



Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO
REGULAR**

**ALLANA MOURA GUIMARÃES
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. JULIANA EUGÊNIA CAIXETA**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais Elisabete e Jurandi, que são exemplos de pessoas. E ao meu querido irmão Matheus, minha inspiração de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer:

Primeiramente a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, Ele sempre foi o meu refúgio e a minha fortaleza, socorro bem presente, com Ele nunca temi nada. Ao Senhor toda honra e toda glória!

À minha família por todo apoio durante essa jornada, sem eles eu não conseguiria enfrentar os obstáculos de cabeça erguida.

À minha querida e amável orientadora Juliana Caixeta, por todo apoio, paciência, ajuda e simpatia. Sempre muito acolhedora e disposta a ensinar.

À encantadora professora Jeane Rotta, que muito solícita aceitou o convite de participar da banca avaliadora, sendo paciente e compreensiva.

Ao professor Franco de Salles, que esteve sempre disposto a ensinar e tornar todo esse processo mais leve.

Aos amigos que conquistei durante esses anos de graduação, obrigada por tornarem meu fardo mais leve e os momentos mais divertidos.

Por fim, não menos importante, agradeço aos meus líderes da igreja, apóstolos Wagner e Eunice, e aos bispos Júnior e Viviane, que sempre intercederam por mim.

RESUMO

Tomando por base a complexidade do trabalho de inclusão por parte da docência no ensino, este trabalho surge a partir da observação próxima de entes envolvidos na problemática de inclusão no ensino regular. Visto a ignorância e julgamentos a respeito do educando sem uma justa análise da sua situação mediante o dilema, essa pesquisa busca entender as principais dificuldades que professores encaram no dia a dia para cumprir a missão que lhes foi destinada. Sendo assim, este trabalho aborda os desafios que professores de Ciências enfrentam, como também sua vivência dentro de sala de aula e durante sua formação, para proporcionar uma educação inclusiva a alunos com necessidades específicas no ensino regular. A pesquisa foi realizada com professores de ciências que trabalham com educação inclusiva, visando entender os principais empecilhos que enfrentaram ao encarar a sala de aula, assim como obter informações sobre suas formações e a preparação que receberam. Foi feita uma análise a fim de relacionar os resultados com o referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão, Ensino de Ciências e Formação de Professores.

ABSTRACT

Based on the complexity of the work of inclusion on the part of teaching in teaching, this work arises from the close observation of entities involved in the problem of inclusion in regular education. Given the ignorance and judgments about the student without a fair analysis of their situation through the dilemma, this research seeks to understand the main difficulties that teachers face on a daily basis to fulfill the mission that was destined for them. Therefore, this work will address the challenges that science teachers face, as well as their experience within the classroom and during their training, to provide an inclusive education to students with specific needs in regular education. A survey was carried out with science teachers who work with inclusive education, aiming to understand the main obstacles they faced when facing the classroom, as well as to obtain information about their education and the preparation they received. An analysis was performed in order to relate the results with the theoretical framework.

KEYWORDS: Inclusion, Science Teaching and Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Para se concretizar a educação inclusiva, é preciso ter em mente que a inclusão é um ato, implica ação deliberada, intencional de acrescentar algo ou alguém em um espaço que antes não o abrangia, mas sim o excluía. Em se tratando de termos sociais, é a legitimidade do direito à igualdade de pessoas com diferenças que habitam no mesmo meio (ONU, 1948; BRASIL, 1988).

Considerando o processo educativo, a Educação Inclusiva surge como consequência dessa concepção teórica e prática de uma sociedade para todas as pessoas, numa convivência de respeito e garantia de direitos à diferença (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996). Portanto, a Educação Inclusiva nasce pautada na ideia de que todos os estudantes devem frequentar o mesmo núcleo escolar, ou seja, todos devem estar na escola regular, gozando dos mesmos direitos referentes ao ensino e à aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão tem proporcionado desconstruções de paradigmas do sistema educacional brasileiro. Assim, as escolas precisam enfrentar a realidade de ruptura com um sistema segregador, o que exige mudanças dentro da escola que vão desde as suas estruturas políticas, como organização administrativa, incluindo processos administrativos, até a estrutura física e a mediação, em sala de aula, para promover um ensino de igualdade para todos. Esse ensino deve adotar metodologias facilitadoras para o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os estudantes com necessidades específicas ou não.

Esclarecemos que estudantes com necessidades específicas são aqueles que possuem deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades, doenças raras e/ou crônicas, dificuldades de aprendizagem e outras condições, a exemplo adaptação de refugiados em um país (CRESPO, 2007; APA, 2014; BRASIL, 2015). Para fins dessa pesquisa, consideramos aqueles que têm deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades.

Nesse contexto de implantação e consolidação da Educação Inclusiva, temos que nas últimas décadas, principalmente a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no ano de 1994, pesquisas científicas têm aberto cada vez mais espaço para se trabalhar sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino regular (SILVA; ROBERTO, 2019). Dentre os principais focos das pesquisas, destacam-se os desafios dos docentes para a atuação na Educação

Inclusiva (LOPES, 2012; SOUZA, 2022), bem como as queixas relacionadas à formação, no que se refere à preparação para a atuação no contexto da educação para todos. Essa tradição se estende para a área de conhecimento Ensino de Ciências (LOPES, 2012; MEDEIROS, 2018; SILVA, 2019).

Neste contexto, essa pesquisa teve o objetivo de identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de Ciências, dentro das escolas de rede pública do Distrito Federal, no que se refere à educação inclusiva de estudantes com deficiência e suas ações para superá-las. Para atingir esse objetivo geral, organizamos, como objetivos específicos: i) investigar se os docentes de ciências tiveram, durante sua formação acadêmica, algum contato com disciplinas que tratassem o assunto educação inclusiva; ii) identificar as carências presentes quanto às estruturas das escolas da rede pública para a mediação da aprendizagem de alunos com necessidades específicas e iii) identificar como os professores de ciências, dentro de sala de aula, têm enfrentado os obstáculos do dia a dia para promoverem o ensino inclusivo.

A relevância dessa pesquisa está em seu próprio tema. A educação inclusiva é tema de pouco debate dentro da área das ciências, como é abordado por Tavares, Santos e Freitas (2016), inclusive em relação à formação de novos docentes. Assim, é importante a realização de pesquisas que problematizem o ensino de Ciências para todos, no contexto das Licenciaturas em Ciências Naturais/da Natureza, especialmente, pesquisas que desejam identificar os problemas e propor soluções para minimizá-los nas escolas.

Por ser um tema pouco debatido na formação de docentes de Ciências, professores da área tendem a enfrentar desafios para efetivar o processo de ensino e aprendizagem em turmas inclusivas que têm alunos com necessidades específicas. Em geral, os professores se queixam de sua falta de conhecimento a respeito da educação inclusiva e, também, sobre como atuarem com estudantes que têm deficiências, transtornos e/ou altas habilidades (LOPES, 2012).

Além da defasagem na formação acadêmica do professor, a educação desses estudantes pode ser prejudicada também pela falta de recursos disponibilizados nas instituições (BENITE; BENITE; VILELA-RIBEIRO, 2015).

Nesse sentido, faz-se a seguinte indagação: quais os principais desafios que os docentes de ciências enfrentam para proporcionar uma educação inclusiva a estudantes com deficiência? Debates e estudos voltados para esse objeto de estudo

proporcionam maiores informações a professores formados e aos licenciandos, a fim de estimular uma melhor preparação voltada para essa área e proporcionar uma educação que seja, realmente, inclusiva, e não somente inserção. Educação inclusiva implica, por parte da escola, respeito às diferenças, flexibilidade de currículos adaptados e recursos didáticos que favoreçam e potencializem o processo de ensino e aprendizagem, além de profissionais preparados para a mediação do aprender (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017). Esse tipo de investigação, em 2023, é fundamental para a atualização científica desse tema, visto que o processo de educação está em constante modificação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão implica a pessoa, outrora excluída, fazer parte do sistema educacional regular e da sociedade em geral (UNESCO, 1994; BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2015). Para tanto, estudantes, docentes, familiares e demais membros da comunidade escolar travam duelos nas escolas diariamente para desconstruir os preconceitos que foram enraizados devido aos processos de exclusão de minorias sociais vividos em nossa sociedade (CAIXETA; et al. , 2011).

