parceria, que ousou dizer, foi um elo que nos permitiu crescer

profissionalmente. À minha amiga Rayane, que embarcou nesse sonho junto comigo e foi minha fiel companheira de ônibus durante esses cinco anos. Ao meu amigo Daniel, que tantas vezes me auxiliou na compreensão de conceitos e deduções, principalmente em físico-química. Vocês foram meu suporte, acolheram minhas inquietações e tornaram meu fardo mais leve, seja por meio de um abraço, uma palavra amiga ou até mesmo um olhar de confiança e serenidade.

À Mauricio, meu namorado, por compartilhar comigo as alegrias e angústias do último ano de graduação. Sua solicitude em me ouvir, ajudar e até mesmo ler este trabalho inúmeras vezes foi inestimável.

Agradeço à professora Henryzalva Braga, que em 2018 despertou minha afeição e curiosidade pela química durante o ensino médio. Seus incentivos foram fundamentais para que eu escolhesse essa profissão.

Agradeço de maneira muito especial aos meus alunos Raysla, Yasmin, Ana Júlia, Lara, Gerlane, Jonas, Ruan e João Victor, por terem me mostrado a importância da relação professor-aluno, e sobretudo, por terem sido céu em momentos que eu sequer tinha chão.

À Universidade Federal de Pernambuco, agradeço pelas inúmeras oportunidades nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, que me proporcionaram uma formação plena e enriquecedora.

À profa. Dra. Girleide, aquela que ouse dizer me ensinou a caminhar no meio acadêmico, expressei meu mais profundo agradecimento pelo apoio, carinho e compreensão durante todos os desafios que enfrentamos juntas. Sou especialmente grata por sua paciência e confiança durante a elaboração deste trabalho.

À profa. Dra. Ana Paula de Souza de Freitas agradeço pela paciência, pelas palavras de conforto nos momentos de angústia e pelas contribuições fundamentais para esta pesquisa. Sem seu apoio, sei que não teria chegado até aqui.

Minha gratidão também vai para todo o corpo docente desta instituição, de modo especial, os técnicos de laboratório, os bibliotecários e todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para minha formação.

Aos professores que colaboraram com a minha formação através dos estágios supervisionados e do Programa de Incentivo de Bolsas e Iniciação à Docência, professora Josielma, professora Henryzalva, professora Williane, professor Paulo David, suas inúmeras colocações, o compartilhamento de suas vivências em sala de aula e os valiosos *feedback's* foram essenciais em minha formação.

De modo especial, agradeço a professora Hellyzalva Braga, que durante o estágio de gestão escolar me ensinou que um bom gestor deve compreender a realidade da comunidade escolar e trabalhar para que a gestão seja de fato democrática, além disso, me fez perceber a importância da parceria família-escola.

Agradeço a banca avaliadora, profa. Dra. Ana Paula e profa. Dra. Tânia Bazante, por aceitarem me avaliar e por contribuírem para essa pesquisa.

Agradeço imensamente aos professores que aceitaram participar desta pesquisa; a troca de conhecimentos com vocês foi indispensável para a realização desta.

Por fim, agradeço até mesmo àqueles que, em algum momento, me lançaram pedras. Foi graças a essas adversidades que pude descobrir a força que habita em mim.

*Pensei se a fé for do tamanho de um grão de mostarda  
Troco montanhas de lugares na ponta do dedo  
E quando eu descobrir a força de cada detalhe  
Seria covardia minha não ensinar o segredo  
Maior que o temporal é a fé que habita em mim  
Um vendaval de sonho e realização  
(Hungria, 2022)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como propósito compreender quais sentidos de Educação Inclusiva são mobilizados por professores de Química. Diante das exigências educacionais contemporâneas e da legislação vigente, garantir uma formação que prepare os professores para atuar de maneira inclusiva é essencial para a promoção de um ensino inclusivo. Nesse sentido, investigar como essa temática tem sido tratada na formação inicial dos professores de Química permite identificar possíveis lacunas e contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas. A presente pesquisa foi realizada com 14 colaboradores, ambos egressos do curso de Química-Licenciatura do CAA/UFPE. Já com relação a abordagem possui abordagem qualitativa e caráter descritivo, que foi conduzida por meio de um questionário exploratório disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Posteriormente, os dados foram analisados seguindo como inspiração a Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo, de modo que, os sentidos não foram reconstruídos, mas sim agrupados em respostas semelhantes e assim debatidos ao longo deste trabalho. Já de acordo com as análises, foi possível observar que existe uma lacuna deixada pela formação inicial quanto a discussão da Educação Inclusiva, pois essa discussão se restringe muitas vezes apenas ao estudo da LIBRAS, já em outras nota-se que ocorre de modo assistemático ou não ocorrem. Além disso, os relatos evidenciam uma preocupação dos professores com a própria formação para atuar nesse contexto sobretudo por reconhecerem essa lacuna e buscam saná-la de diversas maneiras. Por fim, é válido enfatizar que, foi possível identificar quais os sentidos trazidos nas falas desses professores para a Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; formação de professores em química, práticas pedagógicas, práticas inclusivas.

## ABSTRACT

This study aims to understand which meanings of Inclusive Education are mobilized by Chemistry teachers. Given contemporary educational demands and current legislation, ensuring training that prepares teachers to act in an inclusive manner is essential for promoting inclusive teaching. In this sense, investigating how this topic has been addressed in the initial training of Chemistry teachers allows us to identify possible gaps and contributes to reflection on more inclusive pedagogical practices. This research was conducted with 14 collaborators, all graduates of the Chemistry-Licentiate course at CAA/UFPE. Regarding the approach, it has a qualitative approach and descriptive character, which was conducted through an exploratory questionnaire made available on the Google Forms platform. Subsequently, the data were analyzed following the inspiration of the Discourse Theory of the Collective Subject, so that the meanings were not reconstructed, but rather grouped into similar responses and thus debated throughout this work. According to the analyses, it was possible to observe that there is a gap left by the initial training regarding the discussion of Inclusive Education, as this discussion is often restricted to the study of LIBRAS, while in other cases it is noted that it occurs unsystematically or does not occur at all. Furthermore, the reports show that teachers are concerned about their own training to work in this context, especially because they recognize this gap and seek to fill it in different ways. Finally, it is worth emphasizing that it was possible to identify the meanings brought to Inclusive Education by these teachers' statements.

**Keywords:** inclusive education, teacher training in chemistry, pedagogical practices, inclusive practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Pressupostos para elaboração de perguntas	34
–		
Gráfico 1 –	Relato de como a Educação Inclusiva foi debatida durante a formação de professores	39

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>15</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	16
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
3.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....	16
<b>3.1.1</b>	<b>A formação de professores e o processo de Inclusão.....</b>	<b>22</b>
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	27
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
4.1	COLABORADORES DA PESQUISA.....	32
4.2	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	32
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	33
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>36</b>
5.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	36
5.2	OS MÚLTIPLOS SUJEITOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	43
5.3	SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS RELATOS DOS PROFESSORES.....	50
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICE A –QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na última década, tem-se observado um notável aumento no debate sobre Educação Inclusiva (Santos *et al.* 2020). Esse fenômeno decorre de diversos motivos, dentre eles o crescimento notável do número de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE's) nas salas de aula, influenciado diretamente pela melhoria no diagnóstico e pela mudança de paradigmas enraizados na sociedade no decorrer da história em relação às pessoas com deficiência.

Ao longo da minha formação no curso de Química-Licenciatura me questionei como é mobilizada a discussão da Educação Inclusiva durante a formação inicial docente. Sendo assim, o presente trabalho parte da seguinte pergunta: Como a temática Educação Inclusiva é tratada na formação inicial de professores de Química que atuam no Ensino Médio? De modo que, a incorporação e a forma como ocorre a discussão da Educação Inclusiva no programa de formação de professores de química podem apresentar variações significativas, exercendo impacto direto na formação desses profissionais para lidar com a heterogeneidade de alunos em ambiente escolar. Essa variação pode ser resultado de diferentes enfoques pedagógicos, políticas educacionais e perspectivas teóricas adotadas e trabalhadas na formação docente.

Entendemos que é de fundamental importância que a Formação dos professores tenha como um dos campos de estudo a Educação Inclusiva. Especificamente, a Educação Inclusiva deve ser ampliada no contexto da formação de professores de química, uma vez que é um tema relativamente novo e pouco explorado no âmbito das ciências da natureza (Santos *et al.* 2020).

De modo particular, meu interesse por essa temática é profissional, pois em 2022 tive minha primeira experiência em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que ocorreu quando tive a oportunidade de exercer a função de profissional de apoio. Durante esse contato, embora não estivesse como professora de ensino regular, pude perceber as dificuldades dos professores de ensino regular (sobretudo professores de ciências da natureza e professores de matemática) em realizar adaptações para atender às necessidades de ensino desses alunos, ou melhor, a dificuldade em promover atividades que respeitando as necessidades (físicas e/ou cognitivas) desses estudantes e o conteúdo abordado em sala de aula pudessem englobar a turma como um todo. Logo, me questionei se tais dificuldades na implementação de práticas pedagógicas que promovem a inclusão em sala de aula estariam relacionadas ao modo como essa discussão acontece ou não durante a formação docente.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender quais sentidos de Educação Inclusiva são mobilizados por professores de química. De modo que, busca compreender como foi mobilizada a discussão da Educação Inclusiva durante a formação docente, sobretudo durante a formação inicial, de forma que a presença ou não deste debate pode influenciar diretamente na mobilização de práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

É válido mencionar que este debate durante a formação inicial garante que todos os docentes tenham acesso ao tema, porém, também devemos considerar a importância da formação continuada no processo de formação docente e ainda na construção da identidade do professor, que de acordo com Cunha (2013) possui grande valor no processo formativo ao longo da carreira docente.

Desse modo, tal reflexão se faz necessária para garantir que os docentes estejam sendo preparados para realizar uma abordagem inclusiva em sala de aula. De modo que, considerando o cenário da sala de aula, é possível afirmar que os alunos são indivíduos com diferentes modos e ritmos de aprendizagem, o que demanda uma preocupação especial em compreender e refletir sobre a heterogeneidade presente em sala de aula, assim como respeitar a singularidade de cada um e mobilizar ações pedagógicas para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo para cada estudante.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender quais sentidos de Educação Inclusiva são mobilizados por professores de Química.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar a partir dos relatos se os professores tiveram acesso a temática Educação Inclusiva durante o processo de formação inicial e/ou continuada.

Investigar de que maneira as escolas atuam no processo de inclusão e quais estratégias são adotadas para oferecer suporte aos professores.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um direito fundamental garantido a todos pela Constituição Federal de 1988. No entanto, historicamente, esse direito não foi sempre assegurado de forma efetiva, especialmente para pessoas com deficiência e/ou transtornos, por muitas vezes estes alunos foram totalmente excluídos do sistema educacional, de modo que, por vezes se quer tinham acesso a matrícula escolar.

Já adentrando a presente temática discutida ao longo deste trabalho é válido mencionar que para assegurar que a educação seja de fato Inclusiva é necessário ter profissionais que conheçam o tema e mais que isso, que consigam refletir e integrar este em sua prática pedagógica, de modo que, este profissional esteja apto a realizar demandas como a reflexão de seus planos de aula para que toda a turma seja englobada nas atividades e não que ocorra dois tipos de atividades; a atividade para os alunos com deficiência e outra para os alunos sem deficiência. Dessa maneira, é necessário formar professores aptos a tal necessidade, sem deixar alunos NEE totalmente aquém.

Assim, é imprescindível que esse debate ocorra durante a formação inicial de professores, formando os educadores de maneira que estes sejam capazes de mobilizar suas práticas pedagógicas e garantir uma aprendizagem efetiva para todos os estudantes. Isso implica oferecer condições para que os alunos desenvolvam habilidades tanto no âmbito do conhecimento quanto em competências essenciais, como o senso crítico e a autonomia, que também são objetivos implícitos da escola.

Nesse contexto, torna-se essencial investigar como a formação de professores de Química está sendo realizada e, principalmente, como a Educação Inclusiva está sendo incorporada na formação inicial desses profissionais, tomando esta como ponto de partida na carreira docente.

#### 3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Mantoan (2013, p.18) “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. No entanto, o direito à educação nem sempre foi garantido para todos, especialmente para as pessoas com deficiência, que frequentemente foram negligenciadas e até mesmo segregadas no âmbito educacional, o

que conseqüentemente influencia no aumento a discriminação e também na desigualdade social.

