

Inclusão escolar: estudo de caso sobre a formação dos professores da Educação Básica de Dom Pedrito/RS¹

Inclusión escolar: estudio de caso sobre la formación de los profesores de Educación Básica de Dom Pedrito/RS

School inclusion: a case study on the training of basic education teachers in Dom Pedrito/RS

Sandra Denise dos Santos Garcia²

Crisna Daniela Krause Bierhalz³

Vitor Garcia Stoll⁴

Resumo

Compreendendo que a formação de professores é um dos pontos centrais das discussões sobre inclusão, esta pesquisa buscou identificar se os professores da Educação Básica tiveram durante suas formações inicial ou continuada vivências relacionadas à inclusão e refletir sobre o papel da universidade nesse processo. O estudo de caso é um aprofundamento do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, cujos dados foram recolhidos por questionário online e analisados com base na Análise de Conteúdo. Contou com a participação de 23 professores da rede pública de ensino da cidade de Dom Pedrito, situada na Região da Campanha do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram que mais da metade dos profissionais não tiveram contato com os pressupostos inclusivos durante a formação inicial e menos de um terço cursou uma componente curricular específica sobre inclusão durante a licenciatura. Boa parte dos professores tiveram o primeiro contato formativo com a Educação Inclusiva na formação continuada, por meio de componentes nas especializações e/ou capacitações oferecidas pelas instituições de ensino que atuam. Apesar disso, a maioria reconhece que a formação recebida para atuar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ainda é insuficiente. Os resultados mostram que as universidades precisam assumir um papel mais ativo no que se refere à formação para diversidade. Para tanto, devem promover espaços de discussão por meio da ampliação de projetos de ensino e de extensão, inserir em seus projetos pedagógicos de curso componentes curriculares e conteúdos que abordem a Educação Inclusiva para além das disciplinas previstas em lei, e ampliar a oferta de formação continuada a partir dos interesses dos professores.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Formação inicial de professores; Formação continuada de professores; Práticas pedagógicas inclusivas.

¹ Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

² Licenciada em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa; Dom Pedrito, Rio Grande do Sul, Brasil; sandragarcia.aluno@unipampa.edu.br

³ Doutora em Educação; Universidade Federal do Pampa; Dom Pedrito, Rio Grande do Sul, Brasil; crisnabierhalz@unipampa.edu.br

⁴ Mestre em Ensino; Universidade Federal do Pampa; Dom Pedrito, Rio Grande do Sul, Brasil; vitorgarciastoll@gmail.com

Resumen

Compreendendo que la formación de profesores es uno de los puntos centrales de las discusiones sobre inclusión, esta investigación buscó identificar si los profesores de Educación Básica tuvieron durante sus formaciones inicial o continuada vivencias relacionadas con la inclusión y reflexionar sobre el papel de la universidad en este proceso. El estudio de caso es un profundización del Trabajo de Conclusión de Curso desarrollado en la Universidad Federal del Pampa, cuyos datos fueron recolectados por cuestionario online y analizados con base en el Análisis de Contenido. Contó con la participación de 23 profesores de la red pública de enseñanza de la ciudad de Dom Pedrito, situada en la Región de la Campanha del Rio Grande do Sul. Los resultados evidenciaron que más de la mitad de los profesionales no tuvieron contacto con los presupuestos inclusivos durante la formación inicial y menos de un tercio cursó una componente curricular específica sobre inclusión durante la licenciatura. Buena parte de los profesores tuvieron el primer contacto formativo con la Educación Inclusiva en la formación continuada, por medio de componentes en especializaciones y/o capacitaciones ofrecidas por las instituciones de ensino que atuan. A pesar de eso, la mayoría reconoce que la formación recibida para actuar con estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades aún es insuficiente. Los resultados muestran que las universidades precisan asumir un papel más activo en lo que se refiere a la formación para la diversidad. Para tanto, deben promover espacios de discusión por medio de la ampliación de proyectos de enseñanza y de extensión, inserir en sus proyectos pedagógicos de curso componentes curriculares y contenidos que aborden la Educación Inclusiva para além das disciplinas previstas en ley, y ampliar la oferta de formación continuada a partir de los intereses de los profesores.

Palabras-clave: Educación inclusiva; Formación inicial del profesorado; Formación continua del profesorado; Prácticas pedagógicas inclusivas.