Freire (2008) afirma que a inclusão é apontada como solução para a problemática da exclusão educacional. Isso leva a repensar como os modelos educacionais foram construídos ao longo da história, sem garantias de igualdade e equidade para pessoas com diferentes necessidades específicas. Sobre isso, Mantoan (2003) é enfática ao afirmar que escolas inclusivas requerem o rompimento com padronizações que enrijeceram as práticas administrativas e pedagógicas da escola.

Em se tratando do docente de Ciências, nas escolas inclusivas no ensino regular, é importante a revisão dos processos de formação dos professores. As problemáticas e os dilemas, tais como dificuldades em realizar projetos que englobem todos os grupos e ofertar avaliações e exercícios adaptados, podem ter ligação direta com os processos formativos ao longo da graduação. Pesquisas na área já apontam quais os principais problemas que os docentes encaram nas salas de aula, tais como: falta de materiais e recursos, de equipamentos adaptados para os alunos com deficiência, como também salas superlotadas e culpabilidade por não conseguir, ou pensar, que não está havendo tratamento de equidade, dentre outras problemáticas

(BARROS; SILVA; COSTA, 2015; ZULIAN; VEDOVATTO; SILVA, 2017; LIMA; JERÔNIMO; GOUVEIA, 2020; CARNEIRO et al., 2021). Há também diversas pesquisas na área que reafirmam a necessidade de melhoria na formação de professores para uma eficaz inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino regular (PLETSCH, 2009; DIAS; SILVA, 2020; SANTOS; LIMA, 2020; VIEIRA; et al. , 2022).

Segundo Carvalho e Gil Perez (2006), é preciso saber para saber fazer, colocando as necessidades formativas do docente em ciências como requisito para enfrentar e romper com as ideias reducionistas no ensino de ciências, em que o professor é apenas um intermediador entre o aluno e a verdade, desconsiderando a realidade social e o meio no qual os estudantes estão inseridos, assim como suas diferenças.

Outro ponto importante, que necessita ser levado em consideração nesse processo, é a coletividade escolar. Entendemos que a educação inclusiva é inovadora e gera inovação, um ciclo que remete à criação de processos educacionais para atuar com a diversidade (SILVA, 2015). É necessária uma união do corpo docente e administrativo da instituição, para que o professor de ciências consiga lidar com os problemas advindos da atividade profissional, como também para a realização da abordagem, investigação e inovação científica na disciplina.

Silva (2011) realizou um trabalho de pesquisa voltado para a temática de educação inclusiva. Sua investigação foi feita, por intermédio de entrevistas, com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, a fim de identificar requisitos necessários para uma verdadeira efetivação de ensino inclusivo. Em suas conclusões, mediante o relato dos dez professores envolvidos em sua pesquisa, percebeu-se que ainda há necessidade de uma reformulação do currículo de formação. É preciso, também, um espaço físico adequado e uma boa relação de escola e família. Não obstante, apesar das dificuldades, notou-se que a escola e a prática pedagógica têm conseguido progredir no ensino inclusivo, mas relata a ênfase do faltoso trabalho em equipe, necessitando de incentivos para os docentes envolvidos no processo.

A Convenção da Organização dos Estados Americanos promulgou, com o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Com isso, a Convenção reafirmou que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos

direitos e liberdades fundamentais de qualquer cidadão, não podendo ser submetidas a atos de discriminação devido a sua necessidade específica. Sendo assim, é importante citar eventos de grande influência que marcam importantes discussões sobre o assunto, como a Conferência Mundial de Educação Especial (1994), que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que assegura que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, proclamando que os mesmos devem ter acesso ao ensino regular.

Nesse contexto, sobre a discriminação de pessoas com necessidades específicas, Mantoan (2003) critica a realidade de divisão em alunos “normais¹” e alunos com deficiência. Uma organização simplista, que ignora o subjetivo e o afetivo, que não consegue romper com o retrógrado modelo escolar, não permitindo a inovação que a inclusão impõe.

A inovação de romper com o modelo retrógrado enfatiza a necessidade de extinguir a categorização entre “normais” e estudantes com deficiência. Ao contrário, a inclusão provoca uma ressignificação dos conteúdos das disciplinas, das metodologias e avaliações. Ela exige flexibilização curricular para que haja o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (XAVIER, 2016) de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Segundo Brasil (2008), a inclusão de pessoas com necessidades específicas tem se fundado nos direitos humanos (ONU, 1948). O artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 garante a matrícula de todos no ensino regular. Portanto, cada escola deve se adequar às demandas dos alunos com necessidades específicas, assegurando-lhes uma educação de qualidade sem perda alguma em relação aos demais educandos. Para isso, é garantido acesso aos recursos de tecnologias assistivas (BRASIL, 2021) e adequação curricular.

Não obstante, há pesquisas nessa área que mostram a carência de preparação de professores para lidar com a educação inclusiva, bem como escolas sem estrutura para recebê-los (LIPPE; CAMARGO, 2009; SILVA, PEDRO; JESUS, 2017; BIAZOTTO; BIAZOTTO, 2019; MARTINS; FLACH, 2020) . Lippe e Camargo (2009) realizaram um estudo e constataram que a maioria dos alunos com necessidades específicas não são incluídos na sala de aula e nas atividades, mas apenas inseridos. Os autores constataram a não existência de discussões a respeito da segregação,

¹ Usamos o termo normal, neste caso, em respeito à publicação original de Mantoan (2003).

que implica professores com cargas horárias elevadas e um mal preparo na formação acadêmica. A falta de capacitação adequada dificulta a autonomia de estruturação de prática pedagógica para atender as diversidades dos educandos. Com isso, os professores tendem a não conhecer a demanda de seus alunos e suas necessidades de adequação, acarretando prejuízo no aprendizado.

O Brasil tem um sistema educacional, em sua maioria, com ênfase em aulas expositivas e inúmeros exercícios cujas respostas vêm pelo ato de decorar o conteúdo, visto que não há contextualização. Duarte (2018) nomeou esse processo de ensino de monótono. Portanto, tratam-se de estratégias pedagógicas que podem gerar contextos de ensino excludentes, porque nem todos os alunos se beneficiam de aulas expositivas.

Mantoan (2003) defende como mudanças fundamentais ao ensino inclusivo: uma recriação do modelo educativo vigente, visando uma educação para todos; uma reorganização pedagógica nas escolas, criando espaços que vão desde o diálogo, até o senso crítico de todos os participantes do processo escolar; garantia de liberdade de aprendizagem aos estudantes, inibindo a segregação e dando-lhes tempo para aprender. Por fim, ela destaca a valorização do professor e defende a oferta de condições materiais e sociais para a promoção de uma educação para todos.

É fato que o processo inclusivo no ensino regular, em específico de Ciências, é bastante complexo. Benite, Benite e Vilela-Ribeiro (2015), em suas pesquisas, afirmaram que a principal dificuldade do ensino de Ciências em salas inclusivas consiste na falta de compreensão da natureza do conhecimento científico, sendo necessário ao professor cautelar a introdução de palavras em sala de aula. Hodson (2005) afirma que palavras comuns ao nosso vocabulário, tais como: *contrato*, *eficiente* e *abundância*, se não explicadas, podem ter por consequência uma compreensão equivocada ou uma não compreensão do que está sendo dito.