No âmbito escolar, o debate sobre Educação Inclusiva vem sendo ampliado, motivado por diversos fatores, incluindo a preocupação das políticas educacionais com o ensino inclusivo, que é o resultado da ampliação dos movimentos sociais que ocorreram nos anos 1960, que denunciavam os impactos negativos da exclusão e da marginalização dos estudantes NEE, construindo um discurso que impulsionou a proposta de inclusão escolar e o combate à segregação destes estudantes (Nunes; Saia; Tavares, 2015). Além de movimentos políticos, tais como a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1994 que obteve como resultado a Declaração de Salamanca, que é um documento que possui as diretrizes educacionais voltadas à Educação Inclusiva, movimentos como este ressaltam a necessidade de que pessoas com deficiência sejam de fato vistas e tenham seus direitos à educação plenamente assegurados.

O crescimento significativo da presença dos estudantes com NEE deve ser atribuído não apenas à melhoria nos métodos de diagnóstico, mas também à mudança de paradigmas sociais, pois se adentrarmos na história das pessoas com deficiência, essas por vezes eram taxadas de anormais e defeituosas, pelo fato de não se adequarem nos padrões estabelecidos pela sociedade eram frequentemente segregados, assim também ocorria nas escolas, com as chamadas salas para especiais, de modo que, a exclusão ocorria “dentro dos muros escolares” (Roman; Morelo e Silva; 2020, p. 4).

Entretanto, no Brasil, o debate teve um significativo impulsionamento nos anos 2000, causado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001), que é caracterizada sobretudo por ser um marco histórico responsável pela ampliação da discussão da Educação Inclusiva no Brasil. Estas diretrizes tinham como objetivo a inclusão em sala de aula dos alunos com algum tipo de deficiência, conforme previsto anteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, porém, não vinham sendo efetivadas na prática.

Ao adentrarmos na história da educação brasileira, especialmente com enfoque na Educação Inclusiva, é possível observar como os alunos com deficiência foram “incluídos” em diferentes períodos educacionais. Desde os primórdios da história, as pessoas com deficiência foram interpretadas de diferentes formas, refletindo concepções variadas sobre sua existência. Na perspectiva religiosa, por exemplo, algumas culturas as viam como símbolos divinos, enquanto outras associavam a deficiência a punições por pecados ou presságios de desastres.

Posteriormente, a visão da religiosidade foi aos poucos sendo deixada para trás e dando lugar a visão da ciência, especialmente com falas de grandes médicos da época. Entretanto, é válido mencionar a visão de compaixão, especialmente oriunda do Cristianismo, tal visão influenciou na implementação da ideia do assistencialismo dentro do sistema educacional (Silva, 2009). De acordo com Selau, Kronbauer e Pereira (2010):

o assistencialismo, implícito no impulso de “querer ajudar o outro”, muitas vezes, erroneamente associado à educação inclusiva. A visão assistencialista não concebe a relação com a pessoa com deficiência como uma via de mão dupla, e sim como um “dar de si” ao outro, considerado menos capaz ou menos válido.

Assim, é importante destacar que, mesmo que de forma involuntária, a adoção de tal postura pelo professor vem a comprometer o desenvolvimento do aluno, seja em aspectos educacionais – como o aprendizado de conteúdos específicos, seja em aspectos do desenvolvimento de habilidades, tais como senso crítico.

Desse modo, torna-se fundamental compreender as abordagens do sistema educacional brasileiro, que hoje vive a Educação Especial com perspectiva de Educação Inclusiva. Com relação a estas Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109) dizem que:

O conceito de educação inclusiva não substitui simplesmente a educação especial. A educação inclusiva parte das lutas e bandeiras da educação especial, mas retoma a educação democrática para todos.

Assim, é necessário compreender a diferença entre elas, de modo a não tratar-las como sinônimos, mas sim como ações complementares, enfatizando a importância de ambas. Neste texto, adotamos a concepção de Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, o que implica articular continuamente as especificidades dos alunos com deficiência ao processo de escolarização dos demais estudantes.

Com relação ao sistema educacional inclusivo Carvalho (2006, p.2) coloca que:

Para que se conceba um sistema educacional inclusivo é permitir que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Podendo contar com órgãos públicos que podem e devem ajudar as instituições. Alguns princípios devem fundamentar os sistemas educacionais inclusivos, são eles: direito à educação, à igualdade de oportunidade, escolas responsivas e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação.

Ainda, é válido ressaltar que a Educação Inclusiva compreende a escola como um espaço para todos, sem distinção entre pessoas com deficiência ou não, respeitando as

singularidades de cada aluno e trabalhando com a evolução de cada estudante dentro de sua realidade. Assim, Silva (2009, p. 148), diz que:

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, Ropoli (2010, p. 08) afirma que: “Os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças”. Assim, a inclusão no ambiente escolar não apenas possibilita a construção do conhecimento, mas também fortalece a valorização da diversidade, promovendo um ensino equitativo e acessível a todos.

Já a educação Especial de acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “ a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). É a modalidade educacional que atua com a perspectiva de Educação Inclusiva, e de acordo com Uchôa (2022) irá levar em consideração as aptidões e potencialidades dos estudantes, sem enfatizar a patologia desse estudante, ou seja, compreendendo que este é capaz de se desenvolver e obter novas habilidades, tais como novas aprendizagens, sem o reduzir a sua deficiência.

Dessa forma, é possível inferir, que atualmente o sistema educacional brasileiro está trabalhando com a Educação Especial para que no futuro seja alcançada a Educação Inclusiva. Entretanto, tal modalidade é resultado de movimentos sociais para que pessoas com deficiência possuíssem de fato direito à educação. Para adentrar ainda mais nesse tema se faz necessário compreender como a pessoa com deficiência é e foi tratada ao longo da história.

Segundo Mazzota (1993, p.14) a história da Educação Especial no Brasil atribui à educação da pessoa com deficiência três características principais, sendo elas: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação”. A marginalização se caracteriza pela total omissão à pessoa com deficiência e, conseqüentemente, à segregação. O assistencialismo, por sua vez, se caracteriza por uma espécie de empatia, sobretudo pelos valores cristãos – e tal visão é altamente danosa ao processo de ensino, pois ao adota-lá o docente passa a ter uma atitude empática e/ou piedosa para o aluno NEE, reduzindo este estudante apenas a sua deficiência, sem enxergar nele a possibilidade de criação e desenvolvimento de habilidades. Por fim, a educação/reabilitação é caracterizada pela possibilidade de mudança. Por outro lado, temos

também a visão que aborda a deficiência como uma doença. Dessa forma, pode-se inferir que existe a necessidade de cura, o que influencia ainda mais no crescimento do preconceito e da segregação.

Ao adentrar na história educacional é possível observar que a educação para estudantes com NEE não é linear. De modo que, por um longo período estes alunos eram totalmente excluídos do contexto educacional, sobretudo por motivos de crenças religiosas, desigualdade social e também por receio por parte da família (Paula; Guimarães; Silva, 2016).

Em 1960, Silva (2017) aponta que haviam salas específicas para alunos NEE, porém eram apenas em instituições privadas, de maneira que, famílias com baixa renda não poderiam matricular seus filhos nas instituições de ensino.

Mais adiante em 1970, iniciou-se o processo de “inclusão” onde estes alunos começaram a frequentar as ditas classes normais, ignorando-se totalmente a singularidade destes indivíduos. Nesse sentido, Sandner (2023, p. 6) diz que “Não basta incluir, é preciso inserir”. Em consonância, Rodrigues (2003, p. 95) diz que: “[...] estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. Assim, é necessário que o aluno seja de fato inserido na turma e que participe de atividades e jogos, e não apenas matriculado e integrado a sala de aula, assim como prevê e assegura a LDB no inciso III (Brasil, 2005).

Já entre 1980 e 1990 a proposta atual da década anterior sofre uma atualização e passa agora a criar condições para que estes alunos tenham de fato uma educação de qualidade através de atividades flexibilizadas. Com relação a tais atividades Sandner (2023) ressalta a importância do processo construtivo do conhecimento, de modo que, a atividade adaptada deve explorar elementos que participem do conhecimento prévio do aluno NEE, de modo a aproximar o estudante de sua realidade.

Dessa forma, é possível afirmar que a educação inclusiva tem como objetivo atender às necessidades dos alunos, respeitando a multiplicidade presente entre eles. De modo que, a escola seja um ambiente acolhedor e que proporcione educação de qualidade a todos a fim de gerar uma aprendizagem efetiva, além é claro do desenvolvimento de habilidades e autonomia dos estudantes.

Comumente se relaciona Inclusão apenas à escola, entretanto pouco se fala o que de fato é a Inclusão e como as ações são mobilizadas para que ela seja realizada de maneira efetiva. De maneira especial, é importante conhecer e diferenciar alguns termos que comumente são confundidos entre si.

Com relação a isso, Pacheco (2007, p. 15) diz que “a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola(integração)”. Assim, cabe à escola se adequar para recebê-los, tanto em sua estrutura arquitetônica, com rampas, barras, pisos táteis e banheiros adaptados para recepcionar os alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Essas adequações executadas pela escola estão diretamente ligadas aos termos acesso e acessibilidade, e para iniciar essa discussão é necessário compreendê-los.

De acordo com Freitas (2023, p.5) “Acesso é um vetor de democratização, de ampliação do número de usuários, beneficiários, participantes, votantes, princípio esse que se move sempre com representações da universalização”. Já para o termo acessibilidade o autor diz que:

especificamente no universo escolar, foi assimilado como expressão de possibilidades adaptativas as mais diversas, bem como de estratégias para comunicação alternativa, sendo frequentemente referido como essencial ao modus operandi de salas de recursos multifuncionais (Freitas, 2023, p. 6)

Assim, é possível inferir que, são termos relacionados à inclusão, mas não são e nem devem ser tratados como sinônimos. Sendo mais propício a serem atitudes complementares e necessárias para que haja de fato uma inclusão efetiva.

Em sentido complementar, é válido enfatizar também a formação da comunidade escolar como um todo para atender aos estudantes, especialmente no que diz respeito à formação docente, pois o professor deve ser capaz de identificar o conhecimento prévio do estudante e também suas áreas de maior afinidade e interesse, tais como os hiper focos, além é claro de compreender a singularidade de cada aluno a fim de mobilizar suas práticas pedagógicas para incluir todos os estudantes presente em sala de aula.

Ainda é válido ressaltar a importância da presença do profissional de apoio escolar e/ou cuidador, que é prescrito na Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva por meio da Portaria nº 948/2008 (Brasil, 2008). Este profissional exerce sobretudo a finalidade do contato direto com o estudante, não isentando de forma alguma a relação professor-aluno, mas de modo a auxiliar o professor a mobilizar ações para proporcionar maior desenvolvimento e aprendizagem ao aluno, seguindo assim o ensino colaborativo (Ferreira *et al.* 2007). Ainda se deve ressaltar a importância de profissionais como intérpretes de LIBRAS e Braille, que são profissionais destinados à comunicação alternativa destinados aos estudantes surdos e cegos, respectivamente. A presença desses profissionais em sala de aula está diretamente ligada à implementação do ensino colaborativo.

Como mencionado anteriormente, é imprescindível que toda a comunidade escolar esteja preparada para acolher esses estudantes e desempenhar seu papel de forma eficaz, garantindo uma educação de qualidade e promovendo uma aprendizagem efetiva, pois educação inclusiva, é fundamental que toda a equipe escolar esteja engajada no desenvolvimento de estratégias e iniciativas voltadas para essa abordagem. Professores, gestores e demais funcionários possuem funções específicas, mas devem atuar de forma colaborativa para garantir a efetivação da inclusão nas escolas. No entanto, este trabalho se concentrará especificamente no papel do docente no processo de inclusão, considerando, sobretudo, a importância de uma formação adequada que o capacite a planejar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

### **3.1.1 A formação de professores e o processo de Inclusão**

Para adentrarmos em tal temática de antemão é necessário a reflexão do que vem a ser a formação de professores. Assim, de acordo com Coimbra (2020), a formação docente no âmbito profissional pode ser entendida como um processo que perpassa durante toda a carreira do docente, de modo que, esta se faz presente desde o início até o fim da carreira docente. Em sentido complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior compreende a docência como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 9).

Deste modo, a formação docente jamais deve ser compreendida como um ato mecânico de treinamento, mas sim como um processo formativo que visa promover ao profissional as melhores condições de exercer sua profissão visando a construção do conhecimento e ainda do desenvolvimento de demais habilidades.

Além disso, é válido ressaltar que estes também devem estar aptos a lidar com a multiplicidade no contexto da sala de aula. Nesse viés, Gatti (2017, p. 722) enfatiza “[...] questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações [...]”, de modo que com a necessidade educacional expondo a crescente ampliação de estudantes NEE’s no âmbito

escolar se faz necessário um olhar para a formação docente, sobretudo, como tal temática vem sendo incorporada durante a formação inicial de professores.

Assim, a LDB (Brasil, 1996) artigo 59 inciso III assegura aos estudantes NEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Desse modo é necessário refletir sobre como a formação docente vem abordando a temática Educação Inclusiva sobretudo com o objetivo de realizar de forma efetiva o que diz a LDB.

