

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO - PRPG

CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA - CEAD MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL - PROFIAP

BRUNA MARIA MARTINS RIBEIRO MASCARENHAS

EDUCAÇÃO PARA TODOS:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Teresina

2025

BRUNA MARIA MARTINS RIBEIRO MASCARENHAS

EDUCAÇÃO PARA TODOS: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública da Universidade Federal do Piauí- UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública.
Orientador: Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro

Teresina

2025

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de expressar minha gratidão a todos que estiveram presentes nesta longa jornada, marcada por grandes aprendizados. Inicio agradecendo primeiramente a Deus, que me concedeu saúde, sabedoria e forças para concluir esta etapa tão importante da minha vida. Como está escrito: *"Confia no Senhor de todo o teu coração, e não te estribes no teu próprio entendimento. Reconhece-o em todos os teus caminhos, e ele endireitará as tuas veredas."* (Provérbios 3:5-6). Obrigada, Senhor, pois sem ti nada teria sido possível.

Ao meu esposo, Francisco Mascarenhas, pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo que me guiaram, por cuidar de nossa filha e de nossa família durante este processo, por suportar todas as viagens e noites em claro para que eu pudesse alcançar meu objetivo. Obrigada por tudo!

À minha filha, minha eterna gratidão por existir e por ser o combustível para todas as minhas lutas. Minhas vitórias são suas, é por você e por nossa família.

Aos meus pais e tias, pelo amor incondicional, pelo exemplo de determinação e pelos ensinamentos que sempre me guiaram. À minha família como um todo, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo que foram fundamentais em momentos desafiadores.

Ao meu orientador, Leonardo Victor de Sá Pinheiro, pela paciência, dedicação e pela partilha de conhecimentos que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Sua capacidade de ensinar é notável e reflete o que Paulo Freire afirma: *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."* Agradeço por ter feito isso com maestria.

Às minhas colegas de mestrado, Mayra e Shislene, por compartilharem desta jornada e tornarem o percurso mais leve e enriquecedor. Foram valiosas as trocas de experiências, bem como os momentos de medo e satisfação compartilhados.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Que este trabalho reflita não apenas meu esforço individual, mas também a soma de tantas mãos que me apoiaram ao longo do caminho. OBRIGADA!

RESUMO

A educação mundial está atrelada ao direito das pessoas com deficiência de receberem uma educação de qualidade em todos os níveis, incluindo o domínio da formação profissional. Nesse caminho, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os professores do Colégio Técnico de Floriano-PI compreendem suas competências em relação à educação especial. Como metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa, utilizando-se a técnica de entrevistas semiestruturadas com professores da rede regular de ensino do referido colégio. Os dados foram avaliados por meio da análise temática de lógica interpretativista, proposta por Braun e Clarke (2006), com o auxílio do software ATLAS.ti. A justificativa pelo Lócus da pesquisa, se dá pelo crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais para o ingresso na escola, com isso, ampliam-se os desafios profissionais impostos aos professores lotados nesta unidade, assim como, as dificuldades apresentadas por toda comunidade escolar no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para recepção, comunicação e envolvimento adequado destes alunos. Como resultados, a pesquisa proporcionou a identificação de 5 competências profissionais, sendo elas: competência da prática profissional, competência sócio-relacional e comunicativa, competência organizacional, competência de intervenção e competência de desenvolvimento e aprendizagem.Espera-se que esta pesquisa, por meio das sugestões apresentadas pelos professores entrevistados, desperte na administração pública uma maior atenção para a importância da educação especial. Ademais, espera-se que a gestão do Colégio Técnico de Floriano, conforme sugerido pelos docentes ofereça formação continuada, crie um núcleo ou setor especializado para dar suporte no acolhimento e na prática pedagógica, e, ainda, promova discussões em equipe sobre as necessidades e encaminhamentos de cada aluno, tornando a educação especial como pauta prioritária da gestão.

Palavras-chave: Educação especial; Docentes; Competências; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Global education is linked to the right of people with disabilities to receive quality education at all levels, including vocational training. In this way, this research aims to analyze how the teachers of the Technical College of Floriano-PI understand their competencies in relation to special education. As a methodology, a qualitative approach will be adopted, using the technique of semi-structured interviews with teachers from the regular school network of the school. The data will be evaluated through the thematic analysis of interpretative logic, proposed by Braun and Clarke (2006), with the aid of the ATLAS.ti software. The justification for the Locus of the research is given by the growing number of enrollments of students with special educational needs to enter school, with this, the professional challenges imposed on the teachers assigned to this unit are expanded, as well as the difficulties presented by the entire school community with regard to the development of skills for reception, communication and adequate involvement of these students. As a result, the research provided the identification of 5 professional competencies, namely: competence of professional practice, socio-relational and communicative competence, organizational competence, intervention competence and development and learning competence. It is hoped that this research, through the suggestions presented by the interviewed teachers, will awaken in the public administration a greater attention to the importance of special education. In addition, it is expected that the management of the Technical College of Floriano, as suggested by the teachers, offer continuing education, create a specialized center or sector to support the reception and pedagogical practice, and also promote team discussions about the needs and referrals of each student,making special education a priority agenda of management.

Keywords: Special education; Teacher; Skills; Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Seleção de artigos para sistematização.

Figura 2 - Rede semântica das competências da prática profissional

Figura 3-Rede semântica de competências socio -relacional e comunicativa.

Figura 4-Rede semântica de competências de desenvolvimento e aprendizado.

Figura 5- Rede semântica de competências organizacionais.

Figura 6 - Rede semântica de competencias de intervenção.

Figura 7- Rede semântica de desafios.

Figura 8-Rede semântica de benefícios.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Competências gerais e específicas dos professores.

QUADRO 2- Competências profissionais dos educadores sociais para atuar na educação inclusiva.

QUADRO 3- Qualidades pessoais dos educadores sociais

QUADRO 4- Dificuldades durante a formação de educadores sociais.

QUADRO 5- Síntese dos resultados da revisão sistemática

QUADRO 6- Perfil dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 7- Competências Organizacionais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especial

CE- Categoria Específica

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CF/88- Constituição Federal de 1988

CG- Categoria Geral

CTF- Colégio Técnico de Floriano

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAU- Núcleo de Acessibilidade da UFPI

NEE -Necessidades Educacionais Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

PAEE- Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAETEC- Política de Assistência Estudantil dos Colégios Técnicos vinculados à UFPI

PNAE-Política Nacional de Assistência Estudantil

PNEE- Política Nacional de Educação Especial

PRAEC-Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários

SECADI- Centro de Educação Aberta e a Distância

TEA- Transtorno do Espectro Autista

TECLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFPI- Universidade Federal do Piauí

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
1.1Contextualização 10
1.2 Problematização 12
1.3 Objetivos 13
1.3.1 Objetivo geral 13
1.3.2 Objetivos específicos 13
1.4 Justificativa 13
1.5 Estrutura da dissertação 15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16
2.1 Educação inclusiva: aspectos históricos e legais 16
2.2 Direito à educação inclusiva: marcos nacionais e internacionais 20
2.3 Educação inclusiva na universidade federal do piauí 22
2.4 Competência dos professores para uma educação inclusiva 24
2.5 Acessos à aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais 31
2.6 Revisão sistemática 33
2.6.1 Extração e síntese de dados 34
2.6.2 Análise dos resultados da revisão sistemática 35
2.6.3 O que se sabe sobre competência de professores para educação inclusiva 39
2.6.4 Onde e como as pesquisas são feitas 41
2.6.5 Limitações das pesquisas e sugestões de estudos futuros 42
3 METODOLOGIA 43
3.1 Tipo de pesquisa 43
3.2 Participantes 44
3.3 Instrumento 45
3.4 Procedimentos 46
3.5 Análise dos dados 46
3.6 Aspectos éticos e legais da pesquisa 48
4ANÁLISE E DISCUSSÃO 49
4.1 Perfil dos participantes 49
4.2 Competências profissionais 51
4.2.1 Competências da prática profissional 51
4.2.2 Competências sócio-relacionais e sócio-comunicativas 55

4.2.3 Competência de desenvolvimento e aprendizagem 59
4.2.4 Competência organizacional 62
4.2.5 Competência de intervenção 66
4.3 Desafios da educação inclusiva 68
4.4 Oportunidades 71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 74
REFERÊNCIAS 79
APÊNDICE A 85
APÊNDICE B 88
APÊNDICE C 89
APÊNDICE D 90
APÊNDICE E 94

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o propósito de analisar as competências profissionais dos professores da rede regular de ensino do Colégio Técnico de Floriano-PI frente à educação especial, na perspectiva de educação inclusiva.

1.1 Contextualização

Historicamente, a educação inclusiva no Brasil se deu de forma segregada entre escolas públicas e redes filantrópicas (Vernick,2013). A partir da década de 1990, as discussões em torno das questões sociais que envolvem as pessoas com "deficiência" se intensificam e a educação inclusiva entra para o campo dos direitos humanos. Nessa perspectiva, a política de inclusão educacional compreende que as pessoas com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender (Pletsch; Souza, 2021).

Ainda na década de 1990, a Organização das Nações Unidas debate sobre um ideário de "Educação para todos", uma educação especial não segregada. Essa ideia é reforçada pela Declaração de Salamanca, lançada em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, organizada pela UNESCO, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1998). Barbosa (2020), afirma que a educação na perspectiva inclusiva deve ir além das matrículas do aluno no sistema regular de ensino, deve estar atrelada também à inclusão psicossocial, além de oferecer condições que garantam o aprendizado dos conteúdos cuidadosamente planejados. Esta ideia só se concretiza com a presença de profissionais com qualificação específica. Nesse sentido, o preparo e as competências dos professores sãonecessários para a promoção da qualidade de vida do aluno (Barbosa, 2020).

O acesso dos alunos com deficiência à educação inclusiva ainda é limitado, apesar dos avanços alcançados, ainda existem barreiras que dificultam à inclusão total dos alunos no contexto do ensino regular, como por exemplo, o nível de conhecimentos, competências e atitudes dos educadores diante desses discentes (Pletsch; Souza, 2021). Os indivíduos com necessidades especiais representam um grupo diverso, com alunos com desenvolvimentos típicos e necessidades educativas também especiais. Por esta razão, a educação desses discentes deve ser multidimensional e ofertada de acordo com suas necessidades individuais

(Zhansulu *et al.* 2022).

O processo educativo de pessoas com deficiência envolve um contexto em que toda a equipe de professores deve receber um preparo no que diz respeito às competências pedagógicas, de personalidade, sociais e profissionais, necessárias para o desenvolvimento dos alunos.Competências abordam o conhecimento do desenvolvimento dos alunos, o processo de aprendizagem, o processo de avaliação e a capacidade do professor de ensinar (Pletsch; Souza, 2021).

No estudo desenvolvido por Zhansulu *et al. (2022),* discentes com necessidades educacionais especiais devem ser educados em turmas de educação geral, experimentando o mesmo sistema educativo do restante dos alunos. O professor é o responsável pelo desenvolvimento acadêmico e psicossocial de todos os alunos da sala de aula, incluindo os alunos inclusivos (Zh.ansulu *et al. 2022)*

Majoko (2019) considera que as mudanças de paradigmas sofridas pela educação inclusiva, trazem alterações nas responsabilidades dos professores. Diante dessa transformação, os docentes são obrigados a atenderem tanto as necessidades dos alunos inclusos como também dos colegas da sala regular, sendo exigido um conjunto único de competências que tradicionalmente não constava do seu repertório. Dentre as competências necessárias para o trabalho com essas salas de aulas diversas estão: "competências em estratégias de ensino, tais como instrução diferenciada, instrução multinível, competências colaborativas, co-ensino e aprendizagem baseada em atividades, para incluir crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares" (Majoko, 2019, p.3).

Khafizullina (2008) utiliza o termo "competência inclusiva" para se referir ao conjunto de competências de conteúdo: motivacionais, cognitivas, reflexivas, operacionais que são necessárias para se compreender a preparação dos professores para atuarem no sistema de educação inclusiva. Myronova *et al.* 2021, afirmam que a qualidade da educação inclusiva, está atrelada diretamente ao nível de preparo dos professores responsáveis por esta implementação. Diante disso surge a necessidade de se verificar as competências de professores do Colégio Técnico de Floriano (CTF), que é uma Escola de Educação Profissional vinculada à Universidade Federal do Piauí, em relação à educação inclusiva. Esta escola, cumpre uma importante função social, com uma vasta área de abrangência, dispõe de um corpo docente qualificado, composto por 44 professores, 23 servidores técnicos administrativos e cerca de 1250 alunos distribuídos nas modalidades presencial e à distância (UFPI, 2024).

1.2 Problematização

A garantia dos direitos das pessoas com deficiência ainda não alcançou a totalidade. O alcance dessa meta implica na constituição de uma rede de apoio e de serviços, recursos materiais e humanos capacitadospara que o atendimento especializado seja realizado com qualidade e os objetivos da inclusão sejam alcançados com sucesso. Nesse contexto, as políticas públicas representam a possibilidade de colocar em prática as propostas apresentadas , fazendo com que os alunos com deficiência usufruam de seus direitos, dentre eles, de serem incorporados pelas redes regulares de ensino (Vernick, 2013).

De acordo com Myronova (2021), o desenvolvimento da educação mundial está atrelado ao direito das pessoas com deficiência a receber uma educação de qualidade em todos os níveis, incluindo no domínio da formação profissional. Baseado nessa ideia, a educação inclusiva requer um ambiente de aprendizagem capaz de reduzir as barreiras enfrentadas pelos alunos dentro do sistema educativo (Olmedo; Montero, 2023)

Conforme a PNEI (2008), a inclusão é entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, que desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Aliado a essa idéia, é preciso que seja garantida a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente qualificada; às instalações físicas e ao atendimento especializado. Dessa forma, considerando que os docentes nao são os únicos, porém sao um dos principais responsáveis para a inclusao dentro do sistema regular de ensino, é necessario que se compreenda as competências destes diante deste publico.

Diante dessa compreensão, o docente é mais indicado para realizar o planejamento dos objetivos, considerando a metodologia, os recursos e a avaliação de todos os alunos. Além disso, são os encarregados de reduzirem as barreiras que limitam o acesso ao conhecimento e devem levar um combo de ações inovadoras para que os estudantes alcancem os objetivos curriculares estabelecido (Olmedo; Montero, 2023).

Os aspectos didáticos da educação inclusiva, alinhados às competências profissionais dos professores, são apontados como os principais desafios para a concretização da educação inclusiva. Com isso, apesar dos professores possuírem determinadas competências para desenvolver atividades com alunos da educação especial, a maioria não se sente confortável e confiante numa sala de aula inclusiva, necessitando que os programas de desenvolvimento profissional incluam não apenas o desenvolvimento de competências gerais, mas devem visar

mais plenamente as competências específicas para a Educação especial (Bether *et al.* 2023).

Frente a esse contexto surge a seguinte questão de pesquisa: **Como os professores do Colégio Técnico de Floriano-PI, vinculado à Univerdidae Fedeal do Piaui-UFPI,compreendem suas competências profissionais em relação à educação especial?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como os professores do Colégio Técnico de Floriano-PI compreendem suas competências em relação à educação especial.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os desafios percebidos pelos docentes em relação a educação especial;
- Verificar as principais competências dos professores para a educação especial;
- Detectar quais as condições de trabalho são ofertadas para que os professores desenvolvam suas atividades com alunos da educação especial.
- Construir um manual de orientações sobre as competências necessárias para o desenvolvimento da educação especial no CTF.

1.4 Justificativa

Ao analisar a oferta de vagas para o ingresso de estudantes no Colégio Técnico de Floriano-CTF, vinculado à Universidade Federal do Piauí-UFPI, percebe-se que a instituição tem assegurado a oferta de vagas para pessoas com deficiência, conforme garante o sistema de cotas estabelecido pelo artigo 5º da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu as pessoas com deficiências, decorrente da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Diante disso, notou-se um acréscimo de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial e consequentemente um aumento no público dos serviços oferecidos pela política de assistência Estudantil do Colégio-PAETEC. Todavia, a garantia do acesso ao ambiente escolar não está diretamente relacionada à implementação de políticas educacionais efetivas que oportunizem condições de permanência e de aprendizagem desses estudantes para conclusão do curso nas instituições (Marques, 2014).

O sucesso dos alunos público-alvo da educação especial está também relacionada a

inclusão deles no ambiente regular de ensino. Na educação inclusiva, os investigadores mostram que tanto os alunos com necessidades educacionais especiais- NEE, como os sem necessidades especiais aprendem melhor se estiverem convivendo no mesmo ambiente de aprendizagem, com maior desempenho e melhores competências em salas de aula (Roldán *et al.*,2021; Walsh, 2018).

De acordo com Boer *et al.*,(2011), há necessidade de apoiar os professores na implementação da sala de aula inclusiva, já que a maioria tem atitudes neutras ou negativas sobre a educação inclusiva porque sentem que não têm conhecimentos sobre como lidar com este público da educação especial.

Em um estudo desenvolvido por Myronova *et al. (*2021), mostra que uma das orientações importantes dadas pelo Ministério da Educação e Ciência da Ucrânia para as instituições de ensino superior é a formação e reciclagem de especialistas para a educação inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso implica que todos os professores, incluindo a educação geral, devem aperfeiçoar suas competências já que são membros da equipe de apoio.

No Brasil,a Politica Nacional de Educação Inclusiva (2008) sugere através de seus objetivos a oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A temática relacionada à competência dos professores diante da educação inclusiva, está presente nas pesquisas de diversos autores como: Esper *et al.,2022;* Costas *et al.*, 2015; Camargo; Rabelo, 2023, que tratam sobre a percepção dos docentes e do preparo destes, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais. O crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais para o ingresso no CTF, fez crescer os desafios profissionais impostos aos professores lotados nesta unidade, assim como, as dificuldades apresentadas por toda comunidade escolar no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para recepção, comunicação e envolvimento adequado destes alunos. Diante desse contexto, justifica-se a necessidade de realizar este estudo para compreender a percepção destes docentes que atendem aos alunos público-alvo da educação especial.

Esta pesquisa se faz necessária pelas contribuições teóricas realizadas através da análise das fontes literárias com a construção e apresentação de novos conceitos, teorias,

assim como a possibilidade de ampliar ou refutar teorias existentes. No que se refere às contribuições práticas, estas buscam oferecer novas tecnologias para novos problemas práticos, complexos ou problemas ainda não resolvidos, muitas vezes, são oriundas de experiências pessoais que ajudam a identificar problemas ou dão pistas de como resolvê-los por meio da ciência (Bispo, 2021). Diante disso, através das experiências vividas com alunos público-alvo da educação especial do CTF, este estudoimpactará no desempenho prático dos professores que atendem diretamente este público- alvo, além de proporcionar a toda comunidade escolar conhecimentos e orientações necessárias para trabalhar a educação inclusiva.

O impacto desta pesquisa para a instituição, se dará principalmente pela possibilidade de identificar lacunas e necessidades de toda a equipe, contribuído para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham educação e acolhimento justo e eficaz dentro do ambiente escolar.

1.5 Estrutura da Dissertação

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções que se dividem em Introdução, que trouxe a contextualização, a problematização, o objetivo geral e os específicos do estudo e a sua justificativa. A segunda seção expõe a fundamentação teórica do tema pesquisado, explicando um pouco sobre a educação inclusiva, conceitos e marcos legais, além da revisão de literatura sobre as competências dos professores frente à educação especial. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no seu desenvolvimento. Em seguida, a quarta seção trata da análise e discussão dos resultados que foi realizados após o exame de qualificação.

Finalizando o trabalho, na quinta seção estão bordadas as considerações finais e a seguir os Apêndices A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice B Termo de Autorização para posse e utilização de som de voz, Apêndice C Roteiro de Entrevista, e o Apêndice D Relatório Técnico que será apresentado como produto técnico tecnológico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão discutidos temas que facilitarão a compreensão desta pesquisa. Inicia - se com um estudo geral sobre a Educação inclusiva, seus conceitos e breve histórico para facilitar o entendimento desta categoria. Em seguida é apresentado os marcos nacionais e internacionais que a legalizam como direito. Nos tópicos seguintes tem-se uma breve abordagem sobre a Educação inclusiva na Universidade Federal do Piauí, local onde será desenvolvida a pesquisa. Finalizando o referencial, foi discutido as competências dos professores para uma educação inclusiva e como se dá o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no processo de aprendizagem. Todos os tópicos serão bases para a contextualização do tema através do desenvolvimento da revisão sistemática que discorre sobre a relação professor e educação especial.

2.1 Educação Inclusiva: Aspectos Históricos e legais

O termo Educação Inclusiva está atrelado ao campo dos direitos humanos. Quem primeiro demonstrou interesse em abordar a inclusão na educação, foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, que através da Convenção sobre a Luta contra a Discriminação na Educação, reconhece-a como um processo que visa oferecer educação de qualidade para todos, considerando as diferentes necessidades e habilidade dos alunos (Stech; Smetáčková, 2023).

A inclusão no sistema educacional está relacionada a todos os sujeitos da educação, prioritariamente aos mais vulneráveis. Historicamente, vem-se resumindo este termo exclusivamente ao público da educação especial, por estes terem sido o último grupo a adentrarem no sistema regular de ensino (Piccolo, 2023). No que diz respeito ao campo da educação especial, a inclusão é de responsabilidade das políticas educacionais inclusivas com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços e as luta, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (PNEI, 2008).

Vernick (2013) em seu estudo, relaciona o conceito de inclusão à fatores históricos e sociais. O processo de inclusão está atrelado à insatisfação da sociedade com os processos de exclusão e marginalização existentes no final da década de 1940. Diante disso, surgem os movimentos internacionais, inspirados nos ideais da Revolução Francesa, que resultaram naaprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que propõe a igualdade entre os homens e o direito à educação a todas as pessoas (Vernick, 2013).

A partir dos anos 1990, a política Neoliberal intensificou as várias expressões da Questão Social, acentuando a exclusão social, que expõe setores básicos não atendidos, entre eles os que se relacionam à educação, à saúde e à cultura. Além disso, nesse período se evidenciam necessidades de políticas públicas para atender a essas demandas conforme Machado (2008 *apud* Vernick, 2013). A partir dessa década, os movimentos internacionais tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu na Tailândia e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, colocam em sua pauta além das reformas do Estado, a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo as reformas educacionais (Vernick, 2013).

Com o impacto desses movimentos internacionais que lutavam pela inclusão das pessoas com deficiência dentro do sistema de ensino, a legislação brasileira traz significativas mudanças no que se refere à educação especial. A Constituição Federal em seu Inciso III, Art 208 trata a Educação especial como direito, estabelecendo que as pessoas com necessidades especiais tenham educação preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além do conceito estabelecido no Art 58, onde diz: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (LDB.9394, 1996). Esta lei, apresenta os direitos assegurados aos educandos com deficiência, incluindo Professores com especialização adequada para inclusão desses alunos.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, a atenção às pessoas com deficiência no Brasil tem início em 1945, com a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozz. Em seguida, em 1961 houve a Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz o direito aos excepcionais dentro do sistema de ensino. Por volta de 1973, é criado no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, no entanto apesar dos avanços ocorridos com a criação de órgãos específicos para tratar da educação especial, as ações desenvolvidas por estes setores eram consideradas pontuais e assistencialistas (PNEE, 2008).

O Estatuto da Criança e Adolescente cita no parágrafo 1º do art. 11, que "a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado",reforçando a ideia trazida pelas legislações anteriores no que se refere à inclusão educacional. Seguindo esta linha de raciocínio, a Convenção das pessoas com deficiência reafirma o compromisso de garantir acesso a todas as pessoas com deficiência no

sistema geral de ensino “as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (ONU, 2008, p.14).

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial norteava as ações na área da educação. Essas orientações foram substituídas nos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta nova legislação regulamenta os artigos presentes na LDB 9.394/96, instituindo a Educação Especial como modalidade educacional e o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos (Garcia; Michels, 2011).

Vernick (2013) afirma que o Ministério da Educação em 2008, lança a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e traz a concepção de direitos humanos, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos, conforme está exposto nos seus objetivos:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL,2008,p. 08).

Conforme apresentado nos objetivos acima, a Educação inclusiva tem como proposta a igualdade de oportunidades para que todos os alunos com deficiência possam se desenvolver em ambiente inclusivo. No entanto existem obstáculos para que de fato essa política seja implementada na sua plenitude (PNAE, 2008).