A revisão nos processos de formação dos docentes de Ciências faz-se necessária (LEITE et al., 2018), para que haja inovações nas aulas e uma maior interação entre todos, abandonando o ensino segregador entre professor e aluno, oportunizando uma maior participação e opinião de todos nos debates a serem expostos, proporcionando práticas que envolvam todos os presentes, pois alunos com necessidades específicas, têm uma maior facilidade de aprendizagem quando experimentam e vivenciam o que lhes está sendo ensinado (CARVALHO; SCHMIDT, 2021), algo que somente as aulas expositivas não são capazes de fornecer. A

experimentação durante as aulas de ciências também é agregadora para os demais alunos. Segundo Costa e Batista (2017), essa prática é capaz de estimular a criatividade, a crítica e a racionalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Santos e Duarte (2018) realizaram uma pesquisa com professores que lecionavam Ciências em uma escola inclusiva. Elas apontaram que as maiores dificuldades são: limitações teórico-práticas e de materiais, além de uma falta de coletividade na elaboração de atividades por parte do corpo docente escolar. Entretanto, mesmo diante de todas as dificuldades, foi notado um entusiasmo e manifestação de compromisso com a causa por parte dos docentes, enfatizando, mais uma vez, a falta de discussões na área para melhor adequação e resolução dos problemas que retardam o processo de inclusão.

Nesse contexto, essa pesquisa teve por finalidade identificar as dificuldades em que os professores de Ciências encontram durante o processo de educação inclusiva de estudantes com deficiência.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa com professores da área de ciências que trabalham com educação inclusiva, por meio de questionário subjetivo online (PATRÍCIO, 2005).

O enfoque metodológico utilizado foi o qualitativo, pois proporciona um contato direto entre participante e pesquisador, ampliando a visão do fenômeno investigado (LÜDKE,; ANDRÉ 1986), a partir dos significados que os participantes vão construindo, neste caso, sobre as dificuldades de professores de Ciências sobre a Educação Inclusiva.

Participantes

Doze professores, da área de Ciências, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os professores participantes atuam no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Técnica e instrumento de pesquisa

Para conseguir as informações necessárias à pesquisa foi utilizado um questionário subjetivo online, visando saber a opinião dos professores, assim como obter informações acerca de suas formações e a vivência em sala de aula com alunos que possuem necessidades específicas.

O questionário é um conjunto de perguntas desejadas a fazer. A escolha pelo questionário subjetivo se deu por ser uma técnica que oferta liberdade para a pessoa registrar seu ponto de vista abertamente (PATRÍCIO, 2005).

O instrumento de pesquisa pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1: instrumento de pesquisa.

Questionário	
1.	Você já trabalha com educação inclusiva?
2.	Qual sua experiência em trabalhar com alunos com necessidades específicas (estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades)?
3.	Quais os principais obstáculos enfrentados no dia a dia para proporcionar uma Educação Inclusiva para alunos com deficiência?
4.	A escola em que trabalha possui recursos ou estrutura para a educação inclusiva?
a.	Se sim, quais? De que maneira eles ajudam você no trabalho com a Educação Inclusiva?
b.	Se não, quais as consequências dessa ausência para a sua atuação no contexto da Educação Inclusiva?
5.	O corpo docente onde trabalha debate sobre Educação Inclusiva em reuniões pedagógicas? Se sim, há um trabalho coletivo entre os professores para suprir as necessidades educacionais dos alunos com necessidades específicas?
6.	Durante a sua formação acadêmica inicial, você teve disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva?
a.	Caso a resposta anterior seja positiva, qual estudo você teve acesso? Como esse estudo tem ajudado você em sua prática docentes na Educação Inclusiva?
b.	Caso a resposta anterior seja negativa, como essa ausência tem repercutido no seu trabalho no contexto da Educação Inclusiva?

Fonte: Autora (2023).

O link do formulário do questionário é: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2B-_awoPVrAk8OwNcz_hAAh8zTDIk5LSrR3gZilhv6hnPpQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes seres humanos, para fins éticos e legais, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi fornecido junto com o instrumento da pesquisa, deixando elucidado o objetivo do trabalho e seus direitos como participantes (ver Apêndice A). A pesquisa somente era progredida mediante a aceitação do termo.

Procedimentos de construção e análise dos dados

Com o *link* do formulário do questionário criado, ele foi encaminhado, via *WhatsApp*, a docentes de Ciências de conhecimento da pesquisadora e da orientadora.

Na mensagem de convite, ambas saudavam a pessoa, apresentavam a pesquisa e solicitavam a participação voluntária, esclarecendo, ainda, que a participação era sigilosa.

Em seguida, o *link* do formulário era adicionado à mensagem e a pessoa agradecida, mesmo que não respondesse o questionário.

O *link* ficou disponível por três semanas e não foi feito reforço de convite, deixando a pessoa livre para participar ou não, sem lembranças recorrentes.

Para a análise dos dados, foi feita a leitura atenta das respostas, seguida de agrupamento dos significados similares, considerando cada pergunta do instrumento de pesquisa. Em síntese, para conhecer quais as principais dificuldades enfrentadas, foi analisado cada questionário individualmente, e, posteriormente, uma relação conjunta dos resultados e suas aproximações e diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir das categorias de análise criadas: i) atuação na educação inclusiva; ii) experiência da atuação com estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades; iii) dificuldades para concretizar a Educação Inclusiva; iv) recursos inclusivos da escola onde atua; v) atuação colaborativa na escola; iv) formação inicial.

- **1 Categoria: Atuação na educação inclusiva**

O primeiro passo, ao iniciar a pesquisa, foi investigar se os participantes já tiveram contato com a problemática do trabalho em questão. Todos responderam que sim.

Dos 12 docentes, tivemos que 3 atuam ou já atuaram no Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2008). O AEE compreende o conjunto de serviços de atendimento pedagógico especializado. O principal lócus de atuação do AEE é a sala de recursos multifuncionais, onde três docentes já atuaram ou estão atuando.

- **2 Categoria: Experiência da atuação com estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades**

As respostas puderam ser organizadas em duas subcategorias: i) citação do público-alvo com quem se trabalha e ii) experiências docentes, sendo que essa última considerou quatro sentidos, conforme será melhor detalhado a seguir.

i) Público-alvo: o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são: estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades (BRASIL, 2015).

Nas respostas, 41,7% dos docentes mencionaram o público-alvo que já atendeu. As categorias mais citadas foram: estudantes com deficiência (9 citações), estudantes com transtorno do espectro autista (7 citações) e estudantes com altas habilidades (2 citações).

Participante 6: *“Atuo com o atendimento educacional especializado há 10 anos, em sala de recursos generalista. Atendo estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla ou com o transtorno do espectro autista”.*

Participante 7: *“Já trabalhei com estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades”.*

Participante 10: *“Trabalhei com estudantes com essas necessidades como professora em classe comum e no Atendimento Educacional Especializado-AEE, especificamente, com o transtorno do espectro autista, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla”.*

ii) Experiências docentes: as experiências foram organizadas em quatro sentidos: a) aprendizagem; b) sentimentos positivos; c) dificuldades e d) superações.

a) aprendizagem, quando os docentes explicavam que atuar na Educação Inclusiva é um aprendizado ao mesmo tempo em que implica preocupação com a aprendizagem de um sujeito único. Por exemplo, nos trechos:

Participante 11: *“Considero uma experiência importante, pois lidamos com a diversidade o tempo todo. Sempre procuro atender esses estudantes de forma que eles tenham suas necessidades atendidas com a finalidade de obterem a aprendizagem”.*

Participante 12: *“Muito positiva. É uma reinvenção docente a cada dia, assim é sempre maravilhoso. Os alunos são muito queridos e isso contribui muito para minhas propostas. Eu estou sempre pesquisando, em especial sobre o espectro autista. Nem sempre foi tão bom assim, mas aprendi a conduzir as aulas”.*

b) sentimentos positivos, quando os docentes associavam a experiência da inclusão à emoções de reconhecimento e alegria.