De acordo com Santos *et al.* (2020, p. 3):

A educação inclusiva exige dos docentes tanto capacitação especializada como formação continuada, além do trabalho em conjunto com outros profissionais da área como intérpretes e centros especializados na educação inclusiva, que auxiliem o professor na produção, desenvolvimento e aplicação de metodologias de ensino e materiais didáticos que possam dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiências.

Assim, é possível inferir que a formação docente é um elemento chave para a eficácia da inclusão, entretanto também existem outros fatores que influenciam diretamente nesse processo, que diz respeito ao ensino colaborativo. Ao tratar sobre formação docente, sobretudo a formação docente em Química, os autores apontam a preocupação com a inserção da discussão na temática da inclusão nas formações docente inicial e continuada. De acordo com eles os professores são:

profissionais que estarão na linha de frente do processo inclusivo e precisam estar habilitados para introduzir em sua prática docente metodologias que permitam o tratamento adequado da diversidade encontrada no cotidiano da sala de aula (Santos *et al.* 2020, p. 18).

Dessa forma, é fundamental que os docentes estejam devidamente preparados para atuar em contextos educacionais diversos, sendo capazes de implementar estratégias pedagógicas que favoreçam não apenas o processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento de competências essenciais no ambiente escolar, como o senso crítico e a autonomia dos estudantes.

Neste sentido, Sant’Ana (2005, p. 228) aponta os danos causados pela falta de formação docente frente ao processo inclusivo. “A formação deficitária traz sérias conseqüências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados”. Assim, é possível inferir que, durante os cursos de formação docente é necessário ir além de áreas totalmente técnicas, ou seja, voltadas apenas a área pura do

conhecimento, mas sim é necessário que haja um caminho dual entre a área pura e conhecimentos pedagógicos, e estes devem ser voltados a questões atuais e presentes em sala de aula.

De modo especial, no Ensino de Química, Santos *et al.* (2020) Apontam os desafios para a inclusão, especialmente quanto ao nível de abstração de alguns conteúdos, sejam eles conceitos, equações, dentre outros. É válido mencionar que, neste caso, cabe ao docente uma reflexão sobre o que será abordado para assim alcançar o objetivo pedagógico, de modo que, para que a inclusão seja efetiva é necessário que essa ação seja pensada para toda a sala e realizada desta maneira e não apenas com o aluno com NEE, ou seja, é necessário que o plano de aula seja formulado com o objetivo de englobar toda a turma, sem distinções entre alunos com ou sem deficiência.

Nesse sentido, Uchôa e Chacon (2021, p. 1161) afirmam que “o currículo é um instrumento social que demanda a participação de cada um numa perspectiva de autonomia, preparação para a vida, construção de uma escola que valorize o conhecimento democrático”. Assim, o docente possui autonomia para a flexibilização do currículo, sobretudo com base na observação em sala de aula. Ainda se pode citar que para que a aprendizagem seja efetiva aos estudantes NEE se faz necessário a adequação ou reestruturação dos currículos, além das aplicações de novas estratégias e recursos específicos para esse público como por exemplo, a criação de alternativas para avaliação e o fortalecimento do envolvimento dos pais e de toda a comunidade escolar nessa realidade social e educacional.

Ainda nessa perspectiva, é relevante destacar o Relatório Warnock, um documento criado no Reino Unido em 1978 que foi fundamental no contexto das Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em essência, o relatório estabelece que um estudante é considerado como tendo NEE quando, em comparação com seus pares da mesma faixa etária, apresenta dificuldades que podem ser de natureza física, intelectual, social, entre outras. Diante dessas dificuldades, cabe à escola buscar estratégias educacionais e recursos didáticos adequados, recorrendo a currículos flexibilizados e condições de aprendizagem específicas para garantir a inclusão efetiva desses alunos (Brennan, 1990).

Nessa perspectiva, o relatório destacava que se faz necessário haver o

forneimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial; acesso a um curriculum especial ou adaptado; atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processava a educação (Relatório Warnock, 1978).

Em consonância, a aplicação de conteúdos em sala de aula, deve ser abordada e a partir da reflexão previamente realizada pelo docente, assim como os recursos que serão utilizados, tais como jogos, simulações, experimentações, para que se torne mais acessível, palpável (quando possível) e ainda compreensível ao estudante, tais recursos são necessários para uma aprendizagem dinâmica e efetiva não apenas para estudantes NEE, mas para os estudantes no geral.

Em outro viés, abordando a temática de educação Inclusiva na formação docente, as Diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000) admite a importância do debate da educação inclusiva na formação de professores com enfoque no atendimento aos estudantes com NEE. De acordo com o currículo de formação inicial de professores, na Resolução nº 2, no artigo nº 14 § 2º aponta que:

Cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao proporcionar a inserção desses conteúdos no currículo de formação docente as universidades proporcionam aos licenciados uma formação que respeite a multiculturalidade dos estudantes, pois como bem coloca Sandner (2023, p.16) “falar sobre inclusão é pensar para além do direito à matrícula do aluno com deficiência assegurada por lei”. Assim, é necessário preparar os professores para que estes sejam agentes ativos neste processo, ou seja, que estes estejam aptos a realizar ações que colaborem para além do ato de integração. Nessa mesma vertente Medeiros (2009, p. 29) diz que:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

Entretanto, apesar das Diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000) garantirem que os conteúdos específicos voltados para a educação especial nos currículos das licenciaturas nem sempre isso é visto, como aponta o levantamento realizado por Monico, Morgado e Orlando (2018), de modo que,

este aponta que os cursos de Licenciatura em Química, em sua maioria contam apenas com o componente curricular de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Que foi incluído após o Decreto nº 5626 (2005), que diz que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, Monico, Morgado e Orlando (2018) apontam que tal componente não foi implantado pensando na inclusão e na maior comunicação de professores com estudantes surdos, mas sim, devido a obrigatoriedade do Decreto citado acima, de maneira que os docentes não possuem acesso à temática da Educação Inclusiva durante a formação inicial. Ainda é válido mencionar que, mesmo com a implementação do ensino de LIBRAS, essa dá enfoque apenas a um tipo de deficiência, ou seja, as demais são negligenciadas durante a formação docente.

Neste sentido, os autores afirmam ainda que existe um paradigma nessa temática que deve ser investigado. Sobretudo, devido ao fato de apenas haver a preocupação na garantia ao acesso, ou seja, o ato de matrícula e posteriormente pensar-se sobre como incluir tal aluno em sala de aula, sobretudo perante ao aspecto de aprendizagem – não o limitando a sua deficiência, ou seja, sem adotar o caráter assistencialista.

Em consonância, os autores enfatizam que pouco se pensa sobre a formação do professor para receber e trabalhar com este aluno em sala de aula. De modo que, as Diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000) apontam que:

Tais temáticas, porém, não estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que na região isso se justifique.

Dessa maneira, é válido ressaltar a necessidade da reflexão e também da (re)formulação quanto a formação docente perante a Educação Inclusiva, repensando o papel do professor frente a este aspecto, considerando que a presença ou não dessa discussão nos cursos de formação docente influencia diretamente em suas práticas pedagógicas, sobretudo considerando o docente como sujeito ativo frente à aprendizagem.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

De antemão, antes de falar sobre formação de professores é necessário realizar uma imersão no percurso dos modelos de formação adotados durante diferentes épocas. No contexto brasileiro, a formação de professores tem experimentado diversas transformações, que não ocorreram de maneira linear. Um exemplo notável de tal modelo é a transição observada na formação de professores de química, onde o antigo modelo conteudista, conhecido como 3 + 1, tem sido reformulado em prol da licenciatura plena (Coimbra, 2020).

O modelo “3 + 1” caracterizava-se por uma abordagem excessivamente centrada nos conteúdos da área pura, com uma ênfase desproporcional nesses elementos. De modo que, tal hiperfoco era centralizado durante três anos em conteúdos da denominada área pura e por fim um ano adicional de curso era dedicado exclusivamente à didática, abordando disciplinas pedagógicas (Coimbra, 2020).

Posteriormente, surge o denominado Modelo de Transição, que de acordo com a autora precisa “caracterizar-se como uma formação desde o início do curso e não ao final” (Coimbra, 2020 p. 10), fazendo uma forte crítica ao modelo anterior.

Por fim, o modelo de formação atual, a licenciatura plena reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos aliados aos conhecimentos específicos da área de química. Além disso, destaca-se pela inclusão de estágios e outras oportunidades que contribuem para uma formação docente mais abrangente, relevante e efetiva.

Com relação a tais transições, Gatti (2017, p. 721) aponta que “ pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais”. De modo que, a formação docente está diretamente ligada ao cenário sócio-político-cultural da época vigente, ou seja, a formação docente atende às necessidades e demandas da época atual.

Os avanços quanto ao modelo de formação de professores ocorreram em decorrência de diversas lutas da classe. Além disso, foi fortemente influenciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dedica o artigo 62 especialmente para falar sobre a formação de professores, destacando a função do professor quanto à compreensão do cenário escolar, ao domínio de conteúdos de sua área e a possibilidade de utilizar de seus conhecimentos para gerar aprendizagem nos estudantes (Mendes, 2002). Dessa forma, compreende-se que o professor é um sujeito que deve estar sempre (re)significando seus conhecimentos a fim de respeitar os modos e tempos distintos de aprendizagem de seus estudantes.

No processo de formação docente e ainda no processo de construção da identidade docente compreende-se primordialmente dois momentos, sendo eles: a formação inicial e a formação continuada. Perante a formação inicial Cunha (2013, p. 4) diz que:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Como o próprio nome sugere é de fato o princípio de tudo, se pode compreender a formação inicial como a base da carreira docente. Assim, é de suma importância que essa seja sólida e deve abranger diversos fatores, e não apenas a área pura, a fim de proporcionar que o professor ao concluir o curso de licenciatura possuía condições para exercer sua profissão que vão além dos conhecimentos técnicos.

Por outro lado, reconhece-se igualmente a significância da formação continuada, uma vez que esta pode ser vista como uma continuação do processo de formação inicial (Coimbra, 2020). Ainda nesse sentido, Cunha (2013, p. 4) aponta a formação continuada como “Iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores”, ou seja, toda e qualquer formação adquirida após a formação inicial, de modo que, venha a ser um complemento para a formação inicial docente.

Ainda nesse contexto, os estudos de Gatti *et al.* (2019) ressaltam que a busca pela formação continuada decorre da necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às demandas atuais dos estudantes, sendo frequentemente impulsionada por lacunas deixadas na formação inicial docente.

Complementando essa perspectiva, Warschauer (2005) enfatiza o conceito de autoformação, no qual o docente assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Esse processo ocorre por meio das vivências em sala de aula, da troca de experiências com colegas de profissão e da busca autônoma por leituras e estudos sobre temas específicos.

No entanto, considerando que esse movimento nem sempre acontece de maneira sistemática, torna-se essencial que temas como a Educação Inclusiva sejam incorporados desde a formação inicial, garantindo que os futuros professores compreendam sua relevância e conheçam os recursos disponíveis para seu desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, sempre que possível, essa abordagem deve ser complementada pela formação continuada, seja

por iniciativa individual do docente ou por meio de programas oferecidos pelas instituições de ensino. Nesse sentido, Medeiros (2009, p. 29) ressalta que:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto.

Assim, é relevante salientar que, embora a presença crescente de alunos com Necessidades Educacionais Específicas tenha aumentado nos últimos anos, os professores não estão preparados para atender a essas demandas educacionais, pois para que o processo de inclusão ocorra é necessário que o docente reavalie seus conhecimentos e se reflita para conseguir executar sua prática pedagógica de maneira exitosa, de modo que, segundo Delors (1998) deve haver um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Ainda nesse viés Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017, p. 12) colocam que: “O professor que une em sua prática a habilidade cognitiva e afetiva reconhece as dificuldades de cada aluno com mais facilidade e, dessa forma, solucionar com maior êxito os problemas cotidianos considerando a diversidade de sujeitos envolvidos”. De modo que, deve haver uma afetividade no processo educacional.

Seguindo tal pressuposto, Mosquera (1976, p. 105) aponta que “Toda e qualquer revolução pedagógica deve levar em conta a afetividade do educador, pois suas aptidões afetivas são fundamentais para o mundo do futuro”, ou seja, qualquer inovação significativa na educação deve considerar o aspecto emocional e afetivo do professor. De modo que o papel do educador não se limita apenas ao ensino de conteúdo acadêmico, mas também envolve suas capacidades emocionais, como empatia, cuidado e compreensão.

Nesse sentido ao tratar sobre formação docente Gatti (2020, p. 1359) aponta que:

Não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com as crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica.

