

INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE ACADÊMICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO*SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF POSTGRADUATE ACADEMICS**LA INCLUSIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACADÉMICOS DE POSGRADO*

SANI DE CARVALHO RUTZ DA SILVA¹
RENATA DA SILVA DESSBESEL²
ELSA MIDORI SHIMAZAKI³
MANUEL MEIRINHOS⁴

RESUMO

Neste estudo investigamos a concepção sobre inclusão escolar de onze acadêmicos da disciplina Ensino e Inclusão em um Programa de Pós-graduação de uma universidade do sul do Brasil. A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural com abordagem metodológica e natureza qualitativa. Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos a observação e anotações durante as atividades e um questionário com perguntas abertas, aplicado no início e final da disciplina. Analisamos os dados por meio de categorias organizadas após a sistematização das respostas aos questionários. Constatamos mudança na concepção de inclusão escolar dos participantes com os novos conhecimentos via socialização das experiências, influenciando atitudes positivas em sua formação. Ressaltamos a importância da colaboração na comunidade escolar mediante a troca de experiências, o debate relativo aos desafios da sala de aula e a concretização da escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de professores; Ensino; Escola Inclusiva.

ABSTRACT

In this study, we investigated the conception of school inclusion among eleven academics of the Teaching and Inclusion course in a postgraduate course at a university in southern Brazil. The research is based on Historical-Cultural Theory and uses a qualitative methodological approach. As instruments for data collection, we used observation and notes during the activities and a questionnaire with open questions applied at the beginning and end of the course. We analyzed the data through categories organized after systematizing the questionnaire responses. We observed a change in the participants' conception of school inclusion with the new knowledge through the socialization of experiences, influencing positive attitudes in their training. We emphasize the importance of collaboration in the school community through the exchange of experiences, the debate regarding classroom challenges, and the implementation of an inclusive school.

Keywords: Special education; Teacher education; Teaching; Inclusive School.

RESUMEN

En este estudio, investigamos la concepción de inclusión escolar de once académicos del posgrado de Enseñanza e Inclusión de una universidad del sur de Brasil. La investigación se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural y con un enfoque metodológico y de carácter cualitativo. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizó la

1 Doutora. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: sani@utfpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-5739>

2 Doutora. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: renatadessbesel@utfpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-2397>

3 Doutora. Universidade Estadual de Maringá e Universidade do Oeste Paulista. E-mail: emshimazaki@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

4 Doutor. Instituto Politécnico de Bragança. E-mail: meirinhos@ipb.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-709X>

observación y apuntes durante las actividades y un cuestionario con preguntas abiertas, aplicado al inicio y al final del curso. Analizamos los datos a través de categorías organizadas tras sistematizar las respuestas a los cuestionarios. Notamos un cambio en la concepción de los participantes sobre la inclusión escolar con nuevos conocimientos a través de la socialización de experiencias, influyendo en actitudes positivas en su formación. Destacamos la importancia de la colaboración dentro de la comunidad escolar a través del intercambio de experiencias, el debate sobre los desafíos del aula y la implementación de una escuela inclusiva.

Palabras-clave: Educación especial; Formación de profesores; Enseñando; Escuela inclusiva.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço criado socialmente para que as pessoas que ali adentrem se apropriem, de forma intencional e planejada, dos conhecimentos científicos, considerados clássicos, que a humanidade produziu ao longo da história. Entendemos que nessa comunidade, não só nela, que se estabelecem as interações com grupos de pessoas originárias dos mais diferentes contextos e história. E dessa maneira, é fundamental uma escola compromissada e atenta à diversidade (Cornejo-Valderrama *et al.*, 2017) em função de seu público-alvo.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva é parte das discussões para a consolidação da escola que atenda a todos os estudantes no mesmo espaço físico e com acesso aos conteúdos escolares. Como apontado:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 15).

Tais pessoas, em nosso país, detêm seus direitos assegurados pelos documentos legais (Brasil, 1996; 2008; 2015) que lhes garantem oportunidades de acesso, permanência e apropriação do conhecimento escolar, pautados em suas potencialidades para a superação das possíveis dificuldades (Vygotsky, 1987). Pesquisas (Shimazaki, Menegassi e Hayakawa, 2019; Gesser e Martins, 2019) apontam que a inclusão não acontece na escola por fatores diversos, como carência de infraestrutura de políticas públicas e de recursos humanos.

Nesse sentido, para que os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) apropriem aos bens culturais elaborados pela sociedade ao longo da história é necessária a revisão em vários aspectos a educação deles e um deles é a formação de professores, pois ao analisar a própria prática, mediante estudos ele pode predizer ou rever a sua prática frente às demandas atuais. E via formação continuada, levar os docentes a compreender a sala de aula como um ambiente de múltiplas possibilidades para atender os alunos com qualidade e equidade, podendo realizar transformações curriculares consoante as especificidades (Silva, Shimazaki e Dessbesel, 2018).