Participante 1: *“Muito gratificante, o retorno que nós, profissionais, temos pelo o que eles fazem”.*

Participante 9: *“Trabalhei com alunos autistas e visão desse trabalho é enriquecedora”.*

Embora tenham as dificuldades, 1/3 dos participantes fizeram questão de frisar o prazer que lhes são proporcionados por trabalharem com alunos com necessidades

específicas, corroborando com os relatos da pesquisa realizada por Santos e Duarte (2018).

Smeha e Ferreira (2015) afirmam, em seus relatos, após entrevista com quatro professores de Ensino Fundamental no estado do Rio Grande do Sul, que o prazer do docente em trabalhar com alunos da educação inclusiva se relaciona com o vínculo de afeto criado com seus alunos, constituindo-se em uma representação positiva na prática docente, que contribui para o clima de confiança, compreensão e motivação entre educador e educando.

- c) dificuldades, quando os docentes apresentavam queixas quanto aos impedimentos ou obstáculos (FERREIRA, 2019) vividos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades.

Participante 2: *“É prazeroso, pois é possível aprender muito. Mas também é desafiador por não ter preparo suficiente e não ter estrutura física adequada e monitor suficiente”.*

Participante 3: *“Já tive turmas com aluno Autista ,aluno com Deficiência física e Síndrome de Down. E em todas essas turmas senti a mesma dificuldade em elaborar material para esses alunos levando em conta o nível de aprendizagem de cada um”.*

Participante 8: *“É desafiador pois muitas vezes a formação pedagógica não é suficiente para treinar o professor para esse tipo trabalho”.*

Trazendo o foco para as experiências em sala de aula, os relatos reafirmam o que Barros, Silva e Costa (2015) descrevem sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da educação inclusiva. No caso desta pesquisa, vão desde a falta de preparo, falta de recursos e espaços físicos inadequados à inclusão. Em relação ao papel da escola, apenas um docente relatou a atuação da sala de recurso como espaço de apoio pedagógico; enquanto os demais nem as citam. Pode ser que os docentes não tenham tido acesso a esse serviço como deveriam (BRASIL, 2008), ou mesmo, a escola nem conta com esse serviço; mas deveria encaminhar os estudantes a escolas pólo que possuam o AEE.

- d) superações implicam estratégias que os docentes relataram para superar as dificuldades apresentadas para a mediação da aprendizagem no contexto de diversidade.

Participante 4: *“Desde quando comecei a trabalhar, em 2019 como docente, tive alunos com deficiência e/ou transtorno e/ ou altas habilidades. A escola que fui docente, conta com turmas inclusivas. Foi um desafio, mas contei com a ajuda das profissionais da sala de recursos da escola”.*

Esse relato reforça a importância de organizações escolares atuarem em consonância e zelo pelo ensino inclusivo, diminuindo os impactos sofridos pelo professor diante da situação, facilitando sua atuação docente.

- **3 Categoria: Dificuldades para concretizar a Educação Inclusiva**

As dificuldades enunciadas foram organizadas em subcategorias de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ordem, conforme a figura 1. A categoria de 1ª ordem foi nomeada como Principais Dificuldades. Essa está situada em 1ª ordem por se tratar do termo mais amplo e englobar a resposta para a pergunta dessa pesquisa.

A categoria de 1ª ordem é formada pelas categorias de 2ª ordem, que expressam os três principais agrupamentos de sentido relacionados às dificuldades enunciadas pelos docentes quanto à prática inclusiva: reorganização, estrutura e recursos.

No entanto, durante a análise dos resultados, foi constatado, nas respostas dos participantes, que falhas na reorganização, estrutura e recursos têm níveis diferentes de impacto para a atuação na Educação Inclusiva. Assim, as dificuldades relacionadas às categorias reorganização e recursos são significadas como mais impactantes que as dificuldades da categoria estrutura.

Figura 1: Mapa das categorias de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ordens sobre as principais dificuldades relatadas pelos professores de Ciências no contexto da prática inclusiva.



Fonte: Autora (2023).

As categorias de 2ª ordem são formadas pelas categorias de 3ª ordem. Essas, por sua vez, compõem as principais dificuldades identificadas pelos professores como obstáculos que impedem uma prática docente mais eficaz no contexto do ensino inclusivo.

Por fim, as categorias de 4ª ordem são especificidades dentro das categorias de 3ª ordem, sendo destacadas nas falas dos participantes.

A seguir, as análises serão expostas de acordo com as categorias de 2ª ordem, englobando as especificidades das categorias de 3ª e 4ª ordem.

Reorganização

Começando pela categoria de segunda ordem “Reorganização” que englobou as dificuldades relatadas pelos docentes de Ciências relacionadas a necessidade de reorganizar os aspectos pedagógicos e administrativos. Mantoan (2003) escreve sobre os aspectos pedagógicos, em que deve haver uma participação de todos: diretores, professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos; para análise dos pontos positivos nas demandas da Educação Inclusiva e

refletir e reorganizar os pontos fracos, colocando em discussão a realidade dos alunos com necessidades específicas. A autora disserta ainda sobre a reorganização administrativa ser condição para alcançar uma maior autonomia pedagógica de recursos materiais e humanos, bem como uma revisão de distribuição de funções e reorganização do tempo destinado as atividades e uma maior colaboração da gestão na realidade inclusiva das escolas, sendo possível, por intermédio de conselhos e assembleias, o envolvimento de toda comunidade escolar, profissionais atuantes na escola, família e alunos.

A sobrecarga de trabalho foi uma das queixas de 25% dos participantes, fato que não lhes proporciona tempo considerável para preparar atividades voltadas para os alunos com necessidades específicas.

Do total dos professores, 41,6% apontaram dificuldades no que se refere à aproximação da comunidade com a realidade escolar, famílias distantes e desinteressadas no processo, o que reforça a necessidade de uma reorganização dentro das escolas que promova atividades político-pedagógicas que diminua esse distanciamento, favorecendo a participação de toda comunidade no processo de inclusão, destacando a responsabilidade de todos. Essa especificidade está expressa na categoria de ordem 4.

Vale destacar os apontamentos feitos para o distanciamento de interação entre os demais alunos em relação aos com necessidades específicas (ler resposta do participante 1).

Participante 1: *“É a interação e a aceitação dos demais alunos. O termo inclusão não é tão concretizado nas escolas de grande dimensão”.*

Em relação ao descumprimento da legislação, 100% das respostas englobam essa última especificidade, pois, a partir do momento que os professores relatam diversas falhas que atrapalham e dificultam o processo da Educação Inclusiva, isso implica diretamente em uma não igualdade de acesso de todos ao processo de ensino (MANTOAN, 2003). Sobre esse conteúdo, destacamos a resposta do Participante 10:

“Existem vários fatores que podem dificultar a Educação Inclusiva, como: a ausência de políticas que promovam as condições para que as determinações legais sejam

cumpridas; o entendimento que os profissionais envolvidos e a família tem de Educação Inclusiva; a ausência desse da temática na formação inicial, e na continuada desses profissionais envolvidos; estrutura física e material das escolas; o posicionamento da equipe gestora, se entendem ou não a importância da inclusão, se falam sobre a inclusão com toda comunidade escolar; família distante da escola; ausência de momentos para reflexão e discussão sobre o trabalho pedagógico inclusivo; ausência de colaboração entre profissionais envolvidos com o processo de inclusão; o professor não estar disposto a refletir, planejar e desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo”.

Ainda sobre a legislação, o descumprimento das leis, mesmo que fora do alcance escolar, também interfere nas práticas educativas do estudante com necessidades específicas. Um dos participantes, que corresponde a 8,3% do total, relata falta de condições financeiras para acompanhamento adequado e tratamento das consequências primárias da deficiência do aluno (VIGOTSKY, 2021), que podem impactar o processo de ensino (ler resposta do participante 7).