Em sentido complementar, Gatti (2010, p. 1359) aponta ainda a “preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”. De modo, a inferir a importância da incorporação de alguns conteúdos e também alguns debates durante o processo de formação docente para que este profissional adentre em sala de aula com conhecimento além dos da área em si, mas que seja

implementado conteúdos de temáticas atuais que são presença constante em sala de aula, tais como o racismo na escola, questões sobre gênero e sexualidade e também a importância da Educação Inclusiva.

Nesse viés Paula, Guimarães e Silva (2018) ressaltam a importância dos cursos de licenciatura atenderem as demandas atuais do cenário educacional, a fim de oferecer aos estudantes com e sem deficiência as oportunidades para uma formação efetiva, seja ela, intelectual, social e moral, como bem coloca os atores.

Gatti (2018) enfatiza ainda a responsabilidade durante este processo de outros atores, tais como a rede de ensino e a comunidade escolar como um todo. Adentrando a Educação Inclusiva, é importante destacar as múltiplas dificuldades presentes no cenário educacional, que vão desde a carência de materiais pedagógicos até mesmo a infraestrutura escolar.

Neste sentido, é válido mencionar o que afirma Mantoan (1997, p. 68) que aponta a função da escola dizendo: “cabe à escola responder às problematizações sociais para se adaptar a realidade e ofertar uma educação que contemple toda a diversidade existente”. Desse modo, a escola deve adaptar-se tanto em estrutura arquitetônica quanto referente aos profissionais de educação como um todo, isto é, garantir que todos os funcionários da escola possuam formação necessária para atuar frente ao processo de inclusão, sobretudo os professores de ensino regular, professores de apoio, intérpretes de LIBRAS e braillistas.

Além disso, cabe a escola dispor de recursos didáticos, tais como jogos, simulações, tecnologias assistivas, e na vertente da Química, material para experimentação, dentre outros recursos que possam ser utilizados para tornar o processo de inclusão efetivo.

Com relação aos profissionais envolvidos no processo de inclusão, além do professor do ensino regular, destacam-se o professor de educação especial, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os braillistas e os intérpretes de LIBRAS, citados anteriormente, que atuam conjuntamente como agentes ativos no ensino colaborativo. Nesse contexto, é comum que as escolas contem com a Sala de Recursos Multifuncionais, vinculada ao AEE, para oferecer suporte aos estudantes com deficiência. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009):

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Como mencionado anteriormente, é comum nas escolas de ensino regular a presença do professor ou profissional de apoio, que atua diretamente com os estudantes com NEE. No entanto, sua simples presença não garante, por si só, um processo de inclusão efetivo, uma vez que a inclusão escolar não se resume à permanência física do estudante na sala de aula, mas deve assegurar sua participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é essencial que o professor de ensino regular estabeleça uma relação direta com o estudante, adotando estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Além disso, quando utilizado de forma adequada, o profissional de apoio pode desempenhar um papel fundamental na inclusão, colaborando com o professor de ensino regular na implementação do ensino colaborativo e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes.

De acordo com, Ferreira *et al.* (2007, p 1) o ensino colaborativo:

consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Nesse sentido Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que, o ensino colaborativo pode ser definido como um modelo dentro da Educação Inclusiva que ocorre em parceria realizada entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial. De modo que, em conjunto, reflitam e articulem objetivos comuns e mobilizem ações para que estes sejam atingidos. Em sentido complementar Little (1990) aponta que essa articulação se dá em fatos simples até mesmo os mais complexos, como por exemplo, a partilha de uma orientação ou até mesmo a articulação de um plano de ensino que melhor se adequa a realidade do estudante buscando uma melhoria coletiva, ou seja, para todos os estudantes presentes em sala de aula com ou sem deficiência.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo compreender quais sentidos de Educação Inclusiva são mobilizados por professores de Química.

Para isso, adotou-se uma abordagem descritiva, que, segundo Vergara (2000, p. 47), busca expor as características de uma determinada população ou fenômeno, identificando possíveis conexões e relações entre seus componentes. Essa escolha se justifica, sobretudo, pela possibilidade de estabelecer vínculos entre a formação inicial dos sujeitos da pesquisa e suas práticas docentes.

A investigação também assumiu um caráter qualitativo, conforme Minayo (2001, p. 21), que define essa abordagem como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como a Educação Inclusiva foi tratada durante a formação docente e de que maneira sua presença ou ausência impacta as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

### 4.1 COLABORADORES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram professores licenciados em Química pela Universidade Federal de Pernambuco, especificamente egressos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), que atuam na educação básica na rede estadual de ensino. Nesse sentido, o autor Pedro Demo (2002) afirma que a pesquisa passou a ser vista como um “ambiente de aprendizagem”, assumindo um duplo valor: além de ser uma ferramenta essencial para a construção autônoma do conhecimento, também é uma estratégia pedagógica indispensável para a formação dos alunos. Ao impulsionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a pesquisa mobiliza ações que possibilitam a criação de instrumentos capazes de estabelecer conexões futuras entre meios e fins, entre origem e causalidade.

### 4.2 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Para responder à questão-problema, bem como alcançar os objetivos gerais e específicos delineados para esta pesquisa, a produção de dados foi conduzida através de um questionário

conforme indicado no APÊNDICE A. O questionário foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e enviado de forma *on-line* através da plataforma *WhatsApp* para os professores, com um prazo de 10 dias para o envio das respostas.

Com relação às perguntas presentes no questionário essas foram questões abertas de natureza exploratória do conhecimento, ou seja, para atender ao que buscamos nos objetivos específicos; identificar a partir dos relatos se os professores tiveram acesso a temática Educação Inclusiva durante o processo de formação inicial e/ou continuada e ainda investigar de que maneira as escolas atuam no processo de inclusão e quais estratégias são adotadas para oferecer suporte aos professores. Após a coleta, as respostas foram convertidas em PDF e analisadas de acordo com o referencial teórico.

Por fim, é válido mencionar que o convite foi enviado para aproximadamente 20 professores, considerando a possibilidade de diferentes cenários, como a não obtenção do total esperado de respostas ou a exclusão de respostas que não se enquadrassem no contexto da pesquisa. No total, 14 professores participaram da pesquisa, respondendo ao questionário.

#### 4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Posteriormente, os dados obtidos foram analisados seguindo uma inspiração do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), criado em 2014 por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre. Esse método se fundamenta na ideia de resgatar a Representação Social (RS), buscando reconstruí-la de maneira que sua dimensão individual esteja articulada à sua dimensão coletiva, conforme destacado pelos próprios autores: “Um método de resgate da Representação Social (RS) caracterizado pelo fato de buscar reconstituir tais representações preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva” (Lefèvre e Cavalcanti Lefèvre, 2014, p. 503). É válido enfatizar que, a pesquisa seguiu o método como inspiração de modo que, a dimensão coletiva não foi construída a partir das representações individuais, mas sim, as representações individuais semelhantes foram agrupadas e posteriormente debatidas ao longo deste trabalho.

Os autores enfatizam que, na construção do DSC, não basta apenas identificar a presença das representações sociais. Para compreendê-las e reconstruí-las adequadamente, é essencial delimitar com precisão o tema investigado e formular perguntas que incentivem os participantes a se expressarem. Além disso, é necessário seguir os procedimentos metodológicos específicos do método, como a identificação de expressões-chave, ideias centrais e ancoragens, que estruturam o DSC.

As expressões-chave correspondem a trechos destacados dos depoimentos, nos quais se encontram os elementos essenciais dos discursos. Já as ideias centrais são formulações linguísticas que sintetizam de maneira objetiva o significado das expressões-chave. Por fim, as ancoragens representam crenças e ideologias subjacentes ao discurso, funcionando como sua base de sustentação.

Desse modo, para garantir que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, as perguntas do questionário foram elaboradas conforme os pressupostos metodológicos propostos por Lefèvre e Cavalcanti Lefèvre (2014), conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** - Pressupostos para elaboração de perguntas

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de formular às questões deve ser refletido o objetivo da mesma;</li> <li>2. Deve ser evitado questões que levem o sujeito a produzir respostas cognitivas quando o pesquisador procurar representações comportamentais ou atitudinais;</li> <li>3. Devem ser evitadas questões de respostas indutivas;</li> <li>4. Não devem ser feitas perguntas cujo único objetivo seja produzir reações e/ou respostas emocionais;</li> <li>5. Não devem ser formuladas perguntas que não ensejem discursos;</li> <li>6. Não devem ser formuladas perguntas inadequadas para a população-alvo;</li> <li>7. Não devem ser feitas perguntas que levem à incompreensão do enunciado.</li> </ol> |
|--|

Fonte – Lefèvre e Cavalcanti Lefèvre (2014).

A priori, é importante destacar que o item 3, apresentado no quadro acima, não obteve o resultado esperado. Embora as perguntas tenham sido formuladas para evitar respostas fechadas como “sim” ou “não”, essas respostas ainda apareceram em alguns relatos dos participantes. No entanto, esse dado é relevante para a pesquisa, pois a tendência de respostas curtas pode indicar um conhecimento limitado sobre a questão discutida.

As respostas obtidas por meio do questionário foram analisadas de acordo com os objetivos de cada pergunta. Além disso, foi possível identificar e reorganizar os discursos individuais por meio de expressões-chaves. É válido mencionar que, como expressão-chave desse trabalho foi utilizada a expressão “Educação Inclusiva” e foi através dela que as análises foram conduzidas.

Para os discursos com diferentes abordagens sobre a formação, foi possível distinguir e classificar as falas, assim como realizar o mesmo procedimento para aqueles que apresentaram sentidos semelhantes, ou seja, características comuns relacionadas à formação docente.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado na metodologia deste trabalho, contamos com a colaboração de 14 docentes egressos do curso de Química – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Todos os docentes atuam na educação básica, lecionando a disciplina de Química.

A seguir, apresentamos as análises dos questionários, fundamentadas a partir dos referenciais teóricos estudados. As análises foram organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa, com seções específicas dedicadas a cada um deles. Além disso, é válido mencionar novamente que, a análise dos dados foi mobilizada inspirada no método DSC, entretanto, ao invés de reconstruir a representação coletiva a partir das representações individuais, as representações individuais foram semelhantes foram agrupadas e debatidas em conjunto ao longo do trabalho.

### 5.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Considerando que a formação docente exerce um papel fundamental na construção e mobilização das práticas pedagógicas adotadas pelos professores (Coimbra, 2020), e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, torna-se essencial analisar as informações referentes à formação dos docentes participantes.

Ao serem questionados sobre a presença da temática da Educação Inclusiva durante a formação inicial, especialmente em disciplinas voltadas de maneira explícitas para a inclusão, ou seja, aquelas que tratam da temática de maneira direta, observa-se um dado preocupante. Dentre as repostas destacam-se os seguintes relatos:

Professor 4: Essa temática nunca foi abordada nos meus cursos de licenciatura e/ ou bacharelado.

Professor 9: Eu não lembro de momentos na graduação que vivenciei discussões com essa temática.

Professor 12: Não, infelizmente não houve uma disciplina voltada exclusivamente para essa temática.

Dentre os 14 professores participantes da pesquisa, aproximadamente 14% afirmam não ter tido nenhum tipo de contato com a temática ao longo de sua formação inicial, seja de maneira direta ou indireta. Esse dado torna-se preocupante considerando a crescente presença

de estudantes NEE no ambiente escolar, o que reforça a necessidade urgente de inserir esse debate na formação docente para que os futuros professores estejam aptos para atender a essa demanda social.

Nesse contexto, é pertinente destacar o que afirma Gatti (2017), quando ressalta que a formação docente deve estar alinhada às demandas sociais e educacionais das novas gerações, de maneira que existe uma necessidade que, o currículo de formação docente deve ser sempre formulado para atender questões que serão enfrentadas cotidianamente pelos professores na educação básica.

Ao serem questionados quanto a presença da discussão da Educação Inclusiva de forma direta, ou seja, em disciplinas voltadas ao tema. Observa-se que uma parcela de 57% dos professores relatam que tiveram no curso de Licenciatura a discussão de forma direta sobre Inclusão, sobretudo a partir da disciplina de LIBRAS, conforme evidenciado na seguinte declaração:

Professor 6: Não apenas na disciplina de LIBRAS, mas no início do curso.

Contudo, mesmo entre os que tiveram esse contato, há um reconhecimento da insuficiência da abordagem da inclusão durante a formação inicial, como apontado no seguinte relato:

Professor 3: Na minha opinião eu considero que não, apesar da disciplina de LIBRAS, que faz um trabalho enorme. Mas, estudar apenas uma forma de deficiência, não me deixa preparado quanto a temática. Infelizmente, é uma lacuna enorme na formação de professores, pois, chegamos na sala de aula sem preparo algum sobre os transtornos, deficiências, etc. E assim, não conseguimos dar assistência a estes estudantes.

