

## Formação continuada em serviço para educação inclusiva com professores de salas multisseriadas

Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>1</sup>  
Fabiano Sales de Aguiar<sup>2</sup>  
Luanna Freitas Johnson<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo aborda o tema da formação continuada em serviço direcionada à educação especial na perspectiva educação inclusiva. Apresenta como objetivo analisar os efeitos formativos de um projeto de extensão sobre inclusão de alunos com deficiência desenvolvido com professores de um município de Rondônia, atuantes em salas multisseriadas. Adota os procedimentos da pesquisa participantes envolvendo 31 professores. Para coleta de dados, foram utilizadas notas de campo e entrevistas compostas pelo registro de falas dos participantes, bem como, atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão. Na interpretação dos dados é empregada a análise de conteúdo sistematizados em três categorias: a) Perfil dos participantes; b) O contexto real e o necessário para a inclusão nas salas multisseriadas; c) Avaliação do processo formativo como estratégia de implementação da inclusão. Os docentes destacam a carência formativa na área da educação especial, falta de oferta de atendimento educacional especializado e de apoio pedagógico e necessidade de ter um profissional especialista para desenvolver o trabalho colaborativo como principais aspectos dificultadores para implementação da educação inclusiva. Conclui que a proposta formativa foi avaliada de forma positiva, visto que ofereceu conhecimentos para compreensão das necessidades do contexto real vivenciado pelos participantes e estabeleceu uma parceria colaborativa para a formação docente.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, formação continuada, salas multisseriadas, aluno com deficiência.

## Continuing in-service training for inclusive education with teachers of multigrade classrooms

### Abstract

This paper addresses the theme of continuing in-service training aimed to special education in the inclusive education perspective. It aims to analyze the formative effects of an extension project on the inclusion of students with disabilities, conducted with teachers working in multigrade classrooms in a municipality of Rondônia. The study adopts participant research procedures involving 31 teachers. For data collection, field notes and interviews were used, consisting of the record of the participants' speeches, as well as activities developed in the Extension Project. In the interpretation of the data, content analysis is used, systematized in three categories: a) Profile of the participants; b) The real context and the necessary context for inclusion in multigrade classrooms; c) Evaluation of the formative process as a strategy to implement inclusion. Teachers highlight the lack of education in the area

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UEL. Professora no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM); E-mail: [jacqueline.prais@unir.br](mailto:jacqueline.prais@unir.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5351398531043105>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UNIR. Professor na prefeitura municipal de Nova-Mamoré-RO. Pesquisador do Grupo de estudos interdisciplinares das fronteiras amazônicas (GEIFA); E-mail: [fabiano.aguiar@unir.br](mailto:fabiano.aguiar@unir.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACE) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim. Líder do Grupo de estudos interdisciplinares das fronteiras amazônicas (GEIFA); E-mail: [luannajohnson@unir.br](mailto:luannajohnson@unir.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959>.

of special education, lack of specialized educational services and pedagogical support, and the need for a professional specialist to develop collaborative work as the main obstacles to the implementation of inclusive education. It concludes that the training proposal was evaluated positively since it offered knowledge to understand the needs of the real context experienced by the participants and established a collaborative partnership for teacher training.

**Keywords:** inclusive education, continuing education, multigrade classrooms, students with disabilities.

---

## Introdução

Incluir de fato os alunos com deficiência na escola não é uma tarefa fácil, visto que a educação inclusiva precede a estrutura física, recursos humanos, recursos didáticos e práticas pedagógicas adequados às necessidades de aprendizagem apresentadas por todos os estudantes (OMOTE, 2013).

Em tese, prevalece no cotidiano escolar ações que visam a integração dos alunos, sobrepondo possibilidades de efetiva participação nas atividades escolares (LUSTOSA, 2019). De tal modo, garantir as condições imprescindíveis para promover aprendizagem expõe que a matrícula na escola por si só, não garante a satisfação das necessidades de aprendizagem de todos os alunos, em especial dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, ao entender que a educação inclusiva é uma perspectiva que tem por finalidade assegurar o direito de todos à educação, compreendemos que os alunos com deficiência historicamente apresentam um processo de escolarização marcado pela exclusão e negligência (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Somado a isso, quando foi oferecida a escolarização predominou (e ainda existem) o atendimento aos alunos com deficiência em ambiente segregados, distanciando-se dos meios de acesso e permanência no contexto regular de ensino (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010).