De acordo com o Art. 2 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Art. 1 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006):

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Lei nº 13.146/2015; ONU, 2006).

É preciso conhecer o conceito de pessoas com deficiência e os seus vários tipos, tendoem vista que o sistema de educação inclusivo está relacionado à diversidade de alunos na sala de aula e na escola. Dessa maneira é preciso ter em mente que a deficiência pode ser conceituada através de diferentes modelos. Para o modelo médico, esta é descrita como consequência de uma limitação pessoal e funcional, podendo a deficiência ser curada ou corrigida. O modelo social, entende a deficiência dentro de construções sociais e não dentro

do indivíduo. Deste modo, entende-se que construções sociais são coisas feitas por pessoas para pessoas como por exemplo, estruturas feitas pelo homem, ambientes de aprendizagem, meios de comunicação. (James *et al.*, 2020).

As pesquisas atuais, conforme constam nos estudos de Mutanga e Walker (2017), têm mudado a compreensão sobre a deficiência. A atenção dos estudiosos internacionais mudou e incorporou fatores múltiplos e interseccionais que colocam restrições no caminho da plena inclusão e no sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior, é olhar para as pessoas com deficiência além da abordagem individual médica ou tratar todos como iguais (Mutanga, 2017).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2017) discutiu os desafios e obstáculos encontrados na educação inclusiva, que são: a) recursos limitados, a educação inclusiva requer recursos adequados para apoiar todos os alunos, incluindo os alunos que precisam de atenção especial; b) Há falta de formação e conhecimento, muitos professores e funcionários da educação não receberam formação ou conhecimentos adequados sobre educação inclusiva e como apoiar alunos com necessidades especiais. Isso pode ser uma barreira para apoiar os alunos que precisam de apoio especial; c) o estigma e a discriminação, os alunos com necessidades especiais ,muitas vezes, sofrem discriminação e estigma da sociedade e até mesmo de seus colegas na escola, interferindo na sua capacidade de aprender; d) a falta de apoio dos pais, que se sentem incompreendidos pelos funcionários da educação e pelo público e, por fim, há falta de políticas e regulamentos de apoio: a falta de apoio do governo e a falta de supervisão podem tornar os programas inclusivos ineficazes.

Conforme as análises dos autores já citados, a evolução histórica do processo de inclusão no ambiente educacional teve grandes avanços, principalmente através da implementação das políticas públicas específicas, como a Política Nacional de Educação Especial, que garante a inclusão e inserção de todos no ambiente escolar regular, respeitando e adequando as diversas limitações dos alunos. Ainda seguindo essa linha, a compreensão da deficiência para além da perspectiva médica favoreceu esse processo de inclusão, no entanto, ainda existem obstáculos aserem enfrentados como a falta de conhecimento e habilidades, não só dos professores, como também de toda a comunidade acadêmica, necessárias para atenderem aos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.2 Direito à educação inclusiva: marcos nacionais e internacionais

No Brasil, a educação é direito de todos, conforme está estabelecido na Constituição Federal de 1988 no art.205 “ a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’’ (BRASIL,1988, p.195). É ainda um direito fundamental de natureza social, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, a educação corresponde a valores da cidadania social e política, sendo mais amplo do que o direito à escola e que engloba o acesso a espaços de participação, poder de decisão, acesso à informação, cultura e oportunidades de aprendizagem (Vernik, 2013).

No que se refere à educação especial, esta passa a existir nacionalmente na agenda governamental a partir do século XIX, quando surgem os questionamentos em defesa daqueles que antes eram tratados como excepcionais, com viés patológico (Barbosa; Fialho; Machado, 2018). Nesse período, foi percebido que o atendimento educacional às pessoas com deficiência era problema do estado e da rede regular de ensino, sendo necessária a organização de um modelo de escola pública que pudesse acolher aos alunos com “necessidades especiais’’, seja em escola específica, ou até mesmo em salas de aulas especiais (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Silva (2022) trata que a educação especial ganha visibilidade no séc. XVIII, quando surgem as instituições especializadas para surdos e cegos nas sociedades ocidentais. Essa educação tranquilizava a consciência coletiva, pois estava proporcionando cuidado e assistência para quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, impossibilitando o contato social. Sanchez (2005), afirma que até meados do séc. XX, esse processo de abordagem da educação especial no Brasil ainda é caracterizado como excludente, existe um paradigma segregacionista que coloca os alunos “normais’’ em ensino regular e aqueles considerados excepcionais em turmas separadas, porém dentro do mesmo ambiente escolar (Sanchez, 2005). Diante disso, o direito à educação especial sai da área mais geral como o direito social e passa a ser visto no campo dos direitos humanos. Barbosa *et al*. (2018), afirmam que no decorrer do período da era da inclusão no Brasil, fortaleceu-se a crítica às práticas de categorização dosdiscentes encaminhados para ambientes escolares “especiais” sob a abordagem da deficiência como uma patologia individual capaz de determinar o fracasso escolar de seus portadores.

Partindo da análise anterior, a Constituição Federal de 1988- CF/88 traz avanços nesse

processo de inclusão conforme está estabelecido no art. 208 “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Após a influência dos movimentos internacionais, a década de 1990 no Brasil foi marcada pela inclusão da educação especial na pauta de todas as escolas brasileiras, a modalidade de ensino da Educação Especial passou a ser entendida como problema social, garantindo o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum a partir da tentativa de eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

No ano de 1996, um marco legal contribuiu para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência na educação regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destina um capítulo só para regulamentar a educação especial conforme está exposto no art. 58 da referida lei.

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL,1996, p.1).

Internacionalmente, a Declaração dos direitos das pessoas com deficiência, lançada pela Organização das Nações Unidas-ONU em 1975, reforça mundialmente os direitos relacionados à pessoa com deficiência, incluindo o aspecto relacionado à educação especial. Outros movimentos importantes como as Declarações de Jomtien e Salamanka, arquitetadas pela Unesco, contribuíram para que as políticas educacionais incluíssem vários segmentos anteriormente excluídos da escola regular (Picollo, 2018).

As políticas de educação inclusiva precisam ser colocadas em prática para que os alunos ali inseridos tenham escolas inclusivas. Desse modo, a equipe que compõe a educação precisa estar sempre adquirindo conhecimentos e se atualizando, pois esta é uma necessidade, devido às constantes mudanças e aperfeiçoamentos das práticas pedagógicas (Silva, 2022).

> Esse processo constante de aprendizado, por parte dos profissionais da educação, é que realmente fará acontecer a mudança do cenário educacional, e, assim, oferecer subsídio às escolas de ensino público, para fazer valer as políticas públicas de educação inclusivas, garantindo a equidade, acessibilidade arquitetônica da estrutura física, mobiliária, recursos humanos, com conteúdo adaptados, com diferentes

> estratégias, bem como orientação às famílias, para que sejam respeitados os direitos de seus filhos (Silva, 2022, p.73).

Diante do exposto acima, é imprescindível a atuação de profissional com qualificação específica, já que a participação e o conhecimento do professor são requisitos necessários para definir os objetivos e a melhor metodologia, de acordo com as necessidades de cada aluno (Esper *et al.* 2023). Vale ressaltar, que a inclusão dos discentes com necessidades educacionais especiais, não se limita apenas à regulamentação da legislação, tão pouco à existência de vagas dentro do sistema regular de ensino. Inclusão está relacionada também a forma como os profissionais recebem estes alunos e como desenvolvem técnicas e sentimentos para a adaptação do mesmo ao ambiente, fazendo com que o aluno se sinta parte da comunidade escolar e tenha um processo de ensino aprendizagem eficaz.

Para receber o aluno público alvo da educaçãop especial, a escola como um todo deve se preparar. Além de uma uma série de leis, decretos, resoluções, programas, propostas e políticas que foram criadas no Brasil,para garantir que os direitos às pessoas com necessidades educacionais sejam assegurados, as escolas devem preparar sua estrutura física, pessoal, planos de ensino e atividades previstas, e disponibilizar todos os recursos que este aluno pode necessitar (Dupin;Silva,2020).

A LEI 13146 de Julho de 2015, avança quando aborda a Educação dentro do arcabouço da inclusão da pessoa com deficiência, garantindo à educação inclusiva como direito , conforme o inciso I do Art.27 que estabelece , " I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" . Apesar de\stas garantias , ainda é possivel observar desafios , a escola abriu as portas para os alunos com deficiência, mas não se preparou para este momento, tendo profissionais aflitos e inseguros por não saberem como lidar com esta nova realidade, além de espaços e recursos não adequados para receber este público (Dupin;Silva,2020).

2.3 Educação Inclusiva na Universidade Federal do Piauí

Antes da discussão sobre a educação inclusiva na Universidade Federal do Piauí é importante conhecer como a Universidade entende este termo. O conceito de Inclusão social conforme a Resolução CAD/UFPI N62,2022, p.2 é: "o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade".

A Educação inclusiva na Universidade Federal do Piauí -UFPI é administrada e gerida pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPI-NAU que é vinculado à Pró – Reitoria de Assuntos

Estudantis e Comunitários - PRAEC. O estatuto do NAU é regulamentado pela Resolução CAD/UFPI N2 62, que define a finalidade do núcleo como sendo:

> O NAU tem como finalidade promover a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE (deficiências físicas, sensoriais e psicossociais, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação) no ensino superior, a fim de contribuir para o sucesso dos mesmos na vida acadêmica (UFPI,2022, p.1).

O NAU tem como público-alvo da educação especial os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e que apresentam alguma deficiência. As ações e serviçosserão realizados por meio de projetos que visam atender de forma equânime os estudantes que fazem parte da educação especial. Como mostra o Art. 8:

> I Concessão de apoio financeiro aos auxiliares de estudantes PAEE;
> II - Disponibilização de sala de apoio especializado;
> III- Concessão de kits lupas manuais aos alunos com deficiência visual;
> IV-Pequenos serviços: adequações arquitetônicas para acessibilidade física, em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas, edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos;
> V- Aquisição de material permanente: equipamentos específicos para acessibilidade;
> VI- Aquisição e adaptação de mobiliários para acessibilidade;
> VII-Planejar e orientar as ações de formação para inclusão e acessibilidade do corpo docente e técnico-administrativo da Instituição (UFPI,2022, p.2).

Conforme o relatório de atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade, as ações realizadas vão desde campanhas institucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência a palestras para equipe de servidores da Universidade com o intuito de dialogar sobre a acessibilidade no ensino superior (UFPI, 2021). Conforme está exposto nas legislações citadas, os serviços de Educação Especial são elaborados e desenvolvidos para os alunos matriculados nos cursos de graduação, no entanto a Universidade Federal do Piauí também oferece serviços para alunos público-alvo da educação básica, técnica e tecnológica matriculados nos Colégios Técnicos de Teresina, Bom Jesus e Floriano. Atualmente não existe uma regulamentação específica que normatize a educação especial para este público específico.

Além das atividades do NAU, A Universidade Federal do Piauí oferece cursos de pós-graduação como o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, realizado pelo CEAD/UFPI, por meio convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), que oferece aperfeiçoamento preferencialmente para professores e gestores da rede pública de educação básica do Piauí (UFPI,2023).

De acordo com a base de dados do Núcleo de acessibilidade da UFPI, até o ano de 2023 foram contabilizados 494 alunos, 20 do ensino técnico e 472 da graduação, com

deficiência que fazem parte da comunidade acadêmica da universidade. Em relação aos tipos de deficiências apresentadas por estes alunos, pode-se citar: deficiência física, visual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista, surdos, deficiência psicossocial, intelectual, deficiência múltipla e Altas habilidades (NAU,2024).

2.4 Competência dos professores para uma educação inclusiva

No que se refere ao exercício profissional dos docentes, Camargo e Rabelo (2023), apontam que esse processo é caracterizado como uma prática que contribui para a construção das relações sociais, uma vez que a escola é uma instituição por onde todos os indivíduos, independentemente de classe social, deverão passar, visto o processo de escolarização ter característica social. Diante disso, o processo de ensino é permeado de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que determinarão os rumos que serão dados aos indivíduos (Camargo; Rabelo, 2023).

Camargo e Rabelo (2023) afirmam que para que o trabalho desenvolvido pelos docentes seja realizado de forma que garanta o desenvolvimento do discente com sua escolarização e com aquisição de conhecimentos para sua formação como cidadão, é preciso que sejam dadas ao professor condições de trabalho objetivas e subjetivas no ambiente educacional. A ausência das condições de trabalho adequadas como por exemplo as condições físicas e materiais do trabalho, quando não são oferecidas de forma correta, produzem uma sobrecarga ao trabalho do professor, interferindo no processo de ensino e aprendizagem. (Camargo; Rabelo, 2023).

Rojo-Ramos *et al. (*2021), afirmam que a educação inclusiva é atualmente um grande desafio para os sistemas educacionais que envolve além das escolas e comunidade, os professores, que necessitam estar cada vez mais adaptados às mudanças do ambiente escolar. Com isso, a preparação dos professores é essencial para superar as dificuldades e obter um ambiente inclusivo. Os docentes devem ter uma formação específica, crítica e cooperativa e com isto aumentaria a gama de conhecimentos permitindo demonstrar recursos e estratégias para colaborar com outros professores e ajudar todos os alunos a alcançar seus objetivos educacionais, sendo instruído sobre a importância da intervenção multidisciplinar (Rojo-Ramos *et al.* 2021).

O processo de ensino e aprendizagem adequado na educação inclusiva, necessita que os professores tenham competências, preparação e treinamento necessários para o desenvolvimento em sala de aula inclusiva, como afirmam (Renata Cepic *et al*. 2022, p. 447).

As competências dos professores para o ensino inclusivo referem-se a um amplo

> conjunto de competências necessárias em salas de aula inclusivas, desde a capacidade de responder aos desafios de uma crescente diversidade social e cultural nas salas de aula até competências específicas de adaptação do currículo às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Avramidisa e Kalyva (2007) trazem na literatura a ideia de que embora os professores demonstrem um lado positivo em relação à educação inclusiva, ainda estão longe de aceitar uma inclusão total ou abordagem de 'rejeição zero' para a oferta educacional especial. As atitudes dos professores diante dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE estão relacionadas ao grau de deficiência que este aluno possui (Avramidisa; Kalyva , 2007).

A forma como as dificuldades do ambiente é enfrentada pelos professores estão associadas às atitudes de todo o ambiente escolar como a disponibilidade de apoio na sala de aula, disponibilidade de recursos (materiais didáticos, equipamentos de informática, dentre outros); incentivo contínuo do diretor, que é fundamental para a criação de um '*ethos*' inclusivo na escola e também o apoio de uma equipe especializada como fonoaudiólogo, auxiliar de apoio dentro outros (Avramidisa; Kalyva, 2007).

Um estudo realizado por Avramidis e Kalyva (2007) constatou que os professores regulares tinham atitudes negativas em relação à inclusão de crianças com surdez, cegueira, problemas comportamentais graves e retardo mental leve. Embora reconheçam que a inclusão pode potencialmente melhorar as habilidades sociais das crianças, eles discordam da implementação generalizada da política até que recursos suficientes estejam disponíveis e o treinamento apropriado seja fornecido.

A diversidade de alunos em sala de aula e na escola interfere no processo de inclusão e aprendizagem destes alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE. Essas diferenças acarretam a necessidade de um aprendizado diferenciado. “A aprendizagem diferenciada é uma prática de aprendizagem em que o professor transmite a aprendizagem com ajustes para atender às habilidades dos alunos, bem como a prontidão, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos’’ (Hermanto; Pamungkas, 2023, p 347).

Em estudo desenvolvido por Hermanto e Pamungkas (2023) demonstra que o professor desempenha um papel importante na etapa de aprendizagem dos alunos, eles são como guia, orientador e facilitador das atividades dos estudantes no processo de ensino. Em razão disso, afirmam que os professores devem estar preparados para vários desafios e demandas, além de estarem aptos para inovar e conseguir desenvolver o potencial do aluno. A atual diversidade de estudantes começou com o novo processo de aceitação, incluindo a presença de crianças com necessidades especiais em escolas regulares. Há uma demanda para que os professores tenham a capacidade de planejar e implementar um processo de

aprendizagem de qualidade (Hermanto; Pamungkas, 2023).

No processo de ensino inclusivo o professor precisa abordar a diversidade dos alunos com práticas inclusivas e para tal fato, quatro valores fundamentais sustentam a competência dos professores no desenvolvimento e manutenção de práticas inclusivas que são:

> 1 valorização da diversidade dos estudantes – as diferenças são vistas com um recurso e um bem para a educação; 2 apoiar todos os estudantes – os professores têm grandes expectativas para todas as conquistas dos estudantes; 3 trabalhar com outros – colaboração e trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores; e 4 desenvolvimento pessoal e profissional contínuos – ensinar é uma atividade de aprendizagem e os professores devem aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2017, p. 35).

De acordo com Camargo e Rabelo (2023), a oferta de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, que está relacionada à escolarização dentro do sistema regular de ensino,quando implementada como política pública, exige mudanças na forma de organização da escola, requerendo ambiente acessível para que a escola atenda às necessidades educacionais do novo público, que irá fazer parte das classes comuns das escolas regulares. As mudanças ocasionadas pela política vão além da oferta de matrículas para a inserção de alunos em salas regulares, ocasiona também alteração nas condições de trabalho docente que precisam ser redefinidas, pois serão adicionadas novas tarefas ao seu trabalho (Camargo; Rabelo, 2023).

Consequentemente, essa complexificação das atividades docentes é expressa no aumento do conjunto de tarefas a serem realizadas, por uma pessoa ou equipe, no sentido de atender às determinações das políticas educacionais em níveis internacional, nacional, estadual e local. Com isso, o professor precisará desenvolver características como competência, profissionalismo entre outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A literatura sul africana, relata através da experiência de alunos, as percepções sobre as competências dos professores para o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência. Dentre as dificuldades estão a falta de consciência por parte do corpo docente, tendo como preocupação apenas a admissão e acomodação física do aluno, deixando de lado a inclusão dos mesmos em programas de pesquisa e extensão por não saber como trabalhar e desenvolver atividades com os mesmos (Mutanga, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, traz em seu capítulo V, Art. 59 a obrigatoriedade de os sistemas de ensino assegurarem ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) professores para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB,1996). Esper *et al*. (2021), destacam que dentre as funções designadas ao professor de Educação Especial, destaca o estabelecimento daarticulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e dos recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

Diante disso, esta relação entre educação comum e rede regular de educação especial envolve debate com a finalidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes tipos de professores criando um ambiente facilitador para o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial (Esper *et a*l. 2021).

A análise e avaliação das competências profissionais dos professores estão baseadas em categorias temáticas chamadas de competências. Para Nimante e Kokaré (2022) essas habilidades se classificam em: Competências gerais e Competências específicas.

Quadro 1: Quadro das competências gerais e específicas dos professores.

COMPETÊNCIAS GERAIS	**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS**
GC1 – Aprendizagem contínua através de novos métodos e técnicas.	SC5 – Identificar atempadamente as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.
GC2 – Assumir a liderança no processo de aprendizagem e fora da sala de aula, apoiando outros colegas e colaborando.	SC6 – Implementar um processo de aprendizagem inclusivo e solidário para todos, diferenciando e adaptando o currículo.
GC3 – Procurar ajuda deliberadamente se necessário e ouvir conselhos.	SC7 – Adaptação do apoio a crianças com necessidades especiais.
GC4 – Agir de forma emocionalmente inteligente em situações cotidianas e fora do padrão.	SC8 – Recolha e interpretação de dados para identificação das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.
	SC9 – Desenvolver possíveis recomendações para um Plano Individual de Aprendizagem na disciplina com base em dados recolhidos sobre os pontos fortes e fracos de um aluno;
	SC10 – Com base nos dados recolhidos, avaliar a eficácia do currículo adaptado e das medidas de apoio prestadas ao aluno com necessidades especiais na disciplina;
	SC11 – Colaborar com especialistas da equipe de apoio para desenvolver um Plano Individual de Aprendizagem na disciplina para o aluno com necessidades especiais;
	SC12 – Colaborar com a equipe de apoio, demais professores e pais de filhos com necessidades especiais.

Fonte: Nimante e Kokaré (2022, p12).

A classificação apresentada no quadro 1, foi desenvolvida após a aplicação de questionário com professores da rede regular de ensino com questionamentos relacionados à educação gerale experiências de ensino em educação inclusiva, bem como, atitudes dos professores, conhecimento, aptidões e competências. Foi trabalhado também, a confiança e o conforto profissional e pessoal dos docentes quando trabalham numa sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais e o apoio por eles esperado.

As autoras Nimante e Kokaré (2022) declararam através da pesquisa, que a maioria dos professores possuem as competências necessárias para a inclusão; no entanto, ainda não são suficientes. A autoavaliação dos professores apresenta um nível relativamente mais elevado de competências nas chamadas competências gerais (CG) em comparação com as chamadas competências especiais (CE) para a educação inclusiva.

De modo similar, Makhambetova e Magauova (2022) identificaram as competências, bem como determinaram as dificuldades dos docentes na formação dos alunos público-alvo da educação especial. Os questionamentos das autoras em relação às competências mais necessárias para os educadores sociais trabalharem na educação inclusiva, resultaram em duas categorias: “competências centrais” e “competências fundamentais”, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Competências profissionais dos educadores sociais para atuar na educação inclusiva

Categoria	*N (%)*	*Subcategoria*	*N (%)*	*Componentes de subcategoria*	*N (%)*
Central competências	65 (88,34)	Sociais e comunicativo competências	20 (27,79)	Comunicação competências	8 (11.11)
				Trabalho em grupo	7 (9,73)
				Estabelecer e manter relacionamentos com pais, grupos sociais e organizações	5 (6,95)
		Pessoal e relacional competências	15 (20,85)	Amar crianças	5 (6,95)
				Empatia	4 (5,56)
				Considerando o características das crianças com NEE e dos seus pais	3 (4,17)
				Compromisso pessoal com o trabalho	3 (4,17)
		Competências gerado por o profissional prática	13 (18.07)	Competências culturais	5 (6,95)
				Conhecimentos teóricos e competências metodológicas	4 (5,56)
				Competências criativas	4 (5,56)
		Organizacional competências	10 (11,9)	Conhecimento de rotinas administrativas (documentação, posse de TI)	6 (6,34)
				Organização de um espaço escolar seguro	2 (2,78)
				Planejamento e implementação de atividades socioeducativas	2 (2,78)
		Desenvolvimento e aprendendo competências	7 (9,73)	Para buscar e adquirir novos conhecimentos	7 (9,73)
Fundamental competências	7 (9,73)	Competência de intervindo	7 (9,73)	Conhecimento de pedagogia correcional, psicologia e outros cursos	4 (5,56)
				Resposta rápida, mobilidade	3 (4,17)

Fonte: Makhambetova e Magauova (2022,p.136).

Conforme mostram os resultados, as categorias centrais são consideradas mais essenciais para permitir que os educadores sociais trabalhem em salas de aula inclusivas. Com base nas respostas, surgiram as subcategorias de 'competências centrais' como 'competências sociais e comunicativas'; ‘competências pessoais e relacionais’, ‘competências geradas pela prática profissional’; 'competências organizacionais'; e “competências de desenvolvimento e aprendizagem”.

Além dos questionamentos a respeito das competências, os professores investigados relataram quais as qualidades pessoais são necessárias para que os educadores sociais desenvolvam competências para trabalhar num ambiente de educação inclusiva. Os resultados estão expostos no Quadro 3.

Quadro3: Qualidades pessoais dos educadores sociais

Categoria	*N (%)*	*Subcategoria*	*N (%)*	*Componentes de subcategoria*	*N (%)*
Qualidades	64 (100)	Emocional-volitivo qualidades	31 (48,36)	Tolerância	10 (15,6)
				Empatia	8 (12,48)
				Paciência	4 (6,24)
				Intelecto emocional	2 (3.12)
				Força de vontade	2 (3.12)
				Decência	1 (1,56)
				Tolerância ao estresse	1 (1,56)
				Mobilidade	1 (1,56)
				Perseverança	1 (1,56)
				Pontualidade	1 (1,56)
		Moral-humanístico qualidades	25 (39)	Amar crianças	6 (9,36)
				Humanidade	4 (6,24)
				Gentileza	3 (4,68)
				Consciência, justiça, honestidade	3 (4,68)
				Misericórdia	3 (4,68)
				Amando o trabalho	1 (1,56)
				Respeito pela personalidade do aluno	1 (1,56)
				Adesão aos princípios	1 (1,56)
				Capacidade de resposta	1 (1,56)
				Compaixão	1 (1,56)
				Cuidado	1 (1,56)
		Social-perceptual qualidades	8 (12,48)	Responsabilidade (social)	5 (7,8)
				Habilidades perceptivas	1 (1,56)
				Pensamento crítico	1 (1,56)
				Pensamento inovador	1 (1,56)

Fonte:Makhambetova e Magauova (2022,p.137).