A partir dessas reflexões, percebe-se que, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) – estabelecer a necessidade de que os docentes da educação básica estejam preparados para incluir estudantes com NEE na sala de aula regular, a formação inicial ainda não contempla essa preparação de maneira adequada. Nesse sentido, Santos *et al.* (2020) apontam que os professores são agentes ativos no processo inclusivo e precisam estar aptos a efetivá-lo. Assim, é possível inferir que, a ausência de uma abordagem ampla e aprofundada sobre Educação Inclusiva ao longo da formação docente pode comprometer a efetivação da inclusão no contexto escolar.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação docente ocorre, principalmente, em cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, que estabelece sua obrigatoriedade.

Posteriormente, ao serem questionados sobre a abordagem da Educação Inclusiva ao longo da formação docente em disciplinas nas quais essa discussão não era o foco central. Os dados revelam que, dentre os participantes aproximadamente 29% afirmaram nunca ter tido contato com a temática através de disciplinas em que a Educação Inclusiva não fosse o foco central, ou seja, estes participantes afirmam que ao longo do curso em disciplinas de ensino ou disciplinas de área específica não houve nenhum momento em que a Educação Inclusiva fosse mencionada, enquanto os aproximadamente 71% relataram ter abordado o assunto de forma assistemática e breve, especialmente em disciplinas pedagógicas. Esse aspecto é evidenciado nos relatos a seguir.

Professor 9: Em alguns raros momentos, os professores das disciplinas mencionavam situações em que poderíamos ter alunos atípicos nas aulas e/ou com deficiência. Mas eram apenas ‘alertas’ para adaptar uma aula, como na disciplina de metodologia, por exemplo. Não eram discussões aprofundadas.

Ainda nessa perspectiva é possível destacar:

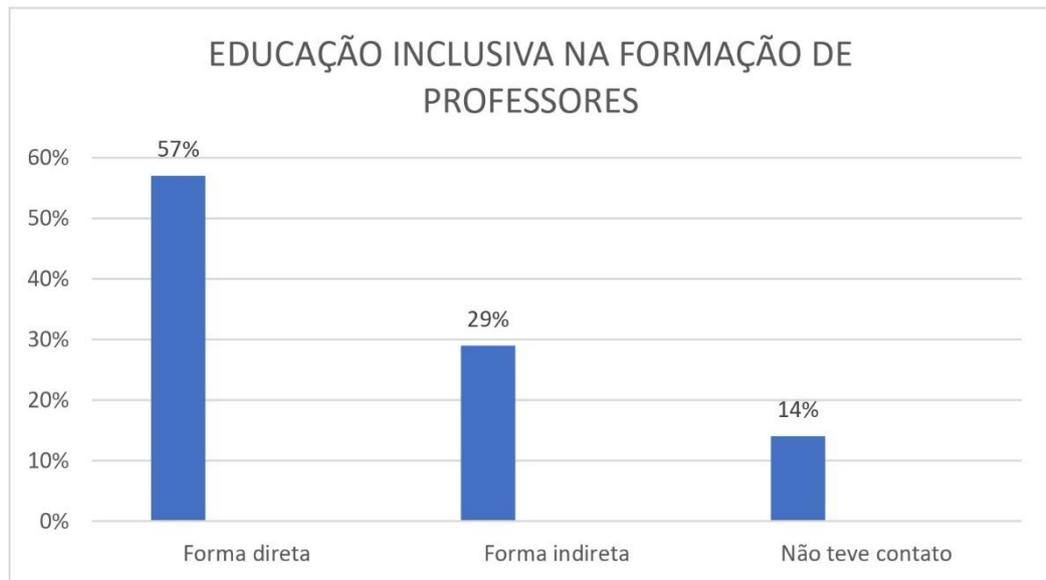
Professor 3: Acredito que tivemos debates nas discussões de Didática, Políticas, Gestão e Metodologia, mas de forma muito superficial e sem aprofundamento.

Ao analisar esses relatos, percebe-se que a educação inclusiva, quando abordada durante a formação docente, ocorre predominantemente em disciplinas de caráter pedagógico. Esse cenário sugere que a formação docente ainda mantém uma abordagem fortemente bacharelesca, na qual temas como a inclusão são tratados de maneira assistemática e superficial, muitas vezes sem conexão direta com a prática docente. Ou seja, mesmo quando há discussões sobre o tema, elas ocorrem de forma isolada, reforçando esse caráter bacharelesco (Coimbra, 2020).

Dentro desse contexto, Gatti (2010) destaca a necessidade de repensar os cursos de licenciatura, chamando atenção para a importância de revisar tanto as estruturas institucionais que os sustentam quanto a organização curricular e a qualidade dos conteúdos formativos, a fim de garantir uma preparação docente mais alinhada às demandas da educação inclusiva.

Posteriormente ao cruzar essas informações obtidas nesses dois questionamentos iniciais, considerando o total de 14 docentes, observa-se que aproximadamente 14% dos participantes não tiveram contato com a temática da educação inclusiva, seja de forma explícita ou implícita, durante a formação inicial. Como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte - Autoria própria, 2025.

Esse dado sugere que um número significativo de professores ingressa na sala de aula sem conhecimento prévio sobre o tema, o que pode acarretar dois caminhos distintos: a busca por uma formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação, extensão ou aprofundamento na área, bem como leituras e formações autônomas. Já por outro lado, a permanência na docência sem a devida preparação para lidar com a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Esse cenário reforça a necessidade de reflexão sobre a presença da discussão sobre Educação Inclusiva na Formação Docente. Nesse sentido, cabe destacar a perspectiva de Santos *et al.* (2020), que posicionam o professor como um protagonista na efetivação da inclusão, ressaltando que ele deve estar preparado para mobilizar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar.

Ainda no âmbito da formação inicial, especialmente no que se refere às primeiras experiências em sala de aula, proporcionadas pelos estágios supervisionados e por programas voltados ao ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), torna-se relevante investigar se, nesses contextos, houve contato com a temática da educação inclusiva. Além disso, busca-se compreender se, na prática, os professores em formação tiveram a oportunidade de interagir com estudantes com NEE e se sim, como estes desenvolveram suas ações.

Ao serem questionados sobre essas experiências, apenas 43% dos professores afirmaram ter tido contato com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) durante a formação inicial, por meio das oportunidades citadas anteriormente. Dentre os relatos, destaca-se a próxima fala.

Professor 1: Tive que adaptar algumas atividades e avaliações durante o ano, com estratégias para utilização da lógica matemática e outras formas de se chegar ao resultado desejado.

Nesse depoimento, o docente evidencia a necessidade de adaptações pedagógicas, especialmente em conteúdos que envolvem cálculo. O professor também menciona que o estudante em questão apresentava Transtorno do Espectro Autista (TEA) e discalculia, o que demandou ajustes específicos para a aprendizagem de temas como estequiometria, exemplificando a importância de estratégias diferenciadas para garantir uma inclusão efetiva no ensino.

Nesse contexto, é válido destacar que, quando a formação inicial não inclui discussões sobre Educação Inclusiva, os professores, ao se depararem com estudantes com NEE em sala de aula, precisam buscar, por conta própria, informações e recursos para mobilizar práticas pedagógicas mais adequadas para que o processo de inclusão seja efetivo.

Ainda em relação a esse questionamento, vale destacar a colocação a seguir.

Professor 12: Participei de um minicurso com o tema educação inclusiva organizado por uma aluna que era monitora de Libras. Foi uma experiência interessante, mas devido à curta duração, não tivemos como nos aprofundar na temática como acredito que deveria ser feito na formação das licenciaturas.

Nessa mesma perspectiva, ainda é válido destacar o próximo relato.

Professor 9: Lembro apenas de palestras e/ou minicursos que apareciam em eventos do NACE e/ou na Semana de Química do curso.

Esses depoimentos evidenciam que, ao longo da formação inicial, o tema da educação inclusiva foi abordado através de uma disciplina, seja ela obrigatória ou eletiva. Os relatos evidenciam que esse contato ocorreu por meio de eventos pontuais promovidos pela própria instituição de ensino. No entanto, é importante ressaltar que essas oportunidades não são sempre oferecidas de maneira sistemática, tornando-se, muitas vezes, uma responsabilidade do próprio docente buscar, posteriormente, uma formação continuada.

Além disso, vale mencionar que a falta de uma formação adequada pode gerar impactos negativos na implementação do princípio da inclusão, uma vez que este exige adaptações e investimentos que poderiam ser planejados previamente, evitando custos e ajustes posteriores.

No que se refere à formação continuada, as falas dos professores indicam que eles buscam ativamente diferentes estratégias para adquirir novos conhecimentos e, a partir dessa base, desenvolver metodologias eficazes para implementar o ensino inclusivo em suas salas de aula. Dentre os professores participantes dessa pesquisa apenas um (01) professor afirma ter buscado uma formação continuada através de uma Especialização. Como pode ser visto no relato a seguir

Professor 2: O enfoque mesmo aconteceu em uma pós que fiz.

Esse relato indica que, para alguns professores, a pós-graduação se apresenta como um dos principais caminhos para ampliar seus conhecimentos sobre a Educação Inclusiva. A busca por cursos de especialização reflete o interesse em aprimorar a formação e desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre as práticas inclusivas no contexto educacional. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) destacam a formação continuada como uma estratégia essencial para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Em consonância com esse relato, fica clara a necessidade de formação nas experiências descritas pelos professores durante sua atuação na educação básica, de acordo com o Professor 3.

Professor 3: Foi uma experiência totalmente nova para mim, e ao mesmo tempo assustadora. Na verdade, ainda preciso estudar muito para adaptar as atividades. – grifo nosso.

Essa fala evidencia não apenas a inexperiência inicial do docente, mas também a percepção de que a implementação do ensino inclusivo exige um constante processo de aprendizado e adaptação. A necessidade de estudar mais e buscar estratégias para lidar com a diversidade de alunos reflete uma preocupação legítima em proporcionar um ensino que contemple as especificidades de cada estudante, sem que haja qualquer exclusão.

Tais falas revelam, portanto, que os docentes estão conscientes das demandas que a inclusão educacional impõe, mas também reconhecem a necessidade de mais formação, apoio e recursos para implementar efetivamente práticas inclusivas em suas atividades pedagógicas. A busca por maior conhecimento e aperfeiçoamento contínuo é vista como essencial para que os professores consigam não apenas atender às exigências legais, mas, sobretudo, oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, que fica ainda mais evidente no relato a seguir.

Professor 6: fiz leituras, pesquisei, falei com especialistas.

Nesse sentido o relato do docente indica que, dentro de suas possibilidades e limitações, ele busca proporcionar aprendizagem e desenvolvimento efetivo aos estudantes, recorrendo, sobretudo, à adaptação de atividades, tecnologias assistivas e ao uso de recursos didáticos diversificados. Essa preocupação é evidenciada nas falas a seguir:

Professor 1: Tenho vários alunos com deficiência e transtornos. Nessa situação, tenho sempre que adaptar as atividades em sala, avaliações e utilizo associações de situações do cotidiano para explicar alguns conceitos-chave para as aulas.

Professor 14: Realizei adaptações na didática e nos conteúdos.

Ainda nesse sentido, destaca-se a necessidade de um planejamento flexível e contínuo, conforme mencionado a seguir.

Professor 6: Na turma tem alguns alunos com deficiência, é preciso repensar e refazer o planejamento.

Esses relatos evidenciam que, mesmo diante de desafios, os professores buscam estratégias para atender às demandas da educação inclusiva, ainda que, muitas vezes, sem uma formação específica voltada para essa prática. Nesse contexto, é possível estabelecer uma conexão com Warschauer (2005), que ressalta o conceito de autoformação, no qual o docente assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Esse processo ocorre por meio da vivência em sala de aula, da troca de experiências com outros profissionais da educação e da busca autônoma por leituras e estudos, especialmente sobre práticas que possibilitem um melhor atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Com base nesses relatos, é possível perceber a preocupação dos professores em adotar práticas pedagógicas que assegurem a participação ativa dos estudantes com NEE nas atividades em sala de aula. Nesse contexto, é relevante mencionar documentos que fundamentam a política de Educação Inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento enfatiza a valorização das potencialidades e habilidades de cada aluno, garantindo que estudantes com deficiência não sejam reduzidos ou limitados a essas características. Além disso, destaca a importância de currículos flexíveis, metodologias pedagógicas adaptadas e o uso de recursos adequados para promover uma aprendizagem efetiva e equitativa (Declaração de Salamanca, 1994).

Em sentido complementar, o Relatório Warnock (1978) aponta a necessidade de disponibilização de recursos específicos para facilitar o acesso ao currículo, seja por meio de equipamentos, adaptações nas instalações ou utilização de materiais didáticos diferenciados; na modificação do ambiente físico ou na aplicação de metodologias de ensino especializadas; no acesso a um currículo modificado ou adaptado em que ocorre o processo educativo.