Recorremos a Vygotski (1997) quando afirma que a educação da pessoa com deficiência deve ser alicerçada naquilo que possui, e não em suas perdas. Acrescenta que a educação focada nas falhas acomoda e se adapta à deficiência ao considerar somente as características externas e diagnósticas. Exemplifica que a educação do cego não seria centrada na cegueira, mas sim na busca por sua superação.

Desse modo, defendemos que as escolas especiais e as regulares, que recebem alunos PAEE, devem ofertar programas educacionais visando a garantir: “[...] currículos, métodos, técnicas,

recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, art. 59 inciso I).

Sabemos que a inclusão escolar, comumente, é cercada de discursos neoliberais, no sentido de não considerar, dentre outros aspectos, a sociedade em que as escolas estão inseridas e a formação inicial do docente. Esta, em algumas situações, muitas vezes são aligeiradas e não possibilitam fundamentos necessários ao atendimento à diversidade presente nas escolas.

Pontuamos que os espaços educacionais, sob a ótica da diferença, enfrentam desafios constantes para atender as situações de aprendizagem com a devida atenção a cada aluno, o que requer mudanças na organização, nas metodologias, na formação docente e no próprio currículo escolar (Cornejo-Valderrama *et al.*, 2017). Acrescentamos, ainda, a mudança na concepção de deficiência pautada na teoria Histórico-Cultural fundamentada em Vygotski (1997) ao expor que a educação das crianças com deficiência é um problema de educação social. Segundo este autor, a tese central dos estudos de defectologia é que a deficiência cria estímulos para a elaboração da compensação.

Conforme Klaus, Lübeck e Silva (2018), é complexo o ofício de atuar na diversidade, sendo necessário refletir sobre as ações respaldadas na teoria, e reforçam a necessidade de se buscar capacitações profissionais que promovam um papel interativo na construção do conhecimento em sala de aula. No entanto, a formação inicial e continuada dos professores sofre influência de fatores sociais, políticos e econômicos que interferem na educação, sendo então preciso “[...] pensar a formação de professores aliada às condições objetivas da educação pública e de desenvolvimento dos profissionais de ensino” (Prieto e França, 2018, p. 31).

Muitas são as necessidades da sala de aula inclusiva, desde a efetivação de políticas públicas, das questões de acessibilidade arquitetônica e curriculares, de comunicação, até a sensibilização dos envolvidos, o que gera necessidade de formação continuada de professores para atuação junto a diversidades específicas dos estudantes PAEE. Ao considerarmos tais necessidades e visando à comunidade científica, conduzimos esta pesquisa com o objetivo de analisar a concepção sobre inclusão escolar dos acadêmicos da disciplina Ensino e Inclusão de um Programa de Pós-Graduação de uma universidade do sul do Brasil.

Justificamos a relevância deste estudo ao discutirmos a interface da inclusão escolar, educação especial e a formação do professor no ambiente da sala de aula frente aos desafios enfrentados, porque a inclusão escolar ainda não se efetivou com o PAEE. Esperamos contribuir com os estudos nesse contexto subsidiando as discussões referentes à temática da inclusão escolar nos cursos de pós-graduação, na educação básica e no ensino superior, para que essa política se consolide e haja mudança ou novas políticas educacionais.

CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2023 (Inep, 2024) indicam que houve aumento de cerca de 41,6% nas matrículas de alunos PAEE na Educação Básica nos últimos cinco anos. Esse cenário necessita de atenção para que, além do acesso, possam ser garantidas a permanência e a apropriação dos conhecimentos escolares a esses alunos.

A política de educação especial, no âmbito da educação inclusiva, tem por finalidade a inclusão escolar dos estudantes PAEE no ensino regular em todos os níveis e modalidades de educação do sistema educacional. No documento oficial, são previstas a participação interativa e a motivação para

continuidade dos estudos em todos os níveis, além de indicarem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação da família e a acessibilidade de todos (Brasil, 2008).

O AEE, segundo Brasil (2009), visa ao atendimento dos estudantes PAEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais, ao ocorrer na educação regular ou em centros de atendimento especializado. Sua função é “Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, art. 2).

Com relação ao AEE, Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) explicam que há falta de recursos financeiros no atendimento dos estudantes PAEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para aquisição e ampliação de materiais, recursos digitais e tecnologias assistivas. As demandas não têm sido atendidas: a carga horária de atendimento é insuficiente, já que os alunos são atendidos apenas duas vezes por semana (IEEM, 2023). Nesse cenário, é preciso rever as políticas de atendimento a essas pessoas.

Assinalamos que a inclusão gera transformação no interior da escola nas instâncias físicas, curriculares, no processo de avaliação e interação entre os alunos (Garnica *et al.*, 2016). Para as autoras é necessária, além do acesso à escola, a preocupação com o desenvolvimento desses estudantes, oportunizando-lhes a interação e a apropriação do conhecimento científico. A avaliação de uma política de inclusão escolar e seu impacto considera seus resultados ao longo do tempo e mensura as dimensões que abrangem o processo de escolarização (Mendes, 2017).