As qualidades encontradas com base no questionamento foram divididas em três subcategorias: 'qualidades emocionais-volitivas', 'qualidades morais-humanísticas' e 'qualidades sócio perceptivas'. As subcategorias resultantes foram combinadas numa categoria, a categoria “qualidades”, ficando as ‘qualidades emocionais-volitivas’ resultaram no indicadormais elevado (48,36%). Esta subcategoria inclui afirmações sobre 'qualidades pessoais', como tolerância, empatia, paciência, intelecto emocional, força de vontade, decência, tolerância ao estresse, mobilidade, perseverança e pontualidade.

Conforme os objetivos da pesquisa de Makhambetova e Magauova (2022), outro questionamento diz respeito às dificuldades que os docentes podem encontrar na formação de educadores de formação para trabalharem em ambientes inclusivos, os resultados estão descritos No Quadro 4

Quadro 4 : Dificuldades durante a formação de educadores sociais.

Categoria	*N (%)*	*Subcategoria*	*N (%)*	*Componentes de subcategoria*	*N (%)*
Profissional dificuldades	20 (74)	Falta de profissional treinamento	15 (55,5)	Falta de especialização conhecimento	7 (25,9)
				A novidade para o público	5 (18,5)
				Falta de treinamento sobre os fundamentos da educação psicologia	1 (3,70)
				Considerando as crianças com SEN como doente	1 (3,70)
				Falta de vontade de ensinar alunos com NEE	1 (3,70)
		Dificuldades em termos sociais e comunicativo competências	5 (18,5)	Psicológico indisponibilidade	1 (3,70)
				Medo do desconhecido	2 (7,4)
				Medo de crianças com NEE	2 (7,4)
Metodológico dificuldades	4 (14,8)	Falta de didática literatura	2 (7,4)	Falta de metódico manuais	2 (7,4)
		Insuficiente educacional e material de pesquisa no IE	2 (7,4)	Falta de pesquisa literatura	2 (7,4)
Não indicado	3 (11.1)	Não tive dificuldades	3 (11.1)	Não tive dificuldades	3 (11.1)

Fonte: Makhambetova e Magauova (2022,p.138)

As dificuldades relatadas pelos professores na preparação de educadores sociais para salas de aula inclusivas estão divididas em duas categorias: 'dificuldades profissionais', com as subcategorias “falta de formação profissional” e “dificuldades em competências sociais e comunicativas; e “dificuldades metodológicas” que se subdividem em “falta de didática”, “material educacional insuficiente”, as dificuldades profissionais se apresentam em maios número.

2.5 Acessos à aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais

A educação é um direito social, garantido e assegurado através da Constituição Federal de 1988 que estabelece que o Estado tem a responsabilidade de garantir a oferta educacionalgratuita para todos com idade entre 4 e 17 anos, incluindo aqueles que não

tiveram acesso na idade própria. Contraditório ao que está garantido pela legislação, em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil, aumentando o índice de exclusão do ambiente escolar (UNICEF, 2021).

O acesso e permanência no sistema de ensino por parte das pessoas com deficiência ainda apresentam dificuldades. No entanto, algumas legislações estão sendo criadas para diminuir estes desafios, como se percebe no sistema de ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que tem a garantia da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino conforme na *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016.

Conforme Silva (2022), a inclusão, apesar dos avanços, ainda é um desafio. O acesso à educação por meio da matrícula e a permanência de todos os alunos não garante a inclusão total desses sujeitos. Ao contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem ser discutidas no campo educacional. O ensino dos estudantes com deficiência deve ter um olhar centrado no indivíduo, considerando o desenvolvimento e suas especificidades (Silva, 2022).

Na década de 1990, foram realizados diagnósticos em nível mundial, os quais apresentaram um alto índice de crianças sem acesso à escola primária, além de altas taxas de analfabetismo em adultos (Camargo; Rabelo, 2023). Diante disso, tornou-se uma preocupação mundial, conforme mostra o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que afirma que a educação deve ocorrer de forma universal e que todos tem direito à instrução (ONU, 1946).

Camargo e Rabelo (2023) afirmam que para o acesso universal de todos na educação é preciso que cada país se ocupe em oferecer condições sociais e econômicas a sua população, posto que essas necessidades envolvem saúde, alimentação, lazer, trabalho, moradia e saneamento básico, dentre outras. Portanto, torna-se uma luta mundial fazer valer o direito de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades e ideologias, terem acesso a uma escola com condições favoráveis à efetivação do processo educacional, pontuando assim o processo de inclusão daqueles que se encontram fora do ambiente escolar (Camargo; Rabelo, 2023)

O estudo desenvolvido por Westley James (2020), afirma que atualmente há uma maior cobertura e interesse sobre questões de deficiência no meio acadêmico. A questão supracitada pode estar ligada a uma maior consciencialização e aceitação das deficiências, à medida que experiências de doenças específicas estão a ser discutidas mais abertamente, resultando numaumento do número de “revelações”. Os dados demonstram ainda que essas

revelações são maiores em estudantes do que em funcionários.

O sistema educacional brasileiro tem vivenciado uma reconfiguração política orientada para a efetivação de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos. Nesse contexto, a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência tem feito investimentos com vistas à efetivação do acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem desses alunos no espaço da escola comum (Thoma; Kraemer,2018).

Diante do imperativo da inclusão social, a Política Nacional de Educação Especial mostra que os ambientes escolares vêm sendo convocados a organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil,2008). Dessa forma, sendo a escola o lugar pelo qual todos devem passar, espera- se também que, por meio dela, todos sejam conduzidos à participação nos mais variados espaços sociais. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008).

O Relatório "Inclusão e educação: Todos, sem exceção", organizado pela UNESCO, afirma que muitos estudantes ainda encontram grandes barreiras no acesso a uma educação de qualidade. Em 30 países de renda baixa e média, 41% das crianças menores de 5 anos dos 20% mais pobres estavam desnutridas, mais do que o dobro da taxa dos 20% mais ricos, o que compromete gravemente a oportunidade que elas têm de se beneficiar da educação. Além disso, um em cada cinco estudantes de 15 anos sente-se excluído na escola. Em todos os sistemas educacionais participantes, os estudantes de nível socioeconômico mais baixo tem menor probabilidade de se sentirem incluídos. A análise apontada no relatório, traz orientações para os formuladores de políticas públicas, indicando que estes precisam enfrentar o desafio de expandir os custos à medida que aumentam as taxas de identificação de necessidades especiais, bem como criar maneiras de priorizar, financiar e prestar serviçosdirecionados a uma ampla gama de necessidades (UNESCO,2020).

2.6 Revisão Sistemática

Segundo Velamuri *et al.* (2011), revisões sistemáticas da literatura ainda são escassas nas ciências sociais. No entanto, a técnica tem sido cada vez mais utilizada em trabalhos teóricos para garantir maior rigor, robustez e potencial para ser replicado (Denyer; Tranfield, 2009).

Partindo deste princípio, optou-se pela abordagem qualitativa, com pesquisa

exploratória. Para Zanelli (2002, p.01), a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo "[...] buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos [...]", complementando ser "[...] muito importante que o pesquisador preste atenção ao entendimento que se tem dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos e ou confiantes em partilhar suas percepções".

A investigação deverá seguir a estrutura e processos aplicados no modelo 4 Ws (What, Why, Where e How) utilizado por Rosado- -Serrano, Paul e Dikova (2018) na revisão sistemática intitulada International franchising: literature review and research agenda (2018).

Inicialmente, como critério de seleção, houve mapeamento da produção científica publicada em periódicos. Em seguida foi realizada uma busca por meio do acesso CAFe, disponibilizado no site da Plataforma CAPES, nas seguintes bases de dados: *Scopus* e *Web of Science (WOS)*. Essa pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira corresponde ao critério de busca de artigos na base *Scopus*, onde foi realizada a seleção do cruzamento das palavras "educação inclusiva", entre aspas, acrescida da palavra "competência" com operador booleano "AND".

Em português não apareceram artigos disponíveis na base de dados com essas palavras chaves, No entanto, as palavras "*Inclusive education*" e "*competen*ce" ambos entre aspas, escritas em inglês e com operador "AND" foram encontrados 148 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, 18 foram separados para leitura, no entanto, somente 7 fizeram parte da revisão sistemática por conter conteúdos relacionados à competência dos professores na educação inclusiva. Para a seleção desta etapa, foram utilizados os seguintes filtros: artigo como o tipo de documento, artigos com ano de publicação de 2017 a 2024, artigos em publicação final e com acesso liberado.

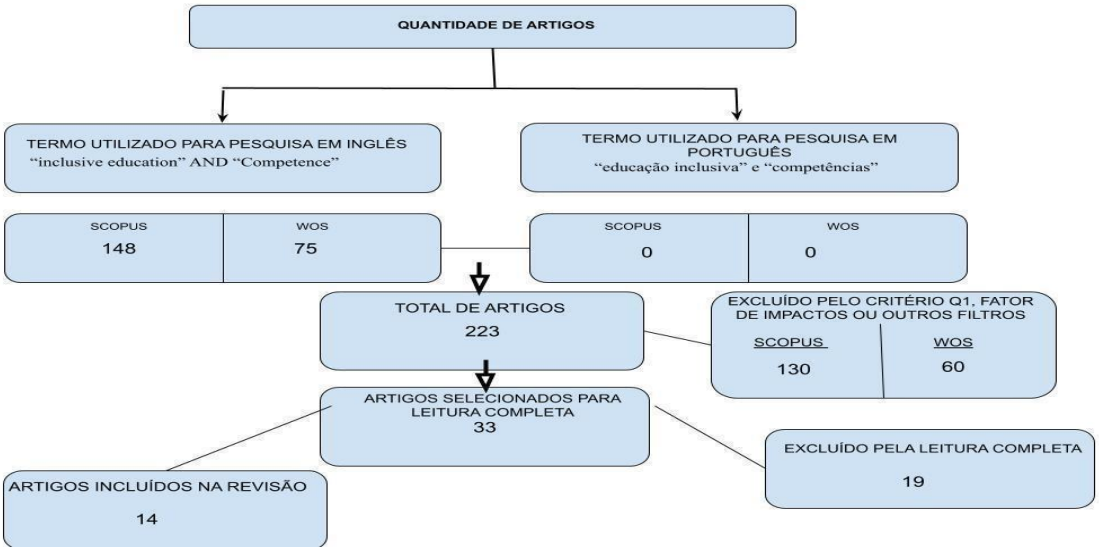
A segunda etapa, foi realizada busca na base *web of Science (WOS)* com as palavras: "*inclusive education" e "competence*" com operador booleano "*AND*" e a utilização de filtros para estabelecer o período de busca de 2017 a 2024, além de acesso aberto, tipo de texto sendoartigo e publicações finalizadas. Com isso, 75 artigos foram encontrados na base de dados da *Web of Science*, somente em inglês, em português não foram encontrados artigos. Desse universo, foram separados 7 artigos para a análise temática, que também eram os mais relacionados ao tema de pesquisa.

2.6.1 Extração e síntese de dados

Após realizar a seleção dos artigos para leitura, definiu-se a forma de extrair os dados e sintetizar os resultados, realizando-se a leitura completa de cada publicação e selecionando

os artigos que tratam diretamente das competências e desafios dos professores frente à educação Especial. A Figura 1, traz a sistematização dessa busca.

Figura 1: Seleção de artigos para sistematização



Fonte: Desenvolvido pela autora (2024).

Ao finalizar a leitura de cada artigo, realizou-se uma nova filtragem sendo excluídos 68 artigos dos 75 selecionados pela base *Web of Science*, por estarem fora do contexto da pesquisa. Na base Scopus, 140 foram excluídos por estarem fora do tema ou por serem repetidos na outra base de pesquisa (WOS), totalizando 14 artigos para a análise final.

2.6.2 Análise dos resultados da Revisão Sistemática

Através das leituras dos artigos selecionados, buscou-se analisar os questionamentos dos autores em relação a educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Assim, os objetivos das pesquisas estão sintetizados através da análise das competências e desafios dos professores em relação a educação especial conforme citam alguns autores como: Myronova *et al.* (2021); Safitri *et al.* (2019); Umar Musa Abba, Abdullah Mat Rashid, (2020) dentre outros. Além disso, a revisão sistematiza os principais resultados de cada pesquisa conforme Quadro 5.

QUADRO 5: Síntese dos resultados da revisão sistemática

		OBJETIVO	**PRINCIPAIS RESULTADOS**
1	Umar Musa Abba, Abdullah Mat Rashid, (2020)	Examinar a influência da competência dos professores de TVET necessária para a implementação efetiva da educação inclusiva no Estado de Adamawa, Nigéria.	1 Os resultados do estudo mostraram que a competência motivacional, a competência metodológica e a competência de avaliação dos professores TVET tiveram uma alta influência na implementação do currículo de educação inclusiva.
2	Safitri *et al*. (2019)	Avaliar a competência de professores em programas de educação especial e suas implicações nas competências da pós-graduação.	1 Os resultados indicaram que os professores têm enorme competência pessoal, competência social, competência profissional e competência pedagógica. Assim, pode-se interpretar que os professores possuem competência adequada para apoiar o alcance dos objetivos do programa educacional para alunos especiais.
3	Peder Haug, (2017)	Avaliar quais são os principais desafios no desenvolvimento da educação inclusiva.	1 Aborda os resultados de aprendizagem dos alunos na educação inclusiva, bem como as competências dos professores para a pedagogia inclusiva.
4	Myronova *et al.* (2021)	O objetivo do artigo é estudar o estado de preparação dos professores das instituições de ensino superior (IES) para a implementação da educação inclusiva.	1 A insuficiente preparação dos professores das IES para a implementação da educação inclusiva, evidenciada pela falta de compreensão da essência da educação inclusiva, das necessidades educativas especiais das crianças e das especificidades da sua educação em instituições inclusivas; 2preconceito contra pessoas com NEE e processos de inclusão; baixa auto-estima de competência inclusiva e desejo de aumentá-la.
5	Olmedo; Montero, (2023)	O objetivo desta investigação é propor uma categorização teórica das competências mais relevantes através das práticas docentes por meio de uma revisão de instrumentos testados.	1 Categorização em cinco dimensões principais: Processo pedagógico, Práticas inclusivas, Trabalho colaborativo, Atuação e valores e Desenvolvimento profissional. Essas categorias contemplam as competências inclusivas que devem ser consideradas para os docentes em sua prática profissional.
6	Kurniawat, (2020)	Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias de ensino dos professores na educação inclusiva numa amostra de escolas primárias públicas na zona rural da Indonésia, a fim de compreender melhor as	1 Um pequeno número de professores utilizou stratégias de ensino que foram consideradas stratégias inclusivas eficazes, tais como iferenciação e aprendizagem colaborativa. 1 A maioria dos professores não se sentia confiante na utilização de estratégias inclusivas, devido a factores que incluíam o conhecimento limitado das estratégias e o tamanho das turmas.

		estratégias utilizadas e as perspetivas dos professores sobre a educação inclusiva.	
7	Triviño-Amigo, (2022)	Medir as percepções dos professores do ensino secundário espanhol sobre a sua preparação para abordar a educação inclusiva, explorando se existem diferenças relativamente ao seu género.	1 Não existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que diz respeito à sua percepção de prontidão para lidar com a diversidade. 2 As mulheres parecem estar mais confiantes nas suas competências, uma vez que mostram menos necessidade de preparação para abordar a diversidade de necessidades dos seus alunos com deficiência e na promoção da educação inclusiva.
8	Shutaleva *et al.* *(*2023)	Este artigo dedica-se ao estudo da competência e da preparação psicológica dos professores das escolas e instituições de ensino superior para trabalharem com alunos com necessidades educativas especiais.	1 A investigação mostra que nem todos os representantes dos professores russos estão dispostos a incluir alunos com deficiência nas escolas e universidades 2 Necessidade de Introdução da filosofia da educação inclusiva no sistema do processo pedagógico; 3. Determinação da estrutura óptima do processo educativo para socialização dos alunos com necessidades educativas especiais; 4. Integração de funções educacionais, correcionais, criativas e de melhoria da saúde de educação e fornecimento de recursos; 5. Proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais apoio e acompanhamento psicológico de especialistas e conselho psicológico, médico e pedagógico; 6. Disponibilização de condições para a organização do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.
9	Tenerife *et al.* (2022)	Avaliar a competência percebida dos professores e os benefícios da inclusão para os alunos.	1 Os resultados revelaram que a maioria deles estava na faixa etária de 33 a 42 anos, havia concluído o mestrado com especialização não relacionada à educação especial e atuava na escola entre 8 e 16 anos.; 2 Consideraram-se altamente competentes e afirmaram que a educação inclusiva é altamente benéfica para alunos com e sem necessidades educativas especiais. 3Além disso, a sua competência percebida está significativamente relacionada com os benefícios da educação inclusiva para alunos com e sem necessidades especiais. Os administradores escolares precisam de validar a competência percebida dos professores na gestão de aulas inclusivas e criar programas orientados para uma melhor implementação da educação inclusiva.
10	Zhamilya T. Makhambetova1; Akmaral S;	O objetivo da pesquisa foi identificar as competências profissionais e qualidades pessoais necessárias dos	1 Os seus resultados mostraram que, juntamente com as competências centrais, as qualidades emocionais-volitivas têm desempenhado um

	Magauova,		
	(2022)	educadores sociais em formação para atuarem em uma educação inclusiva, bem como identificar as dificuldades que os docentes universitários enfrentam na formação de educadores sociais	papel significativo no envolvimento dos educadores sociais na educação inclusiva. 2 As dificuldades profissionais possuem o maior indicador entre as dificuldades que os docentes enfrentam na formação de educadores sociais formadores
11	Dita Nimant; Maija Kokare, (2022)	O objetivo deste artigo é partilhar conclusões sobre as competências percebidas pelos professores para a inclusão com base em dados recolhidos de 1.590 (N = 1.590) professores representando 69 escolas regulares do município de Riga, através de um inquérito	1 As conclusões revelam os desafios, problemas e limitações que surgiriam na prestação de uma educação inclusiva de alta qualidade para satisfazer as necessidades de todos os alunos. 2 A maioria dos professores não se sente confortável e confiante na prática na sala de aula inclusiva.
12	Slowik J: Peskova M: Shatunova OV: Bartus, (2020)	Comparar a experiência de jovens professores no ensino de crianças com necessidades educativas especiais em relação às suas habilidades e competências necessárias para desempenhar esta tarefa.	1 Em geral, pode afirmar-se que os jovens professores nos três países não se sentem suficientemente qualificados em termos de formação para trabalhar com estas crianças e necessitam de apoio especializado.
13	Mumpuniarti *et al*. (2020)	l. Este estudo tem como objetivo descrever os aspectos mais importantes da competência dos professores regulares, bem como seus obstáculos e desafios na implementação da aprendizagem em escolas inclusivas	1 Os resultados do estudo mostram que os professores inclusivos possuíam competência pedagógica para ajudá-los a enfrentar a diversidade dos alunos sob vários aspectos; os professores regulares conseguiram gerir as diversas necessidades de aprendizagem; a competência regular do professor para ajudar alunos com aprendizagem lenta foi capaz de transformar conceitos abstratos em formas concretas; os professores regulares encontraram alguns obstáculos na gestão da diversidade dos alunos; e os desafios dos professores regulares na implementação da educação inclusiva incluíam diversos métodos de ensino, competência para modificar a aprendizagem e resultados de melhoria Profissional

14	Lakkala et al. (2019)	Analisar os desafios que os professores do ensino primário e das disciplinas enfrentaram relativamenteà implementação da educação inclusiva nas escolas primárias.	1 Os professores destacaram dificuldades em diferenciar o seu ensino e incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas redes sociais de pares das turmas. 2 Os professores também apontaram a necessidade de colaboração multiprofissional e diálogo com os pais.

Fonte: produzido pela autora (2024).

A análise sistemática indica que tanto as competências profissionais como as qualidades pessoais podem ser cruciais para os educadores sociais servirem em salas de aula inclusivas. Isso implica dizer, que os professores têm competência adequada para apoiar a consecução dos objetivos dos programas educativos para crianças com necessidades especiais. A competência insuficiente dos professores para implementar a educação inclusiva pode representar sérios retrocessos para o desenvolvimento bem-sucedido de práticas inclusivas (Myronova *et al.* 2021).

O estudo dos artigos revelou que existem algumas competências dos professores, tais como: competência metodológica, competência emocional e competência social que interferem no desenvolvimento dos alunos, público-alvo da educação especial. É nesse sentido que as considerações dos autores tratam do tema em questão.

Esta revisão de literatura, teve como objetivo principal aprofundar a compreensão sobre as competências profissionais dos professores frente à educação inclusiva. Alinhado a isso, os resultados mostram que apesar de possuírem algumas das competências exigidas para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria dos professores sentem insegurança na operacionalização das atividades, necessitando de treinamento específico para aperfeiçoar suas competências está estabelecido por Kurniawat, (2020); Dita Nimant; Maija Kokare, (2022) dentre outros.

2.6.3 O que se sabe sobre competência de professores para educação inclusiva

A educação é vista como uma ferramenta para lutar contra o isolamento de pessoas consideradas minorias, dentre elas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, é preciso que exista a igualdade de acesso a uma educação de alta qualidade para todos, que respeite cada indivíduo com características diversas (UNESCO, 2005).

Para Zhamilya;Akmaral e Magauova (2022), competência profissional, está caracterizada pela capacidade do especialista de definir e resolver de forma independente

tarefas educacionais, cognitivas e profissionais. Assim, ela é definida como uma qualidade pessoal integradora que caracteriza um graduado que está disposto e é capaz de realizar o seu potencial através da atividade profissional.

Seguindo a mesma linha, Nimante e Kokaré (2022) afirmam que competência pode ser definida como habilidades, conhecimentos, atitudes e capacidade de realizar uma ação em situações profissionais específicas. Assim, competências para inclusão significam que um professor deve possuir certas habilidades, conhecimentos e atitudes para poder trabalhar com sucesso numa sala de aula inclusiva.

Nos estudos avaliados, as competências podem ser genéricas como: liderança e aprendizagem contínuas, e podem ser específicas dos professores, tais como a implementação de aulas para alunos diversos e horários flexíveis (Nimante; Kakore, 2022). Os autores estudados se conectam ao trazer as competências pedagógicas, emocionais, sociais, metodológicas e inclusivas como sendo as principais habilidades que os professores devem possuir para tornar um ambiente inclusivo conforme é visto por (Umar Musa Abba, Abdullah Mat Rashid, (2020); Safitri *et al.* (2019); Peder Haug, (2017).

Para os autores estudados como Lakkala (2019) e Myronova *(*2021) , existe uma falta de compreensão da essência da educação especial, além do preconceito contra pessoas com necessidades educacionais especiais. Com isso, surgem como desafios para o desenvolvimento de atividades com este público-alvo, a insegurança por parte dos professores, já que a maioria dos entrevistados não se sentem preparados para trabalhar a inclusão, e a falta de diálogo com a equipe de trabalho e com a família (Lakkala *et al.* 2019; Myronova *et al.* 2021).

A pesquisa de Olmedo e Montero (2023) traz a categorização das principais dimensões que contemplam as competências inclusivas para os docentes sendo elas: Processo pedagógico, Práticas inclusivas, Trabalho colaborativo, Atuação e valores e Desenvolvimento profissional.Shutaleva *et al. (*2023) mostram que nem todos os representantes dos professores estão dispostos a incluir alunos com deficiência nas escolas e universidades, além de trazer a necessidade da integração de funções educacionais, correcionais, criativas e de melhoria da saúde de educação e fornecimento de recursos, proporcionando aos alunos com necessidades educativas especiais apoio e acompanhamento psicológico de especialistas e conselho psicológico, médico e pedagógico.

Todos os artigos sistematizados convergem para a ideia de que o sistema educativo inclusivo, se baseia na compreensão de que as pessoas com necessidades educativas especiais podem e devem estar envolvidas em atividades ativas na sociedade conforme cita Shutaleva *et*

al. 2023.

2.6.4 Onde e como as pesquisas são feitas

Os artigos selecionados trazem pesquisas realizadas em diferentes contextos e em diversos países do mundo como Rússia, Ucrância, Lituânia, Nigéria, Brasil, entre outros. Dentre os principais ambientes de trabalho relacionados nos artigos estão as Universidades e as escolas primárias. Ao analisar os resultados, observou-se que os professores do ensino superior e do ensino básico eram os principais públicos-alvo da pesquisa. Como exemplo dessas avaliações, Tenerife *et al. 2022,* analisaram as competências percebidas de 63 professores e os benefícios da inclusão para os alunos. Outro exemplo apresentado é o estudo de Myronova *et al.* 2021, que pesquisaram sobre o estado de preparação dos professores das instituições de ensino superior (IES) para a implementação da educação inclusiva por meio da entrevista com 214 professores. Lakkala *et al. 2019,* trazem uma reflexão para além das competências, analisam os desafios que os professores do ensino primário e das disciplinas enfrentaram relativamente à implementação da educação inclusiva nas escolas primárias.

Quanto às abordagens metodológicas adotadas e a técnica de coleta de dados, verificou- se a prevalência da abordagem qualitativa nos estudos, com a aplicação de questionários conforme a análise, 85,7% dos autores utilizam essa abordagem como (Umar Musa Abba, Abdullah Mat Rashid, 2020; Safitri *et al.(*2019); Peder Haug, 2017; Myranova *et al.* 2021; Shutaleva *et al.* 2023; Tenerife *et al.* 2022; Zhamilya, Makhambetova, Akmaral, Magauova,2022; Ninamt; Kokare, 2022; Slowik, Peskova, Shatunova, Bartus, 2020; Mumpuniarti *et al.*(2020), 7,14 utiliza análise quantitativa (Triviño-Amigo, 2022) e 7,14 utiliza análise mista (Kurniawat, 2020).

As técnicas utilizadas para coleta de dados foram entrevistas, observações e análise documental, com frequente uso de lista de itens para verificação das competências. Safitri *et al. (*2019) utilizou o modelo de avaliação CIPPO, onde o foco da avaliação é direcionado para cinco componentes que envolvem contexto, insumos, processo, produto e resultados. Nimant e Kokare, 2022, desenvolveram a pesquisa através da aplicação de um questionário com 108 perguntas para os professores da rede municipal de Riga em parceria com a Universidade da Letônia, o questionário inclui diferentes tipos de dados como experiência de ensino e competências para educação inclusiva.

2.6.5 Limitações das pesquisas e Sugestões de estudos futuros

À medida que a análise sistemática se amplia, surgem novos caminhos de estudos para pesquisar sobre a relação entre professor e educação inclusiva. Neste sentido, estudos futuros são necessários para aumentar os benefícios do público-alvo da educação especial.

Lakkala *et al.* 2019, sugere que seja investigado fatores de apoio e de incomodo que afetam as experiências de educação inclusiva para alunos e pais na educação. Mais investigações poderiam também relacionar-se com a análise do papel da gestão escolar em ambientes escolares inclusivos, o que permitiria ver o processo de educação inclusiva a partir de perspectivas mais variadas.

É pertinente notar que os professores relatam uma insegurança em relação ao seu preparo para com a educação especial. Assim, sugere-se também, o desenvolvimento e teste de conteúdos e métodos de preparação para a formação para a educação inclusiva de trabalhadores científicos e pedagógicos de instituições de ensino.

Além disso, aparecem nos artigos como sendo desafios no processo de ensino e aprendizagem, a falta de envolvimento de toda comunidade acadêmica, assim como a falta de participação dos pais. Recomenda-se que os gestores escolares sejam incentivados a realizar monitorização regular das salas de aula, expondo os professores às novas tendências de inclusão, práticas educativas e avaliação da implementação do programa para determinar as áreas que precisam de ser melhoradas para uma melhor implementação da educação inclusiva.

Para as pesquisas futuras alguns aspectos devem ser ponderados como: a) reunir mais evidências sobre a forma como as competências específicas para a educação inclusiva são desenvolvidas na formação profissional contínua de professores para a educação inclusiva; b) Conhecer os resultados do desenvolvimento de programas profissionais sobre educação inclusiva para professores; c) aprofundar estudos sobre o domínio das competências dos graduados que atuam com esse público da educação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a metodologia escolhida para responder à problemática da pesquisa em conjunto com os objetivos propostos. Assim, esta etapa se divide em: tipo de pesquisa, participantes, instrumento de coleta de dados e por fim procedimento e análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Delineia-se neste estudo uma abordagem qualitativa, que conforme Minayo (2007), esta técnica se relaciona ao campo da pesquisa que não pode ser quantificado. Assim, essa abordagem trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue por agir, por pensar e por interpretar suas ações a partir de sua relação com o outro (Minayo, 2007).

Além dessa abordagem, a pesquisa apresenta caráter exploratório já que tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a aproximação do objeto com o pesquisador (Silva, 2022). Ainda sobre a pesquisa exploratória, Losch *et al*., (2023) caracterizam esta abordagem como um tipo de pesquisa que visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado, sendo útil para identificar tendências, problemas ou oportunidades para futuros estudos, mais aprofundados (Losh; Rambo; Ferreira,2023).

Apesar de apresentar uma flexibilidade no planejamento, a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (Gil, 2002). Dessa forma, o presente estudo se caracteriza como estudo de caso que consiste “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p.54).

Yin (2001) declara que o estudo de caso é o procedimento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise que considera a unidade social estudada como um todo, sejaindivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo decompreendê-los em seus próprios termos (Goldenberg, 2004).

A escolha da pesquisa qualitativa, possibilitará uma análise mais próxima da realidade a ser estudada, identificando os sentimentos e valores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais do Colégio Técnico de Floriano, além de compreender a percepção dos professores frente à essas demandas. A análise exploratória permitirá que a comunidade escolar tenha maior aproximação com a temática da pesquisa e que os professores compreendam quais as principais competências necessárias para a inclusão destes alunos.

3.2 Participantes

O procedimento utilizado para essa pesquisa envolve a participação e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Dessa forma, constituem participantes dessa pesquisa os professores do Colégio Técnico de Floriano-CTF, que trabalham com o ensino básico, técnico e tecnológico**.**

O Colégio Técnico de Floriano (CTF), é uma Escola de Educação Profissional vinculada à Universidade Federal do Piauí. Foi fundado em 1979 e criado pela Resolução 01/79 de 3 de janeiro de 1979. Transformado em Campus Amílcar Ferreira Sobral pelo Ato da Reitoria 322/95 de 6 de março de 1995, teve sua nomenclatura alterada de Colégio Agrícola de Floriano para Colégio Técnico de Floriano por meio da Portaria no 1.400, de 5 de dezembro de 2016. Cumpre uma importante função social, com uma vasta área de abrangência através de seus cursos presenciais: Técnico em Enfermagem, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática, além do Ensino Médio concomitante e cursos na modalidade à distância semipresenciais: Médio-Tec (Agente Comunitário de Saúde, Vigilância em Saúde, Rede de Computadores e Manutenção e Suporte em Informática) e UAPI (Pedagogia, Matemática, Administração Pública, Inglês, História e Geografia). Dispõe de um corpo docente qualificado, composto por 44 professores, 23 servidores técnicos administrativos e cerca de 1250 alunos distribuídos nas modalidades presencial e à distância (UFPI, 2024).

A seleção dos professores para participarem da pesquisa, se deu através da técnica de seleção de amostragem em bola de neve, que é uma forma útil de estudar grupos difíceis de serem acessados. Essa técnica, inicia com a indicação de uma “semente” que são informantes-chaves,a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, ajudando o pesquisador a iniciar seus contatos. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas “sementes” indiquem novos contatos com as características desejadas, e assim sucessivamente. Dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a

cada entrevista, tornando-se saturado quando não existir novos nomes ou quando os nomes encontrados não trouxerem informações novas ao quadro de análise (Vinuto, 2014).

O tamanho da amostra na pesquisa qualitativa, leva em conta o protagonismo do depoimento dos entrevistados na pesquisa. Para guiar o tamanho da amostra nesta pesquisa, será utilizada a técnica de saturação, onde as entrevistas são realizadas até que o conteúdo das mesmas seja recorrente e não ofereça novos conteúdos e avanços aos pesquisadores. Diante disso, o tamanho da amostra é usualmente definido pela saturação dos temas levantados (Seidman; Blandford, 2013).

3.3 Instrumento

Para realização da coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Esta técnica favorece o estudo de realidades sociais e é fundamental no mapeamento de práticas, crenças, valores de universos sociais específicos. Além disso, permitem ao investigador recolher indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade (Simões; Sapeta, 2018). Ainda sob as considerações de Simões e Sapeta (2018, p. 46) as características de uma entrevista qualitativa são:

> Deve ser aberta, neutra, sensível e clara. São geralmente flexíveis e de natureza exploratória. O estilo da entrevista é desestruturado e de conversação, e as perguntas feitas são geralmente abertas e projetadas para provocar histórias detalhadas, concretas, sobre as experiências do sujeito.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi escolhida como forma de recolher os dados relevantes sobre a análise das competências dos professores do CTF e seus principais desafios. Para Manzini (2004, p.02) “a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Leitão (2021), afirma que ao iniciar o processo de entrevista, o pesquisador deve elaborar um roteiro, composto do conjunto de temas e assuntos a serem cobertos na entrevista. Esse roteiro gira em torno da questão de pesquisa, e é elaborado com base na análise dos trabalhosrelacionados. O roteiro ajuda a organizar a entrevista, tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado (Leitão, 2021).

Na etapa de organização das entrevistas, estas serão divididas em três partes (APÊNDICE C): a primeira visa avaliar os aspectos sociodemográficos do participante, estabelecendo um “*rapport”,* que significa criar uma relação de sintonia e empatia com a pessoa, buscando a apresentação do entrevistado com informações de idade, gênero, formação

acadêmica e etc. Na segunda parte, chega-se então ao núcleo da entrevista, no qual o entrevistador explora os blocos temáticos com perguntas diretivas, buscando desenvolver em profundidade a percepção das competências dos professores em relação à educação especial. Essas questões elencadas na segunda parte foram elaboradas em conformidade com a revisão de literatura sobre educação inclusiva e as competências e desafios dos professores. A finalização da entrevista se deu através do processo de desaceleração, deixando espaço para que o entrevistado possa fazer comentários livres e tirar dúvidas (Leitão, 2021).

O roteiro para esta pesquisa foi baseado no questionário utilizado na pesquisa de Zhamilya et al. (2022), cujo objetivo foi identificar as competências profissionais e qualidades pessoais necessárias dos educadores sociais em formação para atuarem em uma educação inclusiva. O roteiro está dividido em aspectos sociodemográficos e categorias profissionais. Além de tratar das competências dos professores, o questionário deixa espaço livre para o entrevistado informar suas maiores dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido.

3.4 Procedimentos

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, para os participantes que estiverem na unidade do CTF, e de forma remota para aqueles que não puderem comparecer presencialmente neste período. O contato inicial foi realizado por meio do e-mail institucional e mensagens via aplicativo (Whatsapp). Neste primeiro momento foram enviados convites aos professores aptos a participarem da entrevista, solicitando o retorno do aceite ou não, bem como os horários e dias disponíveis para realizarmos a coleta de dados. Após a sinalização do aceite para participar da pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, visando assegurar os direitos como participante.

Com a assinatura do TCLE, as partes envolvidas na pesquisa (pesquisador e professores) ficaram cada um com uma cópia dos documentos assinados. A captura dos dados da entrevista foi por meio de gravador de voz, utilizando aplicativo de celular, desde que autorizado pelo participante, por meio do Termo de autorização para posse e utilização de som de voz para fins educacionais (APÊNDICE B). Diante disso, foi garantido o anonimato e a não divulgação das gravações do participante, foi utilizado somente a transcrição dos textos.

3.5 Análise dos dados

Após o processo de coleta de dados, foi realizada a análise das informações das entrevistas. Nesta etapa, a pesquisadora dá sentido aos dados coletados, transformando-os por

meio da atividade sistemática de reflexão, análise e interpretação do material linguístico coletado. Dessa forma, o pesquisador desvela sentidos subjacentes aos depoimentos e articula significados (Leitão, 2021).

A análise de material coletado permite que o processo interpretativo seja acompanhado e rastreado, por meio da relação entre os elementos coletados (trechos de depoimento) e os significados a eles atribuídos (categorias de análise proposta pelo pesquisador (Leitão; Prates, 2017). Após esta análise, inicia-se a categorização do material, visando identificar categorias por meio da análise segmentada e iterativa do depoimento dos entrevistados (Leitão, 2021).

Constituirá como método de análise de dados, a análise temática, que serve para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes, além de interpretar vários aspectos do tema da pesquisa (Boyatzis, 1998). Braun e Clarke (2006) sistematizam o método de análise temática em 6 (seis) etapas, sendo a primeira referente a familiarização dos dados que ocorre quando o pesquisador realiza uma imersão nos dados para familiarização com seus conteúdos em profundidade e amplitude. Isso significa, leituras repetidas dos dados que busca significados e padrões. A segunda etapa foi a de Geração de códigos iniciais a partir dos dados da pesquisa, o processo de codificação é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que geram significados.

Na terceira etapa, houve a classificação dos diferentes códigos em temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos. Nesta etapa o pesquisador está começando a analisar os códigos e considerando de que modo códigos diferentes podem combinar para formar um tema abrangente. Após essa fase, tem- se a revisãodos temas cuja principal característica desta fase é o refinamento dos temas. Assim, os dados contidos nos temas devem se combinar em um padrão que mostra algo em comum entre eles (Braun; Clarke, 2006).

A fase cinco, começa com um mapa temático satisfatório dos dados, onde serão definidos e refinados os temas que serão apresentados como resultados da análise. Assim, cada tema é necessário realizar e redigir uma análise detalhada. Finalizando as etapas tem-se a análise final e escrita do relatório, que deve fornecer evidência suficiente dos temas nos dados, ou seja, extratos de dados suficientes para demonstrar a prevalência do tema (Braun; Clarke, 2006).

Como ferramenta de apoio para realizar a análise do material empírico desta pesquisa qualitativa, será utilizado o *software* ATLAS.ti,que possibilita melhor visualização dos dados

e categorias, facilitando, portanto, a análise e aumentando a confiabilidade (Marque,2022). Este programa é referência para gerenciar pesquisas qualitativas, devido sua capacidade de importar perfeitamente todos os tipos de dados qualitativos como:texto, entrevistas, citações. Além de permitir a criação de redes semanticas, núvens de palavras entre outros, e em seguida auxiliar nas análises destes (ATLAS.ti, 2025).

3.6 Aspectos éticos e legais da pesquisa

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Além disso, as informações fornecidas foram guardadas em arquivos seguros e protegidos por senha,não sendo armazenados em nuvem, impossibilitando que pessoas não ligadas à pesquisa tenham acesso a estas informações. Os dados foramguardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa digitalmente em local seguro, em pasta protegida por senha e por um período de 5 (cinco) anos. Ao término deste prazo, a pesquisadora responsável se compromete a excluir os arquivos de forma definitiva.

A pesquisa acarretou riscos mínimos causados pelo constrangimento e pelo desconforto em compartilhar informações pessoais e profissionais, e o receio de que as informações colhidas sejam acessadas por pessoas não ligadas à pesquisa. Contudo, esses riscos foram contornados, uma vez que, o participante não foi obrigado a responder a quaisquer das perguntas, se assim não se sentisse confortável, bem como, pôde ser liberado a qualquer tempo, se decidisse desistir de participar da pesquisa, sem necessidade de justificativa. Em todos esses casos o participante não foi prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Além do mais, os dados coletados foram armazenados em arquivos seguros e protegidos por senha, impedindo que pessoas não autorizadas tenham acesso às informações.

Como benefício, esta pesquisa contribuiu para identificar os principais desafios e competências enfrentados pelos docentes diante da educação inclusiva dentro do CTF, ampliando assim, a possibilidade de qualificação profissional de toda a equipe, contribuído para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham educação e acolhimento justo e eficaz dentro do ambiente escolar.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente, é apresentado o perfil dos participantes entrevistados, com o objetivo de caracterizá-los adequadamente e, dessa forma, compreender seus respectivos contextos de fala. Em seguida, realiza-se a análise dos dados, seguida da apresentação do primeiro objetivo da pesquisa, que visa identificar as principais competências necessárias para que os docentes trabalhem com o público da educação inclusiva. Posteriormente, apresenta-se o segundo objetivo, que se refere aos desafios encontrados pelos professores ao lidarem com esse público. Além disso, no Apêndice E, é apresentado o relatório técnico, em forma de cartilha, com o resumo dos resultados da pesquisa e com a proposta de diretrizes práticas baseadas nos resultados encontrados.

4.1 Perfil dos participantes

A pesquisa contou com a participação de 10 docentes efetivos, os quais estão ativamente ministrando aulas no Colégio Técnico de Floriano. Os sujeitos da pesquisa apresentaram aspectos bastante diversificados em relação à formação, idade e área de atuação. No Quadro 3, a seguir, foram sintetizadas as informações dos participantes, de modo a evidenciar o perfil dos entrevistados. Os nomes dos participantes foram substituídos pelas letras sequenciais do alfabeto, tendo em vista garantir o anonimatodos entrevistados.

Quadro 6 –Perfil dos sujeitos da pesquisa

Participante	Gênero	Estado civil	Formação acadêmica	Idade	Tempo de serviço na UFPI
A	Feminino	Casada	Mestrado	29	1 ano e 2 meses
B	Masculino	Casado	Doutorado	45	10 a
C	Feminino	Casada	Doutorado	41	3 anos
D	Masculino	Casado	Mestrado	48	15 anos
E	Feminino	Casada	Mestrado	35	3anos
F	Feminino	Casada	Doutorado	39	14
G	Masculino	Casado	Mestrado	44	10 anos
H	Masculino	Casado	Doutorado	40	4 anos
I	Masculino	Solteiro	Mestrado.	39	10
J	Masculino	Casado	Pós-Doutorado.	35	2 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entre o total de entrevistados, 4 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Em relação à idade, destacou-se que os entrevistados se encontravam na faixa etária de 29 a 48 anos, e o tempo de serviço na Universidade Federal do Piauí variou de 1 a 15 anos, com uma média de 7,3 anos de serviço na instituição. Quanto à formação acadêmica, constatou-se que 5

dos entrevistados são mestres, 4 são doutores e 1 é pós-doutor. No que diz respeito aos cursos em que atuam, 4 são professores do ensino médio e 6, dos cursos técnicos.

Os aspectos sociodemográficos incluídos na pesquisa são necessários para uma análise da idade, tempo de serviço, formação e competências para atuar na educação inclusiva. A importância desses aspectos está exposta na Estratégia nº 9.1 do PNE (2014), que estabelece como meta a necessidade de um diagnóstico para a criação de indicadores nacionais de avaliação institucional, com base no perfil do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (PNE, 2014).

Os Planos Nacionais de Educação são instrumentos que estabelecem diretrizes e metas para a educação brasileira. Entre as metas propostas, destaca-se a importância da formação docente para a educação especial. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), aborda a educação especial de forma ampla, sem detalhar como a inclusão ocorrerá, mas objetivando a inclusão de forma universal. O plano também determina a formação inicial dos professores e destaca a importância de os docentes terem convicção de seu crescimento profissional, valorizando o processo contínuo de formação.

Já o plano subsequente, o PNE (2014), reforça que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o que implica uma inclusão real dos alunos com deficiência em salas de aula comuns, com o suporte adequado. Também há uma ênfase na formação de professores para o atendimento adequado de alunos com deficiência, considerando-a uma das principais estratégias para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Para tanto, é necessário repensar a formação docente, pois ela precisa ser constantemente atualizada e qualificada, tendo em vista os desafios atuais relacionados às necessidades urgentes da educação (BRASIL, 2001).

No que se refere à educação especial na perspectiva inclusiva, o PNE (2014) traz avanços em relação ao anterior, ao incluir a valorização para além da formação inicial. Também apresenta como estratégia o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva e na educação bilíngue de surdos, voltadas para professores e gestores escolares do ensino comum, com o objetivo de promover a qualidade da educação para o público alvo da educação especial (BRASIL, 2014).A formação de educadores de elevada qualidade, especialmente educadores sociais, é essencial para trabalhar com pessoas com NEE. Portanto, é necessário desenvolver gradativamente as competências profissionais dos educadores sociais para alcançar uma

formação de qualidade para o trabalho na educação inclusiva (Makhambetova; Magauova, 2023).

Um estudo realizado por Mngo e Mngo (2018), que se concentrou nas opiniões de professores do ensino secundário regular, descobriu que os professores mais experientes, altamente qualificados e bem formados têm percepções mais positivas em relação à inclusão do que os professores inexperientes e sem formação. Os resultados deste estudo constataram que existe uma relação significativa entre a percepção dos professores do ensino médio e o ambiente da sala de aula, e concluíram que havia condições favoráveis de percepção entre os professores experientes em comparação àqueles que não tiveram a oportunidade de experimentar o ensino em salas de aula inclusivas (Tenerife *et al.*,2022).

4.2 Competências profissionais

Nesta subseção, serão discutidas as principais competências necessárias para o desenvolvimento dos professores na educação inclusiva, observadas a partir das falas dos entrevistados, considerando os códigos gerados pela análise das entrevistas e as opiniões semelhantes ou divergentes acerca do tema discutido. Os códigos que fizeram parte da análise do conteúdo foram identificados tanto por meio da análise dedutiva quanto indutiva e categorizados de acordo com estudos desenvolvidos porZhamilya *et al.*(2022).

4.2.1 Competências da prática profissional

Os professores desempenham um papel fundamental na implementação e no sucesso da educação inclusiva, sendo um dos principais agentes para superar desafios e alcançar a justiça social nas escolas. O sucesso desse profissional ao trabalhar em um ambiente inclusivo está relacionado a determinados conhecimentos, aptidões e competências que podem ser desenvolvidos durante o ensino inicial. Quanto mais formação e oportunidades em educação inclusiva, maiores serão as possibilidades de adquirir as competências necessárias para se tornar um professor inclusivo (Nimante; Kakore, 2022).

Para os professores entrevistados, as principais competências relacionadas à prática profissional estão ligadas à formação, à estratégia de ensino, adaptação de curriculo e metodologia, dentre outros, conforme as falas a seguir:

> "Então, começa tudo na **escolha dos conteúdos, na adequação dos conteúdos,** e depois **nas estratégias em sala de aula** em si, dentro de sala de aula e nas práticas" (Participante A,29anos).

> "Primeiramente, é **identificar a necessidade do aluno** para o processo de ensino de aprendizagem,porque muitas vezes os professores, **eles já estão incluídos em tantas competências de tarefas** que eles esquecem de fazer e quando surge uma necessidade diferenciada tem que **planejar de forma diferenciada** uma forma também diferenciada para atender aquela necessidade''(Participante G,44 anos)

Através das falas, é possível destacar alguns códigos identificados nas análises. Os professores A e G citam a adequação de conteúdos e a adequação curricular como competências importantes dentro da prática profissional. Para eles, é necessário, inicialmente, compreender qual a necessidade educacional do aluno em questão e, a partir daí, fazer uma revisão dos conteúdos programados inicialmente. Apesar da sobrecarga de atividades já desenvolvidas pelos docentes, existe a necessidade de flexibilização curricular para que o estudante seja incluído e tenha suas dificuldades sanadas com as adequações necessárias.

A fala do participante A destaca a importância de adaptar o conteúdo como uma etapa inicial para a implementação de práticas inclusivas. Isso reforça a ideia de que a inclusão vai além da questão da acessibilidade física, abrangendo também o currículo. O participante G, por sua vez, enfatiza um desafio significativo: a sobrecarga de trabalho dos docentes e a dificuldade em atender às necessidades específicas dos alunos, em razão da multiplicidade de responsabilidades atribuídas aos professores.