Dando continuidade a essa discussão, é fundamental refletir sobre o papel da escola no processo de inclusão, especialmente considerando sua influência direta na disponibilização e implementação de recursos voltados à educação inclusiva. Além disso, observa-se que algumas

instituições de ensino promovem cursos de formação continuada para seus docentes e demais funcionários, visando aprimorar suas práticas pedagógicas.

Ao analisar os relatos dos professores, podemos inferir que, ainda há um déficit em relação à discussão sobre Educação Inclusiva, especialmente considerando que esse tema, ainda recente, é pouco explorado no contexto das ciências da natureza, conforme apontado por Santos *et al.* (2020). Além disso, é importante destacar o esforço e a preocupação dos professores em desempenharem seu trabalho de maneira coerente, promovendo melhorias dentro da sala de aula para os estudantes com NEE. Esses docentes buscam respeitar as necessidades desses alunos, sem reduzi-los a elas, e se empenham em proporcionar uma aprendizagem efetiva, promovendo, ao mesmo tempo, o processo de inclusão na prática pedagógica.

## 5.2 OS MÚLTIPLOS SUJEITOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

É fundamental refletir sobre o papel da escola no processo de inclusão, especialmente ao considerar sua influência direta na disponibilização e implementação de recursos pedagógicos e estruturais que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Além de fornecer suporte material e didático, a instituição escolar desempenha um papel central na criação de um ambiente acolhedor e acessível, promovendo práticas que garantam a efetiva participação e o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Dessa forma, torna-se imprescindível que as escolas estejam preparadas para atender às demandas da educação inclusiva, tanto por meio da adaptação curricular quanto pela formação contínua de seus professores e demais profissionais da educação.

Diante desse pressuposto Gatti (2018) ressalta que a responsabilidade nesse processo não recai apenas sobre a formação docente, mas também envolve outros agentes, como a rede de ensino e a comunidade escolar em sua totalidade. No contexto da Educação Inclusiva, é fundamental reconhecer os diversos desafios enfrentados no ambiente educacional, que abrangem desde a escassez de materiais pedagógicos até as limitações estruturais das instituições de ensino.

Dentro dessa perspectiva, tornou-se essencial investigar de que maneira as escolas atuam no processo de inclusão e quais estratégias são adotadas para oferecer suporte aos professores. Esse suporte pode se dar por meio da disponibilização de recursos didáticos, como materiais adaptados, jogos educativos, simulações e materiais para experimentação, bem como por iniciativas de formação continuada, incluindo palestras, cursos de aprofundamento e

capacitações. Além disso, também se faz necessário considerar os auxílios informais, como o compartilhamento de materiais adaptados e o incentivo ao diálogo entre os docentes.

Dentre os relatos dos docentes, identificamos que há uma preocupação com a formação continuada voltada para a discussão da Educação Inclusiva, bem como, a necessidade de haver um melhor apoio pedagógico oferecido aos docentes nas escolas. Um exemplo disso é o depoimento do Professor 12.

Professor 12: Em questão à formação, creio que está a desejar, pois muito do conhecimento que tenho sobre o assunto é resultado do período que trabalhei como profissional de apoio educacional. – grifo nosso.

Por outro lado, destaca-se a fala do Professor 3.

Professor 3: Tivemos formação no início e no meio do ano, com a SEDUC, bem como na escola.

Essa declaração evidencia que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do ambiente escolar, mas envolve também a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). A realização de formações, tanto no âmbito institucional da escola quanto por meio de órgãos educacionais superiores, demonstra um esforço conjunto para capacitar os docentes e fortalecer as práticas inclusivas. Nesse sentido, é válido destacar o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” – grifo nosso.

Esse relato sugere que a SEDUC promove formações voltadas para Educação Inclusiva. Além disso, reforça a importância da articulação entre diferentes instâncias da educação para garantir que os professores recebam o suporte necessário na implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão.

Ainda nesse contexto, quando realizado a seguinte pergunta: A escola em que você atua oferece ou já ofereceu alguma formação sobre a temática Educação Inclusiva? Existe algum suporte oferecido, tais como, Atendimento Educacional Especializado? Observa-se um aspecto crítico na fala do Professor 8 em relação à formação continuada oferecida pela escola.

Professor 8: Sim! Mas ainda acho muito pouco, pois a necessidade é muito maior, e em muitos casos, os professores acabam não sabendo como agir em uma situação dessas. – grifo nosso.

Esse ponto de vista é reforçado pelo Professor 13, que compartilha uma percepção semelhante:

Professor 13: Há formação para os docentes, no entanto, considero muito escasso. Não abrange as diversas realidades da sala de aula. – grifo nosso.

As falas desses dois docentes evidenciam uma insatisfação com a qualidade e a abrangência das formações oferecidas, sugerindo que essas ações, embora existentes, são frequentemente superficiais e insuficientes para preparar adequadamente os professores para os desafios reais da inclusão escolar como evidencia-se nas falas dos Professores 8 e 13, mencionadas acima.

Essa crítica levanta um ponto fundamental sobre a formação continuada: não basta apenas disponibilizar formações, é essencial que essas formações sejam planejadas, contemplando a diversidade das situações enfrentadas pelos docentes em sala de aula. A queixa sobre a limitação dos conteúdos abordados, presentes nas falas dos Professores 8 e 13, indica que muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com diferentes necessidades educacionais, o que pode comprometer a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Além disso, a partir da fala do Professor 13 é possível inferir que há uma lacuna importante a formação ofertada pela escola não pode ser generalista, mas sim adaptada às realidades específicas de cada contexto escolar. Cada sala de aula apresenta desafios únicos, e os professores precisam de orientações práticas que os ajudem a tomar decisões pedagógicas eficazes diante das diferentes demandas de seus alunos.

Portanto, esses relatos reforçam a necessidade de repensar e aprimorar as iniciativas de formação continuada, garantindo que elas sejam mais abrangentes, contextualizadas e alinhadas às necessidades reais dos docentes, como coloca Gatti (2017), permitindo que a inclusão se torne, de fato, uma prática efetiva no cotidiano escolar.

Dentro desse contexto, outros relatos contrastam significativamente com as falas já mencionadas, evidenciando a falta de suporte e formação na área da Educação Inclusiva em determinadas instituições.

Professor 5: Na última escola em que estive, não havia suporte algum, muito menos formação para os professores no âmbito da educação inclusiva.

Professor 9: Nunca teve formação sobre educação especial.

Professor 11: Durante minha vivência na escola, não presenciei momentos de formação com essa temática.

Esses depoimentos revelam uma realidade preocupante: enquanto algumas instituições oferecem formações – ainda que limitadas –, outras sequer disponibilizam qualquer tipo de capacitação sobre Educação Inclusiva. A ausência de suporte adequado compromete não apenas

o trabalho docente, mas também a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Além disso, essas falas reforçam a disparidade na oferta de formação continuada entre diferentes escolas, indicando que a inclusão ainda não é tratada de forma homogênea e sistemática. Isso sugere a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e estruturadas, garantindo que todos os professores tenham acesso a capacitações que os preparem para atuar em contextos diversos, promovendo, assim, uma inclusão real e efetiva no ambiente escolar.

Em contraponto, Gatti (2017) argumenta que o debate sobre a educação inclusiva se torna imprescindível, especialmente devido à crescente demanda social, sustentada pelo aumento significativo de estudantes com NEE nas salas de aula. Corroborando com a argumentação da autora, é possível citar os estudos realizados por Inocente et al. (2017), que destacam a necessidade de a escola estar atenta às demandas sociais atuais. Assim, é possível inferir que algumas escolas não estão atribuindo a devida importância à educação inclusiva ou estão tratando o tema de forma superficial, o que compromete a qualidade e a efetividade do processo inclusivo.

Ao serem questionados sobre os recursos didáticos oferecidos pela escola, nenhum dos professores mencionou o auxílio com tecnologias assistivas nem com materiais físicos, como jogos, simulações ou materiais adaptados. Dentre os relatos, destacam-se as falas de alguns participantes.

Professor 4: temos o AEE.

Professor 6: temos sala de atendimento especializado.

Professor 13: a escola possui o AEE.

Dentre as falas nota-se um aspecto relevante que é a estrutura disponibilizada pela escola, como a oferta de salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a logo mais, falas apresentadas mais adiante que refletem presença de profissionais especializados, tais como professores de apoio, intérpretes de LIBRAS e brailistas, cuja atuação é fundamental para garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível, sobretudo ao considerarmos o ensino colaborativo.

Esses depoimentos evidenciam que, embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja presente nas escolas, a oferta de recursos didáticos mais diversificados e adaptados ainda é limitada ou não é mencionada pelos docentes. Pode-se inferir que, para as escolas, a simples existência de uma sala de recursos e/ou AEE é considerada suficiente, quando, na realidade, o processo de inclusão vai muito além disso. Nesse contexto, é importante retomar o que afirmam Inocente *et al.* (2017), que destacam que a escola tem a responsabilidade de

enfrentar os desafios sociais, ajustando-se à realidade e oferecendo uma educação que abrace toda a diversidade presente, ou seja, considerando o cenário do crescente aumento dos estudantes com NEE em sala de aula cabe a escola adaptar-se para atender esse público da melhor forma possível, adequando-se nos aspectos físicos, tecnológicos e didáticos.

Além de mencionarem a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores também destacam a presença de outro recurso importante para a inclusão: o apoio de profissionais especializados. Esse suporte aparece de forma recorrente nos relatos:

Professor 6: e os alunos são acompanhados por apoios educacionais especializados.

Professor 7: existem profissionais de apoio que atuam nos auxiliando no trabalho com os alunos com necessidades especiais.

Professor 11: a escola possuía profissionais especializados disponibilizados pelo estado de Pernambuco para atender às necessidades apresentadas pelos estudantes.

Essas falas evidenciam que, em algumas instituições, há a presença de profissionais capacitados para auxiliar tanto os estudantes com necessidades educacionais específicas quanto os docentes em sua prática pedagógica. Esse suporte é fundamental para garantir um ensino mais inclusivo e eficaz, proporcionando o acompanhamento individualizado necessário para o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, apesar da presença desses profissionais, é essencial questionar se sua quantidade e qualificação são suficientes para atender à demanda existente nas escolas. A inclusão efetiva exige não apenas a disponibilidade desses recursos, mas também uma formação contínua e integrada entre professores e especialistas, garantindo que o trabalho conjunto resulte em um ambiente educacional verdadeiramente acessível e acolhedor para todos os estudantes.

Essas falas indicam que os docentes reconhecem a presença de apoio especializado na escola, com a atuação de profissionais de apoio que auxiliam no atendimento aos alunos com necessidades especiais, sugerindo uma estrutura de suporte mais voltada para a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Entretanto, por outro viés, destaca-se em outro questionamento a fala do Professor 2.

Professor 2: sempre é necessário incluir o aluno e não deixá-lo aquém.

A partir desse relato, é possível perceber que existe entre os professores uma preocupação em garantir a inclusão efetiva do aluno, não o relegando a um papel secundário ou apenas sob a responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Isso sugere que a relação entre o professor e o aluno deve ser mantida de maneira integral, com o docente assumindo um papel ativo no processo de inclusão, sem isentar-se dessa responsabilidade.

Nessa mesma vertente, destaca-se a fala do Professor 4.

Professor 4: Dedicar de um tempinho da aula para interagir com o aluno e explicar a proposta das atividades adaptadas.

De maneira em que, se pode inferir que, o contato com o estudante NEE, apesar de não ser realizado de forma exclusiva pelo profissional de apoio, mas ainda é feita de maneira segregada aos demais estudantes. O que foge do princípio da inclusão que diz que a educação inclusiva baseia-se na ideia de que todos os estudantes estão na escola com o propósito de aprender, devendo, portanto, interagir e participar do ambiente escolar, interações estas que devem ocorrer com professores, demais funcionários escolares e também com os colegas de classe, independentemente das dificuldades que possam apresentar (Silva, 2009).

Os relatos dos docentes evidenciam que as escolas também disponibilizam intérpretes de LIBRAS como um recurso fundamental para viabilizar a comunicação com os estudantes surdos.

Após a análise dos relatos, é possível inferir que, a presença de profissionais e/ou professores de apoio é vista como um recurso pedagógico fundamental, mas, ao mesmo tempo, existe uma tendência de isenção de outras responsabilidades, o que pode comprometer a abordagem inclusiva e integral do aluno, visto que, demais recursos, como disponibilização de jogos e/ou simulações, não são mencionados dentre os relatos.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que, quando utilizado de forma adequada, a presença do profissional de apoio pode ser um recurso valioso para o processo de inclusão. Ou seja, pode ocorrer uma colaboração entre o profissional de apoio e o professor do ensino regular, com o objetivo de refletir sobre as melhores estratégias para transmitir um conteúdo, adaptar atividades ou, de maneira ainda mais eficaz, envolver toda a turma em uma atividade, respeitando as limitações de cada estudante, englobando assim o ensino colaborativo.