O termo inclusão escolar⁵ é adotado quando está situado na prática escolar dos estudantes PAEE em classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017). A Educação Inclusiva abrange todos os grupos no sentido da diversidade em um conceito mais amplo.

A definição de um conceito para inclusão escolar é complexa, porém Mendes (2017) enuncia que os atributos estão relacionados à garantia de oportunidades e participação desses alunos na sala de aula regular. E argumenta que “a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e conseqüentemente, injusta” (Mendes, 2017, p. 82), e ressalta que no oposto, ao se igualar todos, sem considerar os aspectos individuais, comete-se o mesmo erro.

Silva (2016) declara que a inclusão dos estudantes na escola não é apenas realizar a matrícula em sala de aula regular, mas sim uma educação que abrange a participação de todos os alunos, um contexto desafiador. Defendemos que para a inclusão das pessoas PAEE se efetivar, faz-se necessário rever vários aspectos, entre os quais a formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica preveem que nos cursos de licenciatura sejam abordados os “marcos legais, conhecimento e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, art. 12, V). A formação de professores carece de disciplinas que contemplem tais temáticas, com metodologias específicas para o trabalho junto aos alunos da Educação Especial (Shimazaki, Menegassi e Hayakawa, 2019).

O conhecimento e a compreensão das especificidades de cada aluno permitem ao professor o “[...] desenvolvimento de práticas que propiciem efetivamente a inclusão escolar” (Garnica *et al.*, 2016, p. 60). As transformações na sala de aula ultrapassam os obstáculos físicos. Gesser e Martins (2019) afirmam que as barreiras atitudinais, ao serem superadas, permitem maior acesso ao conhecimento, assim como as reflexões compartilhadas facilitam a busca de uma sociedade mais inclusiva.

5 Como Mendes (2017), utilizamos neste estudo o termo inclusão escolar.

Dessa forma, as ações direcionadas ao trabalho do professor merecem atenção e necessitam de resultados efetivos (Torres e Mendes, 2019). A compreensão do professor diante desse ambiente diverso e desafiador relaciona-se às suas ações. Contudo, muitas vezes tais atitudes refletem o contexto social, pois o sucesso ou fracasso não são somente determinados pelo professor. O professor traz consigo a história da sua formação e as condições precárias de seu trabalho, dentre outros determinantes.

Nessa direção, são imprescindíveis ações organizadas para que os professores tenham, além da formação necessária, condições de trabalho que favoreçam o processo adequado de desenvolvimento da inclusão (Pagnez, Prieto e Sofiato, 2015). Nas palavras de Saviani (2011, p. 18): “Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará”.

As funções dos professores são essenciais, porque suas atitudes, ações didático-pedagógicas, otimização dos recursos disponíveis e os aspectos motivacionais constituem fatores para o alcance dos objetivos da inclusão (Bell-Rodriguez, 2020). Destacamos ainda que a qualidade da educação depende de fatores como políticas públicas, investimento em infraestrutura e valorização docente (Prieto e França, 2018).

Silva (2016) aponta alguns aspectos que favorecem as mudanças de atitudes e práticas com relação à inclusão por parte dos professores, entre os quais adquirir conhecimentos, refletir sobre a prática, socializar experiências, aprofundar conhecimentos sobre cada deficiência, articular a teoria e a prática e formação continuada dinâmica comprometida. Dessbesel (2021) assinala que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que os espaços de formação continuada atendam as questões da inclusão escolar, compreendendo a necessidade de envolver os professores em um processo colaborativo de construção do conhecimento.

A falta de formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência é apontada por Manzini (2018) ao investigar teses e dissertações de quatro universidades que receberam financiamento de um determinado programa de apoio à Educação Especial. Afirma que não só foi apontada a falta de formação continuada, como também a ausência na formação inicial dos professores acerca do tema deficiência.

De acordo com Saviani (2011), a formação de professores enfrenta desafios a serem superados como a descontinuidade de políticas públicas, a fragmentação e burocracia das propostas, e do mesmo modo a necessidade de valorização da profissão docente. A formação para atuar na perspectiva da inclusão requer articulação com os conhecimentos necessários, visto que: “As orientações e normativas assumem contornos difusos quando se trata da formação para atuar na educação especial” (Prieto e França, 2018, p. 42).