Isso sugere que a capacitação em educação inclusiva não deve ser vista apenas como um requisito formal, mas como uma parte fundamental do planejamento pedagógico nas instituições de ensino. Para Tenerife *et al.*(2022) é consenso que a formação e a acessibilidade dos docentes requerem total apoio da administração, além da disponibilização de materiais adequados para atender às necessidades dos alunos. Nesse sentido, recomenda-se uma formação aprofundada em educação especial para os professores que atuarão com alunos com necessidades educacionais especiais(Tenerife *et al.*,2022).

Pensar em uma escola inclusiva, é está atento para as concepções dos educadores acerca da educação inclusiva, da deficiência e do processo de ensino-aprendizagem, pois são essas concepções que fundamentam as práticas pedagógicas nas escolas e que possibilita uma educação plena e inclusiva (Machado *et al.*,2024).A participação ativa das suas famílias, aliada a programas de reabilitação, pedagógicos e sociais, são essenciais para garantir a plena inclusão e apoio às necessidades pessoais de cada criança, incluindo a adaptação adequada do seu ambiente educativo (Suleimenova, 2002).

Outro aspecto relevante dentro da prática profissional, citado pelos participantes da pesquisa, está relacionado à formação. Para os servidores, há a necessidade de formação continuada na temática a ser trabalhada. É preciso ter conhecimento para identificar as necessidades dos alunos e agir corretamente nas adaptações. Os professores também afirmam

possuir uma formação inicial incompleta no que diz respeito ao trabalho com a educação inclusiva. No entanto, a necessidade de conhecimento sobre o assunto é vista como uma competência presente na maior parte das falas dos entrevistados, destacando-se a importância de uma formação específica, conforme os trechos das entrevistas dos participantes H que reforça a ideia de que a qualificação docente é fator determinante para que os professores consigam atuar de maneira efetiva na educação inclusiva.

> "Tem que ter alguma qualificação nesse sentido da educação, **qualificação é o principal"**(Participante H,40 anos).
>
> "**Formação,**pelo menos na nossa formação acadêmica, se não for diretamente ligada à pedagogia, a gente é bem falho nesse sentido, **a gente tem que ir procurando por outras formas para poder conseguir ir se aprimorando e se adequando ao atendimento dessas necessidades"**(Participante I, 39 anos)

O depoimento do participante I destaca uma problemática recorrente na formação docente: a ausência de conteúdos específicos sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores que não são diretamente ligados à Pedagogia. Essa lacuna faz com que os próprios docentes assumam a responsabilidade de buscar capacitação por conta própria, o que pode gerar desigualdades no preparo dos profissionais para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse achado é consistente com pesquisas que indicam que muitos cursos superiores não contemplam suficientemente disciplinas voltadas para a inclusão, deixando os professores inseguros quanto à aplicação prática desses conhecimentos, conforme Quintela e Puente (2022), que constataram que a formação dos futuros professores de Educação Infantil foi significativamente inferior em competências relacionadas à empatia para com as pessoas com deficiência. Os autores afirmam, ainda, que as disciplinas destinadas a abordar a educação inclusiva na formação inicial de professores são insuficientes para consolidar conhecimentos básicos, mudar atitudes e adotar novos métodos de ensino (Quintela; Puente, 2022).

Reconhecendo isso, algumas administrações educativas desenvolvem programas de formação contínua que tentam aliviar os déficits percebidos na formação inicial dos novos professores. A renovação do conhecimento e a pesquisa são qualidades do professor ideal, assim como a capacidade de orientar e dar atenção individualizada aos alunos. No entanto, abordar a solução para essa lacuna quando o professor já está em serviço pode gerar um problema adicional. A falta de contato com as escolas durante a formação inicial de professores pode levá-los a grandes dificuldades nos primeiros anos, devido à existência de uma tensão entre sua identidade como professores, seus ideais, papéis e opiniões adquiridos e

desenvolvidos durante os anos universitários, e o que ocorre na realidade cotidiana após sua entrada nas escolas (Quintela; Puente, 2022).

Além das adaptações curriculares e da busca por mais informações, os sujeitos entrevistados consideram importante e necessário ter uma metodologia abrangente para processo de ensino.Para os participantes, oprofessor precisa alterar, quando perceber a dificuldade do aluno, as práticas pedagógicas utilizadas dentro e fora da sala de aula. Além do conteúdo ministrado pelo docente, a forma de apresentá-lo ao aluno e de avaliá-lo também precisa ser modificada, para que o estudante com necessidades educacionais especiais se sinta parte do ambiente, tendo a oportunidade de aprender e ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem conforme os relatos abaixo doprofessores: H que revela uma aplicação prática da adaptação pedagógica, envolvendo ajustes na comunicação, ritmo de ensino e formas de avaliação. A menção à prova oral e à flexibilização dos prazos demonstra uma sensibilidade às dificuldades individuais dos alunos.

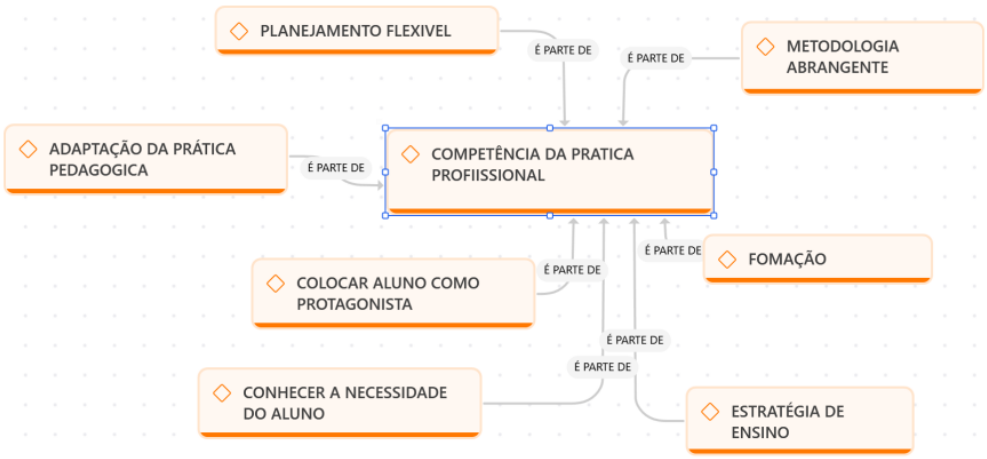
> "A gente sempre tenta focar, assim, **falar mais direcionado, falar uma linguagem mais simples, falar devagar**, né? Porque ela tem dificuldade de entendimento, né? De atenção, a gente tem que falar mais devagar, explicar, né? E **estamos usando a estratégia de ensino**. A **avaliação é diferente**, a gente aplica um prova oral, às vezes a pessoa não consegue terminar a atividade no tempo, a gente deixa pra ela entregar depois. Sempre tenta procurar, de alguma forma, fazer com que ela consiga alcançar o objetivo."(Participante H,40 anos).

> "Eu tento sempre **colocar os alunos como protagonistas** também. Sempre que eu vou realizar algum evento aqui, eu digo que eles que são responsáveis pelo evento, sejam alunos com necessidades ou não." (Participante C,41 anos).

A fala do entrevistado C destaca a pedagogia do protagonismo, uma abordagem que valoriza a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse modelo está alinhado com os princípios da educação inclusiva, promovendo a equidade e fortalecendo a autoconfiança dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que se alinha às ideias de Paulo Freire, ao afirmar que a educação não deve ser um processo de dominação, mas sim um ato de diálogo entre educadores e educandos, onde ambos são sujeitos do processo de aprendizagem. A participação e o envolvimento com o coletivo são o que garantem o protagonismo, que vai além da própria superação, individual ou de um pequeno grupo, e leva a uma percepção coletiva ainda mais ampla: local, de sociedade, de classe, de condição e de gênero. Essa visão serve de trampolim para a libertação, num protagonismo de todos e para todos, sendo esta uma estratégia da educação (Freire, 1970).

A rede semântica, representada na figura 02 apresenta uma síntese das competências citadas pelos professores entrevistados, como sendo necessárias para desenvolver a prática profissional na educação inclusiva.

Figura 02- Rede semântica das competências da prática profissional



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O padrão profissional de professoresincluem competências definidas que um professor deve desempenhar no contexto da educação inclusiva. Com isso, existe uma necessidade clara de os professores do ensino regular desenvolverem ainda mais as suas competências profissionais relacionadas com a educação inclusiva (Bethere; Neimane;Ušča; 2016).A afinidade de um professor para trabalhar numa escola inclusiva baseia-se numa atitude positiva adequada face à inclusão em geral, no desenvolvimento de competências profissionais inclusivas, na disponibilidade para ultrapassar dificuldades no processo de educação e formação, bem como no domínio de competências profissionais. e conhecimento metódico (Togaibayeva,2023).

4.2.2 Competêcias sócio-relacionais e sócio-comunicativas

O desenvolvimento de competênciaspara educadores sociais é considerado uma necessidade no contexto da educação inclusiva(Nimante;Kakore, 2022).Neste sentido, a tarefa mais importante da educação profissional é a concepção de competências profissionais e, através destas, o desenvolvimento da personalidade do especialista (Nimante; Kakore, 2022).

Na sala de aula inclusiva, os professores têm de lidar com os desafios diários relacionados com as necessidades educativas dos estudantes, garantindo uma aprendizagem de elevada qualidade e o crescimento pessoal de cada aluno, incluindo aquelas com necessidades especiais (Nimante; Kakore, 2022). Para que isso ocorra, um conjunto de valores, sentimentos e opiniões devem fazer parte deste processo sócio-relacional e

comunicativo, que para os professores entrevistados são: a empatia, acolhimento, está aberto à escuta, humor,comunicação não violenta, dentre outros conforme mostram as discussões a seguir.

Quando questionados sobre essas competências, os professores afirmam que a empatia é a principal habilidade dessa categoria, estando presente em todas as falas dos entrevistados. Além disso, durante os discursos, evidencia-se a necessidade de ver o aluno como parte do todo, respeitando suas particularidades. Nas falas também se observa a necessidade de o orientador saber se comunicar, saber ouvir, entender a necessidade do outro, ter tempo para realizar atividades diferenciadas e demonstrar compreensão diante das dificuldades. Essas competências são sintetizadas nas falas, a seguir, dos participantes F, B e C:

> ‘’Eu acho que é **preciso ter empatia**, envolvimento, ouvir o aluno, é preciso ter uma **comunicação não violenta**” (Participante F,41anos).
>
> “A gente tem que se desafiar,ouvir, saber o que está acontecendo em cada situação. E eu acho que isso contribui para tornar o ambiente mais inclusivo. **Saber ouvir, procurar entender a realidade do aluno**, ir atrás do aluno, saber porque ele não está se acreditando na opinião da escolar, ou se ele está com alguma dificuldade de tentar entender”(Participante B,45anos).
>
> “Você tem que estar estimulandoesse aluno o tempo todo. Ele precisa saber que é **incluir aluno no ambient**e.” (Participante C,41 anos).

O participante F destaca a Comunicação Não Violenta (CNV) como uma estratégia essencial para a inclusão educacional. A CNV enfatiza a necessidade de interações baseadas na escuta empática e na compreensão das necessidades do outro. Em um ambiente educacional, essa abordagem pode contribuir para a redução de conflitos, o fortalecimento do vínculo professor-aluno e o aumento da participação dos estudantes com dificuldades educacionais.

Com o desenvolvimento da sociedade, a educação passou a ter um objetivo diferente: ela deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, a divulgação e o aprimoramento das capacidades dos alunos. A concretização do objetivo da educação moderna é possível mediante a implementação dos princípios da inclusão, como a aceitação da diversidade e a compreensão mútua, o que se reflete na humanização e individualização do processo educativo. Isso contribui para a criação de um ambiente social e educativo inclusivo em grande escala, o qual só pode ser concretizado se todos os membros das micro e macrossociedades estiverem altamente preparados para mudanças pessoais e profissionais no interesse dos estudantes (Shutaleva*et al*.,2023).

O Participante B complementa essa perspectiva ao ressaltar que a inclusão requer um esforço ativo dos docentes para compreender a realidade dos alunos e identificar possíveis

barreiras para sua participação na escola. Essa visão está de acordo com os estudos de Booth e Ainscow (2002), que apontam que um ambiente inclusivo só pode ser efetivamente construído quando há uma disposição genuína dos educadores em identificar e eliminar obstáculos à aprendizagem.

Esses depoimentos indicam que a inclusão vai além de adaptações pedagógicas e curriculares, uma vez que depende de relações interpessoais acolhedoras, do engajamento ativo do professor e da criação de um ambiente escolar onde os alunos se sintam pertencentes e motivados.A ideia de inclusão foi formada pelo reconhecimento do valor da diversidade humana e das diferenças entre as pessoas, ela visa satisfazer as necessidades de todos na educação e contribui para a divulgação de potencialidades, independentemente das possíveis limitações associadas à saúde física (Shutaleva *et al*., 2023).

Quando se trata de aspectos ligados às relações entre as pessoas envolvidas no processo de ensino, assim como à comunicação entre as partes, os sujeitos da pesquisa também trazem para este leque de competências o humor, considerando-o um sentimento necessário para aproximar os alunos dos docentes, facilitando a comunicação e proporcionando ao aluno um sentimento de acolhimento, conforme diz o docente G.

> "E eu gosto muito de falar que pra mim,independente de ter aluno especial ou não, é **o humor. Não o humor não se está piada, mas da leveza. Se você não construir um ambiente de leveza, os alunos não se sentem à vontade**." (Participnate G, 44 anos).

A maior parte dos entrevistados considera o fator tempo como uma competência necessária para a efetividade da prática profissional. Por não terem recebido o preparo suficiente durante a graduação, os docentes afirmam a importância dessa disponibilidade de horas dentro da carga horária estabelecida pela unidade de ensino, tanto para o preparo e adaptação da parte metodológica quanto para realizar estudos e aperfeiçoamento sobre necessidades educacionais especiais. A escola deveria oferecer tempo de qualidade para que a prática profissional tenha efeito na inclusão desses alunos, conforme as falas abaixo.

> "Por que esse curso de libras não se insere dentro das 40 horas como um curso de qualificação para o professor? Então, assim, nas 40 horas **você tem que procurar um tempo extra para poder se qualificar e esse tempo não é viável**. (Participante G, 44 anos).

> "**Tem que ter tempo**. Por isso que eu não julgo. Às vezes eu vejo os professores reclamando, angustiados, mas é só alguns. É errado esse posicionamento, mas o que é que está por trás desse posicionamento, desse cansado do professor?" (Participante G,44 anos).

> “Eu acho que eu posso acrescentar a **questão de tempo também**, tá? A gente, às vezes precisa, pra gente se reunir e incluir, se informar da área, talvez, discussões sobre alunos especiais, né?” (Participante C,41 anos).

Os três relatos convergem para um desafio estrutural central da educação inclusiva: a falta de tempo e de suporte institucional para a qualificação docente. Eles evidenciam que, embora a capacitação seja essencial para a inclusão, muitas vezes ela é tratada como um esforço extra do professor, sem a devida integração à carga horária de trabalho. Mesmo sendo considerada um aspecto essencial para o melhor desempenho da prática pedagógica inclusiva, a gestão da escola não oferece esse espaço na carga horária estabelecida dentro do projeto pedagógico escolar. A fala do participante H traz o relato da falta de engajamento da equipe para a realização de cursos e a busca por aperfeiçoamento, por não possuir tempo dentro do horário regular de trabalho. Não adianta a disponibilização de cursos pela universidade se os mesmos não encontram horário para serem realizados.

O apoio da administração escolar é crucial para a implementação da educação inclusiva. No entanto, muitas vezes, os gestores escolares não estão suficientemente envolvidos ou comprometidos com as práticas inclusivas, o que dificulta a alocação de recursos e a implementação de políticas que favoreçam a inclusão. A falta de apoio administrativo pode deixar os professores isolados em seus esforços para promover a inclusão, aumentando a sensação de sobrecarga e frustração (Cardoso *et al,*.2024)

Para um ambiente inclusivo, outros aspectos devem ser levados em conta. Foi citado durante as entrevistas pelos participnates C e B, que o acolhimento deve existir como parte do processo. O professor, apesar da carga horária excessiva e da insuficiência de preparo técnico, precisa ter paciência e estar aberto para receber essas demandas. É preciso compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais e praticar a equidade dentro da sala de aula, oferecendo mais atenção àqueles que mais precisam dela no processo de ensino.

> “Porque a educação é muito inclusiva, não **é só receber o aluno que está dentro da sala de aula e a gente achar que ele vai aprender igual aos outros**. Não é, a gente precisa de uma equidade, **dar mais para quem precisa mais,** ver quem é que precisa de uma adaptação de aprendizagem, ver quais são as especies de dificuldades de cada aluno, porque se não a gente não consegue concluir por isso.” (Participante C,41 anos).

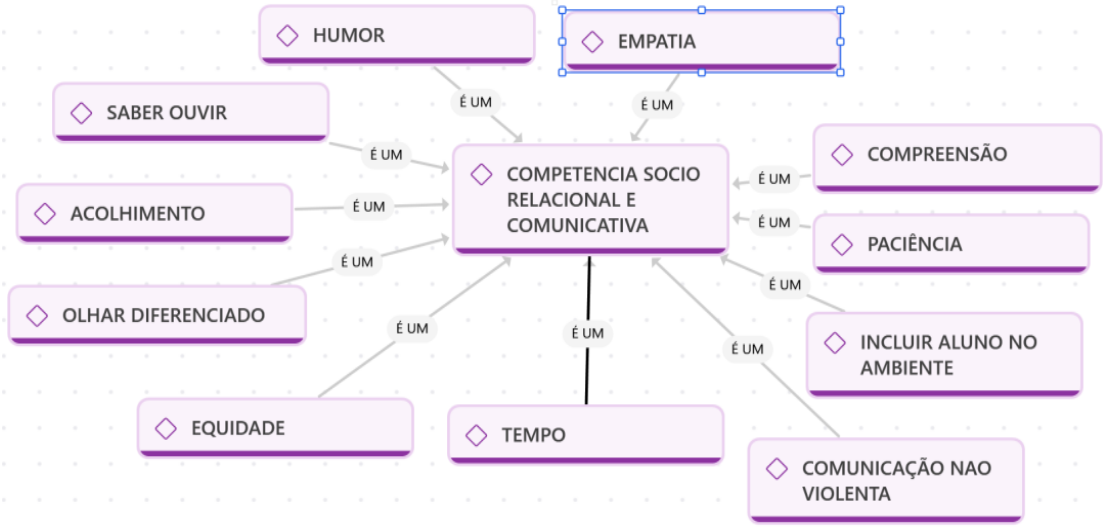
> “O que eu pude perceber é a **questão da paciência**. A paciência é a questão de ser franco, de ser realista, de ser mais humano. Às vezes algumas pessoas são meio robotizadas.’’(Participante B, 45 anos).

As falas dos participantes convergem para a ideia de que a equipe acadêmica, para ser inclusiva, deve levar em conta os aspectos emocionais do professor. A interação dos

participantes no processo educativo implica a igualdade de posições dos sujeitos da comunicação. O diálogo é caracterizado por um alto nível de empatia, senso de parceria, ausência de estereótipos na percepção das outras pessoas e flexibilidade de pensamento. Além disso, a interação envolve o desenvolvimento dos participantes no processo educativo, pois os contatos, a boa vontade, a mobilidade de ações, a paciência, a confiança e a atividade social possibilitam a oportunidade de ser concretizada em cooperação(Shutaleva *et al*., 2023).

Dessa forma , as competências dos professores atuam como agentes de inclusão e justiça social, o que envolve trabalhar em colaboração com outros e pensar sistematicamente sobre formas de transformar práticas, escolas em ambientes inclusos e acolhedores (Pantič; Florin , 2015).A rede semântica abaixo, resume as várias competências sociais, relacionais e comunicativas, envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem (Figura 03).

Figura 03- Rede semântica de competências socio -relacional e comunicativa.



Fonte: Desenvolvida pela autora (2025).

4.2.3 Competência de desenvolvimento e aprendizagem

Walton e Rusznyak (2017) afirmam que a diversidade de alunos nas salas de aula regulares tem sido um grande desafio para os professores. Para isso, a formação de professores precisou responder a esse desafio, proporcionando aos futuros docentes o conhecimento necessário para desenvolver práticas inclusivas (Banks *et al*., 2005).

Diante desse contexto, sugere-se, conforme Walton e Rusznyak (2017), que seja necessário um trabalho contínuo na conceitualização e implementação de programas de formação inicial de professores para a educação inclusiva, pois estes precisam estar

preparados para ensinar alunos diversos em salas de aula amplamente inclusivas (Walton; Rusznyaka,2017).

Os professores entrevistados relatam uma falha na formação inicial de sua graduação, destacando a ausência de preparo para desenvolver o aspecto pedagógico voltado para o público da educação especial, na perspectiva inclusiva, conforme evidenciado nas falas a seguir:

> "Então, **a minha formação foi totalmente deficiente**. E eu confesso pra você que **eu não tenho esse preparo pra lidar com a questão da educação inclusiva** porque eu não tive essa formação" (Participante J,35anos).

> **"Existe o despreparo técnico**, **pelo próprio histórico mesmo da instituição** e dos cursos de graduação da nossa época não levantar esse debate''(Participante I,39anos).

As falas citadas convergem para a ideia de que existe uma falha na formação inicial dos professores. Aqueles que não possuem cursos ligados à Pedagogia não têm, em sua grade curricular de formação, disciplinas específicas que abordem como trabalhar com o aluno público-alvo da Educação Especial, o que revela uma lacuna no preparo para lidar com a Educação Inclusiva. Ao utilizar a expressão "totalmente deficiente", o participante J enfatiza uma limitação significativa, sugerindo que a pessoa acredita não ter adquirido o conhecimento necessário durante sua formação acadêmica ou profissional. Paralelamente à formação incompleta, o participante I aborda como causa desse despreparo técnico o "histórico" da instituição, ao sugerir que as práticas e abordagens da escola não conseguem criar uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades técnicas dos professores.

As queixas dos professores estão associadas à necessidade de aprimoramento da formação inicial, conforme abordado por Quitela e Puente (2022), que confirmam a necessidade de aprimorar a formação inicial em Educação, tanto na prática direta quanto indireta, nos princípios práticos e na teoria disciplinar, com foco na atenção à diversidade. Eles determinam que a eficácia da formação inicial de professores ocorre quando se combinam o conhecimento teórico pedagógico e a formação na ação, por meio de práticas em sala de aula (Quitela; Puente, 2022).

Quando questionados sobre como os professores realizam atualizações sobre a temática pesquisada,afirmam que, para se aperfeiçoarem e sanar as lacunas em sua formação, buscam alternativas para o desenvolvimento de suas habilidades metodológicas e ampliação de conhecimento. Entre essas alternativas, destacam-se a realização de cursos gratuitos oferecidos pela instituição, a participação em cursos promovidos pelo MEC, a leitura de artigos diversos, a leitura de livros, a troca de experiências com o setor de assistência

estudantil e o compartilhamento de experiências com profissionais especializados, conforme evidenciam os trechos a seguir dos participantes J,I e A.

> "A gente sempre tenta **estar estudando, se atualizando** para melhorar a nossa educação, a nossa atividade'' (Participante J,35anos)

> "E **aí converso, às vezes, com psicopedagogo, com psicólogo, não necessariamente da instituição**, para ver uma forma de adaptar. Mas também só acontece uma conversa maior quando tem necessidade."(Participante I,39 anos).

> "E eu tenho bastante material também, livros, artigos, então eu busco realmente quando eu tenho alguma dificuldade, **eu busco esses materiais para que eu consiga achar soluções mais viáveis** quando tem necessidade.Além de também **conversar com professores mais experientes, amigos e colega de profissão,** e pergunto se eles passam a mesma situação, o que eles fizeram, o que deu certo, não deu" (Participante A,29 anos).

As respostas dos participantes sobre essa competência indicam que eles destacam possuir uma variedade de materiais, como livros e artigos, aos quais recorrem sempre que encontram dificuldades. Isso demonstra uma postura proativa em relação ao aprendizado e à resolução de problemas, evidenciando uma preocupação com a eficácia na prática de ensino com os alunos da educação especial. Além disso, o participante também recorre a interações sociais e profissionais, como conversas com professores e colegas. Essa prática reflete a importância do networking e da troca de experiências, sugerindo uma atitude colaborativa e de aprendizado coletivo.

No entanto, a busca por conhecimentos ainda se apresenta de forma limitada. Alguns professores só procuram atualização e formação nesse campo da educação quando possuem alunos que necessitam de atenção diferenciada ou quando realizam apenas cursos oferecidos pelo Colégio Técnico de Floriano. Quando o professor não recebe essa demanda, ele mantém o planejado e não busca se atualizar com antecedência.

> "**A única atualização que eu tenho é que acaba chegando até nós quando vocês fazem alguma palestra aqui na própria escola**. Eu confesso que eu não vou, não procuro outra alternativa. Não sei ler alguma coisa que é uma boa notícia que a gente vê, algum caso que acontece, mas eu não tenho me atualizado em relação a isso"(Participante C,41anos).

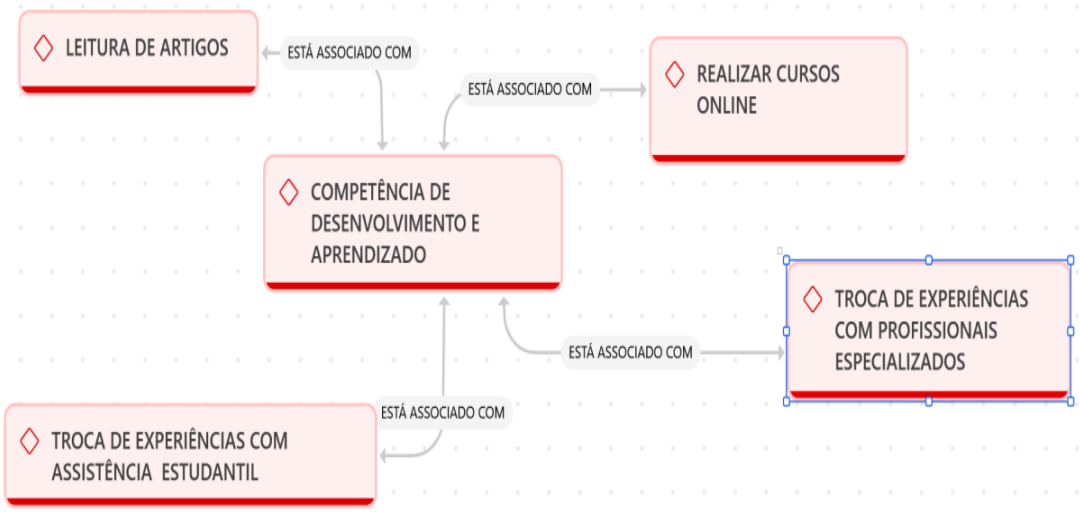
> "Bom, eu confesso que nesse exato momento **eu estou bastante desatualizado,**porque como eu disse, é...A maneira de lidar com a situação que eu tenho hoje, que no único caso é a aluna x, ela me permite ter um entendamento de que aquilo que eu uso hoje, o pacote de coisas que eu utilizo hoje, é suficiente"(Participante D,48 anos).

As falas sugerem uma certa passividade em relação à obtenção de informações. Alguns professores dependem de um evento específico para saber mais sobre determinado assunto. Isso também indica uma falta de motivação ou disposição para buscar informações

de maneira mais ativa, como ler ou procurar notícias. Há uma sensação de não priorização do acesso à informação sobre educação especial. Brito e Flores (2023) corroboram essa postura dos professores ao demonstrarem que a formação continuada é essencial para a implementação efetiva da educação inclusiva. Os educadores precisam estar constantemente atualizados sobre as melhores práticas e estratégias para incluir os alunos, público-alvo da educação especial, dentro do ambiente de ensino. Programas de formação continuada, cursos de capacitação e a troca de experiências entre profissionais da educação são fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão e possam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de seus alunos (Brito & Flores, 2023).

Conforme Walton e Rusznyak (2017), há uma necessidade de incorporar a inclusão em todos os cursos e atividades de formação de professores, para que a educação inclusiva não tenha uma identidade distinta ou uma base de conhecimento separada do ensino e da aprendizagem, mas esteja integrada ao trabalho diário realizado pelos professores. A rede semântica abaixo (Figura 4) mostra as principais atitudes dos professores para se manterem atualizados sobre a temática, que faz parte da realidade profissional desses profissionais.

Figura 04- Rede semântica de Competências de Desenvolvimento e Aprendizado



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.2.4 Competência organizacional

O processo educacional está estritamente ligado à estrutura da sociedade na qual é desenvolvido, havendo, nessa relação, fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que determinarão os rumos que serão dados a ele. Dentro desse processo, está a

realização do trabalho docente, que, para ser eficaz, requer que sejam dadas ao professor condições de trabalho suficientes para que este execute a finalidade a que se propõe no processo de escolarização do ser humano, sendo este promovido pela aquisição de conhecimentos, o que possibilita sua formação como cidadão (Camargo; Rabelo, 2023).

O apoio insuficiente de equipe especializada é outra dificuldade apontada pelos professores. A presença de profissionais como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes educacionais pode fazer uma grande diferença no atendimento das necessidades dos alunos público alvo da educação especial. No entanto, essa não é a realidade de todas as escolas que não contam com esses profissionais ou possuem um número insuficiente deles, o que sobrecarrega os docentes e dificulta a prestação de um atendimento adequado (Queiroz e Da Silva Melo, 2021).

As condições de trabalho do professor se constituem de "[...] elementos indissociáveis [...] como: processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas [...], condições físicas e materiais do trabalho" (Hypólito, 2012, p. 211). A ausência dessas condições necessárias para o exercício profissional produz uma sobrecarga de trabalho ao professor para atender às demandas que lhe são impostas, o que pode contribuir para a intensificação do trabalho docente (Camargo;Rabelo,2023).

Os professores do Colégio Técnico apontam uma série de aspectos que são considerados essenciais para que possam desenvolver suas atividades dentro da perspectiva inclusiva, incluindo as dificuldades encontradas na gestão da escola para realizar este trabalho, conforme está exposto no quadro abaixo:

Quadro 7- Competências Organizacionais

Não enxergar a educação inclusiva como pauta prioritária;
Falta de tempo da gestão para preparar a equipe;
Falta de integração dos professores com a equipe;
Dificuldade de identificar as necessidades dos alunos público alvo da educação especial;
Falta de recursos financeiros e materiais;
Oferta de capacitação;
Necessidade de equipe especializada;
Trabalhar em conjunto;
Informar com antecedência quais os alunos e quais necessidades,para que os professores possam se preparar;

Intersetorialidade.

Fonte: Produzido pela autora (2025)

A tabela acimaaborda diversas questões cruciais sobre as competências organizacionais no contexto da educação inclusiva, destacando as dificuldades enfrentadas pelas instituições ao implementar essa abordagem.Inicialmente, percebe-se a falta de priorização da educação inclusiva, o que revela uma visão institucional que, muitas vezes, negligencia a urgência e a relevância desse modelo educacional. Quando a educação inclusiva não é vista como uma pauta prioritária, há uma diminuição do comprometimento em garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

A falta de tempo da gestão para preparar a equipe e a dificuldade de integrar os professores com a equipe evidencia a sobrecarga e a falta de planejamento estratégico adequado, que reforça a importância do trabalho em conjunto para garantir a efetividade do processo. Outro ponto importante é a dificuldade em identificar as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Sem um diagnóstico claro, preciso e uma equipe especializada, torna-se desafiador fornecer o suporte adequado a esses alunos.

A falta de recursos financeiros e materiais também é uma barreira significativa. Sem investimentos suficientes, a escola não consegue oferecer os recursos necessários, como materiais adaptados e tecnologias assistivas. Assim, a insuficiência de recursos didáticos e tecnológicos, infraestrutura inadequada e apoio insuficiente de profissionais especializados. impactam diretamente a prática pedagógica e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, exigindo esforços contínuos para superá-los (Cardoso *et al*, 2024)

A oferta de capacitação para os profissionais é uma das chaves para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva, mas a carência de treinamentos adequados oferecidos principalmente pela instituição, limita as competências dos professores para lidar com a diversidade de necessidades. Além disso, é essencial trabalhar de forma colaborativa, com todos os profissionais envolvidos em um processo de integração, e informar com antecedência sobre os alunos e suas necessidades**,** para que os professores tenham tempo de se preparar adequadamente para os desafios.

Nas falas dos entrevistadosé possível compreender a necessidade de ações que este conjunto de professores esperam da gestão, para que desenvolvam seu trabalho de forma eficiente, conforme relatados pelos professores J e B:

> “O próprio colégio deveria se sensibilizar também e organizar alguma coisa que fosse acessível aos professores. Até porque a gente tem uma rotina muito corrida, mas deveria tentar organizar alguma atividade relacionada a essa temática. Para

> capacitar os professores. Porque o nosso quadro de professores é muito diverso’’(Participante J,35anos).
>
> “importante incluir dentro da instituição um núcleo permanente mesmo, de pesquisa, de curso, de debate, porque a gente espera o aluno chegar com problema pra saber o que fazer com ele. Não existe essa discussão de prevenção. Por exemplo, no dia que chegar um aluno paraplégico na escola, tetraplégico, com problema de visão, eu não sei o que fazer” (Participante B,45 anos).

As falas dos sujeitos B e J remetem às ações que a instituição e a gestão deveriam realizar para garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto dentro quanto fora da sala de aula, além de apontar as falhas da gestão. Os sujeitos afirmam que tanto a gestão superior (como reitores e superintendentes) quanto a gestão local (direção) não veem a inclusão como uma pauta prioritária, o que reflete na ausência de recursos físicos e financeiros essenciais para a concretização das ações dentro da escola. Além disso, os docentes apontam que a instituição não oferece tempo dentro da carga horária para a preparação dos professores, assim como não proporciona capacitação ou treinamento antes de os mesmos receberem os alunos e iniciarem o ano letivo. Segundo os entrevistados, a escola apenas matricula o aluno e o insere na sala de aula sem preparar ou avisar o professor com antecedência.

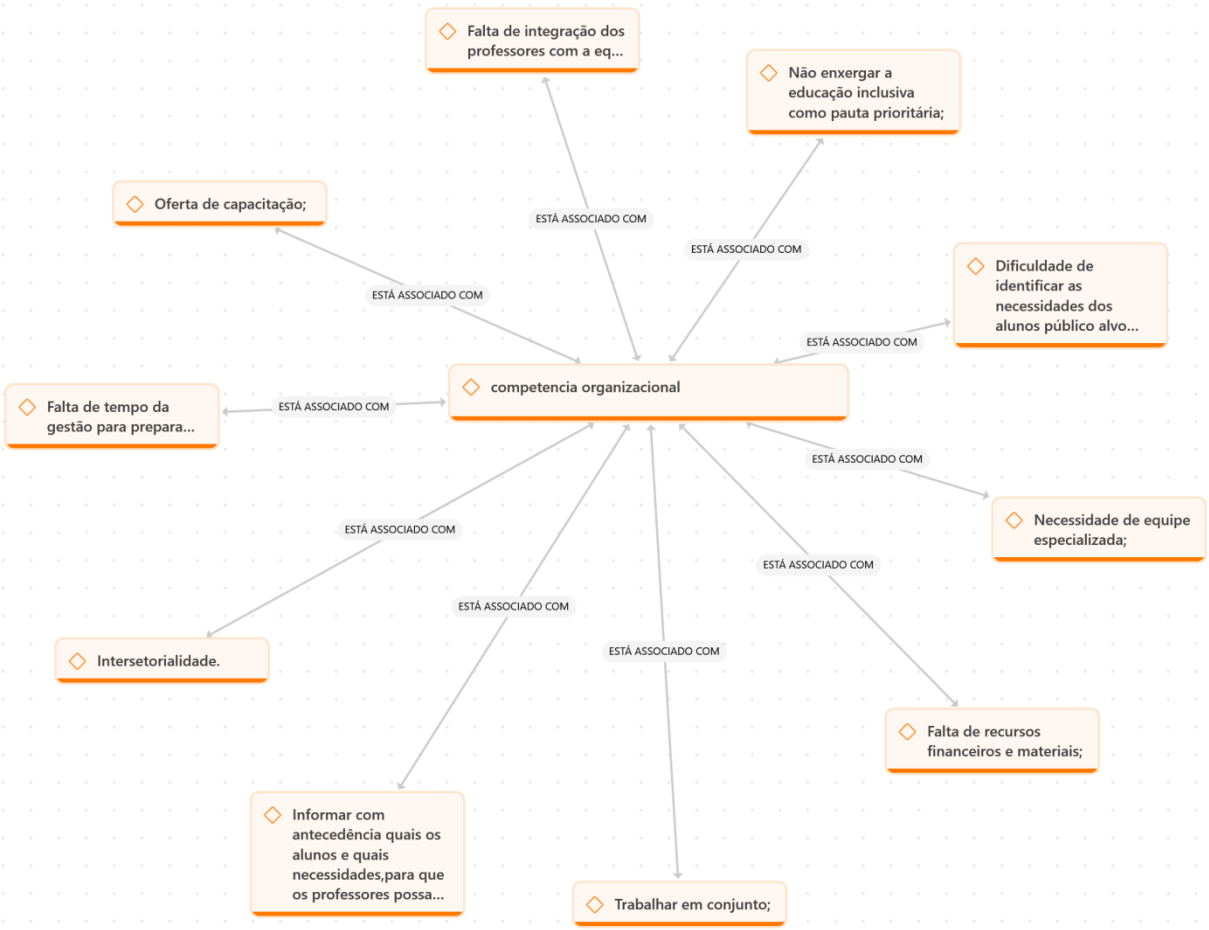
Outra dificuldade apresentada, que está relacionada às competências organizacionais, diz respeito à intersetorialidade. É unânime entre os professores a queixa de que não existe, dentro da gestão escolar, uma interação entre as equipes, não há diálogo entre os professores para analisar e discutir as necessidades e possibilidades que os alunos podem ter. A gestão precisa integrar a equipe, evitando a segregação entre as coordenações de cursos e entre os professores. Os docentes recomendam que sejam oferecidos, por meio de cursos e capacitações com equipe especializada, orientações sobre como agir para estabelecer essa inclusão.

Condições adequadas de trabalho para os docentes, são benéficas para os professores, mas também impactam diretamente no ambiente de aprendizagem dos alunos. Ao oferecer ao professor os recursos e o suporte necessários para exercer suas funções de maneira eficiente, cria-se um cenário propício tanto para o ensino quanto para o aprendizado. a qualidade do trabalho docente não depende apenas da habilidade e do esforço do professor, mas também de fatores externos, como infraestrutura, materiais didáticos, formação continuada e, principalmente, um ambiente que promova o bem-estar físico e emocional dos educadores.

O trabalho docente requer condições de trabalho adequadas para o professor executar as suas atividades e o atendimento a essas condições expressas, possibilitará aos professores e alunos desfrutarem de um ambiente favorável à efetivação do processo de ensino e de

aprendizagem (Camargo;Rabelo,2023).A rede semântica, a seguir, sintetiza essas competências relacionadas à responsabilidade da organização (Figura 05).

Figura 05-Rede semântica de Competências Organizacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.2.5 Competência de intervenção

Garcia (2016) reforça que a oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva faz valer o direito de acesso das pessoas com deficiência à escola regular e, com isso, exige que a escola regular passe por mudanças na forma de sua organização, requerendo, assim, um ambiente acessível para que a escola atenda às necessidades educacionais do novo público que ingressará em classes comuns na escola regular.

As classes formadas pela variedades de alunos dentro do sistema regular, será sob a regência de um professor por classe, e a este é destinado um conjunto de atribuições que compõem o trabalho docente. Essas atribuições abrangem o planejamento, a preparação e a ministração de aulas das diversas disciplinas com recursos didáticos pedagogicos adaptadados para o conjunto de alunos (Camargo; Rabelo,2023).

Nas entrevistas, algumas competências relacionadas à intervenção do professor no ambiente inclusivo da sala de aula regular foram destacadas**.** Inicialmente, os professores afirmaram que precisavam conquistar a confiança dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) de forma gradual, como, por exemplo, através de um elogio ou pedindo para que o aluno realizasse alguma atividade específica durante a aula. A formação de grupos para a operacionalização de atividades estava se tornando um momento de exclusão desses alunos, pois eles não eram "escolhidos para compor as equipes". Como intervenção, os docentes adaptaram a metodologia para a formação dos grupos em sala de aula, de modo que todos pudessem participar, indicando quais alunos fariam parte dos grupos. As falas a seguir detalham esses aspectos de forma mais clara:

> "Eu tento incluir esses alunos que têm especificidades entendendo que eles são iguais aos outros, não no sentido de que ele não teria um diagnóstico, mas que ele está ali e mexe naquele conjunto" (Participante B,45 anos).

> "Eu acabo, eu mesma realizando a fomaçãode grupos, para incluir esses alunos" (Participante A,29 anos).

Quando questionados sobre quais ações os professores realizam para intervir nesse processo de inclusão, a maior parte dos entrevistados afirma que iniciam ministrando as aulas de forma igualitária para todos os alunos e, no decorrer do processo, observam e analisam se há necessidade de adaptação do conteúdo. Caso o aluno demonstre a necessidade, o professor realiza o ajuste de forma independente, sem orientação da equipe técnica especializada. Além disso, os professores buscam incluir os alunos nas atividades de sala de aula, observando se o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está acompanhando a aula proposta ou necessita de adaptações, como está exposto nas trasncrições abaixo.

> "Mas, por exemplo, no caso da aluna que a gente teve aqui, uma dasmudanças principalmente de avaliação. Ela tem dificuldade de interpretar textos mais longos, questões de enunciados maiores. **Então eu busco fazer questões bem mais diretas, com perguntas bem mais diretas, ou então prova oral, que conversando ela consegue desenvolver melhor do que escrevendo**."(Particioante I,39 anos).

> "Geralmente, quando eu percebo que o aluno está com muita dificuldade numa prova minha, eu pergunto se ele sente a necessidade de adaptar, se ele sente a necessidade de fazer alguma alteração. **Eu parto muito do que o aluno deseja, né?"** (Particioante G,44 anos).

O papel do professor na formação do aluno com necessidade educacional especial é fundamental. No entanto, sua eficiência não se resume unicamente à transmissão de conhecimentos, mas sim à forma como o faz e à sua relação com o saber. A maneira de

transmitir os conteúdos não se refere apenas a técnicas, mas ao engajamento do professor e à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno; isto é, está relacionada a princípios políticos e éticos. Dessa forma, a maneira como os professores incentivam a participação dos alunos em sala de aula, seus elogios e críticas ao desempenho e ao comportamento dos alunos, também interfere na formação dos laços dentro de toda a sala de aula (Crochík et al.,2008)

O ensino inclusivo requer mais do que apenas uma abordagem tradicional de ensino, requer, atitudes positivas em relação à educação inclusiva, que os professores estejam mais abertos e tenham atitudes à estes alunos com NEE.Um espaço educativo inclusivo implica abertura e acessibilidade, uma parceria entre alunos e professores. Quanto mais pais, professores e especialistas de diversas qualificações se envolverem na comunicação, maior será a probabilidade de o processo de integração de uma pessoa com necessidades educativas especiais numa instituição de ensino ser bem sucedido :Shutaleva et al., 2025

A rede semântica a seguir, traz as atitudes mais necessarias para a interveção dos professores dentro do processo de inclusão (Figura 6).



4.3 Desafios da educação inclusiva

No Brasil, o processo de inclusão no âmbito educacional é garantido por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, com o intuito de diminuir os efeitos da exclusão e ensinar a todos, sem distinção (Machado *et al.*, 2024). Para este autor, incluir implica entender, abranger, conter em si, envolver, implicar, inserir, intercalar, introduzir, fazer parte e pertencer junto com outros em um mesmo ambiente. Não se trata de pessoas iguais, mas de reconhecer que a diferença faz parte do mundo, onde essa diversidade proporciona diferentes formas de construção do conhecimento (Machado*et al.*, 2024).

Para que o processo de inclusão aconteça, é necessário que o processo educacional passe por uma transformação, criando condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, com foco nas dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos (Machado*et al.*, 2024). Esse processo de adaptação e transformação do ambiente escolar gera uma série de desafios para toda a comunidade acadêmica, principalmente para os professores.

Durante as entrevistas, os docentes apontaram como desafios enfrentados no processo de ensino com a educação inclusiva a falta de formação técnica, uma vez que, durante o curso de graduação, não tiveram contato com a temática, nem uma formação direcionada para essa área. Além dessa dificuldade, a escola não possui uma equipe técnica especializada para oferecer suporte aos professores, no preparo das aulas, na abordagem com os alunos e na adaptação do material a ser utilizado. Os docentes afirmam que apenas recebem o aluno dentro do ambiente regular de sala de aula, sem preparação prévia ou posterior, atuando, assim, no improviso, conforme os trechos abaixo.

> "Com certeza **a falta de formação continuada, falta de orientação do setor específico, de uma rede específica**A gente simplesmente recebe e não tivemos orientações"(Participante E,35anos).
>
> "Então acho que **a falta de uma equipe profissional,** nesse processo todo de adaptação, também na implementação das ações, na aprendizagem de acordo com a necessidade do aluno"(Participante F,39 anos).
>
> "Existe o **despreparo técnico**, pelo próprio histórico mesmo da instituição e dos cursos de graduação da nossa época não levantar esse debate e existe também um forte desinteresse de boa parte dos professores."(Participante G,44 anos).
>
> "E o que eu percebo, falando por mim e pelos professores que eu já tive acesso, a gente **vai negociando no improviso**, o CTF.funciona dessa forma, infelizmente. **Não existe nenhum suporte**, não existe nenhum tipo de amparo, de acolhimento para esses alunos, e alunos não existem"(Participante G,44 anos).

Para Shutaleva*et al.*, (2025), os desafios podem ser especificados por meio de barreiras: barreiras relacionadas aos participantes do processo educativo inclusivo, ou seja, sua atitude, falta de conhecimento, medo, preconceito, especialização, competição, falta de experiência em perceber diferenças, estereótipos e flexibilidade de pensamento; barreiras relacionadas com dinheiro e recursos materiais, ou seja, falta de fundos e equipamentos, salários baixos, distribuição desigual de recursos e infraestruturas subdesenvolvidas; e barreiras relacionadas ao conhecimento e à informação, ou seja, a ausência de acesso ao conhecimento e à informação, e a ausência de experiência coletiva na discussão e resolução de problemas (Shutaleva*et al.*, 2025).

Os desafios não se restringem apenas à prática profissional no que se refere à abordagem do conteúdo, mas também à dificuldade de identificar as necessidades educacionais dos alunos e de estabelecer uma comunicação eficaz com eles. Além disso, a temática é pouco discutida no ambiente escolar do CTF. Os professores relatam que o tema é apenas mencionado durante a semana pedagógica, quando poderia ser melhor abordado, conforme indicado pelas falas.

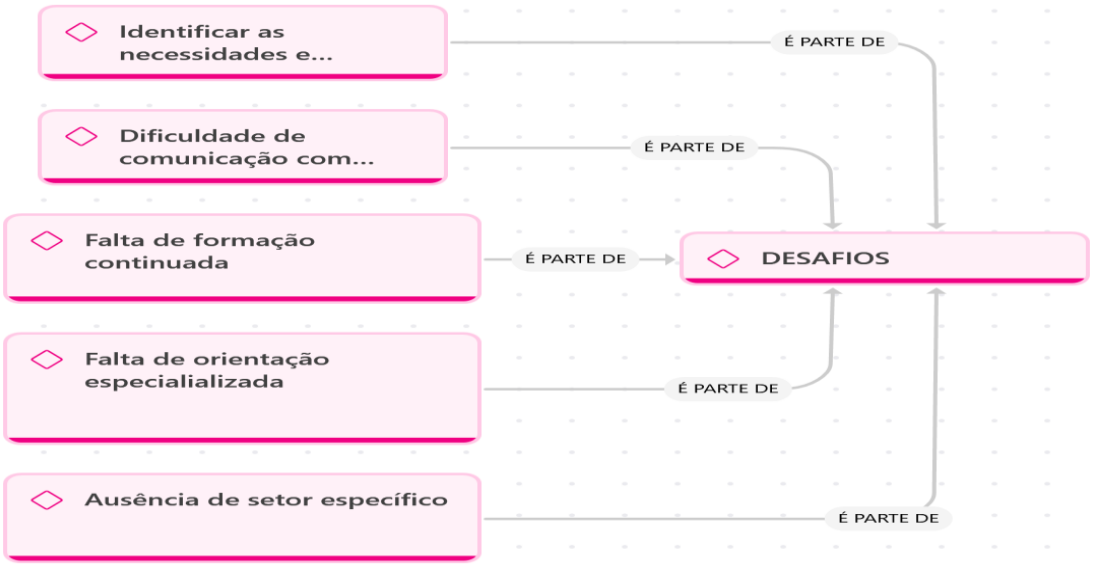
> "Eu acho que **deveria ser mais abordado.** A gente até tentou a semana pedagógica esse ano. Eu estava nessa comissão, foi um tema que a gente fez muita questão de que fosse abordado,inclusive que foi muito positiva a semana pedagógica, **mas ainda pouco, porque é muito puntual, a gente precisa de mais oportunidades**" (Participante F,39 anos).

> "Na verdade **foi como se comunicar com eles**, porque o mundo deles é diferente... Então, só entender o mundo deles é meio complicado. Mas até você conseguir entender e saber como chegar, porque eles são um pouco retraídos, não aceitam, você tem que saber chegar, saber conversar, saber até eles terem essa **confiança com você. Então, o difícil na verdade é você conquistar a confiança deles"** (Participante B,45 anos).

As falas dos participantes abordam a necessidade de um maior envolvimento com temas educacionais e sobre os desafios de se comunicar com uma nova geração de estudantes, destacando a importância de estratégias e ações específicas para promover a aprendizagem e construir uma relação de confiança. O particioante Fsugere que as iniciativas existentes para discussão da temática são esporádicas, sem continuidade ou aprofundamento, havendo a necessidade de dar mais espaço para que o tema seja trabalhado de forma mais abrangente e constante, não apenas em eventos pontuais, mas em uma abordagem mais sistemática ao longo do ano letivo. O participante B afirma que existe uma distância entre as gerações o que dificulta a comunicação. Para o educador, essa percepção do "mundo deles" pode criar um sentimento de insegurança, tornando o processo de ensino mais difícil. A ênfase na confiança como ponto de partida para uma relação pedagógica efetiva é crucial. O processo de construção de confiança, no entanto, pode ser longo e exige paciência, empatia e estratégias de aproximação mais personalizadas.

A rede semantica da figura 7 , resume todos dos desafios apontados nas entrevistas:

Figura 7 –Rede semântica dos desafios

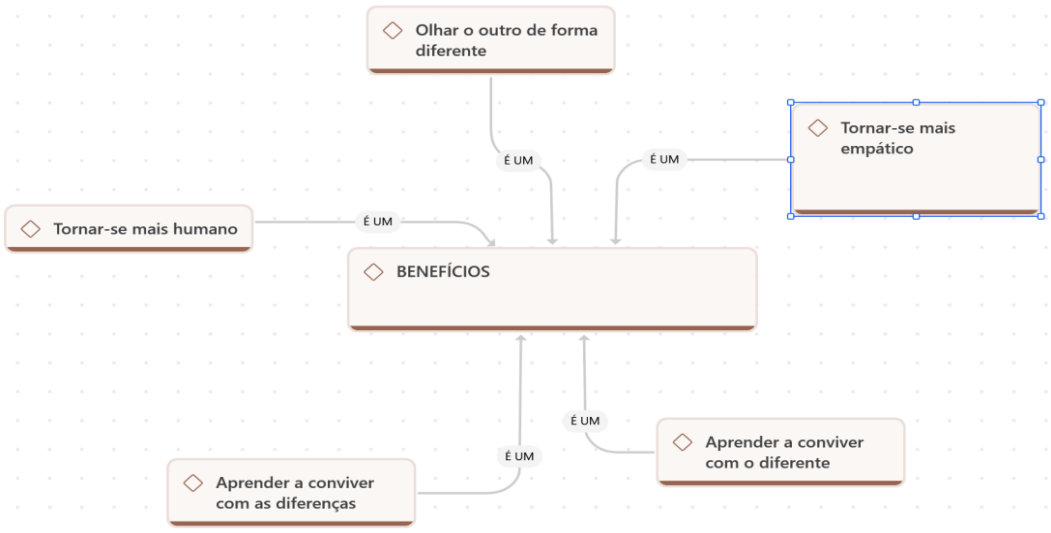


Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.4 Oportunidades

Para identificar as principais oportunidades vivenciadas pelos professores entrevistados durante o trabalho com a educação especial, na perspectiva inclusiva, foram designados códigos obtidos a partir dos trechos de maior relevância sobre o tema, extraídos do *corpus* de dados resultante da transcrição das falas dos participantes. Após a criação dos códigos, foi gerada uma rede semântica que resume os benefícios encontrados na pesquisa, conforme mostrado na figura abaixo.

Figura 8- Rede semântica



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A rede sintetiza os diversos benefícios que o contato com a temática e a prática da educação especial na perspectiva inclusiva trouxe para os professores entrevistados do Colégio Técnico de Floriano. As respostas dos docentes estão relacionadas ao poder de olhar o outro de forma diferenciada, com mais atenção e empatia, além de aprender a conviver com o diferente. Trata-se de descobrir o sentimento de paciência, como afirma Participante I de 39 anos, "é melhorar como pessoa, colocando-se no lugar do outro sem julgamentos". Além das mudanças construídas no lado humano e pessoal, existem também os ganhos relacionados à formação profissional, como ampliar os conhecimentos sobre educação especial na perspectiva inclusiva, ampliar as habilidades e ter ações mais humanizadas dentro e fora da sala de aula, conforme as falas a seguir.

> " Como é que eu posso dizer... de a **gente melhorar a nossa pessoa**, né? Realmente**, de você tentar enxergar o outro com maior cuidado**, né? Eu acredito que isso muda muito a gente, e saber que essas pessoas têm toda a condição de exercer um bom trabalho, desde que você ofereça as ferramentas adequadas para elas".(Participante I,39anos)

> "Eu acho que a gente sempre ganha, com certeza. É **um aprendizado, é um olhar diferente**. Eu acho que quando a gente convive com o diferente, a gente só tem a ganhar. São experiências positivas, com certeza"(Participante H,40anos)

> "A gente acaba se sensibilizando de uma maneira que...Não sei se nos torna uma pessoa melhor, ou se a gente passa a enxergar o mundo de uma maneira um pouco menos... Menos,Menos introspectiva. **Então, eu vejo como muito positiva a presença desses alunos na sala de aula,** dentro do aspecto docente" (Participante D,48 anos).

Franco *et al.,(*2024) reiteram que a importância do contato com a educação inclusiva é reconhecida por pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. E sua promoção é essencial para a construção de uma sociedade equitativa, onde todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações, possam se desenvolver e contribuir para o bem-estar coletivo.

Segundo o autor, a educação inclusiva não apenas favorece os alunos com deficiência, mas também contribui para o enriquecimento da experiência de aprendizagem de todos os estudantes, ao promover valores como empatia, respeito e colaboração. Esse contexto, portanto, justifica a importância de intensificar os estudos e debates sobre a implementação e os desafios dessa abordagem nas escolas (Franco *et al*.,2024). Essa importância está relatada também na fala do entrevistado I.

> "Isso acarreta **uma implementação nas suas habilidades e não só da necessidade daquele aluno de forma diferenciada, mas porque de alguma forma uma metodologia diferenciada vai favorecer com que todos os alunos**, tanto aquele

> que precisa de um cuidado diferenciado quanto aqueles que não precisam, eles vão ter uma interação maior com os alunos das aulas, uma interação maior nas aulas, isso vai apavorar cada vez mais o conhecimento que eles estão fazendo. **Então também teve a questão do benefício pela forma de uma capacitação, digamos assim"**(Participante I,39 anos).

Após as análises dos relatos percebe-se que houve uma melhoria nos aspectos sociais e emocionais dos entrevistados, que, de alguma forma, aprenderam como se relacionar e agir diante do contato não só com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas também com todos aqueles que necessitam de um olhar diferenciado. Além disso, há uma ampliação dos conhecimentos profissionais e uma superação no âmbito profissional.

A inclusão também pode ser desafiadora, pois exige que o professor se adapte constantemente a novas situações e busque soluções criativas para garantir que todos os alunos se sintam bem acolhidos. Isso pode ser uma fonte de crescimento e motivação profissional. Assim, a educação inclusiva fortalece tanto a prática pedagógica dos professores quanto a construção de uma sociedade mais justa e plural, na qual todos têm a chance de aprender e se desenvolver (Franco *et al.*,2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da diversidadee a busca por igualdade de oportunidades são temas centrais nas políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil. Isso reflete uma mudança de paradigma na educação, onde a diversidade é vista não apenas como um desafio, mas como uma riqueza que deve ser incorporada no processo educacional. As leis nacionais e políticas específicas foram desenvolvidas para promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência (PCDs), como o Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatiza a necessidade de formação continuada para os professores, com o objetivo de capacitá-los a lidar com a diversidade em sala de aula.

A diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais traz diversos desafios paras as instituições, como exemplo dessa dificuldade, destaca-se a preparação dos professores para trabalhar com diferentes categorias de alunos em um ambiente educativo inclusivo. É importante ressaltar que o desempenho efetivo de todas as funções no processo educacional e de formação de uma instituição educacional inclusiva depende, em grande parte, da qualidade da formação dos professores, que é peça-chave para o sucesso da implementação da educação inclusiva, não sendo ele o único responsável para a efetivação desse processo.

A qualidade da prática docente na educação especial é fator decisivo no processo de inclusão. Diante disso, essa pesquisa objetivouanalisar como os professores do Colégio Técnico de Floriano-PI compreendem suas competências em relação à educação especial. Dessa forma, buscou-se descrever as principais competências dos professores e os diversos desafios enfrentados por ele dentro do ambiente educacional. Através da análise dos relatos dos entrevistados, foram identificados também os principais benefícios vivenciados por eles no desenvolvimento dessa prática, assim como, a sugestão para o desenvolvimento desta pratica de forma eficiente.

O desenvovimento desta pesquisa está alinhado com autores que a embasaram sobre a importância de ter professores capacitados para atuarem nesse processo de ensino e aprendizagem. Conforme a análise e codificação das entrevistas realizadas com os 10 professores do Colégio Técnico de Floriano, foram identificadas 5 competências profissionais, sendo elas: competência da prática profissional, competência sócio-relacional e comunicativa, competência organizacional, competência de intervenção e competência de desenvolvimento e aprendizagem.

Nas falas dos entrevistados, quando indagados sobre as competências da prática profissional os docentes relataram a necessidade de haver um planejamento flexível, queé essencial para ajustar as práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. Aliado a isso, necessita-se de metodologia abrangente que envolve a utilização de diferentes abordagens para englobar as diversas formas de aprendizagem. Os educadores reforçam a necessidade de adaptação da prática pedagógica, queé um processo contínuo que visa tornar o ensino mais eficaz e próximo da realidade dos estudantes.

Com isso, colocar o aluno como protagonista é fundamental para garantir que ele atue de maneira ativa no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade. A formação contínua dos professores é crucial para que eles possam responder às novas demandas educacionais. Com isso, facilita conhecer a necessidade do aluno que é base para a construção de um ensino mais personalizado e eficiente. Por fim, a estratégia de ensino deve ser pensada de maneira a engajar o estudante, proporcionando-lhe as melhores condições para aprender de forma significativa.

A segunda categoria abordada foi a competência socioemocional e comunicativa, que desempenha um papel fundamental na construção de relações saudáveis e produtivas entre educadores e alunos.As falas dos participantes trouxeram como subcategorias o humor que, quando usada com sensibilidade, pode aliviar tensões, criar vínculos de confiança e tornar o ambiente mais receptivo, fazendo com que os alunos se sintam mais à vontade para aprender e compartilhar suas ideias sem o medo do erro; o saber ouvir vai além de simplesmente escutar. É uma habilidade crucial para entender as necessidades e as dificuldades de cada aluno; o acolhimento é outra competência essencial.

Um professor que sabe acolher, sem julgar, cria um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas condições, sentem que pertencem. Esse acolhimento se acompanhado de um olhar diferenciado, onde o educador reconhece as particularidades de cada aluno e adapta sua prática pedagógica para atender a essas diferenças, contribui para operacionalizar a equidade. Ainda nessa categoria, estão os aspectos tempo, paciência, comunicação não violenta e empatia que articulados, são essenciais para que o educador crie uma atmosfera de aprendizado onde o respeito mútuo, a colaboração e o desenvolvimento emocional caminham lado a lado com o conteúdo pedagógico.

A próxima categoria é a organizacional, que está relacionada à gestão educacional. Esta enfrenta uma série de desafios, especialmente quando se trata da inclusão e do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas das entrevistas evidenciaram essas dificuldades, que também representam a categorização desta competência.

Entre os principais desafios, destacam-se:Não enxergar a educação como pauta prioritária: Esse descaso pode ser resultado de uma falta de compreensão sobre a importância da inclusão e da adaptação do ensino para atender à diversidade de alunos;Falta de tempo da gestão para preparar a equipe: Muitas vezes, a equipe gestora está sobrecarregada, o que resulta em pouco tempo para preparar adequadamente os professores e demais membros da equipe; Falta de integração dos professores com a equipe: Para que a educação especial seja eficaz, é essencial que todos os profissionais envolvidos trabalhem em conjunto, compartilhando informações e estratégias para atender às necessidades de cada aluno; dificuldade de identificar as necessidades dos alunos do público-alvo da educação especial: sem uma avaliação precisa e uma abordagem individualizada, fica difícil oferecer um ensino que atenda adequadamente às necessidades de cada estudante; falta de recursos financeiros e materiais: a carência de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adequados e infraestrutura apropriada dificulta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam incluir todos os alunos.

Além desses desafios, os entrevistados destacaram a necessidade de:oferta de capacitação; equipeespecializada; trabalhoconjunto; informar com antecedência quais os alunos e suas respectivas necessidades e intersetorialidade. Esses desafios podem ser superados com a implementação de práticas organizacionais mais eficientes, focadas na capacitação, integração e disponibilização de recursos adequados. Investir na formação contínua dos profissionais, estabelecer uma gestão mais eficiente e garantir a colaboração entre os diversos atores envolvidos são passos fundamentais para a criação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

A quarta competência refere-se a intervenção. Ao serem abordados sobre essa questão, os educadores afirmaram fazer parte dessa categoria a necessidade de adaptação dos conteúdos que é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições ou habilidades, tenham acesso ao aprendizado. Essa adaptação pode envolver a simplificação da linguagem, o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, materiais didáticos diversificados ou outras estratégias que permitam que alunos com diferentes necessidades compreendam e assimilem o conteúdo de maneira eficaz. Adaptar a formação de grupos foi outra estratégia apresentada pelos docentes, como maneira a promover a inclusão de todos os alunos. Quando a formação de grupos é feita de maneira adequada, ela pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, a troca de conhecimentos e a colaboração entre os estudantes.

A inclusão dos alunos nas atividades escolares também se fez presente nas falas, ao permitir que todos os alunos participem de maneira ativa nas atividades propostas, seja em

sala de aula ou em projetos extracurriculares, a escola promove a igualdade de oportunidades. Esta inclusão está relacionada com a conscientização sobre a inclusão dentro da sala de aula que é uma etapa crucial para criar um ambiente acolhedor e respeitoso. A sensibilização dos alunos sobre a importância de respeitar as diferenças, apoiar os colegas com necessidades específicas e promover um ambiente de colaboração é fundamental para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Como ultima competência, foi investigado sobre a competência do desenvolvimento e aprendizagem, que se refere à forma como os docentes se preparam e se atualizam sobre a temática abordada. Em resposta, as falas geraram os seguintes códigos:busca de conhecimentos através de leitura de artigos; realização de cursos online; troca de experiência com assistência estudantil e troca de experiência com profissionais especializados. O aprendizado contínuo, é a chave para o sucesso em qualquer trajetória profissional. Essas práticas não apenas complementam os estudos, mas também contribuem para a construção de um conhecimento mais sólido, amplo e aplicável.

Além dessas competências, a pesquisa apresentou as dificuldades e benefícios encontrados pelos professores nesse processo de ensino. Dentre as dificuldades, destacam-se a falta de capacitação, a ausência de uma equipe técnica que possa dar suporte aos professores, a escassez de materiais adaptados, a dificuldade de comunicação com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o excesso de burocracia na contratação de profissionais, na utilização de recursos da instituição e a dificuldade de identificar as necessidades educacionais desses alunos. Contudo, os entrevistados apontaram que, apesar de ser desafiador, o trabalho com alunos da educação especial na perspectiva inclusiva proporciona uma ampliação dos conhecimentos, um melhor desenvolvimento da prática, além de promover uma visão mais empática, acolhedora e compreensiva do outro.

Apesar de todos os objetivos da pesquisa terem sido alcançados sendo eles: identificar os desafios percebidos pelos docentes em relação a educação especial; verificar as principais competências dos professores para a educação especial; detectar quais as condições de trabalho são ofertadas para que os professores desenvolvam suas atividades com alunos da educação especial e construir um manual de orientações sobre as competências necessárias para o desenvolvimento da educação especial no CTF. A investigação apresentou limitações. Nem todos os professores entrevistados tiveram contato com alunos com necessidades educacionais especiais, embora a escola já possua esse público-alvo. O contato dos profissionais com esses alunos ainda é recente, o que dificulta a descrição detalhada da prática profissional. Além dessa dificuldade, o número de entrevistados não corresponte a totalidade

de servidores que compoem a equipe educacional do CTF, o que poderia diversificar os resultados e opiniões.

Espera-se que esta pesquisa, por meio das sugestões apresentadas pelos entrevistados, desperte na administração pública uma maior atenção para a importância da educação especial. Ademais, espera-se que a gestão do Colégio Técnico de Floriano, conforme sugerido pelos professores, ofereça formação continuada dentro da carga horária dos docentes, inclua e debata o tema na semana pedagógica da escola, estimule a intersetorialidade com comunicação entre cursos e coordenações, informe com antecedência quais alunos possuem necessidades educacionais especiais, para que os professores tenham tempo hábil para se prepararem, crie um núcleo ou setor especializado para dar suporte no acolhimento e na prática pedagógica, e, ainda, promova discussões em equipe sobre as necessidades e encaminhamentos de cada aluno. Para futuras pesquisas sugere-se um aprofundamento sobre o impacto da formação continuada e capacitação de professores no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, analisando as barreiras enfrentadas e as melhores prática.

REFERÊNCIAS

ABBA, U. M.; RASHID, A. M. Teachers' Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria. **Universal Journal of Educational Research**, v. 8, n. 3C, p. 60–69, mar. 2020.

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY, ALMATY, REPUBLIC OF

KAZAKHSTAN et al. Pre-Service Social Educators' Professional Competences: An Inclusive Education Context. **Education and Self Development**, v. 17, n. 2, p. 129–143, 30 jun. 2022a.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. **European Journal of Specia Needs Education**, v. 22, n. 4, p. 367–389, nov. 2007a.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (año). *ATLAS.ti [Software de análisis cualitativo]*. Recuperado de https://atlasti.com.

AZIZAH, N. et al. Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),** v. 13, n. 2, p. 723, 1 abr. 2024.

BETHERE, D. et al. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences.**Social Sciences**, v. 12, n. 7, p. 365, 23 jun. 2023.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. **Thousand Oaks, CA: Sage**

BRASIL, Universidade Federal do Piauí. Disponível em: Página Inicial CTF (ufpi.br)

BRASIL, Universidade Federal do Piaui. RESOLUÇÃO CAD/UFPI N2 62, DE 4 DE AGOSTO DE 2022. Disponível em: https://ufpi.br

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e doAdolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação(PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,26 jun. 2014.

BOER, A. Pijl. SJ eMINNAERT, A. (2011). Atitudes dos professores do ensino primário regular em relação à inclusão educação: uma revisão da literatura**.Revista Internacional de Educação Inclusiva,** 15(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

BRAUN, Virginia; CLARKE, **Victoria. Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research In Psychology**,** [S.L.], v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. Informa UK Limited.

Disponível em: Using_thematic_analysis_in_psychology.en.pt.pdf. Disponivel em 05/03/2024.4

BRITO, Giseli Artioli; FLORES, Maria Marta Lopes. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 16, n. 48, 2023

CARDOSO, A.; CARVALHO, R. do N.; MARQUES, V. R. S. Desafios na inclusão: as dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência. *Educação*, v. 28, edição

138, set. 2024. Publicado em: 26 set. 2024.

CASTRO, E. D.; OLIVEIRA, U. T. V. D. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25–45, 7 abr. 2023

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C**.** Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico**. Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 35, 16 mar. 2015.

CRISTINA GOMES BATISTA, R.; SILVA VIVAS, E.; SOARES NUNES, T. **Inclusão no**

ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. Revista de Gestão e Secretariado, v. 13, n. 1, p. 170–195, 18 abr. 2022.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia C.; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do; CASCO, Ricardo. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 000-000, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100005. Acesso em: 24 mar. 2025.

DE BECO, G. **O direito à educação inclusiva: por que tanta oposição à sua implementação**? [s.d.].

DE SOUZA BARBOSA, D.; MACHADO FIUZA FIALHO, L.; DOS SANTOS

MACHADO, C. J. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. Actualidades Investigativas en Educación, v. 18, n. 2, 1 maio 2018a. **Education. Education Sciences**, v. 10, n. 9, p. 238, 7 set. 2020.

DREYER, Lorna; MOSTERT, Yvonne; GOW, Melanie A. The promise of equal education not kept:Specific learning disabilities–The invisible disability. **African journal of disability**, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2020. https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647.

ESPER, M. V. et al. Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0092, 2022.

FRANCISCO, M. P. B.; HARTMAN, M.; WANG, Y. Inclusion and Special

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 105–124, ago. 2011.

FRANCO, D. Z.; ZANETTI, B. F. C.; SILVA, C. K. da; MOURA, C. C. de; CONRADT, I. D.; TOMAZ, I. D. M. A importância da educação inclusiva no cenário educacional. *Ciências Humanas*, v. 28, n. 135, p. 1-10, jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.12599081. Acesso em: 19 fev. 2025.

GARCÍA-BARRERA, A. El "sesgo inclusivo" del enfoque capacitista en la educación inclusiva. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria,** v. 35, n. 2, p. 175–190, 21 mar. 2023a.

GESEL, S. A.; FOREMAN-MURRAY, L.; GILMOUR, A. F**.** Sufficiency of Teachers'

Access to Resources and Supports for Students With Disabilities. Teacher Education and Special Education: **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 45, n. 3, p. 204–226, ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, v. ISBN 85-01-04965-4, 2004 110 p.

HAUG, P. Understanding inclusive education: ideals and reality.**Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 19, n. 3, p. 206–217, 3 jul. 2017.

HERMANTO, H.; PAMUNGKAS, B. Teacher Strategies for Providing Access to Learning for Students with Special Needs in Elementary Schools. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 22, n. 4, p. 345–361, 30 abr. 2023.

JAMES, W. et al. Disabling barriers experienced by students with disabilities in postsecondary introductory physics. **Physical Review Physics Education Research**, v. 16, n. 2, p. 020111, 19 ago. 2020.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres; DA SILVA MELO, Márcia Helena. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021.

KRAEMER,G.M; THOMA, A.S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência**. Psicologia: Ciência e Profissão** Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 554-563. https://doi.org/10.1590/1982-3703000062018.

KURNIAWATI, F. Exploring teachers' inclusive education strategies in rural Indonesian primary schools. Educational Research, v. 63, n. 2, p. 198–211, 3 abr. 2021.

LAKKALA, S. et al. Implementing Inclusive Education in Lithuania: What are the main Challenges according to Teachers' Experiences?**Acta Paedagogica Vilnensia,** v. 43, p. 37–56, 20 dez. 2019.

LASPINA-OLMEDO, T.; MONTERO, D. Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización**. Alteridad**, v. 18, n. 2, p. 177–186, 29 jun. 2023.

LEHRER-STEIN, J.; BERGER, J. A path towards true inclusion: Disabled students and higher education in America.**International Journal of Discrimination and the Law,** v. 23, n. 1–2, p. 126–143, jun. 2023.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 5. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 60 p

LEIJEN, Ä.; ARCIDIACONO, F.; BAUCAL, A. The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All**. Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 633066, 10 set. 2021.