Nesse sentido, nos podemos valer da fala de Ferreira *et al.* (2007) que diz que o ensino colaborativo se trata de uma colaboração entre os professores de Educação Regular e os de Educação Especial, onde ambos, o professor do ensino regular e o educador especializado, compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar as práticas pedagógicas de um grupo heterogêneo de alunos.

Nessa perspectiva, é possível destacar as falas de alguns participantes que refletem a abordagem do ensino colaborativo, ou seja, a parceria entre professor de ensino regular e o professor de apoio. Um dos relatos é do Professor 3, que descreve o ensino colaborativo no relato logo abaixo.

Professor 3: No primeiro momento, eu procurei entender eles e o seu nível de conhecimento sobre a disciplina, depois, passei um tempo conversando com a

AT para conhecer os transtornos e, em seguida, fui adaptando tudo, inclusive as aulas com música, o barulho na sala, a criação de espaços de regulação. Enfim, todo dia a prática tem que ser diferente devido aos gatilhos e às alterações causadas pelos medicamentos. Mas, em geral, fui conhecendo os alunos, verificando o que dava certo, o que não dava e também os limites físicos deles. – grifo nosso.

Neste relato, observa-se a utilização do ensino colaborativo, que de acordo com Ferreeira et al. (2007) trata-se de uma colaboração entre docentes da Educação Regular e da Educação Especial, na qual ambos compartilham a responsabilidade pelo planejamento, ensino e avaliação dos processos educativos, garantindo o atendimento a um grupo diversificado de estudantes. Além do ensino colaborativo, também são citados uma variedade de recursos didáticos, com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem.

O relato do Professor 9 complementa a perspectiva do ensino colaborativo:

Professor 9: Eu tenho que trazer atividades adaptadas para ele a partir das orientações que a educadora de apoio e a professora do AEE fornecem aos professores. Geralmente, elas percebem as habilidades que os alunos possuem e as que precisam desenvolver, e fazemos essas atividades com base nisso. – grifo nosso.

Esse docente destaca que o profissional de apoio, por estar em contato diário com o estudante com NEE, tem maior facilidade em identificar características de aprendizagem, como hiperfocos, habilidades já desenvolvidas, aquelas em processo de desenvolvimento e, também, as dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Em parceria com o professor, esse profissional contribui para o desenvolvimento de atividades que visam proporcionar uma aprendizagem efetiva.

Ainda nesse viés, é possível observar a presença do ensino colaborativo entre o professor do ensino regular e o intérprete, conforme destacado pelo Professor 11:

Professor 11: A avaliação para o aluno surdo/mudo era elaborada com orientação do intérprete de LIBRAS.

Esses relatos evidenciam a importância da colaboração entre professores do ensino regular, profissionais de apoio e intérpretes no processo de adaptação do ensino. Essa parceria é apontada nos estudos de Ferreira *et al.* (2007) que considera as particularidades e necessidades dos alunos, promovendo a inclusão e garantindo uma aprendizagem mais efetiva.

Ao analisar as respostas dos participantes sobre os recursos disponibilizados pela escola, observa-se que aproximadamente 86% dos professores relatam receber algum tipo de suporte. Esse suporte pode se manifestar sobretudo com o acesso à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a presença de professores de apoio e/ou intérpretes de LIBRAS.

No entanto, no que se refere à formação continuada, os dados indicam um cenário mais limitado: apenas 29% dos docentes afirmam ter tido acesso a algum tipo de formação, seja por meio de cursos, palestras ou formações periódicas oferecidas no início do ano letivo. Esse dado revela um desafio significativo, pois, conforme aponta Coimbra (2020), a formação continuada compreende todo aprendizado adquirido após a formação inicial, com o propósito de complementá-la.

Por fim, é fundamental que a escola adote uma abordagem mais cuidadosa ao oferecer formação continuada, trabalhando temas que atendam às demandas dos alunos com deficiência. Além disso, é essencial estabelecer uma definição clara das funções de cada profissional, garantindo que o professor de apoio e/ou intérprete não seja encarregado exclusivamente do estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Em vez disso, esse profissional deve atuar em colaboração com o professor da turma regular, contribuindo para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. A promoção de um ambiente inclusivo na escola é fundamental, pois vai além da simples adaptação de recursos ou da presença de profissionais especializados. Ela envolve um compromisso com a diversidade, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar ativamente das atividades escolares, se desenvolver plenamente e sentir-se parte integrante da comunidade escolar. Quando a escola adota uma abordagem inclusiva, ela não só valoriza a pluralidade de seus alunos, mas também garante que cada um tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia. Isso fortalece a convivência social e prepara os estudantes para viver em uma sociedade cada vez mais diversa, onde a inclusão é um direito fundamental.

### 5.3 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS RELATOS DOS PROFESSORES

A partir da leitura e das análises do questionário e tomando por base os referenciais teóricos foi possível identificar como sentidos de Educação Inclusiva: Contemplar a diversidade e a diferenças dos indivíduos; Garantia de acesso à educação; Implementação de práticas pedagógicas que promovam a participação do estudante e vão além disso, os docentes demonstram ainda a preocupação com a formação docente.

Entre os diversos relatos obtidos através dos questionários, identificamos a seguinte afirmação quando realizamos a pergunta Como você caracteriza a temática sobre Educação Inclusiva?

Professor 12: Educação inclusiva, embora não seja uma modalidade oficial de ensino, trata-se de uma concepção em que a educação tem como papel abranger a diversidade e as diferenças dos indivíduos, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com as limitações e aptidões.

Nessa mesma linha, outro docente reforça essa visão ao destacar:

Professor 3: Educação Inclusiva é procurar compreender os transtornos e deficiências dos meus estudantes e, entendendo suas limitações, buscar métodos e técnicas de ensino adequados ao seu nível educacional, inserindo esse estudante na aula para que ele desenvolva as habilidades cognitivas necessárias para aquele conteúdo.

Desta forma, ao analisar tais respostas é possível identificar que o sentido da Educação Inclusiva se volta para uma educação que acolhe a diversidade e as diferenças individuais, proporcionando oportunidades de desenvolvimento para todos. Essa perspectiva está alinhada com Silva (2009), quando destaca a Educação Inclusiva como um princípio fundamentado no direito de todos os alunos ao acesso escolar, garantindo-lhes uma educação de qualidade que favoreça seu desenvolvimento integral. Assim, a efetivação da inclusão no contexto escolar torna-se essencial, especialmente para estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais nos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Além disso, os docentes reconhecem a crescente ampliação do público de estudantes com NEE em sala de aula, como observado na seguinte fala:

Professor 1: É de extrema importância e, na atualidade, de grande aplicabilidade, devido ao crescente número de alunos com especificidades, como TEA e TDAH.

Dentro dessa perspectiva, outro docente acrescenta:

Professor 7: A educação inclusiva é fundamental para garantir o acesso das pessoas com alguma necessidade especial a uma educação de qualidade.

Por fim, é relevante destacar a seguinte observação de um professor, que amplia a reflexão sobre a diversidade presente nas salas de aula:

Professor 2: Como em todas as salas de aula, cada aluno possui uma especificidade distinta, independentemente de possuir um laudo ou não. Logo, é necessário proporcionar um ensino cada vez mais inclusivo.

A partir das falas dos professores 1, 2 e 7, é possível inferir que eles compreendem a Educação Inclusiva como a garantia de acesso à educação para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Nessa perspectiva, Mantoan (2013) enfatiza que a educação é "um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos". Além disso, é importante destacar que o acesso à educação é assegurado pela

Constituição Federal de 1988, a qual não estabelece distinção entre estudantes com ou sem deficiência, garantindo, assim, a equidade no acesso ao ambiente escolar.

Entretanto, os docentes trazem nos seus relatos a relevância de haver formações que tratem da Educação Inclusiva. Eles demonstram também uma preocupação com a formação que aborde esse tema. Como ressaltam as seguintes afirmações:

Professor 6: A formação é essencial e indispensável para os alunos, considerando as múltiplas realidades presentes nas escolas.

Professor 8: Uma temática de suma importância e valor para um educador, a cada dia mais você tem contato com pessoas que precisam de um atendimento especial, e você tendo a consciência da inclusão dessa pessoa no grupo é algo incrível. Inclusive, acho que falta uma preparação melhor, seja através de disciplinas ou mini cursos voltados à educação inclusiva. – grifo nosso.

Professor 9: Trata-se de uma questão fundamental, que precisa ser amplamente discutida e aprofundada. Ainda há muitos estereótipos a serem superados, além da necessidade de promover práticas inclusivas na educação básica, frequentemente negligenciadas em muitas escolas. – grifo nosso.

Professor 11: Enxergo a educação inclusiva como algo necessário e indispensável na formação docente e até mesmo em qualquer área de formação. Vejo também a necessidade dos profissionais estarem sempre buscando facilitar a comunicação e inclusão, através de aperfeiçoamentos e vivências. – grifo nosso.

Assim, a partir dos relatos dos professores entendemos que os docentes reconhecem a importância de uma formação contínua e especializada que aborde a Educação Inclusiva de maneira abrangente. De modo que, é possível destacar que a formação docente não deve se limitar a aspectos tradicionais do ensino, mas deve incluir conteúdos e práticas que preparem os educadores para lidar com a diversidade de necessidades presentes nas salas de aula. O entendimento compartilhado entre os professores sugere que pensar que a Educação Inclusiva vai além de uma adaptação curricular, envolvendo também o desenvolvimento de atitudes e habilidades que promovam a inclusão social e educacional de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Além disso, as falas sugerem que, embora os educadores reconheçam a relevância desse tema, há uma carência de uma preparação mais estruturada, como a oferta de disciplinas ou cursos específicos, que os habilite a lidar adequadamente com as diferentes realidades presentes nas escolas. Essa formação contínua é vista como essencial para garantir que os docentes possam não apenas cumprir a legislação, mas também exercer sua função de maneira ética e eficaz, proporcionando um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Dando sequência a essa perspectiva, observa-se uma preocupação dos docentes com a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, bem como com a adaptação do planejamento de aula. Destaca-se, nesse contexto, a ênfase na necessidade de adaptações de atividades e no uso de recursos didáticos diversificados para atender às demandas dos estudantes com NEE.

Essa preocupação é evidenciada nas seguintes declarações:

Professor 7: A minha prática pedagógica foi modificada de acordo com a necessidade do aluno. Fazer atividades adaptadas para atender a necessidade de cada aluno.

Professor 12: Dentro da realidade em que vivemos enquanto professores, busquei adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos.

Ainda, um terceiro professor ressalta a importância de estratégias diferenciadas, afirmando:

Professor 2: para cada caso é necessário um olhar que alinhe o que o aluno consegue desenvolver e até onde podemos chegar com a evolução dos mesmos, seja com adaptações nas atividades, redução nas questões, resumos em específico, práticas laboratoriais que fazem o aluno entender o conceito. Enfim, para cada aluno uma estratégia diferente.

Tais falas estão em concordância com a Declaração de Salamanca (1994) que é um documento que influencia a Educação Inclusiva e que deixa claro a importância da reflexão do currículo e ainda de estratégias metodológicas e recursos adequados frente ao processo educacional.

Dessa forma, fica evidente que os docentes reconhecem a necessidade de adaptar suas práticas para garantir a inclusão efetiva, demonstrando um comprometimento com a diversificação de metodologias e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.

Em consonância com essa perspectiva, destaca-se o seguinte relato:

Professor 2: sempre é necessário incluir o aluno e não deixá-lo à quem.

O relato do Professor 2 reflete a compreensão de que a inclusão vai além de garantir que o aluno esteja presente na sala de aula e ainda que é essencial não deixar o aluno a parte. Para ele, a verdadeira inclusão envolve a implementação de ações concretas que promovam a participação ativa do aluno, garantindo que ele não seja excluído ou marginalizado. Esse entendimento aponta para a necessidade de um esforço contínuo para que o processo de inclusão seja efetivo, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam ter uma experiência educacional plena e significativa.

Tais afirmações corroboram com as análises de Roman, Morelo e Silva (2020). Segundo esses autores, alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) frequentemente enfrentam processos de exclusão dentro da própria sala de aula, evidenciando uma segregação que ocorre no ambiente escolar.

Um dos fatores que contribuem para esse cenário é a atuação de maneira equivocada do professor e/ou profissional de apoio, que, em muitos casos, acaba restringindo o contato do estudante NEE apenas a essa figura, comprometendo a interação professor-aluno, com o professor de ensino regular e ainda com os demais colegas de classe. Esse isolamento não apenas intensifica a segregação, mas também reforça preconceitos e limita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a comunicação e a socialização destes estudantes.

Dessa forma, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o papel do professor de apoio e a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva no contexto escolar. De modo que, a presença desse profissional seja um recurso para um ensino colaborativo, e não que o aluno NEE seja ‘responsabilidade’ exclusiva dele, isentando a atuação do professor de ensino regular.