Abstract

Understanding that teacher education is a central point in discussions about inclusion, this research aimed to identify whether basic education teachers had experiences related to inclusion during their initial or continuing education and to reflect on the role of the university in this process. The case study is a deepening of the Final Coursework developed at the Federal University of Pampa, whose data were collected through an online questionnaire and analyzed based on Content Analysis. It counted on the participation of 23 teachers from the public school network of the city of Dom Pedrito, located in the Campanha Region of Rio Grande do Sul. The results showed that more than half of the professionals had no contact with inclusive principles during initial training and less than a third took a specific curricular component on inclusion during their undergraduate studies. A large part of the teachers had their first formative contact with Inclusive Education in continuing education, through components in specializations and/or training offered by the educational institutions they work for. Despite this, the majority recognize that the training received to work with students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities is still insufficient. The results show that universities need to assume a more active role in relation to training for diversity. To this end, they must promote discussion spaces through the expansion of teaching and extension projects, insert in their course pedagogical projects curricular components and content that address Inclusive Education beyond the disciplines provided for by law, and expand the offer of continuing education based on the interests of teachers.

Keywords: Inclusive education; Initial teacher education; Continuing teacher education; Inclusive pedagogical practices.

1. Introdução

A inclusão vem rompendo com paradigmas legais, educacionais e sociais, é compreendida como “[...] direito de todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de

aceitação das diferenças individuais, e esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001, p. 8).

A sociedade vivenciou ao longo da história diferentes períodos relacionados à Educação Especial: exclusão, segregação, integração e inclusão (SASSAKI, 2010). No primeiro momento as pessoas com deficiência eram invisíveis aos olhos do Estado, consideradas indignas, inválidas e improdutivas, eram relegadas à própria sorte.

Os registros sobre a segregação mostram o papel das instituições de saúde (filantrópicas e de caridade). O atendimento às pessoas com deficiência, consideradas doentes, incluía encarceramento e tratamentos medicamentosos. Já na experiência integradora, as escolas especializadas (surdez, cegueira, deficiências físicas, entre outras) e as classes especiais em escolas regulares assumem o atendimento, e se percebe uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades cognitivas (MELO, 2011).

A última fase é a inclusão, a maioria dos brasileiros defende a inclusão dentro e fora da escola, trata-se de uma política pública, construída coletiva e democraticamente, que garante condições de acesso e permanência no sistema regular de ensino, cuja aprendizagem é favorecida pelo convívio e o respeito aos diferentes tempos e ritmos (BRASIL, 2015).

Importante destacar que os períodos ora descritos, em menor ou maior proporção ainda estão presentes na sociedade. Desse modo, a luta é pela garantia dos direitos, exemplificado pelo número de matrículas nas escolas da rede pública, quase 1,3 milhão de estudantes com deficiência, sendo a maior parte com deficiência intelectual, seguida de pessoas com autismo e deficiência física, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023).

Em contrapartida, comumente são veiculadas notícias de recusa de vagas na Educação Básica, por falta de infraestrutura física, profissionais especializados e capacitação dos professores. O cenário mostra alguns elementos que revelam os desafios e a importância de refletir sobre a formação dos profissionais da educação. Sasaki (2010) alertava para o despreparo dos profissionais, e fica a pergunta: passada mais de uma década, esses profissionais se sentem preparados? As vivências, principalmente na formação inicial, contribuem para a defesa de uma educação inclusiva?

A partir do exposto, surgiu a questão norteadora deste estudo: como os professores que atuam na Educação Básica da rede pública de Dom Pedrito/RS percebem sua formação a respeito dos pressupostos da inclusão? Como objetivos, intencionou-se identificar se esses professores tiveram vivências relacionadas à inclusão durante sua formação inicial e continuada e refletir sobre o papel da universidade neste processo.

2. Metodologia

Esta pesquisa é um aprofundamento do Trabalho de Conclusão de Curso (GARCIA, 2020), desenvolvido na Licenciatura em Ciências da Natureza, vinculada a Universidade Federal do Pampa - *Campus* Dom Pedrito/RS. Caracteriza-se quanto a abordagem como qualitativa, que consoante Bogdan e Biklen (1994) busca entender de que forma os sujeitos de um determinado contexto e envolvidos em uma situação específica constroem significados sobre o tema a ser investigado, ressaltando características de individualidade e peculiaridade.