Nesse cenário, evidenciamos que a área da Educação Especial desenvolve conhecimentos, recursos, estratégias que são tomadas como possibilidades colaborativas para efetivação da educação inclusiva (PRAIS, 2020). Consequentemente, a apropriação desses conhecimentos requer adequações no sistema escolar a fim de remover as barreiras impeditivas de acesso ao currículo escolar pelos alunos com deficiência (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2018).

Um das possibilidades de identificar essas barreiras, para que assim possam ser minimizadas e se não excluídas, é entender a escola como tempo e espaço de formação que se faz e se constrói no cotidiano a partir do reconhecimento das necessidades de aprendizagem de sua comunidade escolar (CAETANO; FRANÇA, 2013; SEBASTIÁN-HEREDERO; MATTOS, 2020).

Como falamos anteriormente, não é um processo fácil promover a inclusão na escola, visto que, de acordo com a história, ela não foi organizada e pensada para esta finalidade. Desse modo, o conviver com as diferenças é o ponto de partida para que na interação se reconheçam as condições e necessidades de cada um (PRAIS, 2020; SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022). E isto não se limita ao aluno com deficiência, mas as dificuldades já vivenciadas pelos professores no cotidiano de sala de aula (PRESTES, 2015).

Isso se amplia, em termos de desafios, quando o professor enfrenta diariamente, sozinho, as demandas do trabalho pedagógico ao se deparar com a matrícula de um aluno com deficiência, antes mesmo de conhecê-lo e reconhecer suas necessidades de aprendizagem.

De um lado os docentes alegam não ter formação para promover a inclusão dos alunos com deficiência, “não sou especialista nisso”. De acordo com Ramos (2016), a formação do docente que atua na classe comum não é obrigatória e exclusivamente a partir da especialização em determinada área. Isso não garante que os desafios vivenciados no cotidiano sejam superados ou amenizados, tendo em vista que não são organizadas para este fim.

Por outro lado, sabemos que, em termos de diretrizes, para capacitação dos professores durante a formação inicial com os conteúdos voltados à educação inclusiva foi evidenciada apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (BRASIL, 2015a). Porém, argumentamos que zelar pela aprendizagem de todos os estudantes é preconizado como um princípio constitucional e de ensino pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), respectivamente.

Acrescentamos a isso, que é papel da gestão escolar promover a formação continuada a fim de oferecer possibilidades de capacitação para o exercício de sua profissão. Conforme afirma Sebastián-Heredero (2018, p. 71-72), “buscar o compromisso com a educação deve ser o objetivo das comunidades educativas, mas, esse objetivo deve ser planejado de forma responsável e participativa, e acima de tudo assumida”.

Esclarecemos que uma pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo relacionado a “natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em **interação** com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 2, grifo nosso).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades são considerados público-alvo da educação especial. Essa, por sua vez, é concebida como uma modalidade de ensino que visa oferecer um conjunto de apoio e serviços que favoreçam as suas necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 1996; 2009).

No que se refere ao sentido de “professor capacitado”, a formação continuada em serviço assume seu papel de promover aprendizagem ao docente durante o exercício do magistério. Segundo Lima (2001) este tipo de formação consiste em uma possibilidade de valorizar a figura do educador como pesquisador de sua prática pedagógica.

Como indicado por Ramos (2016, p. 57) não é especializar o professor, mas oferecer conhecimentos sobre “a dinâmica geral, as principais demandas, as limitações e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem característicos daquele tipo de deficiência”, para que ele possa mobilizar esses conhecimentos quando se deparar com estas condições e saiba buscar estratégias e recursos que sejam adequados a promoção de acesso ao currículo.

Johnson (2020, p. 105) defende que:

[...] o professor precisa estar instrumentalizado teórica e metodologicamente para conseguir identificar as possíveis necessidades do aluno, bem como atuar frente a tais necessidades, pois a ausência de ferramentas para fundamentar seu fazer pedagógico e suas ações pode incorrer num desserviço ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Com base nessa contextualização, identificamos uma solicitação de parceria entre escola / secretaria municipal e a universidade a fim de propiciar momento formativo frente às demandas apresentadas por docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Para tanto, foi organizado e desenvolvido o Projeto de Extensão intitulado “Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar” promovido pelo Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACE), Campus Jorge Vassilakis da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atendendo à

solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Nova-Mamoré, estado de Rondônia, com a participação de todos os docentes de zona urbana e rural.

A partir disso, justificamos a necessidade e relevância do desenvolvimento desse estudo, tendo como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: quais os efeitos de um processo de formação voltado a inclusão de alunos com deficiência em salas multisseriadas?

Elencamos como objetivo central desta investigação analisar os efeitos formativos de um projeto de extensão sobre inclusão de alunos com deficiência desenvolvidos com professores de um município de Rondônia, atuantes em salas multisseriadas.

Cabe esclarecer que a organização das salas multisseriadas contém como critérios a matrícula de estudantes de diferentes faixas etárias e turmas a fim de compor uma classe a ser acompanhada por um docente que ministra aulas sobre diversas disciplinas e para diferentes grupos, considerando os níveis de aprendizagens presentes (HAGE, 2006; HAGE; ANTUNES-ROCHA, 2010).

### Procedimentos Metodológicos

Para desenvolvimento desta investigação, adotamos, como procedimentos metodológicos, a pesquisa participante, conforme Brandão (1984), Brandão e Streck (2006), com a finalidade de contribuir para a formação continuada docente, a partir de reflexões sobre a complexidade do processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência, bem como, análise de suas práticas pedagógicas como mecanismo de promoção da inclusão.

De acordo com Brandão (1984), a pesquisa participante tem por finalidade o envolvimento da comunidade por meio da análise de sua própria realidade. Este tipo de pesquisa é desenvolvido a partir “da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (BRANDÃO, 1984, p. 25).

De tal modo, Brandão e Streck (2006) indicam que o ponto de partida desta pesquisa é contemplar e buscar os interesses da comunidade na sua própria análise do contexto em que os participantes estão inseridos.

Para delimitação do município de realização da pesquisa, esclarecemos que um docente de uma escola municipal contactou professores pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Guajará-Mirim, relatando as dificuldades enfrentadas pelos

professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. De tal modo, os pesquisadores procuraram a Secretaria Municipal de Educação (SME) na qual a equipe de ensino ratificou os desafios enfrentados e a carência formativa entre os docentes para análise e ações adequadas no contexto escolar.

Dessa maneira, foi proposto pelos pesquisadores a realização de um Projeto de Extensão intitulado “Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar”. A proposta contemplou a necessidade apresentada, por meio de uma proposta de formação continuada em serviço a todos os docentes que atuavam na rede municipal pública de ensino deste município, localizado no Estado de Rondônia.

A equipe executora do projeto foi constituída por dois docentes que coordenaram os encontros e quatro acadêmicos do curso de Pedagogia que realizaram os registros de campo e entrevistas com os participantes.

A escola serviu como *locus* da formação continuada em serviço, dando valor aos saberes docentes constituídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Com a proposta foram priorizados momentos de participação ativa dos educadores para que esses encontros fossem fundamentados em uma “[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Bem como, o processo de formação continuada levou em conta a individualidade de cada professor e aluno, visando fomentar, de modo significativo, conhecimentos e ações que pudessem minimizar ou solucionar as dificuldades que impossibilitavam a inclusão desses alunos no espaço escolar.

Após concordância com a realização da pesquisa pela SME, contatamos todas as escolas municipais para apresentação do Projeto de Extensão, convite aos professores e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informamos que de 290 professores atuantes na rede municipal 250 aceitaram participar da pesquisa contemplada pelos encontros formativos em que o Projeto de Extensão foi desenvolvido, sendo pertencentes a três grupos: 1) 60 Professores que atuavam em escolas da zona urbana, 2) 159 Professores que atuavam na zona rural e 3) 31 Professores que atuavam em classes multisseriadas localizadas na zona rural.

O Projeto de Extensão foi desenvolvido durante os meses de maio a dezembro de 2021, por meio de oito (8) encontros formativos, em formato online (Google Meet®) e duas (2) atividades assíncronas.

Conforme supracitado, os participantes foram separados em 3 grupos. Na primeira quinta-feira de cada mês encontro com professores da zona urbana, na segunda com professores de escolas da zona rural, e na terceira com aqueles que atuavam em salas multisseriadas localizadas na zona rural. Cada grupo teve um encontro mensal de maio a dezembro, totalizando 8 encontros de 4 horas e realizaram 2 atividades assíncronas perfazendo 8 horas, somando um total de 40 horas de momento formativo com cada grupo.

Considerando as especificidades dos três grupos de professores participantes da pesquisa, contemplamos encontros específicos para atender as necessidades apresentadas nos contextos em que atuavam e priorizar discussões atreladas à realidade escolar.

Para coleta de dados, foram utilizadas notas de campo dos encontros formativos e entrevistas compostas pelo registro de falas dos participantes, bem como, atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão. Cabe expressar que delimitamos neste artigo a apresentação dos resultados obtidos com 31 professores que atuavam nas salas multisseriadas em escolas rurais.

Na interpretação dos dados, foi empregada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). No que diz respeito a esta técnica, ela consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Desse modo, Bardin (2011) esclarece que a análise de conteúdo é organizada em três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Partindo disso, os dados foram tratados a partir da unidade de registro (frequência em que a palavra/expressão aparece no texto) e unidade de contexto (análise do contexto que a palavra/expressão foi identificada) (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Optou-se pelas duas opções para revelar a quantidade de aspectos citados e o contexto em que foram citados pelos participantes.

A partir do tratamento realizado, os resultados e discussão foram organizados em três categorias: a) Perfil dos participantes; b) O contexto real e o necessário para a inclusão nas salas

multisseriadas; c) Avaliação do processo formativo como estratégia de implementação da inclusão.

### Resultados e discussão: uma análise dos dados da pesquisa

Nesta seção apresentamos a análise dos dados da pesquisa à luz da análise de conteúdo referencial teórico adotado, evidenciando os encontros formativos e as reflexões apresentadas pelos participantes.

#### *a) Perfil dos participantes*

Como supracitado foram 31 professores que participaram dos encontros formativos do Projeto de Extensão, sendo dois docentes do gênero masculino e 29 do gênero feminino, todos com formação inicial em Pedagogia.

Tais profissionais atuavam em 31 escolas da zona rural que ofertavam apenas salas multisseriadas, logo um professor e uma sala em cada escola. Ainda, identificamos que estas salas multisseriadas atendiam estudantes matriculados da pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), organizadas com, no máximo, 15 estudantes em cada sala. Sendo 14 alunos público-alvo da Educação Especial, apresentando a seguinte condição: um estudante com deficiência física (uso de cadeira de rodas), três alunos com deficiência intelectual (dois com Síndrome de Down e um com quadro clínico de epilepsia,), seis crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quatro estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Alertamos que o contexto de atuação analisado exigia do docente, além das atribuições como professor da classe comum, atividades relacionadas à gestão escolar e à coordenação pedagógica (orientação e supervisão), bem como, desempenhar ações para serviços de merenda escolar aos estudantes. Tais apontamentos são ilustrados nas falas a seguir:

P1: As múltiplas funções e atividades para nós professores das escolas multisseriadas!!!

P3: Servimos merenda escolar, resolvemos questões administrativas, e isso nos afasta da sala de aula muitas vezes.

P9: Penso que estamos sozinhos fazendo tudo ao mesmo tempo, e acabamos não conseguindo focar no aluno.

Conforme Hage e Antunes-Rocha (2010), infelizmente, a composição de salas multisseriadas são comumente encontradas em escolas no campo, pelo pequeno número de alunos que residem na zona rural após período de intensa migração para a zona urbana.

De todo modo, umas das alternativas encontradas pelas secretarias foi oferecer aos que moravam no campo o deslocamento para escolas urbanas via transporte escolar ou são organizadas classes multisseriadas para atendê-los na zona rural. Não é o foco em nosso artigo, discutir a oferta das classes multisseriadas, todavia sua existência e a forma a qual são estruturadas interferem diretamente na forma em que o docente organiza seu trabalho pedagógico de modo inclusivo.

Diante disso, identificamos nas falas durante os encontros formativos que os docentes atuavam sozinhos na instituição e as parcerias para desenvolvimento de um trabalho colaborativo se fazia de modo remoto ou com visitas pontuais. Sabemos que o foco no aluno e reconhecer a diversidade no processo de aprendizagem é umas das premissas para a organização de práticas pedagógicas inclusivas e o ponto de partida para o planejamento das atividades de ensino (PRAIS, 2020; SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022).

Consequentemente, reconhecemos que os participantes desta pesquisa assumem diversas atribuições para além da docência, o que dificulta ou impede a organização de atividades adequadas às necessidades de aprendizagem. De tal modo, esse é um ponto essencial para compreensão do contexto e necessidades reais vivenciadas pelos professores de classes multisseriadas para viabilizar transformações no que tange a implementação da educação inclusiva.

#### *b) O contexto real e o necessário para a inclusão nas salas multisseriadas*

Em entrevista, os participantes foram questionados sobre quais aspectos que consideram dificultadores para implementação no contexto real de sua escola.

Para visualização dos dados, apresentamos os entendimentos dos professores categorizados a partir dos pressupostos teóricos de Omote (2013) como essenciais para implementação da educação inclusiva.

Dessa maneira, no tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo, na primeira coluna são indicados os elementos conforme o autor supracitado, na segunda coluna está a

frequência em porcentagem do aspecto a partir da leitura exaustiva e crítica das falas dos pesquisadores nas entrevistas.

Na terceira coluna, registramos as respostas obtidas para indicar os elementos apontados pelos participantes dentro de cada aspecto (OMOTE, 2013) e a frequência em que cada um deles foram mencionados nas falas dos professores (quantidade em números e em porcentagem).

**Quadro 1** – Aspectos indicados pelos participantes da pesquisa em relação às condições reais de trabalho

Aspectos da educação inclusiva (OMOTE, 2013)	Quantidade menções nas falas dos participantes Frequência (%)	Condições reais entendimentos dos participantes	Quantidade menções nas falas dos participantes Frequência (n°)
Estrutura física	14%	Espaço inadequado	14
Recursos humanos	46%	Carência formativa na área da educação especial	20
		Dificuldade em conhecimentos específicos sobre deficiência	8
		Falta de oferta de atendimento educacional especializado	16
Recursos didáticos	25%	Falta de apoio pedagógico	16
		Falta de acesso à internet	9
Práticas pedagógicas	15%	Pouco envolvimento e participação dos pais	5
		Falta de conhecimento sobre estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência	10
<b>Total de menções identificadas</b>	100%	% < número total de menções nas falas dos participantes > n°	98

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme o Quadro 1, os aspectos indicados pelos docentes somam maior número de menções (46%) em relação aos recursos humanos, e a estrutura física (14%) aparece com menor número.

De tal modo, entre os apontamentos sobre recursos humanos, a carência formativa na área da educação especial (20) foi apontada pelos participantes como principal característica do contexto real em que atuam, o que segundo os participantes seria a maior causa das dificuldades que enfrentam no processo de inclusão de alunos com deficiência nas salas multisseriadas. Além disso, a falta de oferta de atendimento educacional especializado e a ausência de apoio

pedagógico com 16 menções cada, salienta a preocupação dos docentes em relação a recursos humanos e os recursos didáticos para promover a inclusão em uma classe multisseriada.

A seguir, citamos falas dos participantes que ilustram a percepção deles em relação ao contexto real em que atuam.

P2: A falta de apoio e um espaço adequado.

P18: Pouco apoio da equipe pedagógica.

P23: Mais apoio e atenção para a realidade local de nossas escolas.

P7: Não ter acesso à internet.

P4: Muitas vezes as dificuldades que encontramos elas surgem no dia a dia, como lidar com o aluno que necessita de um atendimento especial em uma sala de multisseriadas com 7 turmas diferentes.

P29: A falta de qualificação e especialização para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Observamos na fala de P2, P18 e P23 a dificuldade enfrentada em relação aos recursos humanos na carência de suporte pedagógico para desenvolver suas atividades na classe multisseriada. P7 adverte quanto à falta de acesso à internet que não só interfere no planejamento do professor como em pesquisas e estudos, contato com a comunidade escolar e com a equipe pedagógica da SME. P4 reafirma a necessidade de oferta do atendimento individual e/ou especializado, porém inviabilizado com apenas um docente que atua por ora com sete turmas diferentes em uma sala de aula. No caso de P29, o conhecimento específico da área da educação especial é destacado para que se possa desenvolver um trabalho adequado às necessidades dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, em uma perspectiva inclusiva, a educação especial é aquela que contribui e possibilita, por meio de um professor especialista, complementar e suplementar a sala de aula no contexto regular de ensino para promover sua aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022). Todavia, salientamos que na perspectiva inclusiva, o professor da sala comum deve ser aquele capacitado com conhecimentos que oferecem alicerce ao seu trabalho em sala em colaboração com o professor especialista (CAETANO; FRANÇA, 2013; SEBASTIÁN-HEREDERO, MATTOS, 2020).

A partir da entrevista e também das falas dos participantes durante o processo formativo, apresentamos no Quadro 2 os aspectos que, após os estudos, os professores consideraram facilitadores para implementação da educação inclusiva. Em outras palavras, os docentes

indicaram que seriam possibilidades de um contexto necessário para favorecer sua atuação pedagógica frente ao direito de todos à educação.

**Quadro 2** – Aspectos indicados pelos participantes da pesquisa em relação às condições necessárias de trabalho

Aspectos da educação inclusiva (OMOTE, 2013)	Quantidade menções nas falas dos participantes Frequência (%)	Condições ideias Entendimentos dos participantes	Quantidade menções nas falas dos participantes Frequência (n°)
Estrutura física	7%	Espaço adequado	12
Recursos humanos	58%	Conhecimento na área da educação especial	22
		Ter um profissional especialista para trabalho colaborativo	25
Recursos didáticos	22%	Suporte e apoio pedagógico	20
		Materiais didáticos adequados	9
Práticas pedagógicas	13%	Envolvimento e participação dos pais e da comunidade escolar	11
		Conhecimento didático com estratégias e possibilidades de ensino para todos os alunos	8
<b>Total de menções identificadas</b>	100%	% < número total de menções nas falas dos participantes > n°	107

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os dados informados no Quadro 2, “recursos humanos” é o aspecto mais enfatizado pelos docentes (58%) como condição necessária para a inclusão no trabalho pedagógico que desenvolvem, identificando os itens de conhecimento na área da educação especial (22 menções) e ter um profissional especialista para trabalho colaborativo (25 menções).

Nas falas a seguir, visualizamos os itens mencionados pelos participantes que foram analisados e categorias supracitadas.

P5: Conhecimento, suporte.

P9: O apoio do setor pedagógico, um espaço adequado, um profissional para nos auxiliar.

P13: Colaboração da comunidade, dos órgãos responsáveis e didática do educador. Oportunidade de acesso igual a todos.

P16: Novos conhecimentos e a união entre os docentes para um trabalho conjunto.

Nos excertos de P5 e P16 sublinhamos a condição de conhecimento dos professores para implementar a educação inclusiva, apontada por Lustosa (2019) como uma questão de analisar

como os professores têm sido preparados para atuar na classe comum. Se não contemplado na graduação, os conteúdos formativos para capacitação docente devem ser pensados na e para inclusão pela formação continuada (LIMA, 2011; CAETANO; FRANÇA, 2013).

É inegável a importância da formação inicial como momento e tempo de apropriação de conhecimentos na e para a inclusão. Todavia, a continuidade dessa capacitação assume sua relevância ao modo em que na escola o professor vivencia e experiencia situações em que lhe são convocados conhecimentos que possam subsidiar sua prática pedagógica de forma coerente e adequada (CAETANO; FRANÇA, 2013; SEBASTIÁN-HEREDERO, MATTOS, 2020).

No caso de P9 e P13 ressaltamos o apoio pedagógico e o trabalho colaborativo por eles mencionado, que somaram 25 e 20 menções entre os participantes desta pesquisa. Esse dado ratifica os pressupostos identificados por Capellini e Fonseca (2017) como essenciais para a satisfação das necessidades dos alunos com deficiência na classe comum, somado a formação contínua dos profissionais, os ciclos de estudos baseados nas necessidades vivenciadas no contexto escolar e o suporte institucional com recursos didáticos e estrutura física adequados para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas.

Somado a isso, percebemos que os docentes ampliaram sua visão quanto aos aspectos indicados por Omote (2013) haja vista que, mesmo o professor sendo considerado peça central no trabalho pedagógico inclusivo em sala de aula, o professor gestor, coordenador, entre outras funções assumidas pelos docentes carecem estar alinhados para favorecer o que ele irá desenvolver em sala de aula.

Tais pontos sublinhados aqui, reafirmam os estudos e pressupostos por Lustosa (2019) e Prestes (2015) que, independentemente de haver um estudante com deficiência ou não, é necessário garantir condições para a aprendizagem.

Ainda sobre isso, Caetano e França (2013) e Sebastián-Heredero (2020) salientam que os modos formativos possibilitem a análise docente do contexto em que atuam para que haja transformações coerentes às necessidades e entendimentos. Consequentemente, fundamentados e alicerçados neste processo formativo, identificamos que os participantes apresentaram respostas fundamentadas nos conhecimentos adquiridos e almejamos que estes conceitos possam subsidiá-los em sua prática pedagógica e promover mudanças nas classes multisseriadas em uma perspectiva inclusiva.

*c) Avaliação do processo formativo como estratégia de implementação da inclusão*

Após os encontros formativos, os participantes ressaltaram que os professores são peça chave no processo de inclusão, porém precisa estar amparada por uma equipe colaborativa para alcançar seus objetivos na identificação e satisfação das necessidades de aprendizagem.

Entre os participantes, P1, P4, P5, P11 e P16 avaliaram que o projeto de extensão, por meio dos encontros formativos, desencadeia a necessidade de buscar mais conhecimentos e aprendizados como incumbência de cada professor. Esta busca foi indicada P24 e P27 como essencial visto a diversidade de estudantes em sala de aula.

Para além do papel do professor, P10, P17, P18, P28 e P31 afirmaram a carência que vivenciam no dia a dia de sala de aula nas classes multisseriadas na falta de apoio pedagógico e suporte técnico, dentre elas, dificultada pela ausência ou problemas com conexão com a internet.

Unanimemente, os docentes avaliaram positivamente os encontros formativos a partir dos grupos e necessidades de cada contexto que os fizeram se sentir amparados e acolhidos para analisar e refletir sobre sua realidade e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, os participantes relataram que a ação propiciou compartilhar experiências e adquirir conhecimentos sobre a educação inclusiva. Selecionamos duas falas para explicitar esta avaliação.

P2: Agradecimento por essa capacitação repleta de conhecimento e contribuição para nossa prática.

P17: O encontro foi excelente, numa linguagem bem simples e de fácil compreensão a todos. Pude falar o que sei e aprender coisas novas.

Somado a isso, conforme nos alertava Brandão e Streck (2006) a respeito dos procedimentos metodológicos, selecionamos alguns excertos dos depoimentos dos participantes que confirmam a validade dos encaminhamentos que foram adotados.

P23: Toda formação será útil, devemos saber como utilizá-la, pois parte das nossas dificuldades.

P10: Se capacitar cada dia mais, pois agora olho para minha realidade de outra forma.

P15: Melhorar cada vez mais a prática com os alunos com esses conhecimentos.

P31: A Educação especial ela possa me dar mais entendimento como lidar com várias situações que vivencio em minha sala.

P23: Infelizmente é raro termos formação em nosso município. E quando há, são temas distantes da nossa realidade. Penso que as formações que falamos sobre nossas

dificuldades, discutimos juntos estratégias, estudamos, e ajudamos uns aos outros surtem muito mais efeito.

Para que as questões identificadas entre o grupo de participantes fossem debatidas entre eles, os encontros de formação se constituíram em oportunidade de articulação de ideias para a reflexão e a produção “de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001, p. 32).

### Considerações Finais

Para finalizar este artigo, retomamos a questão problematizadora: quais os efeitos de um processo de formação voltado a inclusão de alunos com deficiência em salas multisseriadas?

A partir da pesquisa desenvolvida com 31 professores de classes multisseriadas, percebemos que estes docentes por serem únicos na instituição localizadas na zona rural, desenvolviam atividades pedagógicas, administrativas, financeira e técnica, inclusive de distribuição de merenda escolar, o que os distanciavam de investir tempo no planejamento, na prática pedagógica e na prática reflexiva voltada à satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos.

No processo formativo, constatamos que os docentes identificaram como principais aspectos dificultadores da implementação da educação inclusiva na escola em que atuavam: a carência formativa na área da educação especial; a falta de oferta de atendimento educacional especializado, falta de apoio pedagógico; a necessidade de ter um profissional especialista para desenvolver o trabalho colaborativo.

Este movimento de estudo, reflexão e análise da realidade proporcionou aos participantes ampliar conhecimentos que poderão alicerçar sua prática pedagógica, somado ao entendimento dos pressupostos teóricos e práticos da educação inclusiva. Os docentes sublinharam como principais elementos potencializadores para a educação inclusiva no ensino regular: o conhecimento na área da educação especial em uma perspectiva inclusiva; ter um profissional especialista para desenvolvimento de um trabalho colaborativo, espaço adequado, suporte e apoio pedagógico a inclusão de alunos com deficiência, envolvimento e participação

dos pais e da comunidade escolar, materiais didáticos adequados, conhecimento didático com estratégias e possibilidades de ensino para todos os alunos.

Por fim, avaliamos que a proposta formativa atendeu ao objetivo proposto, visto que ofereceu conhecimentos sobre as necessidades do contexto real vivenciado pelos participantes e estabeleceu uma parceria colaborativa para a formação docente preconizada no tipo de pesquisa desenvolvida.

Dentre as contribuições e desdobramentos da execução deste projeto de extensão, percebemos a importância de investir em formações contínuas baseadas nas necessidades de cada contexto escolar, bem como, de investigar o trabalho pedagógico em sala de aula com os alunos com deficiência em uma classe multisseriada. Identificamos que o projeto contribuiu diretamente para esta realidade singular que são as escolas localizadas na zona rural partindo do pressuposto que para promover a educação inclusiva precede do provimento de estrutura física, recursos humanos, recursos didáticos e práticas pedagógicas condizentes com os princípios de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Somado a isso, a pesquisa possibilita propor, como possíveis ações futuras de extensão e pesquisa com o objetivo de promover encontros formativos *in loco*, planejamento colaborativos com o professor e acompanhar o processo de identificação e reconhecimento das necessidades de aprendizagem de cada aluno com deficiência.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei Federal nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.146*, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. *Resolução nº 02/2015*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015a.

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.) *Educação Especial: indício, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 137-153.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 19, p. 107-127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 13 ago. 2023.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (org). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs). *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, S. M. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, 2006.

JOHNSON, L. F. *Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática*. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2020.

LIMA, P. A. *Educação Inclusiva e igualdade social*, São Paulo: Avercamp, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

LUSTOSA, A. V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. *Obutchéne: Revista de Didática e de Psicologia e Pedagogia*, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, p. 114-134, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50593>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006).

Acesso em: 13 ago. 2023.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2013. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S. *Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa*. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRESTES, I. C. P. *Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão*. Curitiba: IESDE Brasil, 2015.

RAMOS, S. L. V. *Jogos e brinquedos na educação inclusiva*. São Paulo: Respel, 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 68-77, 2018. Disponível em:

[http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista\\_educacao/article/view/13](http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/13).

Acesso em: 13 ago. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MATTOS, M. O. Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión. *RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos/ International Journal of Studies in Educational Systems*, v. 2, n. 10, p. 417-432, 2020. Disponível em: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/download/123/140/>.

Acesso em: 13 ago. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. *Desenho Universal para a Aprendizagem: uma abordagem curricular inclusiva*. São Carlos: De Castro, 2022.

Recebido em: 23 ago. 2022

Aceito em: 07 ago. 2023