LEITÃO,Carla: **A entrevista como instrumento de pesquisa científica:** planejamento, execução e análise. Disponível em: livro3-cap7-Entrevista.pdf (ceie-br.org)leitão

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI:

https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958

MAJOKO, T**.** Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. **SAGE Open**, v. 9, n. 1, p. 215824401882345, jan. 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

MARQUES, Renato; GRAEFF, Billy. Análise temática reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 115-130, 11 set. 2022. Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. Disponível em: http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130.Acesso em: 29 maio 2023.

MENACHO, G. do N. Educação inclusiva: desafios e possibilidades para o professor pedagogo. *Ciências da Saúde*, v. 28, edição 138, set. 2024. Publicado em: 5 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade**.** Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional deEducação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília:MEC/SEESP, 2008[1]**.**

MOSER OPITZ, E. et al**.** The impact of special education resources and the general and the special education teacher's competence on pupil mathematical achievement gain in inclusive classrooms**. International Journal of Inclusive Education**, p. 1–17, 24 set. 2020.

MNGO, Z.; MNGO, A. Percepções dos professores sobre a inclusão num programa piloto de educação inclusiva: Implicações para a liderança instrucional. *Educação Pesquisa Internacional*, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1155/2018/352487. Acesso em:03/03/2025.

MUTANGA, O. Students with disabilities' experience in South African higher education – a synthesis of literature. **South African Journal of Higher Education**, v. 31, n. 1, mar. 2017.

MYRONOVA, S. et al. Current Problems of Teachers' Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education**. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, v. 13, n. 3, p. 151–165, 13 ago. 2021b.

NIMANTE, D.; KOKARE, M. Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. **Acta Paedagogica Vilnensia**, v. 49, p. 8–22, 30 dez. 2022.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e260386, 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. D. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1286–1306, 1 maio 2021b.

PANTIĆ, N.; FLORIAN, L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. Special Issue: Teacher Education Policies and Developments in Europe, v. 6, n. 3, 2015. DOI: https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº

948, de 09 de outubro de 2008. Disponível em: EDUCAO INCLUSIVA: POLTICANACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL (mec.gov.br).Acesso em: 03/06/2024).

RABELO, M. J. S**.** Trabalho docente no processo de inclusão**:** uma revisão integrativa.**Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 28, n. 1, p. 66-93. Jan./Jun. 2023.

ROJO-RAMOS, J. et al. A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion**. International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 14, p. 7428, 12 jul. 2021.

ROLDÁN, SM, Marauri, J., Aubert, A. & Flecha, R. (2021**).** Como ambientes de aprendizagem interativos inclusivos Beneficiar estudantes sem necessidades especiais.Frente. Psicológico. 12:661427. faça:10.3389/fpsyg.2021.661427

ROMÁN-GRAVÁN, P. *et al*. University teaching skills in ICT and disability. The case of the Autonomous Community of Madrid. **Education and Information Technologies**, 7 dez. 2023.

SANAHUJA RIBÉS, A.; MOLINER MIRAVET, L.; ALEGRE ANSUATEGUI, F. J.

Educación inclusiva y TIC: un análisis de las percepciones y prácticas docentes**. Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 72, n. 3, p. 123–138, 19 out. 2020.

MIHIĆA; VORKAPIĆA; CEPIĆA **.**Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality.

European Journal of Contemporary Education, v. 11, n. 2, 5 jun. 2022.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, v. 10, n. 2, ago. 2005. SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, ago. 2005.

SEIDMAN, I. **Interviewing as Qualitative Research:** a guide for researchers in education and social sciences.4 th Ed. New York, Teachers College Press, 2013.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Silva Franciski, Sonia Mara de Fátima da. **Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual**: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas / 2022. 103 p.

ŠTECH, S.; SMETÁČKOVÁ, I**.** Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic**. European Journal of Education**, v. 58, n. 2, p. 233–244, jun. 2023.

TENERIFE, J. J. L.; PETEROS, E. D.; ZARAGOZA, I. D.; DE VERA, J. V.; PINILI, L. C.; FULGENCIO, M. D. Professores' percepções sobre a sua competência e os benefícios da educação inclusiva. *Revista Cipriota de Ciências da Educação*, v. 17, n. 8, p. 2605-2621, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.778. Acesso em: 15/03/2025.

TOGAIBAYEVA, A.; RAMAZANOVA, D.; KARTBAYEVA, Z.; YERGAZINA, A. The religious context of humanistic spiritual and moral values as a factor to combat tendencies. **Revista Europeia de Educação Contemporânea**, v. 12, n. 4, p. 1447-1462, 2023. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1447. Disponível em: https://ejce.cherkasgu.press. Acesso em: 24 mar. 2025.

TREVISAN, S.; ZILIOTTO, D. M. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e254398, 2023.

TRIVIÑO-AMIGO, N. et al. Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education**. International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 6, p. 3647, 18 mar. 2022.

UNESCO**. Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. [Salamanca: UNESCO], 1994

UNESCO**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jomtien, 1990. [S.l.]: UNESDOC, Livraria digital, 1998.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. [s.l.] UNESCO Brasil, 2019b.

VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira A Política de Educação Especial do Município de VINOKUROVA, I. V.; FILCHENKOVA, I. F. Experimental Work on Competence Building of a University Teacher in Inclusive Education by Means of Digital Technology.**Psychological Science and Education,** v. 28, n. 6, p. 103–112, 22 dez. 2023.

WALTON, E.; RUSZNYAK, L. Choices in the Design of Inclusive Education Courses for Pre-service Teachers: The Case of a South African University. International Journal of Disability, **Development and Education**, v. 64, n. 3, p. 231–248, 4 maio 2017.

XIE, Z. Work motivation and organisational commitment among inclusive education teachers in China: the mediating role of job crafting. **International Journal of Developmental Disabilities,** v. 69, n. 6, p. 896–905, 2 nov. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos**.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial.**Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0196, 2021.

ZHANSULU, S. et al. Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem.**Cypriot Journal of Educational Sciences**, v. 17, n. 7, p. 2262–2273, 29 jul. 2

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista individual - Entrevista Semiestruturada

Título:

Local da entrevista:

Composição da Entrevista

1 Aspectos Sociodemográficos

Gênero	Estado Civil	Formação
( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro	( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a), Cônjuge ou companheiro(a) ( ) Divorciado (a) ( ) Viúvo (a	( ) Ensino Superior completo ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Graduação em _____ ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado
Idade	**Tempo de serviço na Instituição** _____	**Possui alunos atualmente com alguma deficiência? Qual?** _____

2 Categorias profissionais

2.1 Quais competências profissionais, na sua opinião, são mais necessárias para trabalhar na educação inclusiva?

2.2 Na sua opinião, quais são as qualidades pessoais necessárias para que os professores desenvolvam competências para trabalhar num ambiente de educação inclusiva?

2.3 Que dificuldades você encontrou para atuar na Educação inclusiva?

3 Competência Social e Comunicativa

- Na sua experiência, como as competências sociais e comunicativas contribuem para promover um ambiente de sala de aula inclusivo?

Você poderia compartilhar estratégias específicas que utiliza para facilitar a comunicação eficaz e a interação social positiva entre todos os alunos?

4 Competências Pessoal e Relacional

• De que forma você acredita que suas habilidades pessoais e relacionais impactam a criação de um ambiente inclusivo em sala de aula? Poderia exemplificar como essas competências ajudaram a superar um desafio relacionado à inclusão?

5 Competências da Prática Profissional

• Como você integra os princípios da inclusão nas suas práticas pedagógicas diárias, e quais estratégias específicas você tem implementado para atender às necessidades diversas dos alunos?

6 Competências Organizacionais

• Em sua experiência, quais são os principais desafios organizacionais enfrentados ao promover a inclusão em sala de aula, e como você colabora com a administração e colegas para superar esses obstáculos?

7 Competências de Desenvolvimento e Aprendizado

• Como você se mantém atualizado com as melhores práticas e abordagens em educação inclusiva, e de que maneira você aplica esses conhecimentos no desenvolvimento e aprendizado dos seus alunos?

8 Competências de Intervenção

• Pode descrever uma situação em que foi necessário intervir para garantir a inclusão de um aluno ou grupo de alunos, e quais foram as estratégias adotadas para assegurar o sucesso dessa intervenção?

9 Perguntas Finais (livres)

• Sobre sua vivência em sala de aula com alunos com NEE, conte um pouco sobre os principais desafios (dificuldades ou perdas) e oportunidades (benefícios/recompensas/ganhos) que você relaciona com essa experiencia?

Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar a esta pesquisa e que não tenha sido perguntado?

- Você gostaria de me fazer alguma pergunta?

APÊNDICE B

CRONOGRAMA

	2024									2025		
ATIVIDADES	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**	**Jan**	**Fev**	**Mar**
Revisão Integrativa da Literatura												
Solicitação de Autorização Institucional												
Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI												
Coleta de dados												
Análise dos dados coletados												
Revisão da Redação												
Defesa da Dissertação												
Devolutiva dos resultados da pesquisa												

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

_____

Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas

Pesquisador responsável

_____

Leonardo Victor de Sá Pinheiro

Pesquisadora Assistente

APÊNDICE C

ORÇAMENTO

CUSTEIO DO PROETO				
MATERIAL PERMANENTE				
ITEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	CUSTO UNITÁRIO	TOTAL
01	Material Bibliográfico	01	419,17	419,17
			TOTAL:	419,17
MATERIAL DE CONSUMO				
ITEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	CUSTO UNITÁRIO	TOTAL
01	Resma papel a4	01	31,00	31,00
02	Caneta	02	2,00	4,00
			TOTAL	35,00
OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS				
ITEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	CUSTO UNITÁRIO	TOTAL
01	Serviços de internet durante 6 meses	300 mbps/ mês	40,00	240,00
02	Revisão gramatical por empresa credenciada	1	570,00	570,00
			TOTAL	810,00
			TOTAL GERAL	1.264,17

FONTE: Elaborado pelo autor.
*Os custos serão financiados pelo pesquisador.

_____

Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas
Pesquisadora responsável

_____

Leonardo Victor de Sá Pinheiro
Pesquisador Assistente

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: Educação para todos: Desafios e oportunidades para o desenvolvimento da competência de docentes na educação inclusiva

Pesquisador Responsável: Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas - Discente no Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/UFPI)

Pesquisadora Assistente: Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro- Professor Doutor da Universidade Federal do Piauí

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP)

E-mail para contato: bruna01mmr@gmail.com/ CEL: (86) 999594053

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima especificada, vinculada ao Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O desenvolvimento deste trabalho será de cunho qualitativo e de caráter exploratório.

O objetivo geral consiste em analisar como os professores do Colégio Técnico de Floriano-PI compreendem suas competências em relação à educação especial.

O convite está sendo feito a você, porque a pesquisa é voltada para professores atuantes na educação básica, técnica e tecnológica do Colégio Técnico de Floriano e você atende aos critérios para inclusão na pesquisa, estipulados pelo pesquisador, a saber: a) ser servidor efetivo e ativo na UFPI; b) estar lotado no CTF; c) ser maior de 18 anos; d) não estar em período de afastamento para qualificação.

Caso atenda aos critérios supramencionados e concorde, sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas que abordam, inicialmente, aspectos sociodemográficos (nome, idade, gênero, etc.) e, de modo geral, questões que buscam desenvolver em profundidade a percepção das competências dos professores em relação à educação especial, por fim, há espaço para que o entrevistado possa fazer comentários livres e tirar dúvidas.

A entrevista será gravada, podendo ser realizada de forma virtual, individualmente, por meio do aplicativo de videoconferência “Google Meet”, ou presencial, conforme disponibilidades dos entrevistados. A entrevista deverá ter o

tempo de duração média de 30 minutos. Ademais, será utilizado o recurso de gravação de voz, com o uso de aplicativo de celular, com o fim único de auxiliar nesta pesquisa, desde que autorizado pelo participante, por meio do Termo de autorização para posse e utilização de imagem e de som de voz para fins educacionais. Dessa forma, fica garantido ao participante o anonimato e que as gravações não serão divulgadas, apenas transcritas em arquivo de texto, que será protegido por senha pelo pesquisador responsável.

Sua contribuição é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Antes de decidir se deseja participar, é importante que entenda por que a pesquisa está sendo realizada, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos que serão descritos e explicados adiante.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores, por meio dos seguintes telefones: (86) 99959-4053 (Bruna)/ (84) 9.8710-0007 (Leonardo) . Se ainda assim persistirem as dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, *Campus Amílcar Ferreira Sobral*, situado na BR 343, Km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64.808-605, Floriano- PI. O atendimento presencial no CEP ocorre às quartas, quintas e sextas, de 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h. Caso prefira, pode entrar em contato pelo telefone (089) 3522-4619, de segunda à sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h ou pelo e-mail cepcafs@ufpi.edu.br.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). Além disso, as informações fornecidas serão guardadas em arquivos seguros e protegidos por senha,não sendo armazenados em nuvem, impossibilitando que pessoas não ligadas à pesquisa tenham acesso a estas informações. Os dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa digitalmente em local seguro, em pasta protegida por senha e por um período de 5 (cinco) anos. Ao término deste prazo, a pesquisadora responsável se compromete a excluir os arquivos de forma definitiva.

Após ser apresentado(a) e esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento elaborado em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pela pesquisadora responsável e pesquisador assistente, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

- **Justificativa para realização:** Através das experiências vividas com alunos público-alvo da educação especial do CTF, este estudo trará contribuições que possam impactar no desempenho prático dos professores que atendem diretamente este público- alvo, além de proporcionar a toda comunidade escolar conhecimentos e orientações necessárias para trabalhar a educação inclusiva.
- **Riscos em participar da pesquisa**: A pesquisa acarretará riscos mínimos causados pelo constrangimento e pelo desconforto em compartilhar informações pessoais e profissionais, e o receio de que as informações colhidas sejam acessadas por pessoas não ligadas à pesquisa. Contudo, esses riscos serão contornados, uma vez que, o participante não será obrigado a responder a quaisquer das perguntas, se assim não se sentir confortável, bem como, poderá ser liberado a qualquer tempo, se decidir desistir de participar da pesquisa, sem necessidade de justificativa. Em todos esses casos o participante não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Além do mais, os dados coletados serão armazenados em arquivos seguros e protegidos por senha, impedindo que pessoas não autorizadas tenham acesso às informações.
- **Benefícios em participar da pesquisa:** Contribuir para identificar os principais desafios e competências enfrentados pelos docentes diante da educação inclusiva dentro do CTF, ampliando assim, a possibilidade de qualificação profissional de toda a equipe, contribuído para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham educação e acolhimento justo e eficaz dentro do ambiente escolar.
- **Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa:** Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.
- **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:** Conforme o inciso IV.3, alínea "g" da Resolução 466/12 - Sua participação na pesquisa é voluntária, não podendo envolver custos ou compensações financeiras. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista. Se você tiver algum gasto pela sua

participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente e de acordo com o que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de voz por meio de gravação;

( ) Não autorizo a captação de voz por meio de gravação ou outro mecanismo.

Local e data: _____

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Assistente

APÊNDICE E

CARTILHA

Recomendações e Diretrizes práticas para o aperfeiçoamento da prática profissional dos docentes do CTF.

Autor:Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas
Orientador: Leonardo Victor de Sá Pinheiro



SUMÁRIO

- Contextualização 3
- Público Alvo 4
- Instituição Pesquisada 4
- Método 4
- Objetivo 5
- Participante 5
- Perfil dos Participantes 6
- Contribuições 7
- Principais competências 8
- Tipos de Competências 9
- Desafios 12
- Benefícios 13
- Sugestões de Ações para as melhorias 14
- Referências 16

CONTEXTUALIZAÇÃO

A eficácia da educação inclusiva está intimamente ligada à capacitação e ao preparo dos professores encarregados de colocá-la em prática.

Com isso, tornou-se essencial avaliar as competências dos professores do Colégio Técnico de Floriano (CTF). Por meio de entrevistas realizadas com os docentes, foi possível identificar os principais desafios enfrentados e as oportunidades disponíveis, além de propor sugestões para aprimorar o desempenho na prática profissional.

PÚBLICO ALVO

Docentes efetivos do CTF



INSTITUIÇÃO PESQUISADA: COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO

MÉTODO

Foi adotada uma abordagem qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede de ensino regular do colégio em questão. A análise dos dados foi conduzida com base na abordagem temática de lógica interpretativa proposta por Braun e Clarke (2006), utilizando o software ATLAS.ti como ferramenta de apoio .



OBJETIVO

Propor recomendações e diretrizes práticas,visando-o aperfeiçoamento da prática profissional docente na educação inclusiva.

PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de 10 docentes efetivos do CTF, que atuam com educação inclusiva.



PERFIL DOS PARTICIPANTES

GÊNERO:
40% Mulheres
60% Homens

ESTADO CIVIL:
90% Casado
10% Solteiro

IDADE: Entre 29 e 48 anos

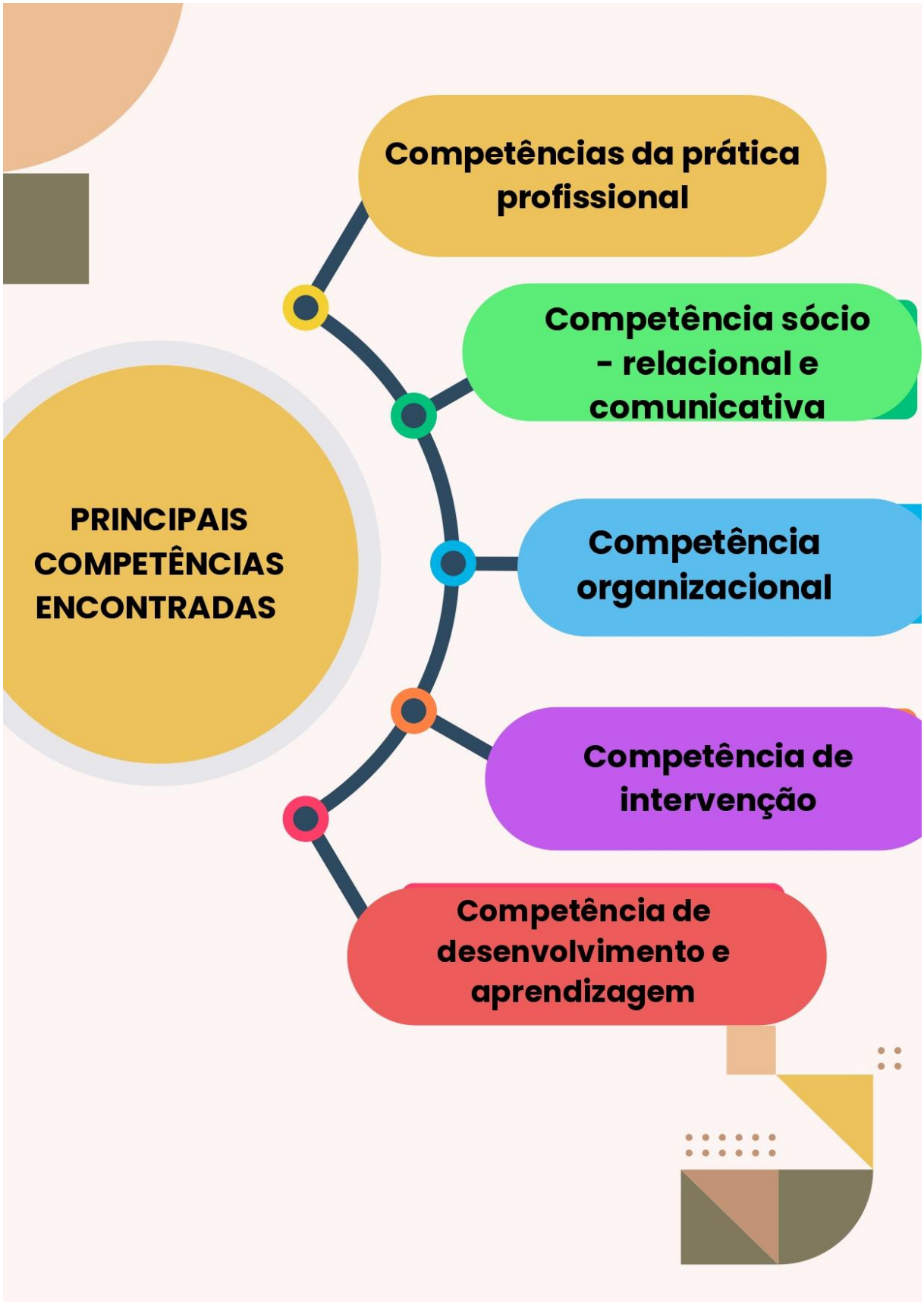
NÍVEL DE FORMAÇÃO:
50% Mestres
40% Doutores
10% Pós doutor

TEMPO NA INSTITUIÇÃO: Entre 1 e 15 anos.

CONTRIBUIÇÕES

Influenciar positivamente o desempenho prático dos professores que atendem diretamente alunos com necessidades educacionais especiais, além de oferecer à comunidade escolar como um todo os conhecimentos e as orientações essenciais para promover uma educação inclusiva.




PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS ENCONTRADAS
Competências da prática profissional
Competência sócio - relacional e comunicativa
Competência organizacional
Competência de intervenção
Competência de desenvolvimento e aprendizagem

TIPOS DE COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIA DA PRÁTICA PROFISIONAL

- Planejamento Flexivel;
- Metodologia abrangente;
- Adaptação da prática pedagógica
- Colocar aluno como protagonista;
- Formação;
- Conhecer a necessidade do aluno;
- Estratégia de ensino

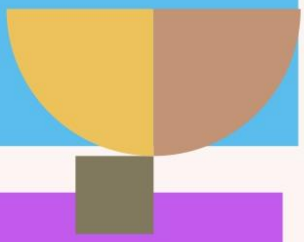
COMPETÊNCIA SÓCIO-RELACIONAL E COMUNICATIVA

- Humor;
- Saber ouvir;
- Acolhimento;
- Olhar diferenciado;
- Equidade
- Conhecer a necessidade do aluno
- Tempo
- Comunicação não violenta
- Incluir o aluno no ambiente
- Paciência
- Compreensão

TIPOS DE COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL

- Competências organizacionais
- Não enxergar a educação como pauta prioritária
- Falta de tempo da gestão para preparar a equipe
- Falta de integração dos professores com a equipe,
- Dificuldade de identificar as necessidades dos alunos público alvo da educação especial
- Falta de recursos financeiros e materiais,
- Oferta de capacitação
- Necessidade de equipe especializada
- Trabalhar em conjunto,
- Informar com antecedência quais os alunos e quais necessidades,
- Intersetorialidade



COMPETÊNCIA DE INTERVENÇÃO

- Necessidade de adaptação dos conteúdos
- Adaptação da formação de grupos
- Inclusão dos alunos nas atividades
- Conscientização dos alunos sobre inclusão

COMPETÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

- Leitura de artigos
- Realizar cursos online
- Troca de experiência com assistência estudantil
- Troca de experiência com profissionais especializados



DESAFIOS

Falta de formação técnica,

Falta de informações prévia sobre o aluno

Falta de equipe especializada

Ausência de trabalho em equipe

Não há discussão sobre a tématica

Ausência de cursos de formação



BENEFÍCIOS

Poder de olhar o outro de forma diferenciada

Ter Paciência

Aprender a conviver com o diferente.

Ausência de trabalho em equipe

Ampliar os conhecimentos sobre educação especial

Ampliar as habilidades e ter ações mais humanizadas



SUGESTÕES PARA MELHORIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Oferecer formação continuada dentro da carga horária dos docentes;

Estimular a intersetorialidade com comunicação entre cursos e coordenações;



Informe com antecedência quais alunos possuem necessidades educacionais especiais;

SUGESTÕES PARA MELHORIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Criar um núcleo ou setor especializado para dar suporte no acolhimento e na prática pedagógica;



Promover discussões em equipe sobre as necessidades e encaminhamentos de cada aluno;

Incluir no debate o tema na semana pedagógica da escola;

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(PNE) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASÍLIA: DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL,26 JUN. 2014.

CARDOSO, A.; CARVALHO, R. DO N.; MARQUES, V. R. S. DESAFIOS NA INCLUSÃO: AS DIFICULDADES DOS DOCENTES AO TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. EDUCAÇÃO, V. 28, EDIÇÃO 138, SET. 2024. PUBLICADO EM: 26 SET. 2024.