O procedimento de estudo de caso se ancora em uma amostragem específica, composta por 23 professores da Educação Básica, que ministram disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas, na rede pública de Dom Pedrito, situada na região da Campanha Gaúcha e com aproximadamente 38 mil habitantes. Apesar da especificidade, o estudo contribui para pensar a docência, pois a Unipampa de Dom Pedrito promove a formação de professores através das Licenciaturas em Ciências da Natureza e Educação do Campo, além dos cursos de especializações *lato sensu*. A inclusão é um tema significativo, atual e representativo, de modo a fundamentar uma generalização de situações análogas do cotidiano.

Os dados empíricos foram coletados por questionário semiestruturado via Google Forms, técnica que consiste num conjunto de questões submetidas a um público específico (GIL, 2002), cuja análise dos resultados, embasada em Bardin (2011), contou com três momentos distintos: (a) pré-análise - consistiu na preparação do material, leitura flutuante dos questionários e primeiras impressões das respostas; (b) exploração do material - realização da codificação, classificação e criação de três categorias: perfil formativo, perfil profissional e docência na perspectiva inclusiva; (c) e tratamento dos resultados e interpretação - identificação de padrões, sínteses das informações e inferências. A Figura 1, representa os aspectos discutidos nos resultados.

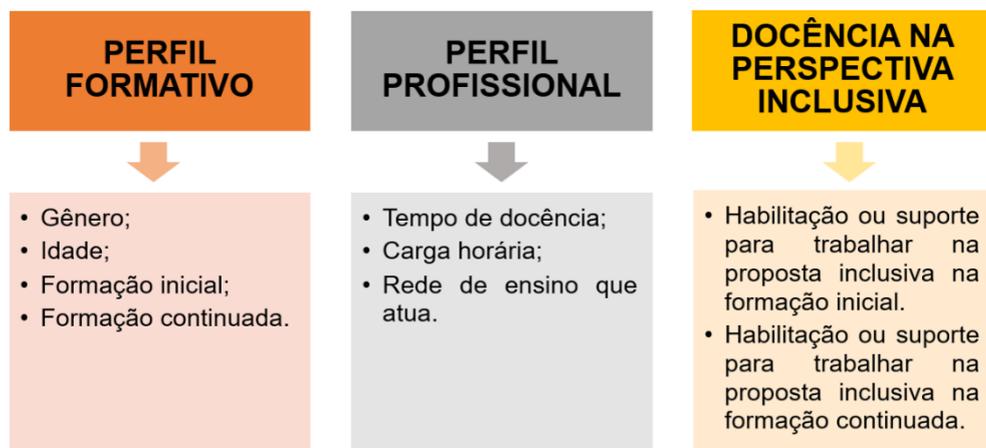


Figura 1 - Categorias de análise da pesquisa.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

A seguir, apresentam-se as percepções dos professores e os resultados obtidos a partir da análise.

3. Resultados e discussão

A pesquisa contou com a participação de 23 professores da rede pública de Dom Pedrito, cujo perfil está sintetizado no infográfico da Figura 2. Majoritariamente mulheres (87%), possuem formação inicial em Ciências da Natureza (87%) e Ciências Exatas (13%), com quase a totalidade (95,7%) tendo licenciatura. Os dados estão em consonância com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (BRASIL, 2024), no qual 90,3% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 91,7% dos docentes do Ensino Médio possuem licenciatura.

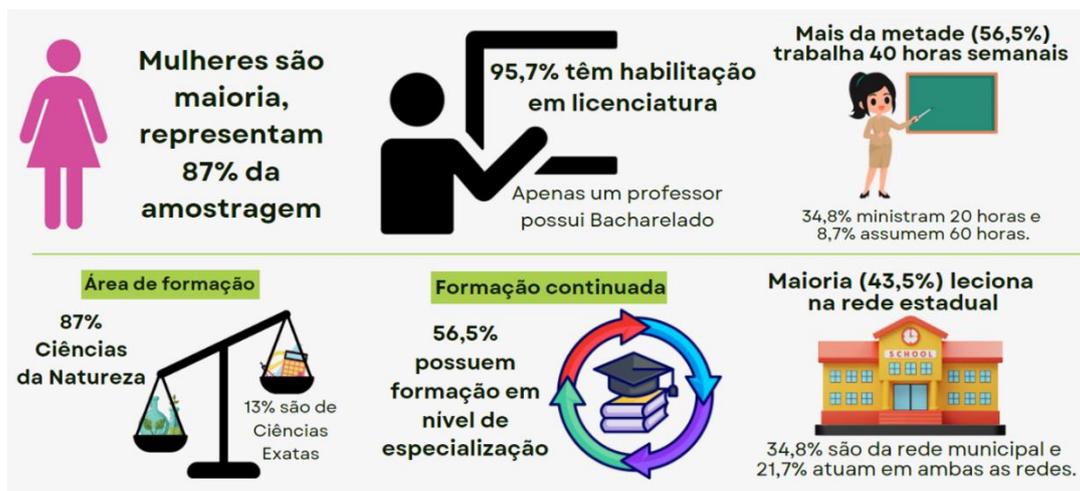


Figura 2 - Perfil dos professores sujeitos da pesquisa.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

Fonseca (2019), ao pesquisar o perfil da formação dos profissionais em Ciências da Natureza de Dom Pedrito, constatou que 45% não possuíam licenciatura na área de atuação, dado que contrapõe o encontrado, que mostra um alinhamento entre a formação inicial e as disciplinas ministradas. Possivelmente, o concurso realizado pela rede municipal em 2020 tenha contribuído para essa mudança.

A maioria leciona exclusivamente nas redes estadual (43,5%) ou municipal (34,8%); em menor proporção, 21,7% atuam em ambas as redes. A jornada de trabalho também é variável entre os sujeitos da pesquisa: 56,5% trabalham 40 horas semanais, 34,8% têm carga horária de 20 horas, e 8,7% assumem 60 horas. Santos, Espinosa e Marcon (2020), em estudo sobre a qualidade de vida de professores do Ensino Fundamental, observaram que docentes com maior carga horária e vínculo empregatício não efetivo (contratados) apresentaram piores escores nos domínios físico e social.

Considerar a carga horária desses docentes é importante, pois a jornada de trabalho impacta na saúde e bem-estar, podendo gerar esgotamento físico, estresse, ansiedade, sofrimento psíquico e comprometimento da qualidade do ensino e das relações interpessoais no ambiente de trabalho (TOSTES *et al.*, 2018; SANTOS; ESPINOSA; MARCON, 2020). Além disso, as atribuições do professor ultrapassam a carga horária formal, pois envolve planejamento, organização e acompanhamento extraclasse. É comum professores ministrarem diferentes disciplinas, assumirem várias turmas e trabalharem em mais de uma escola, o que intensifica o desgaste, prejudicando o rendimento e a motivação (SOUZA, 2013).

A análise da distribuição dos professores por faixa etária (Gráfico 1), mostrou que 73,9% possuem mais de 39 anos. Aqueles que têm até 26 anos representam 4,3% da amostragem, de 27 a 32 anos somam 8,8%, e de 33 a 38 anos são 13%.

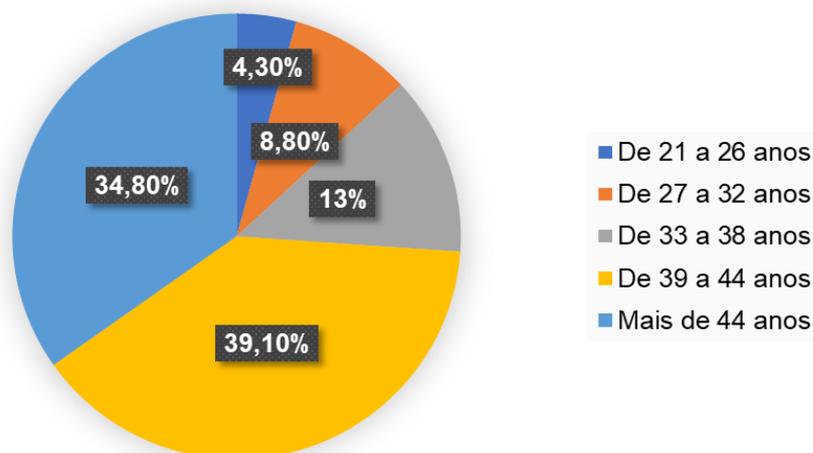


Gráfico 1 - Distribuição dos professores por idade.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

Complementar, o Gráfico 2 exibe o tempo de docência dos professores, onde percebe-se que 8,7% possuem menos de cinco anos de atuação, estando em início de carreira. Para Cardoso (2017) os professores passam por diferentes fases ao longo da carreira e nos primeiros anos comumente ocorre o entusiasmo, a exaltação perante a conquista, a satisfação por fazer parte de um grupo, mas também a insegurança frente aos desafios da realidade educacional. A autora reforça que a busca pela afirmação pessoal e profissional, num primeiro momento faz com os professores repitam as experiências vividas enquanto estudantes, sendo que no decorrer da carreira, o apoio dos colegas possibilita que o professor experimente diversificadas estratégias metodológicas.

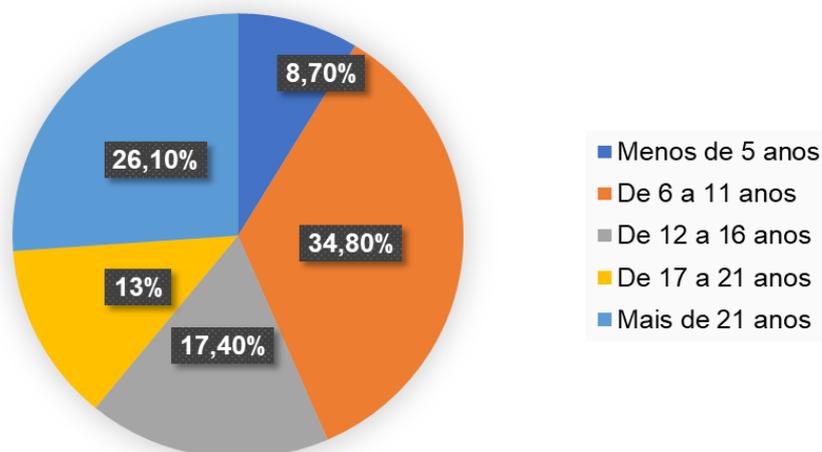


Gráfico 2 - Distribuição dos professores por tempo de docência.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

Os grupos mais expressivos representam professores com tempo de docência de seis a 11 anos (34,8%) e mais de 21 anos (26,1%). Huberman (2000) classifica os ciclos da carreira docente em cinco: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência). A maior parte dos docentes participantes da pesquisa se encontra nas fases de diversificação e serenidade, cujas características perpassam a libertação, emancipação e liberdade profissional. Apesar da divisão apresentada, concorda-se com De Carvalho (2018):

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados (DE CARVALHO, 2018, p. 28).

Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre as experiências formativas para inclusão vivenciadas pelos professores. Mais da metade (56,7%) relatou que os pressupostos inclusivos não foram abordados na formação inicial e apenas 30,4% cursou uma componente curricular específica sobre inclusão durante a licenciatura.

Vários estudos já investigaram os currículos de cursos de formação de professores no que se refere a oferta de disciplinas e espaços de debates sobre Educação Inclusiva. Dias e Da Silva (2020), analisaram onze licenciaturas de uma universidade pública baiana, e verificaram que apenas quatro ofertavam disciplinas sobre a temática. Borges, Santos e Da Costa (2019) analisaram os projetos pedagógicos de doze licenciaturas de uma universidade federal goiana, todos ofertavam Libras, obrigatória conforme Decreto n. 5.626/2005, mas apenas cinco cursos incorporaram disciplinas e discussões sobre outras vertentes. Os estudos evidenciam que “[...] a ausência de disciplinas que abordem a Educação Inclusiva nas universidades impossibilita um debate fundamental, sobretudo nas licenciaturas, visto que o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares vem crescendo significativamente” (DIAS; DA SILVA, 2020, p. 423).

No que se refere à presença de acessibilidade durante a formação inicial, o Gráfico 3 mostra as percepções dos professores a respeito da comunicacional (língua de sinais, placas em braille, textos ampliados, placas sinalizadas, tecnologias assistivas, entre outros) e física

(banheiros adaptados, elevador, rampas de acesso e piso tátil). Na primeira, 56,4% perceberam que não havia preocupação com a acessibilidade comunicacional em sua formação inicial; em contrapartida, 43,5% perceberam a presença de acessibilidade física.

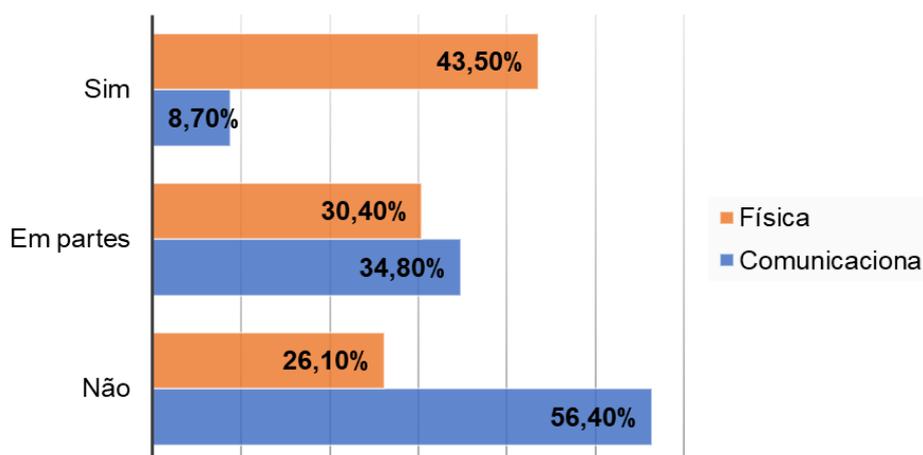


Gráfico 3 - Presença de acessibilidade durante a formação.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

É notório que pessoas com deficiência se deparem com inúmeras barreiras no seu cotidiano devido à falta de acessibilidade, dificultando o pleno desenvolvimento de atividades laborais, escolares, culturais e outras rotineiras. De acordo com Fávero e Costa (2014), é fundamental que as barreiras arquitetônicas deixem de ser vistas como os únicos empecilhos à acessibilidade, outras barreiras também precisam urgentemente ser superadas, são exemplos: comunicacional, se refere à limitação na comunicação interpessoal e escrita; metodológica, derivada das técnicas de estudo; instrumental, diz respeito às ferramentas pedagógicas; e atitudinais, relacionada aos atos preconceituosos, estigmatizantes, estereotipados e discriminatórios.

Sobre a formação continuada, 13 professores possuem especialização, dos quais dez (76,2%) afirmaram ter cursado disciplinas que abordavam pressupostos inclusivos. Relativo à oferta de cursos na perspectiva inclusiva pelo sistema educacional, 56,5% concordam que há oferta, 39,1% dizem que são oferecidos em partes e apenas 4,4% afirmam que não são ofertados, conforme Gráfico 4.

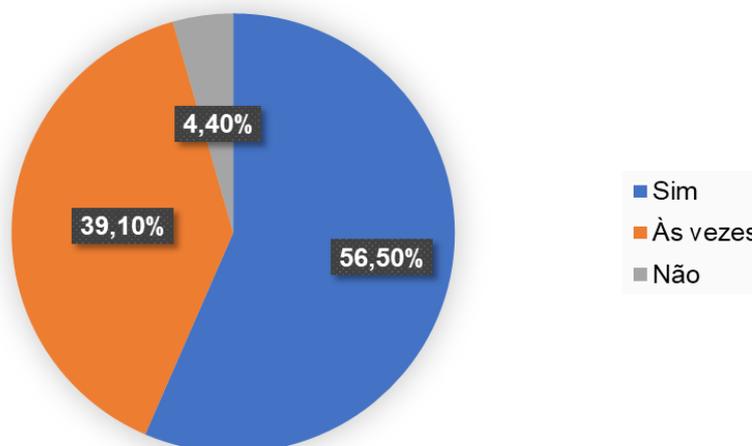


Gráfico 4 - Oferta de formação continuada na perspectiva inclusiva pelo sistema educacional.

Fonte: adaptado de Garcia (2020).

Amaral (2017) argumenta que a formação continuada na perspectiva inclusiva impescinde de dois fatores: a postura profissional - o professor enquanto protagonista do próprio aprendizado, que busca formações que vão ao encontro de suas necessidades e anseios; e o conjunto de ações articuladas entre a escola e o sistema de ensino, seu principal espaço de formação. Desse modo, a oferta de cursos na perspectiva inclusiva por parte do sistema educacional é positiva, pois uma formação continuada sólida e eficaz pode influenciar na atuação do professor, preparando-o para situações de seu cotidiano (FREITAS; SANTOS; TAVARES, 2016).

Por fim, quando questionados se vivenciaram práticas pedagógicas com alunos incluídos, e se essas práticas foram suficientes para embasar seu trabalho em sala de aula, 12 (52,2%) professores mencionaram que em partes e 11 (47,8%) informaram não ter tido experiências neste sentido. El Tassa, Cruz e Cabral (2023) argumentam que é comum que municípios e estados ofereçam formações iniciais ou continuadas voltadas à Educação Inclusiva, acreditando numa inclusão efetiva. Ainda assim, muitos professores apresentam dificuldade em aplicar metodologias diferenciadas e adequadas aos estudantes com quem trabalham, pois há falta apoio do governo e pouca informação nos cursos de formação inicial para atuarem com alunos incluídos. Os autores ainda argumentam que tais aspectos podem ser confirmados ao acompanhar o dia a dia dos professores e que apesar da formação disponibilizada, encontram dificuldades em conciliar teoria e prática, relatando inconsistências e falta de aprofundamento em disciplinas específicas para trabalhar com a inclusão.

4. Considerações finais

No decorrer deste estudo, buscou-se trazer elementos que mostrassem as vivências relacionadas à inclusão na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica do município de Dom Pedrito/RS. Por meio das percepções dos 23 profissionais foi possível verificar avanços e desafios que permeiam as práticas pedagógicas inclusivas.

Verificou-se que pouco mais da metade dos professores tiveram contato com os pressupostos inclusivos durante a formação inicial, quantitativo inferior considerando os que cursaram uma componente específica sobre a temática. Se por um lado, as discussões sobre Educação Inclusiva nas licenciaturas é um avanço em termos de conquistas; na prática, os cursos de formação de professores dificilmente ofertam componentes curriculares sobre inclusão além dos obrigatórios pela legislação e, quando oferecem, são restritos a uma ou duas disciplinas.

Os professores pesquisados também demonstram que a formação continuada recebida ainda é insuficiente para atuarem com alunos incluídos. Em muitos casos, as instituições de ensino nem sequer ofertam formações sobre inclusão. Neste sentido, defende-se que as universidades devem, em conjunto com as instituições de ensino, promover espaços de debate e ampliação de formações que vão ao encontro dos interesses docentes.

Por fim, como possibilidade de estudo futuro, recomenda-se investigar os projetos pedagógicos de curso das licenciaturas e das especializações da Unipampa de Dom Pedrito, analisando a coerência entre os objetivos delineados nos documentos e as práticas formativas voltadas para a inclusão.

Referências

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? *Revista Educação, Artes e Inclusão*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>. Acesso em: 20 out. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. da S.; DA COSTA, M. da P. R. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). *Revista Ibero-*

Americana de Estudos em Educação, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 138-156, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*: Resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2024.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2024*: Resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2023.

BRASIL. *Lei 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

DE CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://200.130.24.27/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 15 set. 2024.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? *Revista Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822>. Acesso em: 15 out. 2024.

EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. de C.; CABRAL, J. J. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência. *Boletim de Conjuntura – BOCA*, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 100-115, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7944520>. Acesso em: 28 out. 2024.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. Inclusão: a acessibilidade como garantia de educação de qualidade. In: SIMPÓDIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO DE TECNOLOGIA, 9., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

FONSECA, E. M. *Perfil da formação dos professores de Ciências da Natureza da rede municipal de Dom Pedrito/RS*: indicativos para formação continuada. 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4399>. Acesso em: 14 set. 2024.

FREITAS, M. N. C.; SANTOS, L. M. M.; TAVARES, L. M. F. L. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira De Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 14 set. 2024.

GARCIA, S. D. dos S. *A formação de professores na perspectiva de processos educacionais inclusivos*. 2020. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. 2020. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2021/02/a-formacao-de-professores-na-perspectiva-de-processos-educacionais-inclusivos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

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

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-61.

MELO, F. O. da S. A história da educação especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar. *Web Artigos*, [S.l.], jun. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANTOS, E. C.; ESPINOSA, M. M.; MARCON, S. R. Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental. *Acta Paulista de Enfermagem*, [S.l.], v. 33, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO0286>. Acesso em: 30 set. 2024.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUZA, A. R. O professor da Educação Básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

TOSTES M. V.; ALBUQUERQUE, G. S.; SILVA, M. J.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde Debate*, [S.l.], v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>. Acesso em: 29 set. 2024.