Segundo Mura e Zurru (2016), a consolidação dos processos inclusivos requer capacitação contínua dos envolvidos sustentada em seus conhecimentos e na construção coletiva. Carnejo-Valderrama *et al.* (2017, p. 17) evidenciam a necessidade de “[...] produzir mudanças no nível do sistema educativo, para eliminar barreiras e proporcionar serviços de apoio assegurando uma educação de qualidade em ambientes inclusivos e participar com seus pares em igualdade de oportunidades educacionais”. Prieto e França (2018) afirmam que as diretrizes para formação de professores de educação especial ainda constituem desafios para conectar-se à valorização docente.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa surgiu da inquietação diante do cenário atual da inclusão escolar, marcado pela garantia do acesso por meio da legislação oficial, mas ainda com muitos desafios quanto à permanência e à apropriação do conhecimento escolar por estudantes que apresentam deficiência. Temos como pressuposto a discussão de Borba, Almeida e Gracias (2018) ao afirmarem que a pesquisa na área de ensino e educação geralmente surge no contexto da sala de aula, a partir de questões a serem investigadas e na busca para se estabelecerem as relações e as possibilidades desse cenário.

O presente estudo é de natureza qualitativa e com características destacadas por Lüdke e André (2018, p. 20), pois “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O objetivo da pesquisa foi investigar a concepção de inclusão escolar de onze acadêmicos matriculados na disciplina Ensino e Inclusão de um Programa de Pós-Graduação de uma universidade do sul do Brasil. A participação dos acadêmicos foi voluntária, com respeito ético e às devidas autorizações para uso dos dados.

Como instrumentos para coletas de dados, além das observações e anotações durante as atividades, aplicamos dois questionários (Figura 1) com perguntas abertas no início e no final do curso. Para a organização dos questionários seguimos as recomendações de Fiorentini e Lorenzato (2009) no tocante à elaboração de perguntas, ao tamanho e ao tempo de aplicação.

Figura 1 - Questionário inicial e final da pesquisa.

Perguntas	
Questionário Inicial	A - Caracterização Formação Atua como docente? Há quanto tempo atua na docência? Em qual nível de ensino e modalidade você atua? Se não atua na docência, qual sua profissão? Há quanto tempo atua nessa? Quais os motivos você escolheu à disciplina “Ensino e Inclusão” para cursar?
	B - Sobre inclusão Em sua concepção, como define inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial? Considerando a situação que vivenciamos hoje em relação à inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino regular, conte-nos sobre sua percepção. Você tem contato com alunos Público-Alvo da Educação Especial?
Questionário Final	Descreva como foi sua experiência na disciplina durante esse semestre. Em sua concepção, como define inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial? Considerando a situação que vivenciamos hoje em relação à inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino regular, conte-nos sobre sua percepção

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na análise dos dados, criamos categorias emergentes “quando são obtidas mediante um processo interpretativo, diretamente do material de campo” (Fiorentini e Lorenzato, 2009, p. 135). Definimos as categorias após a sistematização das respostas, sendo: a) caracterização dos participantes, b) concepções sobre inclusão escolar c) perspectivas para a inclusão. A seguir, apresentamos os resultados obtidos com nossa análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A escola inclusiva é compreendida como um espaço em que todos aprendem, com respeito às características próprias, de modo que as diferenças sejam geradas a partir da diversidade (Garnica *et al.*, 2016). As autoras complementam que: “Nas escolas inclusivas, o aluno é valorizado em sua singularidade, em uma proposta que nega a conformação de padrões que limitem as capacidades individuais” (Garnica *et al.*, 2016, p. 60).

Diante das transformações da sala de aula e dos desafios para os professores no processo de ensino e aprendizagem, investigamos a concepção sobre inclusão escolar de um grupo de onze acadêmicos que cursavam a disciplina optativa Ensino e Inclusão em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma universidade do sul do Brasil, com carga horária de 45 horas, cujos objetivos eram a discussão e a reflexão sobre conceitos que permeiam essa temática a partir dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da teoria Histórico-Cultural.

A referida disciplina foi estruturada em quatro blocos: i) fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da educação especial; ii) políticas educacionais inclusivas; iii) pesquisa e inclusão; iv) tecnologia assistiva. Os blocos foram trabalhados por meio de leituras, dinâmicas de discussões e reflexões, seminários, atividades de pesquisa, atividades práticas e visitas técnicas à escola que atende alunos surdos e à escola que atende alunos cegos do município em que a disciplina foi ministrada.

No início da disciplina, os acadêmicos responderam ao questionário inicial cuja finalidade foi a caracterização dos participantes e dos conhecimentos relativos ao tema. Na categoria de análise A, apresentamos a caracterização dos participantes. Quanto a formação inicial dos acadêmicos, os resultados estão na Figura 2.

Figura 2 - Formação inicial dos participantes.

	4 - Matemática licenciatura
1 - Ciências licenciatura 1 - Ciências Biológicas licenciatura	
	1 - Letras licenciatura 1 - Letras/Libras licenciatura
1 - Artes Visuais licenciatura	
	1 - Tecnologia bacharelado
1- Pedagogia	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os participantes possuíam formação inicial em diversas áreas do conhecimento; em sua maioria, licenciatura. Tal característica favoreceu as trocas de experiências e as discussões na sala de aula, pois o grupo apresentou diferentes vivências, e em muitos casos, os primeiros contatos com o tema inclusão se deram na prática escolar, conforme seus relatos.

Torres e Mendes (2019) asseveram que nos currículos dos cursos de licenciatura a educação inclusiva quase não é enfatizada como tema de estudo e discussão. Os autores constataram tal fato nos diálogos travados em sala de aula, durante o período de observação.

Com relação aos cursos de especialização em nível *lato sensu* dos envolvidos na pesquisa, nove informaram já ter cursado e alguns indicaram mais de um curso. Esse dado mostra que os participantes possuíam interesse pela Educação Especial, uma vez que, entre os cursos de especialização por eles realizados, quatro se referiam a essa área, somando-se a outros três que indicaram o curso de pós-graduação *lato sensu* em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na pós-graduação nível *stricto sensu*, cinco participantes eram mestres, formados em cursos nas áreas de ensino, educação, gestão e tecnologia. Na pesquisa de Dessbesel (2021), os professores indicaram a necessidade de formação continuada com temas direcionados às demandas de sala de aula aliando a teoria à prática, contemplando questões referentes à inclusão na escola.

Na Tabela 1, reproduzimos a área de atuação dos participantes, no momento da pesquisa, oito eram professores: três atuavam na Educação Básica e três no Ensino Superior e dois em ambas as modalidades de ensino.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes quanto à sua atuação.

Área de atuação	Número de participantes	Tempo de atuação	Número de participantes
Professor	8	Docência (menos de 1 ano)	1
Auxiliar administrativo	1	Docência (entre 1 e 5 anos)	2
Agente Universitário	1	Docência (entre 6 e 10 anos)	2
Estudante	1	Docência (mais de 10 anos)	3
		Outra profissão (entre 1 e 5 anos)	2
		Outra profissão (mais de 10 anos)	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os acadêmicos participantes da pesquisa, em sua maioria, atuavam na docência e, simultaneamente, eram acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu*, o que possibilitou discussões para além dos aspectos teóricos referentes aos fundamentos e aos conceitos relativos à inclusão escolar, com relatos de suas práticas e vivências. Os diálogos entre os participantes, nos encontros em sala de aula, revelaram algumas de suas aflições, como a falta de preparo para atuar no contexto, justificando sua escolha por cursar a disciplina ofertada na pós-graduação. Declararam que a disciplina era importante para suas formações e a construção de suas pesquisas, e uma oportunidade de conhecer melhor a área de estudo. Os cursos de formação inicial e continuada de professores, caso do *stricto sensu*, precisam implementar em seus currículos conteúdos relativos à educação inclusiva com objetivos delineados e integrados às mais diferentes disciplinas (Torres e Mendes, 2019).

As concepções dos participantes relativas ao tema estudado foram obtidas com a pergunta: "Em sua concepção, como define inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial?".

Abordamos essa questão nos questionários inicial e final para observarmos se houve mudanças na concepção dos acadêmicos acerca dessa pauta.

No questionário inicial, as respostas dos participantes estavam direcionadas a acolhimento, equidade, condições de acesso, igualdade, valorização, potencialidades, oportunidades iguais, respeito e participação ativa; ou seja, expressavam seus conhecimentos a partir de seus estudos e vivências anteriores à disciplina cursada. Verificamos que a concepção de inclusão escolar vai além do acesso à sala de aula, como também a questões de equidade e respeito com o próximo. Os participantes concentraram-se na preocupação com as deficiências, acessibilidade e condições oferecidas pela escola. Bell-Rodríguez (2020) assinala que a inclusão é compreendida a todo momento, mas não basta que se afirme esse processo para que seus objetivos sejam efetivados.

Nesse contexto, as tecnologias digitais se apresentam como uma possibilidade para a sala de aula na perspectiva da inclusão. De acordo com Silva, Shimazaki e Dessbesel (2018, p. 7): “as tecnologias tornam-se um aliado na busca da compreensão de conceitos, superando os desafios impostos na sala de aula inclusiva”, e destacam que elas necessitam de planejamento para se repensar a prática educativa.

Nos encontros das aulas da disciplina, foram debatidos, além dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da Educação Especial e da inclusão escolar, os conceitos referentes aos temas a partir de pesquisas, subjacentes às dinâmicas, aos seminários e aos espaços de reflexão. Com o tema políticas educacionais inclusivas realizou-se um seminário de pesquisa em que os acadêmicos apresentaram as perspectivas da inclusão escolar em diferentes países da América do Sul e da Europa, como Espanha e Portugal. O seminário constituiu um momento de troca de conhecimento a partir da legislação desses países e da literatura disponível.

Como atividades em sala de aula, foram utilizados recursos diversos, como vídeos que abordavam a temática da inclusão; palestra com professora especialista na área convidada a tratar sobre o uso de tecnologias na educação de surdos; dinâmicas com atividades para alunos cegos e deficientes visuais; construção de resenhas e análise crítica de textos acerca da inclusão escolar. Além disso, foram feitas duas visitas técnicas especializadas: uma na escola que atende alunos surdos e outra na escola que atende alunos cegos. Tais visitas permitiram observar na prática e dialogar com professores e alunos sobre como acontece o trabalho, a estrutura e as necessidades atuais dos envolvidos.

Esse espaço de troca de conhecimentos e diálogos constantes, atrelado às atividades propostas em sala de aula, contribuíram para a transformação da concepção dos participantes em um sentido positivo, ampliando os seus conhecimentos referentes à inclusão escolar, como é possível observar nos relatos dos participantes sobre a disciplina: *“Achei muito interessante a disciplina e a forma como foi conduzida. As atividades de visita aos locais foram fenomenais, pois desta forma nos colocou em contato fazendo a aprendizagem ser mais significativa. As expectativas foram cumpridas e espero estar participando se houver outras disciplinas como esta”*. (Acadêmico 5, comentário extraído do questionário final). *“O curso atendeu as expectativas e até superou. Este contato com as deficiências, além do caráter de conhecimento, humaniza uma relação entre alunos e professores pesquisadores pela busca de metodologias que atendam às suas expectativas e obviamente promovendo a todos um ensino de qualidade e significativo”* (Acadêmico 2, comentário extraído do questionário final).

Houve uma mudança na concepção dos acadêmicos após os encontros da disciplina com discussões e trocas de experiências relativos ao tema. Isso pode ser justificado ao observarmos as palavras-chave das respostas do questionário final a eles aplicado: educação para todos,

respeito, compartilhamento na comunidade escolar, acesso ao conhecimento, permanência, envolvimento, autonomia, direito, adaptação curricular. Esse fato aponta para uma maior atenção acerca da relevância da apropriação do conhecimento pelos estudantes PAEE, e a cooperação na comunidade escolar. Mendes (2017) afirma que, diante da inclusão, é emergente a equiparação de oportunidades, como destacamos a mudança observada na concepção sobre inclusão escolar dos participantes deste estudo.

Nessa direção, compreendemos a necessidade de investimentos e políticas públicas que apoiem a transformação no ambiente escolar, para que sejam garantidas, além do acesso, a permanência e a apropriação dos conhecimentos escolares. Prieto e França (2018) argumentam ser preciso compreender que a inclusão vai além dos processos de formação docente, pois ocorre por uma sequência de múltiplos fatores, como os sociais, os políticos e os econômicos.

Defendemos que a inclusão escolar deve ser pensada e planejada considerando todos os aspectos elencados, não somente a formação dos professores. Shimazaki, Menegassi e Hayakawa (2019) se reportam aos documentos legais e indicam a necessidade de atenção à sobrecarga de trabalho dos docentes, alertam que as condições de trabalho, as oportunidades de pesquisa e o acesso à formação continuada adequada devem ser considerados nesse contexto. As políticas educacionais precisam estar direcionadas a inserir, nos cursos de formação de professores questões que contemplem os tópicos relacionados à deficiência e inclusão (Gesser e Martins, 2019).

Na Figura 3, comparamos as palavras-chave das respostas dos participantes no questionário inicial (à esquerda) e final (à direita) a eles aplicado, com o número de indicações dos termos obtidos em suas respostas.

Figura 3 - Nuvem de palavras concepção de inclusão escolar.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Em outra pergunta direcionada aos participantes deste estudo, inquiremos se tiveram experiências em sala de aula com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como respostas, oito declararam afirmativamente, e a maioria relatou ter tido experiências no ambiente escolar ou na família.

Investigamos ainda a concepção dos participantes sobre a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Realizamos esse questionamento no início e no final da disciplina para identificar se

ocorreram mudanças. O enunciado da questão era: “Considerando a situação que vivenciamos hoje em relação à inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino regular, conte-nos sobre sua percepção”. Apresentamos as respostas dos participantes na Tabela 2, organizadas em tópicos, definidas após a análise dos dados e a fundamentação teórica.

Tabela 2 - Respostas agrupadas em temas sobre como os acadêmicos percebem a questão da inclusão escolar.

Categorias	% (Questionário inicial)	% (Questionário final)
A inclusão não ocorre	27,3%	18,2%
Compromisso com a educação, trabalho coletivo e inclusivo	0	36,4%
A formação para professores é necessária	9,1%	9,1%
Ampliação das discussões sobre o tema	36,4%	9,1%
Respeito às diferenças	0	27,3%
Os avanços ainda não são suficientes	9,1%	27,3%
Falta de estrutura e condições de acesso para os estudantes	45,5%	18,2%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os temas 2, 3 e 4 referem-se ao papel do professor e revelam a preocupação do grupo de participantes com a atual situação da inclusão escolar. Estes, em sua maioria, também atuam na docência e compartilham dos mesmos desafios em sala de aula. Shimazaki, Menegassi e Hayakawa (2019) assinalam que são poucos os cursos de licenciatura que ofertam disciplinas específicas sobre o tema da educação especial e inclusão. Os autores indicam a necessidade de ampliação dessas disciplinas nos currículos, bem como de estágios curriculares em turmas que tenham alunos PAEE, além de alertarem que “A questão da inclusão, muitas vezes, é mostrada de forma que não vai ao encontro da realidade escolar, ou seja a pesquisa deve acontecer dentro do contexto escolar” (Shimazaki, Menegassi e Hayakawa, 2019, p. 218).

Destacamos que quatro participantes indicaram o compromisso com a educação e o trabalho coletivo conforme os pressupostos da literatura. Segue o relato de um deles: “*Considero que após o compromisso assumido com a turma, a percepção assumida me permite compreender que a escola pública precisa romper com o paradigma de sua exclusão e sim, repensar e acreditar na coletividade de um trabalho inclusivo pautado na ação mediadora do professor*” (Acadêmico 9, comentário extraído do questionário final).

De acordo com Carnejo-Valderrama *et al.* (2017), diante da realidade educacional na diversidade, alguns aspectos importantes são o trabalho multidisciplinar, a participação da comunidade e da família no sentido de que as relações possam ser estabelecidas em benefício de todos os estudantes. As políticas públicas claras, os investimentos em educação e a continuidade do trabalho desenvolvido são “condições de trabalho favorecedoras à educação de qualidade” (Pagnez, Prieto e Sofiato, 2015, p. 51).

A mudança de paradigma frente à inclusão escolar é necessária, como sustentam Mura e Zurru (2016), para se estabelecerem na comunidade escolar, atitudes de compartilhamento do conceito de inclusão. Nesse sentido, Bell-Rodriguez (2020) afirma sobre a importância do desenvolvimento de programas e de serviços de inclusão nas diferentes instituições, de maneira a superar as barreiras não somente físicas, mas também socioculturais, organizacionais, pedagógicas e didáticas.

Ao compararmos as respostas iniciais e finais dos questionários respondidos pelos participantes, verificamos uma transição entre as queixas iniciais, ou seja, um olhar sobre as dificuldades e as faltas na inclusão escolar, para uma mudança de postura, a de compreender que os avanços ainda não são suficientes, como apontaram três acadêmicos. No entanto, enfatizamos que o respeito às diferenças e o compromisso com a educação devem ser o foco de maiores discussões. Cornejo-Valderramo *et al.* (2017), em sua pesquisa, perceberam um avanço nas ações inclusivas, com direcionamento à qualidade e equidade no ambiente educacional.

Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024, p. 286) destacaram o ensino colaborativo, ou seja, um trabalho conjunto entre professor da SRM e o professor da sala comum: “isso permite que os/as professores/as planejem suas aulas fundamentadas no ciclo de instrução direta e explícita em parceria com o/a professor/a especializado/a”. Ainda para as autoras, mesmo nas dificuldades e diante das barreiras impostas pelas diversas variáveis externas, é possível um trabalho colaborativo no AEE que permita o compartilhamento dos conhecimentos com vistas às necessidades educacionais específicas do alunado.

Acrescentamos o relato de um participante da pesquisa: “Com a disciplina foi possível verificar o quão é importante entender as especificidades de cada aluno e somente assim buscar alternativas para um ensino de qualidade a todos” (Acadêmico 2, resposta extraída do questionário final). Klaus, Lübeck e Silva (2018) afirmam que, apesar das adversidades, a inclusão é uma tarefa possível e deve estar alicerçada na experiência vivenciada.

Nesse sentido, a formação de professores em seu contexto inicial e continuada proporciona um elo entre a teoria e a prática, com as diversas possibilidades de execução, e Gesser e Martins (2019) argumentam a relevância de os cursos de formação considerarem a realidade em que os professores estão inseridos.

Os resultados aqui expostos revelam que as discussões relativas aos conceitos de inclusão escolar precisam ser ampliadas para toda a comunidade escolar, e nos processos de formação inicial e continuada de professores, como no caso deste estudo, ao focar especificamente a pós-graduação *stricto sensu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, a inclusão escolar avançou em alguns aspectos, porém muitas são ainda as ações necessárias para a efetivação de uma educação com qualidade e equidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, alunos, docentes e familiares. Neste artigo, analisamos e discutimos a concepção desse tema junto a onze acadêmicos da disciplina Ensino e Inclusão de um Programa de Pós-Graduação de uma universidade do sul do Brasil. Além da observação em sala de aula, aplicamos questionários antes e após a condução da disciplina, com questões que versavam sobre a temática em pauta.

Ao discutirmos a inclusão escolar, constatamos a mudança de paradigma dos participantes do estudo com as novas descobertas a partir da visão da experiência do outro e da inserção na prática efetiva, de modo a influenciar atitudes positivas em sua formação. Observamos que os avanços nos debates e nas atividades realizadas durante a disciplina contribuíram para a elaboração do conceito mais científico de inclusão escolar dos professores em formação ante os dilemas da educação na perspectiva da inclusão, proporcionando um ambiente de troca de informações e despertando o desejo e a necessidade de buscarmos novos conhecimentos na proposta de uma educação que supere

as diferenças. Além disso, também contribuíram na formação de educadores e professores para atuar com os alunos PAEE na perspectiva da inclusão escolar.

Evidenciamos, assim, a constituição de espaços de formação de professores criados a partir da realidade da comunidade escolar, com a troca constante de experiências, de modo a ampliar as discussões em torno dos desafios da sala de aula e na concretização da educação inclusiva, sempre considerando as questões sociais, políticas e econômicas que influenciam o processo. As visitas técnicas às escolas permitiram a troca de conhecimento e os diálogos no contexto de estudo ao possibilitarem, na prática, as abordagens teóricas da sala de aula.

Os resultados desta pesquisa permitem apontar a necessidade de mais estudos e discussões relativos às concepções e perspectivas sobre a inclusão escolar, de modo que possam ser consolidadas as políticas públicas existentes sobre o ensino e a aprendizagem em processos de inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

Realizamos o presente trabalho com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil. Bolsista do CNPq, Brasil.

REFERÊNCIAS

BELL-RODRIGUEZ, R. F. Compresión del ciclo para la inclusión en la educación superior ecuatoriana. **Revista Electronica Educare**, v. 24, n. 1, 2020, p. 1-21.

BORBA, M. DE C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação. Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=%20download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

CORNEJO-VALDERRAMA, C. G. DE LAS M.; OLIVEIRA-RIVERA, E.S.; LEPE-MARTÍNEZ, N.F.; VIDAL-ESPINOZA, R. Percepción de los agentes educativos respecto de la atención de la diversidad en establecimientos educativos. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 3, 2017, p. 1-24.

DESSBESEL, R. DA. S. **A mediação no ensino de matemática na educação de surdos**: um estudo na abordagem Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Autores Associados, 2009.

GARNICA, T. P. B.; CAVALHEIRO, G. C. S.; QUAGLIO, E. M. I.; CAPELLINI, V. L. M. F. O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, 2016, p. 58-87.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. Contributions of a teacher program to inclusive education. **Paidéia**, v. 29, n. e2907, 2019.

GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; PRIETO, R. G. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Revista Retratos da Educação**, Brasília, v. 18, n. 40, jan/abr., 2024, p. 281-299.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ - IEEM. **Projeto Político Pedagógico**. Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, Maringá, 2023. Disponível em: <https://ieem.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/05/PPP-2023-HOMOLOGADO1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Diretoria de Estatísticas educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica**. Resumo técnico. Versão preliminar. [online], Brasília: Inep, 2024.

KLAUS, V. L. C. de A.; LÜBECK, M.; SILVA, P. G. N. da. Da Universidade à Escola: a diversidade presente na sala de aula. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, 2018, p. 530-543.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. reimp. E.P. U., 2018.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, 2018, p. 810-824.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: S. L. VICTOR; A. B. VIEIRA; I. M. DE OLIVEIRA (Org.) **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas, Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.

MURA, A.; ZURRU, A. L. Inclusão escolar: a perspectiva italiana analisada em estudo sobre percepção de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.16, n. 2, 2016, p. 364-375.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olh@res**, 3(1), 2015, 32-57.

PRIETO, R. G.; FRANÇA, M. G. Políticas atuais de educação inclusiva: desafios à formação de professores. In: L. DE A. R. MARTINS; M. G. FRANÇA (Org.), **Processos formativos e desafios atuais da educação especial: olhares que se inter cruzam**, EdUECE, 2018, p. 29-56.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis pedagógica**, v. 9, n. 1, 2011, p. 7-19.

SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M.; DESSBESEL, R. da S. O uso de Tecnologias na Educação Especial: contribuições a partir do mapeamento de pesquisas. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**. Número Extraordinário. Memórias do Oitavo Congresso Internacional de Formação de Professores de Ciências para a Construção de Sociedades Sustentáveis. Bogotá, Outubro10, 11 e 12 de 2018.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; HAYAKAWA L. Y. A formação de professor para a inclusão. In: W. D. GUILHERME. (Org.). **Educação inclusiva e contexto social** [recurso eletrônico]: questões contemporâneas 2, Atena Editora, 2019, p. 207-221.

SILVA, L. G. dos S. Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino fundamental: desafios e possibilidades. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. ABPEE, 2016, p. 89-118.

TORRES, J. P. ; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, 2019, p. 765-780.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Fundamentos Defectologia. Visor Dis. S.A, 1997.