Participante 7: *“Contar com a parceria dos professores regulares de sala de aula e fazer com que as famílias façam o acompanhamento da deficiência do estudante regularmente (algumas famílias têm pouca condição financeira e não conseguem arcar com a despesas médicas regulares, mesmo tendo o SUS alguns atendimentos demoram muito para acontecer) ”.*

Estrutura

A categoria Estrutura engloba aspectos relacionados a acessibilidade dos alunos da Educação Inclusiva nas dependências das escolas, assim como a adequação das salas para os receberem.

Nessa categoria, levando em consideração as especificidades da categoria de 3ª ordem, 50% dos participantes destacaram as estruturas das escolas como um dos empecilhos na prática docente do ensino inclusivo. Do total, 33,3% criticam a superlotação das salas de aula do ensino regular que recebem alunos da educação inclusiva, dificultando a atuação do professor em oferecer apoio necessário aos

estudantes desse grupo, podendo comprometer o processo de ensino e aprendizagem de parte ou de todos os presentes em sala.

Participante 5: *“Sobrecarga de trabalho / excesso de alunos por sala de aula.”*

Ainda nessa categoria, 25% dos docentes apontam, dentre as dificuldades, as estruturas físicas das escolas, que passaram a receber alunos do ensino inclusivo, porém, não adequaram as dependências para recebê-los, mais uma vez descumprindo com o que é previsto em lei (BRASIL, 2015). Embora nenhum dos participantes tenha destacado as carências estruturais físicas das escolas de forma detalhada, entendemos que a acessibilidade está relacionada ao acesso dos alunos da Educação Inclusiva à todas dependências das escolas de forma segura e autônoma.

Participante 9: *“Acessibilidade, capacitação e monitoria”.*

Recursos

Nessa última categoria de 2ª ordem, vamos considerar recursos como humanos e didáticos. Em relação a recursos didáticos, denominados de Material Adaptado, na categoria de 3ª ordem, 25% dos participantes relataram que a falta desses recursos, que são ferramentas mediadoras no processo de ensino aprendizagem e tem função de facilitar a compreensão do assunto que está sendo abordado pelo docente, com adequação para o ensino inclusivo, dificulta proporcionar uma Educação Inclusiva (ler resposta do participante 8). Esses mesmos apontamentos foram constatados no estudo realizado por Benite, Benite e Vilela-Ribeiro (2015).

Participante 8: *“Falta material de apoio que seja adaptado aos estudantes com deficiência.”*

Nas categorias de ordem 3ª, temos a especificidade voltada para falta de apoio por parte do corpo docente escolar e gestão, 33,3% dos docentes relatam esse problema em torno dessa lacuna no setor pedagógico das escolas, afirmando

a necessidade dessa prática para que haja um entendimento conjunto de que os alunos com necessidades específicas são de responsabilidade de todos os profissionais da escola (especificidade de ordem 4^a), sem descartar a responsabilidade da comunidade e da família no processo. Um trabalho conjunto deve ser realizado em prol da diversidade e sua importância, abrindo espaço para o avanço da Educação Inclusiva e suas melhorias e adequações, tornando possível a exclusão educacional, como disserta Freire (2008).

Participante 6: *“Que a legislação vigente seja, de fato cumprida, em relação à enturmação, presença de monitores, execução e revisão dos objetivos propostos na adequação curricular. Em nível administrativo, nem sempre há compatibilidade entre as exigências previstas na estratégia de matrícula, determinada pela SEE, e a realidade de determinadas comunidades escolares. Sensibilizar a comunidade escolar para que compreendam que o estudante com necessidades específicas é de responsabilidade da escola, e não exclusivamente da sala de recursos. E que a prática pedagógica inclusiva deve ser um compromisso de todos os profissionais da educação. É preciso que todos os professores, independente do componente curricular que atuam, trabalhem temas relacionados ao respeito à diversidade humana, para que assim, o processo de inclusão educacional avance”.*

Por fim, na categoria de ordem 3^a, sobre a falta de monitores, 16,6% dos participantes destacaram essa dificuldade. Deixo evidente a contribuição dessa categoria para essa área de pesquisa, visto que, na fundamentação teórica estudada, não se relatou sobre esse fator importantíssimo, que garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Participante 2: *“Falta de monitor, estrutura da escola inadequada (sala muito quente, muitos alunos na mesma sala e falta de interesse por algumas famílias, visto que ela coloca a obrigação da educação apenas à escola, se exime do ensino em casa)”.*

Participante 9: *“Acessibilidade, capacitação e monitoria”.*

O monitor da Educação Inclusiva é um colaborador do ensino aprendizagem junto com o professor do ensino regular. Além disso, ao ter uma pessoa auxiliadora

do aluno com necessidades específicas, o professor do ensino regular consegue conciliar melhor as atividades, diminuindo as chances de prejuízos de ensino aprendizagem a todos.

- **4- Categoria: Recursos Inclusivos da Escola onde atua**

Essa categoria teve por finalidade identificar se os docentes participantes tinham apoio de estrutura e recursos, sejam eles didáticos e/ou humanos, para o acolhimento da Educação Inclusiva no ensino regular.

No tocante ao apoio e recursos fornecidos pelas escolas, mesmo pertencentes à mesma unidade federativa, observamos que as realidades não são as mesmas. Os participantes, no geral, ou seja, 75% dos docentes, relataram sobre as salas de recursos, que fazem o Atendimento Educacional Especializado na escola. Por lei (BRASIL, 2011), as salas de recursos são definidas como: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Sendo assim, segundo Alves, Dutra, Gotti e Griboski (2006), são salas que devem desenvolver estratégias de aprendizagem, com foco em uma inovação pedagógica que contribua positivamente para a construção do conhecimento pelos estudantes.

Participante 4: *“Sim. A escola tem uma sala de recursos e profissionais que ajudam no trabalho com a Educação Inclusiva”.*

Dos 9 docentes que mencionaram a presença das salas de recursos:

- i) um docente (11,1%) se queixou de a sala não atender de forma adequada;

Participante 2: *“Possui a sala de recursos que trabalha com os alunos, mas com pouco foco.”*

- ii) quatro (44,4%) conseguiram descrever a atuação das salas de recursos e dos profissionais

Participante 5: *“Sim. A escola possui a sala de recursos que articula o trabalho com o professor da classe comum e a família. Mas entendo que os professores da classe comum ainda necessitam de formação, de troca de experiências. Também é necessário um maior intercâmbio entre as escolas sequências para que o trabalho não fique fragmentado quando o estudante migrar para uma nova escola, uma nova etapa de ensino. As salas cheias têm dificultado muito o trabalho do professor em sala de aula”.*

Participante 6: *“Atualmente trabalho em uma sala de recursos que ainda não recebeu os recursos fornecidos pelo MEC/FNDE. Mas a equipe gestora se esforçou para equipar a sala com 1 computador, com acesso à Internet, quadro branco, mesas redondas e cadeiras confortáveis, jogos pedagógicos, alguns jogos de tabuleiro. E, à medida em que surgem demandas específicas, nós confeccionamos os recursos didáticos. Ao longo da minha experiência pedagógica, tive acesso a diferentes tipos de salas de recursos, umas mais equipadas, outras nem tanto. Acredito que, o empenho e a dedicação da equipe gestora, no momento de organizar a distribuição da verba para compra de recursos didáticos específicos, escolha do espaço físico... faça a diferença. Mas também aprendi, ao longo da docência, que o fundamental é a intencionalmente no uso do recurso. Não resolve ter o recurso e não buscar formas de usá-lo de maneira favorável, compatível, para atingir, para contemplar o estudante, durante o processo de ensino e aprendizagem”.*

Participante 7: *“Sim, Sala de Recursos de Deficiência Visual (SRDV) e Sala de Recursos Generalista (SRG). A SRDV é um Polo (Ensino Fundamental Anos Finais e Médio) que faz produção de material em Braille e ampliado, faz o atendimento dos estudantes a depender de suas necessidades e do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula na escola que ele/ela estuda ou da demanda do/a professor/a. A SRG trabalha com os estudantes da escola e faz a adequação curricular para atender as necessidades específicas dos/as estudantes e tornar o conteúdo acessível”.*

Participante 12: *“Sim. Tem sala de recursos generalistas e sala de recursos deficiência visual. Ambas são bem presentes nas reuniões com os professores, porém a demanda é gigante. Eles não conseguem dar apoio a todos os professores. Como*

tenho algum conhecimento sobre inclusão, elas apenas consultam minhas atividades, mas nos outros professores propõem atividades e intervenções. A parceria é ótima, eles garantem a continuidade daquilo que realizamos na sala de aula”.

Os relatos se dividem entre os que encontram total apoio nesses recursos (humanos e didáticos), como adequação de currículos, atividades adaptadas para cada necessidade específica dos alunos e reuniões para articulação do trabalho com os professores do ensino regular; e os que reconhecem ser pouco diante das demandas que lhes são confiadas, afirmando que há perda de aprendizagem devido às carências, tais como salas superlotadas e desinteresse por parte dos demais professores.

A resposta do participante 6 chamou a atenção, primeiro pelo fato de trabalhar na sala de recursos de sua escola, e destaca um fator pertinente sobre a falta de recursos financeiros para gerir melhor a situação de inclusão, porém, a equipe escolar demonstra-se empenhada em suprir as necessidades e equipar ao máximo a sala, a fim de garantir estrutura adequada para o ensino inclusivo. O participante ainda relata que já trabalhou em vários tipos de salas de recursos, e o diferencial está no empenho da gestão, que vai de acordo com o que Mantoan (2015) defende sobre a importância de modernização da natureza atual da maioria das escolas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem igualitário para todos.

- iii) quatro (44,4%) mencionaram o tipo de salas que a escola possuía e/ou profissionais disponíveis:

Participante 4: *“Sim. A escola tem uma sala de recursos e profissionais que ajudam no trabalho com a Educação Inclusiva”.*

Participante 11: *“Há. Sala de Recursos para AH [Altas Habilidades] e Sala de Recursos para surdos/mudos, monitor efetivo e intérprete. Não tem sala de Recursos Generalista ficamos sem apoio para os demais casos de estudantes com outros tipos de deficiência/transtorno”.*

Medeiros (2018) explica que as Salas de Recursos no Distrito Federal são organizadas em duas grandes categorias: Salas de Recursos Generalistas: para

estudantes com deficiências múltiplas, deficiência intelectual, deficiência física e transtornos, e as Salas de Recursos Específicas: para estudantes com altas habilidades, deficiência auditiva/Surdez e deficiência visual.

- **5 Categoria: Atuação colaborativa na escola**

Nesta categoria, agrupamos as respostas dos docentes sobre colaboração, que é um pressuposto fundamental para a implementação da escola inclusiva, segundo Mantoan (2003) e os documentos oficiais do Brasil, tais como Brasil (2007), Brasil (2011) e Brasil (2015).

Ao analisar as respostas, ficou perceptível três posicionamentos: primeiro, que todos os docentes mencionaram atuação colaborativa e, segundo, o significado de colaborativo. Para a maioria das respostas, 77,8%, o significado não se refere ao conceito defendido por Mantoan (2003) de ser uma atuação em conjunto, colaborativa e intencional e, terceiro, para 16,7%, o estudo colaborativo é como um estudo de caso.

No primeiro significado, podemos agrupar as respostas evasivas, como a resposta do Professor 1, e aquelas que mencionaram as reuniões pedagógicas da escola.

Participante 1: *“Sim, há um trabalho coletivo”.*

Participante 2: *“Esse assunto só é citado na coordenação pedagógica quando há necessidade de falar de algum aluno. Não há nenhum trabalho coletivo sobre o tema”.*

Participante 4: *“Em algumas sim, mas são poucas as reuniões para debater sobre a Educação Inclusiva”.*

Participante 7: *“Sim, sim! Os professores são informados das necessidades específicas dos/as estudantes e fazem a adequação curricular que é seguida e que pode ser revista a qualquer momento”.*

Participante 8: *“Sim, porém nem todos os professores realizam as avaliações, atividades e aulas adaptadas”.*

Participante 9: *“Sim, muito raramente”.*

No segundo, percebemos um empenho de mobilização quanto a um trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva:

Participante 6: *“Estou há um ano nessa instituição e junto com a coordenação pedagógica organizamos rodas de conversas e momentos para a construção coletiva e colaborativa da adequação curricular, de cada um dos estudantes. Percebo que, essa comunidade escolar ainda precisa ampliar o debate sobre educação inclusiva, desmistificar muitos conceitos capacitistas, que podem ser reforçados no cotidiano. Sinto que pode ser um reflexo da própria sociedade, que nos últimos anos, tem propagado ideias e conceitos equivocados, mostrando a urgência de discutirmos e refletirmos sobre o tema”.*

Participante 10: *“Em algumas coordenações o AEE e coordenadores promovem a discussão sobre o tema com os docentes. Mas, eu percebo, que ainda não fazemos um trabalho coletivo envolvendo todos professores no sentido de suprir as necessidades existentes. Existem aqueles que estão mais abertos a falar e fazer inclusão, que o trabalho acaba fluido naturalmente e existem aqueles que falam menos e quase nem compartilham com o grupo como faz para suprir essas necessidades”.*

Triviños (1987, p.133) define estudo de caso como: “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Nessa pesquisa, há ainda um terceiro significado que vincula o trabalho colaborativo ao estudo de caso, ou seja, uma estratégia de análise de caso individual com um pequeno grupo de docentes.

Participante 11: *“Sim. Principalmente quando tem casos mais complexos. Debatermos, trocamos experiências e recebemos auxílio da equipe de professores das salas de recursos”.*

Participante 12: *“Sim, mas é raro. O papo é individual, sala de recursos e sala comum. Não existe a comunicação entre a equipe. A conversa é direcionada para a*

disciplina que leciona. Conversas coletivas que incluem esses alunos são os conselhos de classe que se limitam a nota e comportamento”.

- **6 Categoria: Formação Inicial**

Essa categoria demonstra que 50% dos docentes não tiveram formação inicial, durante a graduação, em Educação Inclusiva; já os outros 42,7% tiveram formação qualificada como básica (ler trecho de Participante 7), inadequada/insuficiente (ler trecho de Participante 2) e 16,7% mencionaram uma formação relevante na graduação (ler trecho de Participantes 4 e 12).

Participante 2: *“Sim, mas não me recordo pois tem muitos anos. Mas, de certa forma, muito do que vi na faculdade não refletiu na sala de aula, visto que nos livros é tudo lindo, mas na prática é totalmente diferente. Ensinar para esses alunos se aprende com a prática”.*

Participante 7: *“Sim eu tive uma formação inclusiva na minha formação acadêmica, mas foi muito básica. Ao iniciar minha carreira como professor da SEDF vi as necessidades de meus/minhas estudantes com deficiência o que me levou a fazer mais formação nessa área, o que me deu base teórica, repertório e experiência para trabalhar com meus estudantes. Sem falar o aprendizado que tive com os/as outros/as professores/as. Assim, na formação acadêmica tive uma sensibilização em relação a inclusão, mas meus conhecimentos e prática adquiri depois”.*

Participante 4: *“Tive acesso a disciplina de libras e também no projeto Educação e Psicologia da professora Juliana Caixeta. Nesse sentido, a experiência de trabalhar nesse projeto me ajuda no dia a dia de sala de aula, com meus alunos com deficiência e/ou transtorno e/ ou altas habilidades”.*

Participante 12: *“Sim, educando com necessidades especiais (chamada de educação inclusiva atualmente). Fui monitor uns 3 vezes. Isso contribuiu muito para minha identidade docente, mas não me preparou para o que encararia na sala de aula. A experiência de dar aula que me deixou melhor preparado concomitante com a pesquisa, eu pesquisei muito sobre isso. Em suma, na faculdade, mesmo sendo*

apenas um ponto de partida, é urgente a reformulação das disciplinas. Isso precisa ser mais trabalhado no decorrer do curso, seja qual for o curso. Precisamos falar desses alunos”.

Sobre a formação inicial, destacamos a resposta do Participante 6, que se adequa à crítica que Mantoan (2003) vem fazendo a docentes de todo Brasil: culpabilizar a falta de formação. Alguns professores imputam a responsabilidade da inexistência de ensino inclusivo à falta de formação, como se essa formação fosse lhes oferecer um esquema pronto de como lidar com todos os seus alunos, inclusive aqueles com necessidades específicas.

É necessário, por um lado, o investimento na formação de docentes qualificados, capazes de significar a atuação como docentes que pesquisam sua realidade e sistematizam suas intervenções, pensando no contexto da educação para todos. Esse processo formativo deve ser humanista (MANTOAN, 2003), ouvir os docentes com seus medos, crenças, estereótipos e preconceitos, de forma a problematizá-los e permitir avanços que rompam paradigmas tradicionais, visando a um novo projeto de educação.

Por outro lado, é necessário que os docentes rompam com essa crença da formação específica, porque não há formação suficiente que dará conta de todas as situações vivenciadas na sala de aula (MANTOAN, 2003). Além disso, desde a implementação da Educação Inclusiva, no Brasil, já se passaram 35 anos, se considerarmos a Constituição Federal; 29 anos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e 27 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse tempo indica tempo suficiente para formação continuada, seja ela em serviço (MEDEIROS, 2018) ou de aperfeiçoamento ou pós-graduação.

O Ministério da Educação provê cursos de formação continuada para docentes de todo o Brasil desde a implantação da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2003) bem como a EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, no Distrito Federal.

Participante 6: *“Durante meu curso de licenciatura em Biologia não tive disciplinas relacionadas à educação Inclusiva, porém, antes havia feito o curso magistério, onde tive um contato superficial sobre o assunto. Entretanto, acho importante deixar a minha opinião registrada que, nós professores não podemos mais nos apegar a essa*

justificativa de que "não fui preparado para dar aula para estudantes especiais", pois é dever do professor buscar formação continuada e compreender que todos os estudantes têm direito à educação. É muito injusto que o estudante seja o maior prejudicado. Compete a nós professores, continuarmos estudando e melhorando nossas aulas e compensar essa "lacuna" da formação inicial. Destaco ainda que, no caso da rede pública de ensino do DF, realidade a qual pertenço, a formação continuada é oferecida de forma gratuita e o professor pode usar os horários de coordenação para estudar, além de projetos de extensão, oportunizados pelas Universidades. A formação continuada contribui sobremaneira para a minhas práxis pedagógicas, me ajuda a encontrar novas estratégias e possibilidades, quando os desafios surgem e sigo acreditando que, de alguma forma, estou contribuindo para a transformação positiva da sociedade".

Quanto à formação continuada, que, segundo Zanellato e Poker (2012), é motivada principalmente pela atuação profissional pela formação educacional, 33,3% dos docentes mencionaram que se profissionalizaram após a graduação.

Participante 5: *"Não. A minha formação aconteceu após a graduação".*

Participante 7: *"Sim eu tive uma formação inclusiva na minha formação acadêmica, mas foi muito básica. Ao iniciar minha carreira como professor da SEDF vi as necessidades de meus/minhas estudantes com deficiência o que me levou a fazer mais formação nessa área, o que me deu base teórica, repertório e experiência para trabalhar com meus estudantes. Sem falar o aprendizado que tive com os/as outros/as professores/as. Assim, na formação acadêmica tive uma sensibilização em relação a inclusão, mas meus conhecimentos e prática adquiri depois".*

Participante 11: *"Na formação acadêmica só o básico. Na atuação do magistério busquei conhecimento com cursos de aperfeiçoamento sobre educação especial e inclusiva".*

Professores de Ciências, Dificuldades e Educação Inclusiva: uma síntese

Após análise detalhada dos resultados, e tendo por base os objetivos dessa pesquisa, os relatos coincidem aos estudos já feitos nessa mesma linha de pensamento, a exemplo de Lopes (2012) e Santos e Duarte (2018).

Os professores participantes, que atuam em diferentes escolas do Distrito Federal, empenharam-se, de um modo geral, em detalhar as principais dificuldades vividas por eles no dia a dia da docência nas instituições em que atuam, tais como: problemas de infraestrutura (LOPES, 2012; SILVA; PEDRO; JESUS, 2017; BIAZOTTO; BIAZOTTO, 2019; MARTINS; FLACH, 2020), de organização administrativa (SILVA, 2015), de relações pedagógicas (LIPPE; CAMARGO, 2009; LOPES, 2012; SILVA, 2019) e familiares, dificuldades de interação entre docentes e entre os alunos, havendo maior dificuldade a interação de alunos com desenvolvimento típico e aqueles com necessidades específicas.

Não obstante, em concordância com os escritos de Mantoan (2003), no que diz respeito à formação dos professores, os participantes que não tiveram contato com conceitos relacionados à Educação Inclusiva, durante seu período acadêmico, assumem não terem sido preparados para a realidade que enfrentam. Por outro lado, aqueles que buscaram aperfeiçoar o conhecimento e ingressar em formação continuada voltada para a Educação Inclusiva se mostram mais engajados na concretização de uma escola para todos. Por isso, estão procurando formação continuada.

Ressaltamos, aqui, a contribuição dessa pesquisa para a temática de ensino inclusivo, além do detalhamento das discussões, a falta de monitores, ainda não apresentada nos estudos relatados, levanta mais uma condição a ser dada a atenção nesse processo de construção e adequação do ensino inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo da pesquisa, que consistia em identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores da área de ciências na prática de educação inclusiva, os principais desafios apontados pelos participantes foram: falta de preparação docente, estrutura inadequada e individualismo profissional

por parte do corpo docente, falta de interação dos demais alunos com aqueles com necessidades específicas e também ausência de apoio das famílias.

No entanto, de todas as dificuldades, a queixa quanto à formação continua persistente. Sendo assim, concluímos e afirmamos a necessidade de refletir sobre os currículos de licenciaturas na área de Ensino de Ciências. Mas, também, a necessidade de provocação, com docentes, sobre sua responsabilidade ao assumir à docência como ofício, o que implica, necessariamente, formação continuada.

Recomendo que o processo formativo docente que preveja a atuação com alunos com necessidades específicas, no ensino ciências, seja implementado, ainda durante a formação inicial, com disciplinas obrigatórias em sua grade curricular, assim como práticas de ensino e contato com essa realidade.

O estudo mostrou que as Políticas Públicas em relação ao Atendimento Educacional Especializado não se encontram efetivadas em todas as escolas nas quais os docentes atuam. No entanto, não houve menção, por parte deles, de movimentos que exigissem o cumprimento das leis referentes à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em sua totalidade. Por outro lado, docentes que reconhecem a gestão escolar mobilizadora da comunidade escolar, para o trabalho colaborativo, parecem ter mais avanços com relação à concretização de práticas inclusivas em suas escolas.

Nesse sentido, destaco a importância da união da comunidade escolar para a efetivação das atividades inclusivas, o que inclui família, comunidade interna e externa à escola, incluindo entidades governamentais. De forma colaborativa, a atuação inclusiva tende a ser feita, rompendo barreiras, pela valorização de novas concepções de Educação, mais fraternas e solidárias.

Embora a pesquisa tenha o foco identificar essas principais dificuldades, houve participantes que registraram sua satisfação em trabalhar com a Educação Inclusiva, mesmo identificando as dificuldades. Esse resultado é importante, porque demonstra uma mudança em pesquisas que investigam as dificuldades de docentes com a atuação no contexto inclusivo.

Assim, fica evidente, que tem havido empenho para concretizar o trabalho inclusivo e que ele gera aprendizado e aprimoramento de conhecimentos a respeito das diferenças, da diversidade e do exercício permanente de reflexão sobre a prática docente.

Para a realização do presente trabalho, a principal dificuldade foi a de encontrar professores da área de Ciências dispostos a reservar um tempo e contribuir com a pesquisa. Assim, a coleta de dados demandou um tempo maior que o esperado. Outro desafio foram as respostas muito vagas, que dificultaram a análise.

A pesquisadora sentiu a necessidade de uma observação em sala de aula durante os horários em que esses professores participantes lecionavam, a fim de enriquecer o trabalho com maiores detalhamentos e informações, além de viver a experiência. No entanto, isso não foi possível.

Aos futuros pesquisadores, que desejarem dar continuidade a este trabalho, fica a indicação da utilização de outras técnicas de pesquisa, como a observação, mesmo que seja feita com um grupo menor de participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. O; GOTTI, M. O.; GRIBOSKI, C. M.; DUTRA, C. P.; Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, S. M. M. D; COSTA, M. D. P. R. D. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n.88, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010. Acesso em: 16 jan. 2023.

BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. **Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, enero-abril, 2015, p. 81-89, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

BIAZOTTO, L. F. C; BIAZOTTO, Luiz Henrique. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EO AMBIENTE ESCOLAR. **Revista Prospectus**, Mogi Mirim, v. 1, n. 1, p. 117-127, 2019. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/5/6>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação básica, 2001. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação e Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Convenção da Guatemala, 1999.** Disponível em:

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.645, de 11 de mar. de 2021. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021-307923632>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL SEEP/SEED/MEC. Atendimento educacional especializada deficiência mental. Brasília, DF, 2007.

CAIXETA, J. E. ; FERRO, A.R. ; SAMPAIO, L.F. ; SILVA, T.R. ; SOUZA, H. S. **Formação de professores de ciências: a experiência da disciplina "O educando com necessidades Especiais".**

CarneiroL. V., SilvaV. P. de O., FariasF. L. de V., & RibeiroK. S. Q. S. (2021). Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 13(6), e7689. <https://doi.org/10.25248/reas.e7689.2021>

CARVALHO, A. G. C; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Bauru, v. 27, n. 231, p. 707-724, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TSxBRBNCnfKJnHLfMSWpYVP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Gilmara Ribeiro; BATISTA, Keila Moreira. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NAS TURMAS DO ENSINO

FUNDAMENTAL. **REVASF**, Petrolina, v. 7, n. 12, p. 6-20, abr./2017. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/20/28>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CRESPO, F. A.. Necessidades educacionais específicas: experiência espanhola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 291-292, 2007.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, L. M. D. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822/5236>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DUARTE, Sérgio Martins. **Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar**. UFP, 2018. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6624/1/DM_S%C3%A9rgio%20Martins%20Duarte.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERREIRA, C. H. S. A. E quem diria... as dificuldades são as Políticas Públicas!. **UNB**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-1, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32968/1/2019_CleberHenriqueSilvaAlvesFerreira_tcc.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de **1990. ECA** _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

LEITE, E. A. P. et al. Formação De Profissionais Da Educação: Alguns Desafios E Demandas Da Formação Inicial De Professores Na Contemporaneidade. **Educ. Soc, Campinas**, v. 39, n. 144, p. 2-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

LIMA, F. C. D; JERÔNIMO, R. C. G. D. F; GOUVEIA, L. D. F. P. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 79580-79591, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+ART.+402+BJD.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LIPPE, E M. O.; CAMARGO, E. P. **O ensino de Ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista**. In: NARDI, R. (Org.) Ensino de Ciências e Matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-09.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LOPES, Rafaelle Estrela. Os professores e as ausências sentidas na inclusão . **UNB**, Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4053/1/2012_RafaelleEstrelaLopes.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

LUDKE, Menga; **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

HODSON, D. Teaching and Learning Chemistry in the Laboratory: A Critical Look at the Research. *Educación Química*, v. 16, n. 1, p. 60-68, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Juliane Gabriele; FLACH, S. D. F. EDUCAÇÃO INCLUSIVA:: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL. **REVISTA PEDAGÓGICA** , CHAPECÓ, v. 20, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/5449-Texto%20do%20Artigo-21790-1-10-20200808.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MEDEIROS, P. C. V. D. B. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:: Uma Proposta de Ações no Ensino de Ciências para o Professor Especialista. **UNB**, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33277/1/2018_PriscilaCarolineValad%c3%a3odeBritoMedeiros.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PATRÍCIO, P. H. S. S. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas: PAPIRUS, 2005.

SANTOS, J. M. O; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: **UNASP**, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SANTOS, L. A. J. D.; DUARTE, A. C. S. **DIFICULDADES NO SABER FAZER DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INCLUSIVA**. *Revista Binacional Brasil*

Argentina, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 263-277, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4650/3803>. Acesso em: 14 mar.2022.

SILVA, B. M. D. C. D; PEDRO, V. D. C; JESUS, E. M. D. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Semana Acadêmica**, Brasil, 2023. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

SILVA, C. A. D; ROBERTO, Carlos. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR. **Augusto Guzzo**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 213-218, 2019. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/893/811. Acesso em: 2 fev. 2023.

SILVA, M. D. R. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR. **BDM - UNB**, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, S. C. A. INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL. **UNB**, BRASÍLIA, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15844/1/2015_SabrinaCristinaAlmeidaSilva_tcc.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, I. D. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Educação Especial**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 31, p. 37-48, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8/20>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SOUZA, L. L. D. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL. **UNB**, Brasília, set./2022. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/TCC_LEONARDO_LOPES_DE_SOUZA.pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2016, v. 22, n. 4, p. 527-542. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Triviños, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas. (1987).

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

VIEIRA, P. S. J. *et al.* Educação inclusiva e formação de professores:: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Goiás, v. 5, n. 10, p. 77-90, 2022. Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/339/418>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev. Educação Emancipatória. **UFSC**, Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://congressofreirevigotski2021.ufsc.br>. Acesso em: 9 fev. 2023.

XAVIER, Rodrigo Alves. O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO, FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES E PROCEDIMENTOS:: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA. **UNB**, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20607/1/2016_RodrigoAlvesXavier.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ED. **unesp**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115025/ISSN19825587-2012-07-01-147-158.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 fev. 2023.

ZULIAN, M. A. R; VEDOVATTO, H. Z. N; SILVA, L. C. D. Á. UMA REFLEXÃO QUANTO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:: Identificar dificuldades para pensar soluções. **Relva**, Juara, v. 4, n. 1, p. 89-103, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/2577/2082>. Acesso em: 2 fev. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



**Universidade de Brasília
Faculdade UnB Planaltina
Licenciatura em Ciências Naturais**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Allana Moura Guimarães, aluna de graduação em Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP), sob a orientação da professora Dra. Juliana Eugênia Caixeta, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores de ciências na educação inclusiva.

Para realização da pesquisa, será fornecido um questionário online pelo site do Google Forms, com perguntas voltadas para área de pesquisa esclarecida anteriormente, que envolvem a opinião do participante, informações sobre sua formação inicial e sua vivência em sala de aula.

Esclareço que a sua participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo para você. Asseguramos que seu nome não será divulgado em hipótese alguma e que os dados obtidos serão analisados coletivamente.

Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido pelo e-mail: allanamouraguimaraes@hotmail.com ou pelo telefone (61) 99997-4413.

CONSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

DECLARA que foi esclarecida/o quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSENTE a participação nesta pesquisa, para fins de estudo, publicação em revistas científicas, livros, anais de congresso e/ou em atividades de formação de profissionais e construção de políticas públicas.

- Sim.
- Não.