Ainda no contexto da adaptação de atividades, observa-se nos relatos a menção à adaptação de avaliações, como exemplificado pela declaração a seguir.

Professor 10: Nas aulas dava uma atenção especial, e as avaliações eram adaptadas. – grifo nosso.

Ao utilizar o termo "atenção especial", o docente sugere duas possíveis interpretações: a concessão de tempo adicional ao aluno e ainda uma espécie de privilégio frente aos demais alunos, o que sugere fortemente a ideia do assistencialismo, que é uma das visões para alunos NEE. De acordo com Selau, Kronbauer e Pereira (2010), é a ideia equivocada vinculada a empatia, de auxiliar o outro, tratando-o como alguém inferior limitando este a sua deficiência, que dentro do ambiente educacional acaba a prejudicar o estudante.

Assim, os professores reconhecem a inclusão como um direito fundamental à educação e se esforçam dentro de suas possibilidades para garanti-la. No entanto, as análises indicaram que os participantes compreenderam a educação inclusiva de maneiras variadas, porém o conceito apresentado ainda se mostra vago. Dessa forma, pode-se inferir que os sentidos atribuídos a Educação e as práticas que adotam ainda são predominantemente empíricos, ou seja, são conhecimentos adquiridos ao longo de suas próprias vivências. Portanto, é fundamental refletir também sobre a formação desses profissionais. Neste trabalho, nos detemos de modo especial à formação inicial, sem desconsiderar, é claro, os benefícios e conhecimentos adquiridos ao longo da formação continuada, quando disponíveis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos dos professores de Química foi possível acessar informações sobre a formação inicial dos mesmos. Nota-se que, dentro da formação inicial a discussão sobre Educação Inclusiva ocorre predominantemente na disciplina de LIBRAS, já dentro de outras disciplinas mencionadas como Didática e Políticas Educacionais, essa discussão ocorre de maneira assistemática. Já outra parte dos professores participantes afirmam nunca ter tido contato com esta discussão de modo direto ou indireto.

Ainda dentro da formação inicial docente nota-se que os professores participantes dessa pesquisa reconhecem a importância da abordagem dessa discussão durante a formação inicial e vão além, apontam que, a falta desta impossibilita muitas vezes a execução de práticas pedagógicas êxitosas com estudantes com NEE.

Dessa forma, embora os professores reconheçam a Educação Inclusiva como um princípio fundamental na formação docente, destaca-se a necessidade de um maior embasamento teórico e metodológico. Esse embasamento deve, sobretudo, estabelecer relações entre a diversidade presente em sala de aula e os conteúdos trabalhados, possibilitando uma abordagem mais efetiva e alinhada à realidade educacional.

Nesse viés, os professores apontam mobilizar ações após a formação inicial. Dentro dessas ações foi possível observar: a busca pela formação continuada, através de Especializações; a busca pela autoformação, que quando realizada através de fontes confiáveis é um meio de estudo válido; e por fim, através de vivências em sala de aula, sobretudo pelo ciclo de reflexão, elaboração, aplicação e reflexão que é constantemente realizada por professores. Assim, é possível inferir que, tais ações vêm a suprir as lacunas deixadas pela formação inicial docente. Entretanto, ao impossibilitar essa discussão nesse momento exige-se ações futuras dos professores, que nem sempre são realizadas.

Já adentrando a análise do papel da Escola frente ao processo de inclusão nota-se que existe um aspecto em comum, sendo ele, a oferta do AEE pela escola. Entretanto, é válido enfatizar que, o AEE deve ser realizado no contraturno da escola regular e que ele deve ser realizado em conjunto com o professor de ensino regular, isto é, os professores do AEE e o do ensino regular devem compartilhar informações sobre o aluno em prol do desenvolvimento deste. Assim, apenas a presença do AEE não assegura a inclusão, sobretudo se não for realizado da maneira correta.

Ainda é possível identificar a presença de profissionais/professores de apoio escolar o que não isenta a relação do professor de ensino regular com o aluno com NEE, que na verdade esse profissional deve ser um pilar para o ensino colaborativo.

Observa-se que em nenhum momento menciona-se o fornecimento de recursos como jogos, simulações, tecnologias assistivas, materiais para experimentação são disponibilizados pela escola para que o professor utilize em suas práticas pedagógicas visando que os estudantes com NEE tenham um acesso flexibilizado e/ou lúdico ao conteúdo.

Já com relação a análise dos relatos dos professores de Química evidenciou diferentes Sentidos sobre a Educação Inclusiva, dentre eles: a contemplação da diversidade e das diferenças dos alunos presentes em sala de aula; a Garantia de acesso à educação, de modo que, este é compreendido sobretudo como um direito que deve ser assegurado; a Implementação de práticas pedagógicas e/ou a mobilização destas para a promoção do estudante, e para além disso, revelam a preocupação dos professores quanto a formação docente.

Por fim, é válido enfatizar que, a discussão sobre a Inclusão escolar exige um compromisso com a diversidade, onde cada aluno, independentemente de suas Necessidades Educacionais Específicas, tenha a oportunidade de participar plenamente das atividades escolares. Desse modo, a escola precisa garantir que seus docentes recebam apoio e formação contínuos para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Lucilene Frederico de. **Dificuldades e enfrentamentos dos docentes no processo de inclusão**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Faculdade UAN/UNB, Santa Maria, Distrito Federal, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2236/1/2011\\_MariaLucileneFredericodeAraujo.pdf#:~:text=Em%20especial%2C%20no%20que%20se%20refere%20aos%20professores%2C,de%20profissionais%20espec%2C%20ADficos%20de%20acordo%20com%20os%20diagn%2C%20B3sticos.](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2236/1/2011_MariaLucileneFredericodeAraujo.pdf#:~:text=Em%20especial%2C%20no%20que%20se%20refere%20aos%20professores%2C,de%20profissionais%20espec%2C%20ADficos%20de%20acordo%20com%20os%20diagn%2C%20B3sticos.). Acesso em 20 de fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 15 de fev. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Distrito Federal: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de agosto de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

BRENNAN, Wilfred Kayran. **Curriculum for Special Needs**. England: Milton Keynes, 1990.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731>. Acesso em 10 de fev. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf](https://scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf). Acesso em 10 de jul. 2024.

Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (2005, 22 de dezembro). **Regulamenta a Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado: 30 jun. 2016. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 11 de jul. 2024.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: [http://www.livrosgratis.com.br/download\\_livro\\_27263/educacao-\\_um\\_tesouro\\_a\\_descobrir\\_relatorio\\_para\\_a\\_unesco\\_da\\_comissao\\_internacional\\_sobre\\_educacao\\_para\\_o\\_seculo\\_xxi](http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_27263/educacao-_um_tesouro_a_descobrir_relatorio_para_a_unesco_da_comissao_internacional_sobre_educacao_para_o_seculo_xxi). Acesso em 14 de jul. 2024.

DEMO, Pedro. CUIDADO METODOLÓGICO: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/4974>. Acesso em: 1 abr. 2025.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Almeida; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007.. Disponível em: . Acesso em 12 de fev. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Revista Scielo**, São Paulo, v. 53, e 10084, 2023 . DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em 10 de jul. de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de jul. de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo e Educação**. Curitiba, v. 17, n. 53. p. 721-737, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-721.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores\\_do\\_brasil\\_novos\\_cenarios\\_de\\_formacao/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/). Acesso em: 31 maio 2019.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara; MARCON, Andréia Mendiola. Estratégias pedagógicas de inclusão escolar: Um apoio das tecnologias. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

LEFEVRE, Fernando; CAVALCANTI LEFEVRE, Ana Maria. **Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas** Texto & Contexto Enfermagem, vol. 23, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 502-507 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>. Acesso em: 20 ago. 2021

LITTLE, Judith Warren. **The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations**. Teachers College Record, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, Casemiro Campos. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, Ester Golçalves. Desafios Atuais na Formação do Professor em Educação Especial. **Revista Integração, Brasília, DF**, v.24, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 41-48, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso: 11 de jul. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168. (2001).

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Elizabete. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em 12 de fev. 2025.

PACHECO, José. **Caminhos para a Inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. São Paulo: Artmed, 2007.

PAULA, Tatiane Estácio de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; SILVA, Camila Silveira da. Formação de Professores de Química no Contexto da Educação Inclusiva. **Alexandria Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 2-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n1p3>. Acesso em 10 de jul. 2024.

RODRIGUES, David. (Org.) (2003). **Perspectivas sobre Inclusão**. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

ROPOLI, Edilene Aparecida A. et al. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANDNER, Elisabete Maria. **Educação Inclusiva**: Contribuições das práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2023. Disponível em: [RI UFPE: Educação Inclusiva: contribuições das práticas pedagógicas para aprendizagem dos alunos com necessidades especiais](#). Acesso em 10 de jul. 2024.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/>. Acesso em 12 de fev. 2025.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. In: Inclusão-exclusão social e educação, 2002. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n.º. 17, p 27-44.

SANTOS, Patrícia Maria de Souza et al., Educação Inclusiva no Ensino de Química: uma análise dos periódicos nacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X36887>. Acesso em 20 de jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. Breves Considerações Sobre Fontes para História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SELAU, Bento; KRONBAUER, Carlise Inês; PEREIRA, Priscila. **Educação Inclusiva e Deficiência Visual**: Algumas considerações. Instituto Benjamin Constant. Pelotas, n. 45, 2010. Disponível em: <https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/428>. Acesso em 25 de fev. de 2025.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão**: concepções e práticas. Revista Lusófona de Educação, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf> Acesso em: 12 de fev. 2025.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado**: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2019, São Paulo. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 25, p. 50-65. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em 15 de fev. de 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 213-227, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 15 de jan. 2025

WARNOCK, Helen Mary. **Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handi capped Children and Young People.** London: Her Magesty Stacionary Office. 1978. Disponível em: <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2024.

WARSCHAUER, Cecília. As diferentes correntes de autoformação. **Educação On Line**, 2005. Disponível em: [https://331e03ee-3c3b-415f-be8d-7d48a2328167.filesusr.com/ugd/603c36\\_89c4041ad0c140b39714e12df7c83cc1.pdf](https://331e03ee-3c3b-415f-be8d-7d48a2328167.filesusr.com/ugd/603c36_89c4041ad0c140b39714e12df7c83cc1.pdf). Acesso em: 11 jan. 2025.

ZIESMANN, Cleusa Inês; OLIVEIRA, Janaína Brum de; GUILHERME, Alexandro Anselmo. Educação Inclusiva: (re)pensando a Educação Inclusiva. In: **1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva**, 2018, Porto Alegre, 2017, p. 306-323. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao\\_inclusiva\\_re\\_pensando\\_a\\_formacao\\_de\\_professores.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao_inclusiva_re_pensando_a_formacao_de_professores.pdf) Acesso em: 15 de jul. de 2024.

## APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO

### Questionário

Olá! Saudações fraternas! Espero que esteja bem.

Você acaba de acessar um questionário que faz parte de uma pesquisa em andamento, que está interligada ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Química-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. O objetivo desta pesquisa é compartilhar conhecimentos, e para isso, peço que, nos próximos 20 minutos, você responda às perguntas com total sinceridade. Não há respostas certas ou erradas; busco apenas compreender suas experiências e como a temática Educação Inclusiva foi tratada ao longo da sua formação docente. Gostaria de enfatizar que a identidade dos participantes será mantida em sigilo assim como determina o código de ética. 😊

Agradeço desde já pela sua participação.

E-mail:

Perguntas:

- 1 – Durante sua formação inicial a temática educação inclusiva foi abordada e/ou vivenciada de forma direta ? (Compreenda como abordada em uma disciplina obrigatória e/ou eletiva) Se sim, descreva como foi tratada.
- 2 – Durante sua formação inicial a temática educação inclusiva foi abordada e/ou vivenciada de forma indireta? (Compreenda que o tema foi abordado em algum momento da disciplina, mas que este não era de fato o seu tema central). Se sim, descreva como foi tratada.
- 3 – Houve alguma vivência com a Educação Inclusiva durante seu período formativo, seja Estágio obrigatório, PIBID, PRP, ou semelhantes que envolvem práticas englobando a temática Educação Inclusiva? Se sim, descreva como se deu essa experiência.
- 4 – Como você caracteriza a temática sobre Educação Inclusiva?
- 5 - Você já teve ou tem algum(a) aluno(a) com alguma deficiência e/ou transtorno em sala de aula? Se sim, como você mobilizou sua prática pedagógica para atender as necessidades deste(a) aluno(a)?
- 6 - A escola em que você atua oferece ou já ofereceu alguma formação sobre a temática Educação Inclusiva? Existe algum suporte oferecido, tais como, Atendimento Educacional Especializado?

7 – Como você professor caracteriza o ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva?