



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA – UFDPAR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA KAROLINE PEREIRA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO
EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

PARNAÍBA - PI
2024

ANA KAROLINE PEREIRA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO
EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Francisca Maria de Sousa

PARNAÍBA - PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

N244f Nascimento, Ana Karoline Pereira do
A formação do professor e a educação inclusiva: um diálogo em construção no contexto da prática pedagógica [recurso eletrônico] / Ana Karoline Pereira do Nascimento. – 2024.
55 p.
TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2024.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Francisca Maria de Sousa.
1. Formação de professor. 2. Ensino fundamental. 3. Educação inclusiva. 4. Prática pedagógica. I. Sousa, Francisca Maria de Sousa. II. Título.
CDD: 371.3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA – UFDPAR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA KAROLINE PEREIRA DO NASCIMENTO

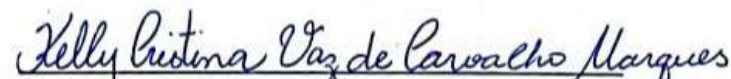
**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO
EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

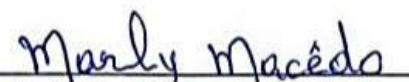
Trabalho apresentado à Universidade Federal do
Delta do Parnaíba – UFDPAR, como requisito parcial
para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Aprovado em: 17/07/24

Banca examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Francisca Maria de Sousa – UFDPAR
Orientadora


Prof.^a. Ma. Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques – UFDPAR
Examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Marly Macedo – UFDPAR
Examinadora

Dedico este trabalho a minha mãe, Francisca, que com muita luta e determinação, nunca mediu esforços para que eu pudesse ser quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos, primeiramente, a Deus, que me sustentou todos os dias da minha vida e me guiou na realização deste sonho. Sem teu amor e acalento nada disso seria possível.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe, Francisca, por todo apoio e amor incondicional e às minhas tias, Rosário e Maria de Fátima, que, infelizmente, não estão mais aqui entre nós. Suas lembranças continuam sendo uma fonte de inspiração. Obrigada por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao meu namorado e amigo, Almir Gabriel, que vivenciei comigo essa intensa jornada de formação acadêmica. Obrigada pela paciência e por sempre acreditar em mim, sendo meu ouvinte e conforto. Sem sua companhia tudo teria sido mais difícil.

A Andressa e Iwiany, amigas especiais, agradeço por todo o companheirismo e por me ajudarem a superar meus medos e me incentivarem na busca pelo melhor de mim. Que possamos seguir firmes e vivenciar muitas outras conquistas.

Também aos colegas Francisco Matheus, Ramon, Caio e Maria Francisca. Obrigada por dividirem comigo parte dessa experiência grandiosa.

Dedico um agradecimento especial à Professora Orientadora Dr^a. Francisca Maria de Sousa, pela troca, compreensão, disponibilidade e orientação durante a construção dessa pesquisa. Muito obrigada por acreditar no meu potencial e por proporcionar um ambiente de aprendizado tão enriquecedor. Este trabalho é resultado de sua valiosa contribuição.

Agradeço também a todos os professores que conheci durante o curso, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todos que estiveram presentes em minha caminhada acadêmica e fizeram parte de minhas vivências. Em especial, às professoras que participaram desta pesquisa e foram fundamentais para a concretização de seus objetivos.

A todos que de alguma forma estiveram comigo e me motivaram nesse processo inicial de minha formação. Minha mais sincera gratidão.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Ao refletir sobre o processo de inclusão, direciona-se um novo olhar sobre o processo de formação e a prática do professor, considerando seu protagonismo no ensino-aprendizagem, especialmente diante das transformações que afetam a escola e a necessidade da efetivação de uma educação inclusiva e transformadora. Neste sentido, o trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições do processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na “escola inclusão”, apresentando a seguinte questão problema: Como contribuir com o processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na “escola inclusão”? As concepções teóricas que fundamentam a pesquisa no âmbito da formação inicial e continuada, bem como a respeito da prática pedagógica do professor, destacam-se os estudos de: Freire (1996), Nóvoa (2002), André (2010), Imbernón (2010) e dentre outros. No que se refere as abordagens que tratam sobre a Educação Inclusiva reparte-se a respeito das concepções teóricas de: Bueno (1999), Mantoan (2003), Pletsch (2009), e dentre outros. O estudo é de natureza qualitativa, pois analisa e interpreta aspectos complexos do comportamento humano. Quanto à tipologia da pesquisa classifica-se como um estudo exploratório, uma vez que visa conhecer mais e melhor o problema investigado, através do levantamento de informações. Como instrumento de produção dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras efetivas da escola em pauta. Os dados obtidos mediante esse processo, foram analisados de acordo com a perspectiva de Bardin (1977), que por meio da análise do conteúdo, a partir das categorias levantadas obtiveram-se os seguintes resultados: A necessidade de reformulação nos cursos de formação inicial e continuada de professores; A ausência da promoção por parte das instituições formadoras de práticas pedagógicas que contribuam para a construção da identidade profissional docente; A inexistência de uma mudança no paradigma atual da escola, para que ocorra a efetivação da educação inclusiva. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para reflexões sobre a formação e a prática docente, incentivando a implementação de estratégias que promovam uma verdadeira inclusão nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Formação de professor; Ensino Fundamental; Educação inclusiva; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

When reflecting on the inclusion process, a new look is directed at the teacher training process and practice, considering their role in teaching-learning, especially in view of the transformations that affect the school and the need to implement inclusive education. And transformative. In this sense, the work's general objective is to analyze the contributions of the training process of the regular elementary school teacher, from the inclusive perspective in the "inclusion school", presenting the following problem question: How to contribute to the training process of the elementary school teacher? Regular elementary school classroom, from the inclusive perspective in the "inclusion school"? The theoretical concepts that underlie the research in the context of initial and continuing training, as well as regarding the teacher's pedagogical practice, include the studies of: Freire (1996), Nóvoa (2002), André (2010), Imbernón (2010) and among others. Regarding the approaches that deal with Inclusive Education, it is divided into the theoretical conceptions of: Bueno (1999), Mantoan (2003), Pletsch (2009), and among others. The study is qualitative in nature, as it analyzes and interprets complex aspects of human behavior. Regarding the typology of the research, it is classified as an exploratory study, as it aims to learn more and better about the problem investigated, through the collection of information. As a data production instrument, semi-structured interviews were carried out with four effective teachers from the school in question. The data obtained through this process were analyzed according to the perspective of Bardin (1977), who, through content analysis, from the categories raised, obtained the following results: The need for reformulation in initial and continuation of teachers; The lack of promotion by training institutions of pedagogical practices that contribute to the construction of professional teaching identity; The lack of a change in the current school paradigm, so that inclusive education can be implemented. Therefore, it is expected that this research will contribute to reflections on teaching training and practice, encouraging the implementation of strategies that promote true inclusion in Brazilian schools.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Critical-reflective practice; teaching identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	14
2.1. Contextualizando a educação inclusiva.....	14
2.2. O que significa formar um professor?	16
2.3. A formação do professor a partir da sua atuação no contexto da educação inclusiva.....	19
2.3.1. A formação inicial do professor e sua prática na educação inclusiva	23
2.3.2. A formação continuada do professor e sua prática na educação inclusiva	27
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	32
3.1. Caracterização do campo de pesquisa	33
3.2. Participantes	33
4. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE PERTINENTE	35
4.1. Concepções a respeito da prática	36
4.2. Concepções sobre o processo formativo do professor	40
4.3. Concepções sobre as implicações da formação na prática do professor	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53
APÊNDICE B – FICHA DADOS DO PARTICIPANTE	54
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	55

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XXI têm sido marcadas por intensas transformações no cenário educacional brasileiro. Diante disso, a inclusão torna-se um tema de relevância crescente, ganhando maior destaque após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais, mediante a inclusão em escolas regulares, deflagrando a necessidade de democratização do acesso ao ensino.

Contudo, apesar de tais demandas, a inclusão ainda não se concretiza de fato. Segundo Bueno (1999), as escolas brasileiras inserem alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares, mas não oferecem condições propícias a seu desenvolvimento. Em outras palavras, embora hoje exista um maior número de alunos com necessidades especiais frequentando escolas regulares, a qualidade do ensino ofertado não atende às necessidades dessas pessoas, principalmente por falta de estrutura e recursos nas salas de aula e/ou pela insegurança dos professores frente a diversidade de seu alunado.

Desse modo, ao refletir sobre o processo de inclusão, há de se considerar diversos fatores que vão muito além de somente garantir o ingresso em escolas regulares. Com isso, direciona-se um novo olhar sobre o processo de formação e a prática do professor, considerando seu protagonismo no ensino-aprendizagem, especialmente diante das transformações que afetam a escola e a necessidade de efetivação de uma educação inclusiva e transformadora.

Perante os estudos de Mantoan (2003), para a real efetivação da inclusão torna-se crucial aos professores conhecerem a realidade e estarem preparados para atender às necessidades diversas de seus alunos. Essa questão vem ganhando espaço mediante a formulação de normativas, tais como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a LDB (1996), que apontam a necessidade de uma formação específica no âmbito da educação especializada dos professores para atuar na inclusão de pessoas com necessidades especiais nas salas de aula comuns.

A educação inclusiva visa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham as mesmas condições de aprendizado. Logo, a formação continuada e especializada dos docentes constitui-se como um elemento central, tendo em vista suas contribuições à efetivação da educação inclusiva, bem como o desenvolvimento profissional do professor e do aprendizado de seu aluno. Tal necessidade vem de encontro com as lacunas evidentes no processo formativo e a insegurança desses profissionais ao adentrar em uma sala de aula inclusiva.

Dessa forma, ao refletir sobre as nuances que contemplam a prática inclusiva e o processo de construção da identidade profissional docente, é primordial considerar a realidade e as vivências dos professores, que vão desde o processo de formação até a inserção na realidade das escolas, sabendo que o processo formativo tem total influência no desenvolvimento da sua prática. Assim, é essencial investigar sobre a prática docente dos professores para intervir de forma positiva no enfrentamento das demandas educacionais.

Por conseguinte, o interesse por essa pesquisa se deu a partir das observações mediadas enquanto estagiária do curso de pedagogia no contexto educacional vigente nas escolas da rede pública de Parnaíba, onde foi possível conhecer um pouco da realidade e os desafios enfrentados pelos professores, especialmente com relação à perspectiva inclusiva, atrelado às necessidades e as lacunas evidentes durante essa etapa formativa.

Concebendo tais inquietações, destaca-se a necessidade de uma análise mais direta e sistêmica e que possibilite uma intervenção positiva acerca do processo formativo do professor e sua atuação na educação inclusiva. Portanto, justifica-se o estudo em pauta como relevante, permitindo um olhar crítico e reflexivo a respeito do “ser professor”, bem como as implicações do processo formativo para a prática docente, principalmente diante do novo paradigma educacional. Ao analisar tais vertentes, espera-se contribuir de forma significativa nos processos formativos do professor, fortalecendo a identidade profissional, aprimorando a prática e, conseqüentemente, tornando o sistema educacional mais acessível.

Por esse motivo, o presente estudo foi realizado em uma escola da rede pública do município de Parnaíba, denominada durante a pesquisa como “Escola inclusão”, onde se pondera a seguinte questão problema: Como contribuir com o processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na “escola inclusão”?

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na “escola inclusão”. Outrossim, também apresenta os seguintes objetivos específicos: Observar a prática pedagógica do professor na “escola inclusão”; identificar como se deu o processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental; descrever como o processo formativo implica na prática pedagógica do professor para atuar na perspectiva inclusiva na “escola inclusão”; assim como apresentar conceitos pertinentes relativos à formação de professores a partir da perspectiva inclusiva.

O percurso metodológico nesse estudo, permitiu a produção dados a partir da compreensão sobre a pesquisa de natureza qualitativa, e do tipo exploratória. A geração dos dados se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes

quatro professoras, que desenvolvem suas práticas nas seguintes etapas do ensino fundamental: 1º ao 4º ano da escola em pauta. Por meio dessas entrevistas foi possível obter uma compreensão aprofundada das experiências e práticas docentes. Ademais, a análise dos dados coletados se deu por meio da análise de conteúdo defendida por Bardin (1977). Diante do exposto, e considerando os objetivos da pesquisa, bem como as análises realizadas por meio das categorias levantadas, a partir da análise e discussão dos dados, pontua-se como resultados os seguintes: A necessidade de reformulação nos cursos de formação inicial e continuada de professores; A ausência da promoção por parte das instituições formadoras de práticas pedagógicas que contribua com construção da identidade profissional docente; A inexistência de uma mudança no paradigma atual da escola para que ocorra a efetivação da educação inclusiva.

O referencial teórico possibilitou uma compreensão acerca do processo formativo docente, tendo como eixo central a formação inicial e continuada do professor e sua prática na educação inclusiva, tendo como embasamento os estudos de Freire (1996), Nóvoa (2002), André (2010), Imbernón (2010), no âmbito da formação de professores, assim como, Bueno (1999), Mantoan (2003) e Glat e Fernandes (2005), no âmbito da educação inclusiva.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira seção, apresenta-se uma síntese introdutória da pesquisa. A segunda seção, intitulada “Formação de professores e educação inclusiva: uma relação necessária”, apresenta o referencial adotado na pesquisa, compreendendo as seguintes subseções: “Contextualizado a educação inclusiva”; “O que significa formar um professor?”; “A formação do professor a partir da sua atuação no contexto da educação inclusiva”; “A formação inicial do professor e sua prática na educação inclusiva”; e “A formação continuada do professor e sua prática na educação inclusiva”, destacando a importância de uma formação contínua e especializada para a efetivação da inclusão. Logo mais, a terceira seção, trará os percursos metodológicos adotados na pesquisa. A quarta seção, por sua vez, parte da análise dos resultados obtidos mediante as entrevistas, com isso, intitula-se como: “Concepção de formação do professor e sua prática pedagógica inclusiva: uma análise pertinente”, originando as demais categorias de análise, propostas considerando os objetivos da pesquisa, sendo então: “Concepções a respeito da prática”; “Concepções sobre o processo formativo do professor”; e “Concepções sobre as implicações da formação na prática do professor”. Por fim, apresentam-se as considerações finais, onde se destaca a necessidade de uma reestruturação nos programas de formação inicial e continuada para a efetivação da inclusão.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

2.1.Contextualizando a educação inclusiva

Nesta subseção, será apresentado um breve histórico do processo de escolarização das pessoas com deficiências, enfatizando as normativas e os desafios que impactam na institucionalização da educação inclusiva. Destacam-se especialmente a falta de acessibilidade nas escolas e a ausência de práticas inclusivas, fruto da desvalorização e do pouco investimento na formação docente, fatores que contribuem para a perpetuação de práticas excludentes e segregadoras.

Historicamente, “as pessoas com deficiências foram culturalmente percebidas como aquelas que estão fora do padrão de “normalidade” dentro da sociedade, sendo apontadas como indivíduos “diferentes” ou até mesmo “anormais”” (Alonso, et al, 2020, p. 35), assim, por um longo tempo a educação especial fundamentou-se no princípio da integração, perpetuando a exclusão social desses sujeitos. De acordo com Mantoan (2006, p. 15),

nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Contrariamente a integração – onde o aluno deve se adaptar às condições da escola–, a inclusão requer uma mudança social, retificando o papel da escola no atendimento e respeito às diversidades, garantindo igualdade de oportunidades e diversidade de métodos. Sob este enfoque, compreende-se que a luta pela implementação de uma educação inclusiva está diretamente ligada à necessidade de romper com a segregação, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Assim sendo, a escolarização das pessoas com deficiência começa gradativamente a ganhar seu espaço no cenário das políticas educacionais, e a educação, que até então seguia os padrões hegemônicos da sociedade, passa a constituir-se em torno da inclusão, se voltando à oferta da educação inclusiva.

Atualmente a educação especial “não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (Glat, Fernandes 2005, p. 5), garantindo que todos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em

um ambiente que respeite e valorize suas diferenças.

Na perspectiva de Glat e Fernandes (2005), no Brasil, a luta pelos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência se institucionaliza após a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), – sobretudo, através de seu artigo 208, que constitui o direito das pessoas com necessidades especiais, mediante a inclusão em escolas regulares –, e a difusão da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) – precursora da educação inclusiva em todo mundo –. Ambos os documentos estabelecem a essencialidade da educação inclusiva e necessidade de uma mudança nos sistemas e práticas comumente aplicados na escola.

Outrossim, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que reforça a garantia de uma “escola para todos”; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial e Educação Básica (Brasil, 2001), que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que, de modo geral, estabelece os objetivos e os encargos relacionados a efetivação da educação inclusiva.

Contudo, apesar dos avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra barreiras significativas, tais como a falta de acessibilidade nas escolas e a ausência de práticas inclusivas, fruto da desvalorização e do pouco investimento na formação e aperfeiçoamento do professor. Como consequência, os alunos com deficiência passam somente a integrar esses espaços, mas não participam ativamente do processo educativo. O que ocasiona no fracasso e na perpetuação da exclusão.

Na compreensão de Rozek (2012), uma sociedade inclusiva implica na valorização das diversidades dos sujeitos, considerando o contexto social, histórico e cultural em que estão imersos. Para autora, esse processo exige uma flexibilidade das práticas educacionais para garantir o desenvolvimento de práticas mais eficazes que contemplem essas dimensões. Desse modo, “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2006, p.16).

Este é, de fato, um novo paradigma educacional, que exige das escolas a capacidade de atender as necessidades e especificidades de seu aluno. Em outras palavras, importa-se considerar o papel da escola – enquanto instituição formadora – e a necessidade de uma adaptação/reestruturação para acolher e promover o desenvolvimento integral de seus educandos. Essa adaptação exige um esforço coletivo, que abrange o trabalho dos órgãos públicos, da sociedade e dos membros que a compõem de forma mais institucionalizada –

professores, gestores, coordenadores, entre outros –, garantindo ao aluno o pleno desenvolvimento dentro de suas potencialidades e limitações. Sendo, portanto, necessária a implementação de políticas mais direcionadas que promovam uma verdadeira mudança nas escolas e, logo, no processo de ensinar e aprender.

Desse modo, Alonso et al (2020) pontuam a necessidade de mudanças significativas nas instituições de ensino e no processo formativo docente, evidenciando a complexidade do processo de inclusão educacional. Partindo desse pressuposto,

[...] é preciso compreender o processo educacional em suas bases; é preciso refletir sobre as concepções que traduzem as práticas pedagógicas e definem os contornos do agir pedagógico; é preciso compreender os sentidos que o professor atribui a sua docência com alunos que apresentam deficiências; é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza (Rozek, 2012, p. 27).

Em suma, essa colocação evidencia a necessidade de uma compreensão profunda da perspectiva inclusiva, considerando o papel de todos que, de alguma forma, estão interligados ao processo educacional. Para haver essa transformação é mais do que essencial, direcionar uma reflexão sistemática sobre a prática docente e, principalmente, promover o aperfeiçoamento do professor, uma vez que sem uma formação contínua e consistente, dificilmente será possível alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, é preciso compreender que incluir não se trata apenas de integrar alunos com deficiência nas turmas regulares, mas de “transformar” os métodos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é preciso proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os estudantes, permitindo aos mesmos o desenvolvimento de suas capacidades.

2.2. O que significa formar um professor?

Neste item, serão apresentados aspectos referentes à importância do professor, enquanto agente formativo, frente às transformações recorrentes na sociedade. Diante disso, serão abordadas diferentes concepções a respeito do processo de formação docente e suas implicações na prática profissional, pontuando-se assim, a necessidade de investimentos e a importância de uma formação crítico-reflexiva para a construção de uma prática que contemple as exigências que permeiam a sociedade.

A sociedade contemporânea do século XXI tem sido palco de intensas e significativas transformações nos campos políticos, epistemológicos, sociais, culturais e educacionais. Nas palavras de Munsberg e Silva (2014, p. 2), tais mudanças provocaram a “construção de nova

sociedade, desestruturada em relação aos padrões hegemônicos de antes, resultando em nova pessoa – novo/a aluno/a”. Nessa perspectiva, é cada vez mais evidente a importância do professor, enquanto profissional formador e um dos principais agentes de transformação social, considerando sua prática e importância durante o processo de formação dos sujeitos.

Diante disso, pesquisas voltadas ao processo de formação de professores têm ganhado cada dia mais destaque, principalmente no que tange a estudos científicos, que buscam compreender aspectos relativos à prática docente e como se constitui a identidade profissional do professor, tendo como premissa contribuir e buscar “[...] caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (André, 2010, p.176), considerando o impacto da formação para a prática do professor e, logo, no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O cenário atual torna ainda mais alarmantes os desafios e as necessidades do professor diante das mudanças que afetam a escola e a sociedade como um todo, bem como as especificidades de seu alunado, tendo em vista que o processo de formação deve possibilitar ao professor a articulação entre competências e habilidades mediante ação e reflexão teórico-prática (Pletsch, 2009). Todavia, a falta de investimento adequado nos programas de formação docente, aliado aos déficits de infraestrutura e recursos nas escolas, tem sido apontados hoje, como os principais responsáveis pelos problemas educacionais, impactando diretamente o fazer docente, sendo então necessária uma reflexão ampla e sistematizada acerca do processo de formação docente, através da implementação de melhorias no sistema educacional, para contribuir para o aprimoramento da prática e a construção da identidade docente.

Partindo desse pressuposto, cabe considerar: O que significa formar um professor? E como se dá esse processo de formação? Essas são questões norteadoras que permitem compreender e refletir acerca das complexidades e especificidades da docência, evidenciando a necessidade do aperfeiçoamento nos programas de formação, dada a sua relevância para a prática do professor.

Deste modo, os últimos anos acompanham avanços muito significativos no que tange a formação docente no Brasil, em especial, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), em 1996, que dedica em seu documento um capítulo voltado aos profissionais de educação, onde são postas incumbências e exigências no que tange à prática e à formação profissional, tendo como finalidade “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). Outrossim, a formação deve potencializar a prática e a construção da identidade do professor, de modo que o mesmo seja capaz de atender

às necessidades e superar os desafios presentes no contexto educacional, sobretudo contemplando a heterogeneidade dos alunos.

Sob esse olhar, Munsberg e Silva (2014, p. 3), enfatizam que o processo de formação tem “início no momento de ingresso na escola como aprendiz e estende-se por toda a vida escolar. Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional”, sendo, portanto, contínuo e dotado de especificidades, que segundo Duran (1999, Apud Gadelha, 2020, p. 6)

[...] não deve se restringir apenas a aquisições de técnicas e regras para ensinar, na visão dele deve ir muito além. O professor deve ser construtor de conhecimentos e habilidades constantes, tanto na vida estudantil como no campo de trabalho, para lograr êxito nas suas atribuições.

Por conseguinte, deve propiciar ao professor conhecimentos, habilidades e competências para garantir autonomia para exercer sua prática docente e contribuir no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento do aluno.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a formação docente se dá, sobretudo, durante a prática em sala de aula, mediante o contato com a realidade, onde o professor tem a oportunidade de refletir e aplicar seus conhecimentos e habilidades, intensificando aquilo que adquiriu durante o processo inicial. Nesse sentido Munsberg e Silva (2014) enfatizam a importância da prática para a construção da identidade do professor sintetizando a sua indissociabilidade dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, em outras palavras, a construção profissional do professor não se limita aos conhecimentos adquiridos em um curso de graduação, mas abrange uma série de especificidades que vão sendo aprimoradas ao longo da vida.

O pensamento de Freire (1996) contempla a importância da formação continuada para a construção profissional (e social) do professor, considerando o princípio do “inacabamento” do ser humano, onde o mesmo é tido como um ser em constante formação/aprendizado. Diante disso, a formação continuada surge como uma forma de aprimorar a prática docente, ou seja, o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa mesma direção, Munsberg e Silva (2014) chamam atenção para a especificidade que gira em torno do processo de formação docente, que vai desde a escolha profissional, saberes adquiridos e métodos utilizados, bem identificação e vocação para a prática docente, tendo em vista diferentes aspectos, principalmente o papel fundamental do professor para o desenvolvimento do aluno.

Os autores destacam ainda os desafios e as tensões interligadas a profissão docente

(principalmente por conta das mudanças sociais e políticas recorrentes na contemporaneidade, que exigem uma série de habilidades do professor), pontuando o caráter infundável da formação, esta que “[...] constituída por meio das vivências, crenças, valores e desafios internalizados ao longo da trajetória de vida e que permite ao professor conhecer-se e refletir acerca de sua prática e da heterogeneidade de seu alunado” (Munsberg; Silva, 2014, p. 8).

Mediante isso, Paulo Freire traz importante consideração ao contemplar a especificidade do processo formativo e a importância da prática na construção da identidade do professor, presumindo que

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p.58).

Assim, compreende-se que a formação do professor não se limita a um momento específico, é um processo contínuo de construção que se fundamenta ao longo da vida por meio da prática crítico-reflexiva. À vista disso, é crucial aos órgãos públicos assumir um papel ativo na implementação de políticas educacionais que possibilitem a valorização e o aperfeiçoamento profissional do professor, fornecendo ao mesmo o suporte necessário para o desenvolvimento de uma prática autônoma e eficaz.

2.3. A formação do professor a partir da sua atuação no contexto da educação inclusiva

Neste tópico, será abordada a importância da formação do professor para atuar na educação inclusiva, destacando a necessidade de uma formação especializada e continuada, bem como mudanças nos sistemas de formação inicial e continuada para atender às demandas da diversidade na sala de aula.

Entende-se que a proposta da educação inclusiva está alinhada com as mudanças sociais e políticas da sociedade, partindo da necessidade de garantir os direitos integrais do ser humano. Nesse sentido, a escola deve organizar seu currículo, métodos e práticas em torno das necessidades e especificidades/diversidades de seus alunos. Assim, a educação especial, numa perspectiva inclusiva, passa a compor a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos público-alvo desta modalidade (Brasil, 2008).

No entanto, apesar da formulação de tais exigências, sabe-se que a inclusão ainda não se concretiza de fato. De acordo com Bueno (1999) as escolas inserem alunos com necessidades especiais nas salas regulares, mas não garantem condições propícias a seu

desenvolvimento, uma vez que a qualidade do ensino ofertado não atende as necessidades desses indivíduos, principalmente pela falta de estrutura e recursos nas salas de aula e pelo “despreparo” dos professores frente as complexidades que circundam a perspectiva inclusiva, resultantes da ineficácia de programas de formação adequados e necessidade de apoio contínuo para que os professores se sintam capacitados ao atuar nesta realidade.

Efetivamente, quando se fala em inclusão, encontra-se por parte das escolas uma série de dificuldades, essas que se configuram especialmente no cotidiano de sala de aula, durante a prática do professor. Isto requer, certamente, uma mudança na postura de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desse modo, “a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se” (Glat; Fernandes, 2005, p. 4), abordando novos paradigmas, que superem os métodos tradicionais. Segundo Bueno (1999, p.13)

[...] a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

Nesta perspectiva, os estudos de Pletsch (2009) reafirmam o impacto da formação do professor na efetivação da inclusão, uma vez que boa parte dos professores não se sentem preparados para atuar nessa nova realidade.

No cotidiano de sala de aula, os professores encontram uma série de desafios e limitações, estes como a frequente desvalorização e culpabilização a respeito do fracasso escolar, conivente com a falta de apoio e recursos em sala de aula. O que certamente influencia diretamente na prática cotidiana, desmotivando os professores, especialmente perante o paradigma inclusivo. Ante o exposto, “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (Mantoan, 2003, p. 42), como efeito, esse fator torna-se uma das maiores barreiras para a efetivação da educação especial e inclusiva, tendo em vista a relação entre a prática do professor e o desenvolvimento do aluno.

Esta premência põe em relevância a mutualidade entre a formação profissional do professor, sua prática cotidiana e a efetivação de um ensino igualitário. Outrossim, é importante destacar que a inclusão não se limita a utilização de práticas específicas para atender a determinada deficiência ou dificuldades de aprendizado, mas possibilita que os alunos aprendam dentro de seus limites e especificidades (Mantoan, 2003), sendo, portanto

necessário investir em uma formação que garanta aos professores as habilidades e conhecimentos essenciais para lidar com a diversidade em sala de aula.

De uma forma geral, espera-se que a escola seja capaz de conhecer o seu aluno e que os professores estejam preparados para pensar e refletir criticamente sobre sua prática, buscando sempre por métodos e alternativas que contemplem as potencialidades e limites desses educandos, sendo, então, necessário focalizar o processo de formação docente como primordial para a prática inclusiva.

Diante disso, é imprescindível destacar que essa reflexão exige um esforço colaborativo, incluindo não apenas professores, mas instituições e políticas públicas educacionais, assim como todos os envolvidos na educação, tendo como premissa garantir a efetivação da educação inclusiva por meio de uma mudança nos sistemas escolares e especialmente, o aperfeiçoamento dos programas de formação docente.

A formação de professores constitui-se como um processo complexo de construção profissional, pessoal e cultural. Munsberg e Silva (2014) destacam as especificidades que abrangem a professoralidade, enfatizando a importância do professor na “construção de identidades”. Para tanto, compreende-se a formação como um processo que perpassa os muros da escola, que possibilita ao profissional docente as habilidades que lhe serão necessárias não somente durante a prática em sala de aula, como para o desenvolvimento integral dos indivíduos e conseqüentemente, de toda a sociedade.

Perante o exposto, o processo formativo do professor, é visto como um dos principais campos de discussão, isso considerando a inter-relação entre a prática do professor – solidificada durante a formação – e a efetivação de melhorias no ensino, especialmente no que se refere à perspectiva inclusiva. Deste modo, Nóvoa (1992) defende uma formação crítico-reflexiva, que possibilite o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade profissional. Para o autor “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p.39).

Assim, a formação deve garantir ao professor a capacidade de pensar e refletir acerca de sua atuação profissional, compreendendo seu papel e importância social, assumindo o protagonismo de sua prática. No que se refere à perspectiva inclusiva, deve propiciar o conhecimento e respeito às diversidades, possibilitando ao professor habilidades que viabilizem a prática crítico-reflexiva, garantindo um ensino de qualidade a todos os educandos, ou seja, “habilidades para que este atue no sentido de agregar elementos que lhe possibilitem, no exercício profissional, atuar na promoção de condições para que seus alunos desenvolvam

capacidades cognitivas” (Silva, 2015, p.693).

Há de se considerar, portanto, os princípios prescritos na LDB/1996, que estabelece em seu artigo 59, algumas diretrizes para formação docente na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando a importância da especialização do professor para o atendimento das necessidades educacionais. Assim, os sistemas de ensino devem dispor de profissionais qualificados, sendo “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Por meio destes princípios, compreende-se a coexistência entre diferentes concepções de professor para atuar na educação especial/inclusiva. Sendo assim, compartilha-se das ideias de Bueno (1999), quando afirma a necessidade de dois tipos de formação profissional, sendo uma voltada aos professores que irão atuar nas turmas regulares e outra aos que irão oferecer atendimento especializado, sendo nas palavras do autor

- Dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais”; e
- Dos professores especializados nas diferentes “necessidades educacionais especiais” seja para atendimento direto a essa população para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (Bueno, 1999, p14).

A educação inclusiva, nesse aspecto, depende especialmente do trabalho desses dois professores, que por meio de uma prática coletiva podem contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Para o autor, estes dois professores constituem peças fundamentais ao processo inclusivo (Bueno, 1999). Nesta nuance, a atuação desses dois profissionais parte de um trabalho coletivo resultando em contribuições significativas ao desenvolvimento dos alunos.

Assim sendo, compreende-se que o fazer pedagógico – especialmente diante do contexto especial/inclusivo – deve ser refletido cotidianamente, contemplando as dimensões teórico-prática e os aspectos individuais e coletivos refletidos em sala de aula. Diante desta colocação, Nóvoa (2002) entende a formação como um processo contínuo, que se molda em conjunto com as transformações sociais, tratando-se de uma busca constante por aperfeiçoamento profissional e pessoal ligado às práticas educativas.

Frente a isso, reafirma-se a necessidade de oportunizar ao professor o aperfeiçoamento de seu processo formativo, considerando que este não se limita à formalização de conhecimentos específicos, a obtenção de uma receita pronta, mas a capacidade de trabalhar em situações e com sujeitos diversos. Nas palavras de Garcia (1999, p.27) o processo

formativo do professor dar-se nível inicial e continuado, assim “deverá levar a aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação”.

Consequentemente, ratifica-se a importância da formação continuada, frente a melhorias na prática do professor numa sala de aula inclusiva. Sendo então, inevitável a implementação de mudanças nos programas de formação inicial e continuada, permitindo ao professor uma formação específica e especializada que possibilite conhecer seu aluno e suas necessidades, através de suas vivências, e com isso, consolidar melhorias em sua prática, bem como “[...] compreender a realidade e interferir na mesma de forma crítica, criativa e propositiva” (Silva, 2015, p. 699).

2.3.1. A formação inicial do professor e sua prática na educação inclusiva

Este subtópico aborda a importância da formação inicial do professor e sua atuação profissional, especialmente no âmbito inclusivo. Com isso, destacam-se as lacunas na formação docente que precisam ser superadas para garantir uma verdadeira inclusão, apesar das diretrizes educacionais, enfatizando a necessidade de uma formação teórico-prática, a reestruturação curricular nos cursos de formação inicial, bem como uma mudança nos paradigmas educacionais para contemplar as especificidades da perspectiva inclusiva.

Sem dúvidas existem muitas metas a serem alcançadas para a efetiva consolidação da política de inclusão nas escolas brasileiras, entre eles, destaca-se a necessidade de acessibilidade dos sistemas de ensino, por meio da disponibilização de recursos, infraestrutura e, principalmente, o aprimoramento da prática do professor, tendo o mesmo como uma figura essencial no processo de ensino.

Consequentemente, os processos de formação e prática docente têm se firmado como pontos centrais nas políticas públicas educacionais, uma vez que “a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino” (Garcia, 1999, p.72).

Nessa perspectiva, ganha destaque o processo de formação inicial, a primeira etapa da formação profissional, realizada durante a graduação, onde se constituem os primeiros conhecimentos teórico-práticos essenciais para a profissionalização docente. A etapa inicial é vista como o alicerce da profissionalização do professor, uma vez que promove a construção dos conhecimentos específicos, através da associação entre aspectos teóricos, teórico-práticos e práticos. Para Tardif (2002, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros

professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos””. Desse modo, deve propiciar ao licenciando vivenciar a práxis educacional para adquirir e saber aplicar os conhecimentos necessários em sua prática.

De tal forma, compreende-se a importância da formação inicial para a consolidação da identidade docente, dispondo conhecimentos teórico-práticos indispensáveis durante a prática. Logo, cabe às instituições de formação inicial, garantir ao professor habilidades que lhes possibilitarão a autonomia e a segurança necessárias para assumir uma sala de aula, e principalmente, conhecer as especificidades de seus alunos.

Assim sendo, o processo de formação inicial do professor deve amparar aspectos curriculares voltados à educação especial e inclusiva, tendo em vista a realidade e os desafios enfrentados para a concretização da inclusão desses alunos no ambiente escolar. Nesse sentido, Deimiling (2013) elenca a relevância desta etapa da formação para a obtenção dos conhecimentos essenciais para a atuação e prática do professor. Monico, Morgado e Orlando (2018) por sua vez, compreendem a etapa de formação inicial como alicerce do processo de construção da identidade profissional docente, onde o mesmo adquire os primeiros conhecimentos e passa a se “constituir professor”.

Durante a formação espera-se que professor detenha a capacitação e conhecimento acerca das mais diversas realidades e particularidades de seu aluno, incluindo aqueles que são o público-alvo da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Desse modo, “é necessário que a formação de professores seja colocada em foco, visto que ela pode ser uma potente ferramenta para a reversão deste quadro educacional” (Soares; Soares, 2021, p.114).

Com base no cenário atual, é cada vez mais evidente a necessidade de romper com os paradigmas tradicionais, desse modo, durante o processo formativo, o professor deve conhecer a sua realidade, adquirindo habilidades e competências essenciais, que lhes permitam conhecer e refletir acerca da heterogeneidade dos alunos, especialmente aqueles que possuem algum tipo de necessidade especial. Assim, é “imprescindível focalizar a formação dos professores como objeto de estudo, que leve em conta sua relação com a sociedade, que considere as contradições, os conflitos e as tensões presentes” (Monico; Morgado; Orlando, 2018, p.42), bem como a diversidade dos sujeitos.

Por outro lado, estudos recentes (Monico; Morgado; Orlando, 2018; Pletsch, 2019; Soares; Soares, 2021) evidenciam a necessidade do aperfeiçoamento na formação docente para atuar na perspectiva inclusiva, especialmente ao nível inicial, uma vez que muitos professores ainda se sentem inseguros ou despreparados para lidar com as especificidades de seu aluno, o

que, segundo Pletsch (2009), influencia diretamente na atuação do professor, uma vez que limita sua prática acerca das necessidades do aluno especial.

Frente a essas complexidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao nível superior (Brasil, 2002), enfatiza as incumbências do processo formativo, tendo em vista a necessária reformulação dos cursos de formação docente, principalmente no que tange a estrutura curricular, que segundo o documento devem propiciar o conhecimento da realidade educacional, cabendo destacar, a ênfase na necessidade da abrangência dos aspectos teórico-práticos relativos à educação especial e inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, ressalta em seu artigo 59 a importância de se assegurar o acesso e a permanência de alunos com deficiências na modalidade regular de ensino, através da oferta de currículos, métodos, práticas e a utilização de recursos que contemplem suas especificidades e promovam seu desenvolvimento integral, o que enfatiza a relação entre a formação e a prática do professor, bem como suas contribuições para a efetivação da inclusão.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) por sua vez, integram à formação dos professores um papel primordial para a materialização da inclusão, impondo as disposições necessárias para a prática do professor, de modo especial, aquele que irá atuar nas turmas regulares, ou seja, aqueles que possuem formação em nível médio ou superior dispendo de competências (adquiridas por meio de disciplinas e/ou conteúdos específicos) que favorecem sua prática de ensino e aprendizagem dos alunos.

Além disso, também é oportuno citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) uma vez que, seu texto também destaca a necessidade de conhecimentos gerais e específicos no que se refere a prática na perspectiva inclusiva. De modo sucinto, compreende-se a importância dos conhecimentos teóricos adquiridos através das disciplinas cursadas durante a formação inicial, que possibilitam ao futuro professor desenvolver habilidades para conhecer o aluno e suas necessidades, bem como a obtenção de práticas que podem contribuir para a construção de sua identidade docente e para o atendimento desses alunos.

No entanto, apesar das exigências normativas, no que se refere aos cursos de formação docente, ainda é bastante evidente a carência em conteúdos voltados à educação especial, especialmente por conta da carga horária restrita, o que torna os conteúdos limitados e repetitivos, logo, incapazes de abranger toda a complexidade que gira em torno da educação especial. De tal maneira, hoje o principal desafio das instituições de ensino superior é adequar a formação dos professores as exigências da sociedade contemporânea, bem como as

diversidades, desenvolvendo a capacidade de desempenhar seu papel da melhor forma (Pletsch, 2009).

Todavia, a reestruturação na grade curricular dos cursos, por si só, não é capaz de contemplar todas as particularidades do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no paradigma de inclusão. Nas palavras de Mantoan (2003, p.43), é necessário “[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Do mesmo modo, torna-se indispensável enfatizar o papel de todos os envolvidos no sistema educacional, retirando a responsabilização do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que de fato, o professor é primordial para o desenvolvimento de seu aluno, porém para que o mesmo consiga desempenhar sua prática de forma eficaz, é necessário que haver suporte, trabalho coletivo e principalmente, condições favoráveis a construção de sua identidade profissional. Esse suporte se fundamenta por meio da disponibilização de recursos e de uma infraestrutura adequada e capaz de atender às necessidades dos alunos nas escolas, assim como pelo aprimoramento dos programas de formação docente, considerando sua importância para a consolidação do fazer docente.

De forma geral, o cenário atual requer mudanças na forma como se organiza a escola. Ainda segundo Mantoan (2003, p. 12) “diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. Assim, espera-se que a escola seja capaz de incluir de fato seus estudantes, rompendo com ideologias e práticas excludentes. De antemão, para que isso ocorra é fundamental que os professores estejam preparados para compreender todas as complexidades em torno da inclusão, principalmente conhecer seus alunos, suas especificidades e necessidades, e ter o suporte necessário para trabalhar com práticas que promovam o aprendizado dos mesmos. Sendo assim, o processo de formação deve estar diretamente interligado aos fatores sociais, sendo a formação inicial a base para a construção da identidade docente, bem como da prática reflexivo-inclusiva.

No entanto, é preciso considerar que, para que ocorra a educação inclusiva, faz-se necessária uma transformação na prática que envolva políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias, parcerias e temas transversais. Portanto, requer toda uma organização nas instituições de ensino, não dependendo somente da atuação e prática do professor, tampouco de uma formação voltada a este fim.

2.3.2. A formação continuada do professor e sua prática na educação inclusiva

O seguinte subtópico, trata do processo de formação continuada e sua relevância para a construção da identidade e desenvolvimento profissional docente, bem como no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, pontua a importância da prática do professor no atendimento das demandas educacionais, dentre elas, a efetivação da educação inclusiva. Dentro deste contexto, serão discutidas as consequências da “falta” de formação continuada, como a perpetuação de práticas segregadoras e a necessidade de reformulação nos programas de formação, buscando garantir um ensino de qualidade, que respeite as especificidades dos alunos.

Sabe-se que a formação profissional é um processo contínuo, mobilizado através da reflexão da prática, na prática. Diante disso, a formação continuada constitui-se como elemento fundamental à prática educativa, complementando a formação inicial através do aprimoramento dos conhecimentos teórico-práticos e conseqüentemente, promovendo melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, é um processo contínuo de qualificação e construção profissional que parte da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (Freire, 1996, p. 40), o que mobiliza o professor na busca constante por conhecimentos que o permitiam superar os desafios presentes em sala de aula. Consoante com Romanowski e Martins (2010, p.287) a formação continuada “constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condições de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”.

O processo de formação contínuo, é de fato primordial para a construção da identidade e desenvolvimento profissional, uma vez que contribui para a prática crítico-reflexiva contemplando os avanços da sociedade e a exigência de práticas que atendam as complexidades características do atual paradigma social e educacional, onde o professor deve ter a possibilidade de refletir sobre sua prática e de reconhecer sua importância enquanto agente formador, buscando por mudanças no que se refere aos métodos e concepções que até então, perpetuam concepções de ensino excludentes. Para Nóvoa (2002, p. 38)

a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Contemporaneamente, o investimento na formação dos professores consagra-se como

um dos principais meios para a efetivação de melhorias na qualidade do ensino brasileiro, considerando a importância do professor para a formação social dos sujeitos. Esse fato destaca o papel dos programas de formação continuada na valorização do profissional docente, evidenciando as lacunas e a necessidade de constante aprimoramento para que o professor sinta-se seguro frente a essa realidade.

Mediante isso, a LDB/1996, surge mais uma vez como importante normativa, estabelecendo a obrigatoriedade e a importância da formação continuada como potencializadora da prática do professor. Diante disso, cabe aos sistemas de ensino garantir e assegurar a formação continuada, garantindo ao professor as habilidades que lhe se são necessárias para conhecer a respeito das diversidades de seus alunos, pois conforme estabelece o documento, a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

Ademais, cabe destacar a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC – Formação continuada), instituída pela resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que também apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O documento em questão, estabelece as habilidades que são ditas necessárias ao fazer docente, assim elenca a relevância da formação continuada como potencializadora da prática, isto é, um “método” para adquirir essas habilidades.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Ser professor presentemente, exige o preparo para lidar com as transformações sociais que se refletem no sistema educacional, dessa forma, o processo de formação deve proporcionar aos educadores o preparo e a segurança para assumir uma sala de aula, logo, a formação continuada “[...] vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo” (Souza; Rodrigues, 2015, p.7).

De fato, a escola encontra-se frente a diversidade, assumindo um importante papel: garantir o ensino para todos. Assim, é necessário que a educação inclusiva seja um foco das políticas educacionais, destinando maiores investimentos para uma reestruturação nos

sistemas de ensino e no processo de formação docente. Esses investimentos são fundamentais para a efetivação de práticas que contemplem as necessidades e promovam o desenvolvimento dos educandos de forma igualitária, o que segundo Silva e Rodrigues (2015), evidencia a relação entre a formação docente e a inclusão, considerando que para haver inclusão deve haver aprendizagem significativa, ou seja, condições para que o aluno se desenvolva.

Em consonância com as concepções de Mantoan (2003), a formação surge como uma forma de ressignificar o papel do professor frente a inclusão, permitindo o refletir acerca de sua prática, bem como “a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (Mantoan, 2003, p.44). Portanto, para atuar na educação inclusiva, o professor deve ter como base durante sua formação conhecimentos gerais e específicos que o possibilitem mudanças significativas nas práticas educativas, tendo em vista a garantia da inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Diante do exposto, Alonso et al. (2020) pontuam a limitação da formação inicial no que se refere aos conhecimentos e habilidades necessários para atender essa realidade, considerando a formação continuada como fundamental para que a educação torne-se de fato inclusiva. Na concepção de Freire (1996, p.43) é através da formação continuada que o professor desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, em suma, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, compreende-se que a formação docente é um processo de constante aprendizado, onde o professor aprende através de suas vivências, no contato com seus alunos, colegas de profissão, bem como o meio que o cerca. Nas palavras de Imbernón (2010, p.47), deve potencializar ao professor a capacidade de repensar e refletir sobre sua prática, sendo então um “processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz”.

Seguramente, a formação continuada é uma peça fundamental para a efetivação da inclusão, pois garante ao professor as habilidades e competências teórico-práticas necessárias para um ensino mais eficaz e menos excludente, possibilitando a compreensão e reflexão acerca das necessidades específicas, bem como, o conhecimento de métodos que considerem as potencialidades do aluno, contribuindo para um ensino capaz de superar as desigualdades e preconceitos que ainda atingem a educação especial/inclusiva, proporcionando “medidas significativas para desenvolver um ensino-aprendizagem qualitativo, significativo e um desenvolvimento satisfatório das habilidades dos educandos” (Oliveira, 2017, p.4).

Por outro lado, a ausência e/ou ineficácia de uma formação específica e continuada culmina em consequências desastrosas, sobretudo, a perpetuação da segregação. Nas palavras

de Oliveira (2017, p.5)

se o professor/ educador não obtém e não desenvolve uma sólida formação continuada [...] não será capaz de modificar metodologias, de adaptar métodos e buscar materiais concretos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

Tal colocação permite refletir sobre os impactos da formação para a prática docente, reafirmando a “insuficiência” dos programas de formação ofertados atualmente. À vista disso, compreende-se que uma prática eficaz não depende somente da atuação cotidiana do professor, mas envolve uma mudança em todo o sistema escolar por meio do trabalho coletivo, do suporte por parte das instituições, da disponibilidade de recursos e da oferta de programas de formação com maior qualidade e intencionalidade, contemplando as reais necessidades do professor.

A respeito disso, os estudos de Romanowski e Martins (2010) permitem uma análise reflexiva sobre o processo de formação continuada no cenário atual através do relato de professores, que destacam a necessidade do aperfeiçoamento dos programas de formação continuada. Com base nos aspectos retratados pelo autor, compreende-se a desarticulação entre formação e prática docente, atrelada a híper valorização do conhecimento e a consequente culpabilização do professor em relação à ineficácia dos métodos de ensino, como os principais empecilhos para a efetivação de uma formação crítico-reflexiva, em seguimento, a efetivação de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no tocante à educação de pessoas com deficiência.

O processo de profissionalização, aliado aos aspectos políticos e socioeconômicos, segundo os autores, impõem ao professor maiores responsabilidades e uma carga elevada de trabalho. Os programas de formação continuada visam o adquirimento de habilidades e competências necessárias para se atingir metas predefinidas, tratando-se de uma busca constante pelo alcance de resultados que atendam os novos padrões de competitividade internacional. Diante disso, a nova configuração educacional valoriza o alcance de resultados, desconsiderando a prática e as necessidades do professor.

Tais déficits, portanto, têm contribuído diretamente para a desmotivação dos professores, considerando a sobrecarga de atividades impostas aos mesmos, aliada à ineficiência e limitação das atividades que até então vem sendo ofertadas, que em pouco contribuem para a atualização e aprimoramento dos conhecimentos teórico-práticos. Em consequência, a realidade em sala de aula não se modifica e as práticas tradicionais e excludentes continuam a ser perpetuadas. No tocante ao processo de inclusão, estudos mostram que os professores sentem-se despreparados para lidar com as diversidades (Oliveira,

2017; Monico; Morgado; Orlando, 2018; Pletsch, 2019; Soares; Soares, 2021).

Como resultado, analisa-se a primordialidade de reorganizar as atividades voltadas a formação continuada docente, desvinculando o foco em métodos preconizados e sem intencionalidade, buscando motivar e contribuir para atualização dos conhecimentos e potencialidades, percebendo o professor como um ser autônomo e protagonista de sua prática. Em outros termos, a formação ao nível continuado “deve fomentar a pesquisa, a produção de novos saberes de maneira individual e coletiva” (Alonso et al, 2020, p.41).

Nesse cenário, é necessário pensar o processo de formação sob a perspectiva crítica, analisando as possibilidades e os desafios face ao processo de inclusão de alunos com deficiência, bem como todos os que são naturalmente marginalizados. Segundo o pensamento de Mantoan (2003) para que a inclusão seja de fato efetivada não basta somente garantir a matrícula em uma escola ou classe especial, é preciso ir muito além e modificar a forma como a escola estrutura os métodos de ensino frente aos estigmas socioeconômicos.

É imprescindível, para tanto, oferecer uma formação continuada de qualidade aos professores para proporcionar um ensino de qualidade que respeite as especificidades do aluno, assim como as necessidades apresentadas pela escola. Assim sendo, a formação continuada na perspectiva inclusiva deve proporcionar um aperfeiçoamento do professor, garantindo ao mesmo a segurança necessária frente às diferenças. No mais, é oportuno garantir uma formação sólida que considere de fato as necessidades do professor, bem como, garantir melhores condições de trabalho, destinando mais espaço-tempo para a reflexão sobre a prática e a busca pelo aprimoramento de seus conhecimentos e autonomia.

Todavia, deve-se ter em mente que a formação docente por si só não é capaz de solucionar todas as complexidades postas a educação especial/inclusiva. Para que isso ocorra de fato deve haver uma quebra nos paradigmas sociais e na forma como influenciam o processo de ensino, sobretudo é necessário que todos os membros que compõem a escola tenham como base conhecimentos voltados a compreensão e respeito às diferenças, sendo assim, a formação continuada deve ser oferecida a todos aqueles comprometidos com o processo de ensino.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O presente trabalho visa contribuir com o processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva em uma escola regular de Parnaíba. Portanto, utiliza como abordagem metodológica a pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2010) busca analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análises mais detalhadas das investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Frente aos objetivos propostos, a pesquisa classifica-se como exploratória, sendo que esta visa fornecer “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p.33), ou seja, conhecer mais e melhor o problema, através do levantamento de informações.

Compreende-se que a pesquisa exploratória contempla o estudo em pauta pelo fato de permitir maior aprofundamento da realidade dos sujeitos, garantindo melhor compreensão sobre os aspectos pesquisados e obtidos por meio da coleta de dados.

De acordo com Severino (2003, p. 107), a coleta de dados é realizada em “condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos”.

Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista, que segundo Gil (2002, p.115), é uma “técnica que envolve duas pessoas numa situação "face à face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”, sendo, portanto, uma forma de interação entre o entrevistado e o pesquisador.

A coleta dos dados foi efetuada durante o mês de abril, contando com a participação de 4 professoras atuantes na “escola inclusão”. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas semiestruturadas. Na concepção de Minayo (2012, p. 64), a entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista mais flexível que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, o que possibilita um diálogo mais aberto e sistemático com o entrevistado. Assim, as perguntas centrais que nortearam o estudo buscaram fornecer informações a respeito do processo formativo desses professores em relação a sua prática na inclusão de alunos público-alvo da educação especial. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, sendo travadas e, posteriormente, transcritas, para

então serem analisadas.

3.1. Caracterização do campo de pesquisa

O lócus de pesquisa foi uma escola da rede municipal, localizada no município de Parnaíba, identificada ao longo do estudo como “escola inclusão”. Os dados coletados partiram do estudo do PPP, realizado durante o período de imersão e realização da pesquisa.

A escola oferece turmas de ensino fundamental, sendo anos iniciais do 1º ao 5º ano, no turno manhã, e anos finais do 6º ao 9º ano, mais duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (4ª e 5ª etapa), no turno tarde. Além disso, oferece atendimento especial, nível AEE (Atendimento Educacional Especializado, onde é realizado o atendimento dos alunos público-alvo nos contra turnos – alunos da manhã, pela tarde e vice-versa).

Em relação à infraestrutura, a escola conta com 9 salas de aula que oferecem ensino regular, mais 1 de AEE, além de cantina, pátio, biblioteca — que no momento encontra-se desativada —, sala dos professores, secretaria, diretoria, 2 depósitos e 4 banheiros: um feminino, um masculino, um dos professores e outro para atender crianças com necessidades especiais. Os materiais didáticos disponíveis são livros, notebook, data show, caixa de som e microfone, além de outros utilizados pelos professores durante suas práticas. O corpo docente, por sua vez, é formado por 24 professores, atendendo cerca de 432 alunos, sendo atualmente 37 com necessidades educacionais especiais.

3.2. Participantes

Participaram da pesquisa 4 professoras atuantes em turmas do 1º ao 4º ano da “escola inclusão”. Ao longo da pesquisa, buscou-se preservar a identidade das professoras, dessa forma, foram identificadas por meio de siglas (P1, P2, P3, e P4).

Para melhor identificação e interação com os sujeitos da pesquisa, antes do momento de entrevista, foram aplicadas fichas a fim de coletar os dados do participante, de onde foi possível obter de forma mais prática informações detalhadas a respeito dos mesmos, tais como tempo de atuação, formação, etc.

Diante disso, a professora que será identificada como P1 ao longo da pesquisa, atua na turma do 1º ano, possuindo formação plena em Pedagogia e formação especializada em Educação Infantil. Ao todo tem 43 anos de atuação profissional e está há 8 anos na escola em questão. Atualmente conta com uma turma de 14 alunos, sendo 3 com necessidades educacionais especiais.

A participante P2, é professora da turma do 3º ano, formada em Pedagogia e

especializada em Educação de Jovens e Adultos. Tendo 23 anos de atuação e 7 anos na “escola inclusão”. Neste ano a mesma, atende uma turma com 20 alunos, tendo 5 com necessidades especiais.

A professora P3 tem formação plena em Pedagogia e especialização em docência superior, com 20 anos de atuação em sala de aula, e destes, 9 anos que trabalha na “escola inclusão”. Hoje a mesma atua na turma do 2º ano, onde conta com um total de 14 alunos, sendo 3 com necessidades especiais.

A participante P4, por sua vez, assim como as demais, possui formação em Pedagogia, tendo formação especializada em administração escolar e atendimento educacional especializado, com 23 anos de experiência em sala de aula, atuando na escola há 13 anos, sendo atualmente, em uma turma de 4º ano, onde conta com um total de 21 alunos, sendo 1 com necessidades educacionais especiais.

4. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE PERTINENTE

A análise dos dados da pesquisa se deu a partir da perspectiva de Bardin (1977), que consiste na apropriação das condições de produção da mensagem, tais como o emissor e o contexto no qual este se encontra, assim como o destinatário da comunicação. Diante disso, a análise se deu a partir da interpretação das respostas obtidas durante as entrevistas, considerando os objetivos da pesquisa e o contexto no qual se inserem os sujeitos participantes, onde foi possível analisar as contribuições do processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na escola em questão.

Após a obtenção dos resultados da pesquisa, retomam-se os objetivos propostos, tais como: Observar a prática pedagógica do professor na “escola inclusão”; Identificar como se deu o processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental; Descrever como o processo formativo implica na prática pedagógica do professor para atuar na perspectiva inclusiva na “escola inclusão”; Apresentar conceitos pertinentes relativos à formação de professores a partir da perspectiva inclusiva. Assim, mediante tais objetivos, elaboraram-se as entrevistas contemplando as indagações norteadoras, onde os participantes, por sua vez, foram codificados através das siglas P1, P2, P3 e P4.

Com isso, a análise dos dados coletados previamente, deu-se por meio da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977, p.38), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A escolha deste método se deu pelo fato de garantir uma melhor interpretação e objetividade acerca dos dados da pesquisa, considerando as condições de produção e recepção das mensagens, tais como os sujeitos envolvidos nesse processo.

Partindo desse pressuposto, ainda cabe considerar a multiplicidade de técnicas de análise que abrangem essa abordagem. Contudo, considerando os objetivos propostos pela pesquisa, optou-se pela análise categorial, que consiste no “[...] desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 1977, p. 153). Desse modo, a categorização se deu a partir da análise dos dados obtidos, sendo, então, sistematizadas conforme os objetivos da pesquisa.

Com vista à problematização e os objetivos propostos, as investigações direcionam-se à prática do professor da sala regular, com relação à perspectiva inclusiva. Assim, as categorias de análise envolvem aspectos relacionados às concepções sobre a prática, ao processo formativo e suas implicações na atuação do professor, considerando a

primordialidade desses elementos para a compreensão da formação do professor no contexto da educação inclusiva.

4.1. Concepções a respeito da prática

Neste subitem, destacam-se as implicações da prática do professor perante o contexto da educação inclusiva. Na perspectiva de Munsberg e Silva (2014), a prática é um elemento primordial para a construção da identidade docente. Com isso, há de se considerar, a relação entre a prática cotidiana e a busca por melhorias na qualidade do ensino, logo, a efetivação da inclusão.

Contudo, ao adentrar no campo da construção da prática, deve-se considerar as especificidades dos sujeitos, nesse caso, do professor, sobretudo suas concepções a respeito do processo educativo e da heterogeneidade de seu alunado. De tal forma, é válido ressaltar que as professoras participantes da pesquisa atuam em salas diferentes, com alunos diferentes, tendo tempos de atuação, experiências e desafios diferentes. Nesse sentido, as respostas das participantes permitem-nos conhecer um pouco mais sobre sua prática cotidiana e subjetividades, assim como suas percepções do processo de inclusão. Assim, foi possível levantar a seguinte contribuição da professora P2:

Em relação à educação especial, a gente trabalha com um projeto que a gente desenvolve. A gente primeiro faz um teste diagnóstico com a criança para saber como receber. De acordo com a realidade do aluno, a gente desenvolve um projeto que vai atingir as necessidades daquele aluno enquanto a necessidade dele. Por exemplo, se ele for autista, eu vou desenvolver um plano que esteja dentro das necessidades especiais dele. Se ele tiver outra síndrome, a gente vai pesquisar e trabalhar dentro da realidade dele. A gente costuma trabalhar alfabetização, coordenação motora, né? E sempre trabalhando com os assuntos normais da sala de aula, mas levando para o cotidiano da criança, para a realidade da criança. É o mesmo assunto, mas abordado de forma diferente.

Do mesmo modo, a professora P3 destaca a importância de conhecer a realidade do aluno, como forma de proporcionar o atendimento às suas necessidades, assim como os desafios que permeiam essa mediação.

Bem, assim, eu não vou omitir que... Eu acredito que a gente nunca tem uma receita pronta, nem para os alunos regulares. E assim, eu tento ao máximo incluir esses alunos especiais no contexto da sala de aula, para a gente não fazer essa diferenciação, mas sempre olhando para um lado da realidade deles, eu procuro conhecer como é esse aluno, a realidade dele, quais as necessidades dele para, então, incluí-lo dentro do contexto da sala regular. Mas eu não posso negar que é bem complicado a gente, vamos dizer, fazer um currículo paralelo ao da sala regular. Não tenho essa habilidade, mas, ao mesmo tempo que eu me preocupo de não colocar esse aluno de lado, e sim estar sempre com ele nas atividades.

Com a fala de ambas as professoras, percebe-se a influência da relação professor-aluno. Nesta pertinência, tais sujeitos assumem o papel central do processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma relação de mutualidade, onde o professor, ao ensinar e conviver com seu aluno, também aprende com o mesmo. Na visão de Munsberg e Silva (2014, p. 9) “a identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão. Processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade”, logo, a prática cotidiana é fundamental, uma vez que permite ao professor, além de conhecer a realidade de seu aluno, superar os desafios e consolidar sua prática e identidade, tanto pessoal quanto profissional.

Todavia, no que tange a perspectiva inclusiva, há de se considerar não somente a atuação do professor, mas o currículo escolar, considerando sua relevância ao processo de inclusão. Como resultado disso, em relação à percepção sobre esse currículo, é interessante destacar o relato da professora P4:

Pois é, se for um aluno, como é o caso deste que eu estava falando antes, tipo assim, o currículo está além da necessidade dele, né? Então, é por isso que a gente sempre tenta fazer essa adaptação. Só que ele tá mesmo, assim, bem, bem, bem abaixo do que... É, ele não tem, assim, uma simples dificuldade. Ele não consegue realmente acompanhar nada. Porque eu acho que nem as vogais ele sabe. Então, assim, pra quem tá no quarto ano, esse currículo não...Pra uma criança que tem a necessidade dele, esse currículo não contempla esse aluno, entendeu? São muitas disciplinas pra ele que mal sabe cobrir, ele não tem coordenação motora pra pintar. Nada, nada, nada. Fazer uma letra, ele não consegue grafar direito. Pra tudo ele precisa de ajuda. Ele é bem dependente, né?

Tendo como base a colocação da professora, percebe-se certa disparidade com relação à flexibilização desse currículo, o que torna corroborar com a dificuldade de incluir esse aluno no cotidiano de sala de aula. Contemplando os estudos de Mantoan (2003), é possível tecer uma análise a respeito da estrutura curricular adotada nas escolas regulares, onde são interpostos aspectos conteudistas e métodos tradicionais. Nas palavras da autora, tais métodos e o foco exacerbado nas disciplinas “[...] fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos” (Mantoan, 2003, p. 28).

Nesse sentido, incluir significa romper com esses paradigmas, buscando uma reestruturação e flexibilização no currículo e na forma como a escola vê seu aluno, ou como enfatiza Mantoan (2003, p. 16) “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”.

Diante disso, tem de se refletir acerca do envolvimento de toda a equipe escolar, levando em conta seu papel no atendimento às necessidades de seu alunado. Assim, com relação a esse

trabalho coletivo, destaca-se o seguinte argumento:

Eu percebo que a gente se esforça pra tentar incluir o aluno, mas o que a gente sempre esbarra aqui é na questão do material, dos recursos que a gente não tem, que são bem escassos, né? A gente mal tem papel pra tirar uma xerox. Para fazer certas adaptações que demandam tempo e esse material, quando elas são feitas é porque a gente faz com o nosso material do professor particular. A gente que compra ou que aproveita alguma coisa e tenta fazer pras crianças. Porque uma das coisas que faltam muito aqui na nossa escola é isso. Por exemplo, eu vou trabalhar figuras geométricas em breve com meus alunos. Eu já estava pensando em mandar fazer numa marcenaria as figuras mesmo, porque eu tenho caixas. Mas a bichinha já está meio velhinha, então eu estava pensando esse ano em mandar fazer as figuras para eles verem eles pegarem... Mas a escola não me oferece esse material. Eu é que vou tirar do meu bolso para poder trabalhar com esse recurso, entendeu? (P4)

Conforme o relato, destaca-se a escassez de recursos, o que, segundo Deimiling (2013), influencia diretamente na prática do professor, e conseqüentemente no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Destarte, a professora P1, apesar de também destacar a falta de recursos, como sendo um de seus empecilhos, apresenta uma visão mais otimista, destacando os esforços que partem da equipe escolar.

Eu estou aqui nessa escola há oito anos e me surpreendeu. Ela é uma das escolas que mais têm acessibilidade em receber as crianças. Temos as dificuldades? Sim, temos, como qualquer outra escola. Mas eu acho que a escola em si, ela propõe essa inserção da criança de uma forma brilhante. Ela insere a criança. A criança participa de tudo, tudo, tudo, tudo... A família. E até no que nós não temos enquanto recurso, nós temos aquele jeito de proporcionar à criança uma aprendizagem diferenciada. E com certeza elas estão avançando, porque a procura aqui é imensa. Em cada sala tem três, quatro, cinco, seis. E que bom que eles estão aqui reivindicando os direitos deles, como criança. (P1)

De fato, o trabalho coletivo constitui um aspecto fundamental para a efetivação da inclusão, pois possibilita uma abordagem mais abrangente e eficaz na criação de um ambiente de aprendizado que atende às necessidades de todos os alunos, facilitando o desenvolvimento de práticas inclusivas. Pensando por essa perspectiva, é relevante, destacar a interação entre o professor da sala regular e o professor que oferece atendimento educacional especializado (AEE), principais agentes do processo de inclusão.

De acordo com Bueno (1999), o trabalho entre esses dois profissionais, dar-se-á por meio da mutualidade, onde o professor especializado é um apoio ao professor da sala regular, contribuindo diretamente em sua prática, desenvolvimento e adaptação do aluno. De tal maneira, é preciso existir um diálogo, uma troca de experiências entre os mesmos. Frente a essa consideração, quando questionadas a respeito dessa relação com a professora do AEE, as professoras trazem as seguintes afirmações:

Bom, eu vou responder no meu caso... Meu caso pessoal... enquanto a instituição, aqui eu converso muito com a professora. Eu troco muitas ideias com ela, vou sugerindo para ela assim como também ela faz para mim. E ela me dá devolutivas, porque ela vê que as crianças, principalmente na parte emocional, elas evoluem muito. Tanto que quando elas vão progredir para outra turma, elas não querem passar. Elas ficam tendo aquele vínculo comigo. Fico me procurando, fico aprendendo as coisas e repetindo as coisas que eu ensinei. Então eu converso muito com a professora. Tudo que ela faz, eu dou sugestões, assim como ela também está aberta para me dar, tanto na questão da prática em sala de aula, quando mesmo da avaliação que realizamos com essas crianças. Há um contato muito bom entre mim e a professora da sala de educação especial... (P1)

Sim, inclusive eu estou em constante diálogo com a professora do AEE, que é a professora y. Ela dá um apoio muito grande para as crianças, inclusive nas avaliações. Caso a gente precise de ajuda, ela está sempre presente. E a gente vai conversando, vai interagindo. Ela me conta a realidade dela na sala de aula, como aluno. E aí eu conto a minha, e de acordo com a minha realidade, ela vai adaptando também as aulas dela, de acordo com a necessidade, do que a gente está precisando no dia a dia. Ela vai adaptando esse atendimento para que o aluno também seja... Que esse assunto também seja desenvolvido na sala dela. (P2)

Ainda nesse sentido, em relação à troca de recursos entre a professora regular e a professora do AEE, destaca-se o relato da professora P3:

Assim, como a escola dispõe de poucos recursos, a gente acaba que... Indo até a ela para que ela nos auxilie nessa parte... Também porque ela dispõe desses materiais, como eu posso dizer? Mais adaptados... E que às vezes podemos estar trabalhando com a turma toda e com a criança especial.

Sabe-se com isso, que a interação entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala regular é fundamental para promover uma educação de fato, inclusiva. Essa colaboração promove a inclusão dos alunos com deficiência, promovendo a interação em turmas regulares, bem como uma visão mais abrangente sobre as potencialidades e dificuldades do aluno. Nas palavras de Mendes (2002, p. 14)

“[...] se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que possa garantir uma educação devida.”

De tal forma, Deimiling (2013) também destaca a importância do professor regular para a prática do professor do AEE, reafirmando o conceito de trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, destaca-se que o trabalho colaborativo só ocorre quando todos os sujeitos envolvidos estabelecem uma boa relação, especialmente no contexto inclusivo, o que contribui diretamente no desenvolvimento educacional do aluno e na superação dos desafios que contemplam essa perspectiva, assim como no desenvolvimento profissional de ambos os professores, pois o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os professores

promove o aprendizado contínuo de novas práticas que beneficiam todos os alunos.

4.2. Concepções sobre o processo formativo do professor

Ao analisar este subitem, torna-se primordial considerar o processo formativo do professor e sua atuação na perspectiva inclusiva, pressupondo os estudos de Pletsch (2009). Segundo a autora, o processo de formação do professor tem total relação com a efetivação da inclusão, garantindo ao professor as habilidades necessárias para lidar com as diversas realidades presentes na sala de aula. Diante disso, é pertinente refletir sobre a formação e construção da identidade docente, concebendo sua importância para a ruptura dos paradigmas e práticas excludentes.

Perante este cenário, ao discutir sobre a educação inclusiva e as práticas que a permeiam, é essencial conhecer o professor que está diretamente envolvido neste meio e principalmente, discutir acerca de seu processo formativo. Assim, cabe destacar as percepções das professoras entrevistadas quanto a sua formação com relação à perspectiva inclusiva. Logo, evidenciam-se os seguintes relatos:

De início, quando houve essa educação inclusiva, foi um choque para todos os professores, porque não houve uma formação para a gente. A gente teve que correr atrás. Eu fiz um curso de AEE, durante um ano, que foi desenvolvido pelo governo federal. Mas a gente sabe que na realidade ela é totalmente diferente de um curso que você faz. Quando parte para a realidade, as dificuldades são maiores. Então, quando a gente pega um aluno com essa necessidade especial, a gente tem que se qualificar, tem que buscar, tem que pesquisar para que a gente possa atender essa realidade e para que não haja um fracasso nesse processo. Então, a professora tem que estar sempre buscando, se aperfeiçoando, pesquisando para que esse processo possa acontecer. (P2)

Com relação à formação acadêmica, é uma realidade totalmente paralela. Quando você entra na sala de aula, você já tem aquele impacto, porque, meu Deus, o que foi ensinado na faculdade, o que a gente está vivenciando? Então, a realidade é bem distinta, bem diferente. E assim, é mesmo você encarar e ir atrás. E eu procuro, assim, ao máximo, fazer formações online e procurar mesmo profissionais da área. E é mesmo, na prática. Principalmente, na prática. (P3)

A necessidade de aperfeiçoamento relatada por ambas as professoras, vai ao encontro com o que preconiza Freire (1996), quando compreende o processo formativo do professor como “inacabado” e em constante “lapidação”. Essa necessidade tem total relação com os desafios postos no cotidiano de sala de aula e a necessidade de contemplar as demandas sociais, nas quais o professor deve trabalhar com práticas que atendam diferentes particularidades. Corroborando com as ideias supracitadas, há de se conceber o desenvolvimento formativo do professor, como um processo contínuo, que se inicia desde os primeiros contatos com o universo da sala de aula, como enfatizam Munsberg e Silva (2014).

Neste panorama, conforme Monico, Morgado e Orlando (2018), a perspectiva inclusiva constitui-se como um novo desafio para as redes de ensino e todos os que as compõem, tendo em vista a urgência de uma educação que contemplem as diversidades. Isso destaca “[...] a necessidade de mudanças na estrutura e funcionamento da escola, entre eles, um em especial nos chama a atenção, a formação inicial de professores” (Monico, Morgado e Orlando, 2018, p. 42), tendo sua importância para a prática docente. Em relação a esse pressuposto, torna-se pertinente apresentar a fala da professora P3, quando questionada a respeito da importância da formação inicial para sua atuação profissional.

É assim, de importância assim, imprescindível na prática pedagógica... É lá onde a gente se entende como professor, né? Vemos as primeiras... Temos os primeiros contatos com a docência, mas eu vejo que não é o suficiente... E assim, a gente sempre tá procurando mesmo formações, mesmo que não ofereça, que a Prefeitura, o Estado não ofereça, mas que a gente tenha mesmo, porque é você que está em sala de aula, você que tem que dar seus pulos, você que tem que ir atrás. E é assim que eu faço. Onde tem, eu procuro ali na internet, onde tem uma formação da área, que trabalha com crianças especiais, eu já estou ali, me interessando, procurando.

Esse relato enfatiza a importância da formação inicial para a construção da identidade e desenvolvimento profissional docente. Nas palavras de Monico, Morgado e Orlando (2018, p. 42)

[...] a formação inicial para professores deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Ou seja, conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

A formação inicial, portanto, marca o início da profissionalização do professor, sendo primordial para a efetivação da inclusão através da integração entre conhecimentos teóricos e vivências práticas. Entretanto, ressalta-se que a formação docente se dá através da reflexão sobre a prática, subsidiada, sobretudo, por meio do contato direto e cotidiano, assim como as demandas sociais e seu reflexo na escola e, na prática do professor. Na visão de Alonso et al (2020), esse exercício exige a articulação dos saberes teóricos, adquiridos durante a etapa inicial e as vivências adquiridas ao longo da atuação profissional, o que evidencia a importância da formação continuada, como forma de proporcionar o aperfeiçoamento e o exercício crítico-reflexivo. Assim, a respeito dessa relevância, destacam-se os seguintes relatos:

A formação continuada só tem a contribuir na prática do professor, né? Eu, na minha idade, com o tempo de trabalho que eu tenho, se eu tivesse parado no tempo, sem buscar me aperfeiçoar, talvez eu não pudesse contribuir com o aprendizado das crianças e também com minhas colegas de profissão, os estagiários... Até porque elas vêm de uma Pedagogia, reformulada, e eu venho

de uma normal, que é o magistério, e uma Pedagogia diferente, digamos, da que é hoje. Então, eu passei, fiz esse caminho todo, saindo do início de uma formação para outra. Então a formação continuada, ela contribui. Ela contribui porque você percebe os avanços, tanto tecnológicos como da sociedade em si, do próprio conhecimento. Porque, imagine, se eu fosse usar a minha aprendizagem de 45 anos atrás, essa aprendizagem seria atrasada. Eu não teria evoluído, eu não teria me transformado na pessoa que eu sou, como profissional, para contribuir, principalmente. Ela te dá conhecimento para que você possa agir, da perspectiva inclusiva. Então, a formação continuada, ela te dá respaldo. Ela te dá conhecimento para que você possa agir, interferir em algum processo de aprendizagem, contribuir. É só, eu digo, gratificante. Porque você, enquanto profissional, você vai ter respaldo, formação, para poder atender não só as crianças PCDs, mas todas de uma forma geral. (P1)

Acredito que o professor não pode viver sem essas formações, não consegue, porque nós temos que acompanhar as mudanças, a cada dia se descobre mais sobre o nosso alunado, a especificação de cada aluno, de cada caso, então você precisa estar o tempo todo procurando essas formações, para que você entenda, para que você compreenda o seu aluno e também melhore sua prática, não podemos parar no tempo... O professor precisa se aperfeiçoar. (P3)

Em ambas as colocações, é perceptível as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento docente, especialmente diante da educação inclusiva. De acordo com Nóvoa (1992, p. 38) “a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Assim, a constante busca pelo aperfeiçoamento profissional culmina na atualização dos conhecimentos e na troca de experiências, permitindo a professor refletir sobre sua prática, buscando formas de superar os desafios presentes na sala de aula e contemplar as especificidades dos alunos.

Para Freire (1996) na busca por esse aperfeiçoamento, é essencial ao professor refletir criticamente sobre sua prática. Esse processo de reflexão se concretiza, especialmente, através das vivências e experiências profissionais. À vista disso, torna-se essencial o investimento em programas de formação continuada buscando melhorias no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, em toda a sociedade.

Todavia, consoante a Romanowski e Martins (2010), ao analisar os programas de formação continuada atualmente, percebe-se que a falta dos investimentos e a extensa carga horária de trabalho destinada aos professores, é um dos maiores desafios para a efetivação de melhorias no ensino, tendo em vista a insegurança e despreparo desses profissionais frente a homogeneidade de sua sala de aula. E isso fica muito claro no relato da professora P3:

Infelizmente, é algo direcionado somente ao professor da sala de AEE. É tanto que é diferenciado a parte da formação pedagógica, tem a parte da educação especial, tem a educação infantil, fundamental, não tem esse compartilhamento. Cada um em seu quadrado, cada um em seu... Cada um em suas formações. E assim, eu acredito que cabe à escola fazer essa integração. Aí vem os vários questionamentos. E o tempo que o professor tem? Porque a gente se dedica ali um tempo integral na sala de aula. Não tem esse tempo de planejamento, de a gente estar se

juntando, se reunindo, para estar discutindo essas realidades com os nossos alunos.

Paradoxalmente, torna-se evidente a urgência de uma reestruturação na formação docente, permitindo conexão entre diferentes agentes e áreas do ensino, por meio de momentos de planejamento coletivo e trocas de experiências. De modo geral, o relato torna notório a desarticulação entre formação e prática docente e como pode desmotivar o professor durante esse processo.

Partindo desse pressuposto, a professora P2 destaca as implicações da falta da formação continuada para a prática inclusiva.

Existe um bloqueio muito grande ainda por parte dos professores de receber esse aluno da educação inclusiva, até porque ele se acha despreparado. Essa rejeição é porque ele não se sente preparado, porque não há uma qualificação, não há uma preocupação em qualificar para poder ir para a sala de aula. Então, eu acho um ponto negativo. Por isso que há muito fracasso dentro da educação inclusiva. A gente vê muitas crianças sendo colocadas no cantinho da sala. Mas é a forma da professora dizer que ela não está qualificada para trabalhar com aquele aluno. Então, essa é uma forma... Esse é um ponto negativo. Como não há qualificação, a professora não se sente capaz de trabalhar com aquele aluno. Ela não tem domínio de conhecimento para trabalhar com aquele aluno. Então, esse é um ponto negativo... Acaba ocorrendo que a educação inclusiva, ela não vai acontecer. Se o professor não está preparado, ela não vai acontecer. Se o professor não correr atrás, não buscar essa qualificação por outros meios, por outros recursos, acontece que essa educação inclusiva, ela vai ficar somente no papel. E na sala de aula, no dia a dia, ela não vai acontecer. (P2)

Diante dessa problemática, compreende-se que falta de qualificação adequada influencia diretamente na atuação do professor, impactando de forma negativa o desenvolvimento do aluno, configurando-se como um fator fundamental para perpetuação de práticas excludentes. Em contrapartida, Nóvoa (1992, p. 37) nos alerta sobre a especificidade docente. Segundo o autor, “os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar”.

Compreendendo por essa ótica, a formação continuada, no contexto da educação inclusiva, deve proporcionar ao professor a capacidade de modificar sua prática e superar os desafios, permitindo-os conhecer as diferenças e ter acesso a novas práticas e métodos de ensino, possibilitando a construção de um ambiente escolar acolhedor e acessível. Com isso, os professores poderão desempenhar seu papel com maior segurança e competência, garantindo que a educação inclusiva seja efetiva e transformadora.

4.3. Concepções sobre as implicações da formação na prática do professor

Ao contemplar as especificidades que contornam o campo da prática docente, por meio

dos relatos das professoras entrevistadas, torna-se primordial analisar, de forma concomitante, os estigmas que tangem o processo de “ser e formar-se” professor, em outras palavras, há de se considerar as implicações do processo formativo – inicial e continuado – para a prática e construção da identidade docente. Mediante Romanowski e Martins (2010), esses constructos permitem percepções e análises a respeito da atual conjuntura escolar, atrelados aos desafios impostos ao professor, enfatizando a indissociabilidade entre formação e prática.

Dessa maneira, a desconexão entre esses dois aspectos culmina em retrocessos significativos, que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, perdurando práticas tradicionais, sem intencionalidade desconsiderando as individualidades, tanto do aluno, quanto do professor. Nesse sentido, os estudos de Plestch (2019) evidenciam as lacunas no processo formativo dos professores e o sentimento de incapacidade que assola boa parte desses profissionais quanto a práticas inclusivas, visto que, “[...] a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (Pletsch, 2019, p. 148). Nesse quesito, reportam-se os seguintes relatos:

Eu acredito e creio que seja mesmo a necessidade do suporte. O professor não tem suporte. Eu posso até falar dos auxiliares. O professor inicia a aula, tá ali, de repente chega um auxiliar... Não estou generalizando... Muitas vezes esse auxiliar também não está preparado para estar trabalhando com esse público. Aí, junto ao auxiliar e professor, a gente fica nesse mesmo dilema. Como a gente vai agir? De que maneira? A gente fica nessa perspectiva e, ao mesmo tempo... Não tem... Acredito que ainda falta um suporte mesmo profissional para que a gente possa trabalhar. Antes do início de receber esses alunos, ter ali um planejamento juntamente com esse auxiliar para a gente... Tá traçando caminhos pra gente trabalhar no mesmo ritmo, né? E trabalhar e ir na mesma direção, que muitas vezes o professor vai numa direção, o auxiliar tá em outra, não tem essa sintonia, mas é porque não tem esse preparo antes, né? Com o auxiliar jogado na sala de aula, pronto, fui lotada para essa sala. De que maneira? Você veio fazer o quê? Qual é a sua função? É de estar ali acompanhando o aluno até levar até o banheiro. A estar auxiliando... De que forma? Então, acredito que tem que andar junto, mas não tem ainda... Acredito que não tem essa formação, esse planejamento, para a gente trabalhar juntamente com o professor da sala de AEE... Acredito que tudo é uma... Um trabalho coletivo pra que a inclusão possa acontecer. (P3)

Ter sempre, digamos assim, tempo, disponibilidade para dar continuidade à sua formação, continuar se atualizando nos conteúdos e, principalmente, ter os recursos materiais, recursos pedagógicos, ter mais oferta desses recursos para poder a gente usar na sala de aula e ter um profissional de apoio, porque uma professora sozinha, como é o caso do ano passado que eu tinha 27 alunos no quarto ano, eu tinha três autistas, e eu passei a mais da metade do ano sem ninguém para me ajudar, sendo que um dos autistas era altamente hiperativo. Ele tinha a hiperatividade motora acentuadíssima. Eu gritava demais. Porque eu tinha que acalmar os 26 por causa do que era altamente hiperativo e eu tinha que chamar a atenção dele direto. Então, quando no finalzinho do ano surgiu uma pessoa para ajudar, foi outra coisa. Então, para um professor sozinho ficar na sala regular lidando com as crianças especiais é mais complicado, né? (P4)

Na perspectiva de Souza e Rodrigues (2015), ao passo que a sociedade se moderniza, se intensifica a necessidade de uma mudança na forma como os professores desenvolvem suas práticas. Dessa maneira, a necessidade de apoio, supracitada nos dois relatos, tem total relação com a insegurança do professor, frente as novas configurações sociais. Pensando por essa perspectiva, destaca-se a colocação da professora P2, com relação às lacunas no processo formativo.

Primeiro, eu acho que deve ser contemplada a educação inclusiva, porque eu acho que são diversos... Diversas vertentes que a gente tem que trabalhar... Na prática. A gente nunca tá preparado pra trabalhar... E aí, dentro dessa educação inclusiva, a gente vai encontrar diversas crianças com diversos problemas, com diversas necessidades. E aí, essa falta de qualificação para essa criança, para atender essa criança, é que nos dificulta trabalhar com ele de forma que atenda as necessidades dele e as nossas expectativas também. Porque a gente também desenvolve uma expectativa para aquela criança. O que eu quero que ela atinja durante o decorrer do ano? Porque aí eu vou observar o aluno e vou analisar o aluno de acordo com a evolução que ele teve dentro da aula, no decorrer desse ano. Às vezes não é a expectativa que eu lancei para ele, mas se houve um avanço no decorrer desse ano, então vai ser esse avanço que eu vou ter que qualificar.

Este relato coloca em evidência, a relação entre a prática e a profissionalização do professor, destacando a necessidade de conhecer o aluno e suas necessidades para a articulação de uma prática acolhedora e eficiente.

Do mesmo modo, a professora P4 enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial, como forma de intensificar e preparar o professor para adentrar na perspectiva inclusiva.

Assim, é de grande importância, assim quase que 100%. Porque se a gente tiver a prática, a gente aprende mais do que só sentado ouvindo, né? Então, quando a gente vai fazer os estágios, eles contribuem muito, muito pra isso, pra esse aprendizado, pra gente aprender mais e pra gente até confrontar a teoria com o que a gente tá exercitando ali, né, na prática. E nessa área da educação especial, às vezes não tem, né? A gente cursa assim, uma disciplina, aí nem tem o estágio, é só mesmo a parte teórica, aí por isso que fica essa defasagem. Por exemplo, quem pagar disciplina de Libras, né? Se pudesse, agora tem a escola bilíngue, se pudesse passar um dia na escola bilíngue, diretamente com as crianças surdas, né? Com surdez. Se, no caso, se tivesse uma disciplina de braile, eu não sei se já tem. Se tivesse uma de braile ou deficiência visual, que era uma coisa que eu acharia que deveria existir, não sei se é o tópico, mas uma disciplina para cada deficiência, pelo menos as quatro básicas, intelectual, surdez, visual e a física. Se tivesse uma disciplina mesmo, por exemplo, se você estudar deficiência visual, poderia fazer um estágio lá no CAP, que atende pessoas com cegueira, com deficiência visual. Quando você chega naquele lugar que você vê os professores trabalhando, que você tem contato direto com aquilo que você está vendo na teoria, você consegue absorver muito mais... Aquele conteúdo. Então, para a educação especial seria interessante que fosse assim, na minha opinião. (P4)

Diante de ambas as falas, entende-se que ausência de suporte e de qualificação, por meio de uma formação específica para lidar com alunos com necessidades especiais, põe em

relevância os déficits no âmbito educacional, especialmente nos cursos de formação docente. Para Pletsch (2009, p.148)

o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Na perspectiva de Bueno (1999, p. 18), “não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência [...]”, com isso, é preciso voltar o olhar sobre os cursos e programas de formação docente, buscando proporcionar uma formação adequada, que contemplem as necessidades do professor, permitindo a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, bem como o exercício crítico-reflexivo. A vista disso, vale ressaltar a fala da professora P4:

Da mesma forma, fornecendo mais recursos, um profissional de apoio para cada sala de aula. Esse é um sonho. Para cada sala de aula, um profissional de apoio. Todas as salas têm alunos com necessidades especiais. Nos ofertando, se possível, se eles tivessem um programa de formação contínuo para o ano, se eles tivessem um calendário. Esse mês nós vamos fazer um curso sobre surdez. Próximo mês é deficiência visual. Eles fossem ofertando esses cursos e aí a gente ia fazendo e tudo. Principalmente, conforme a nossa necessidade, eu tenho um aluno surdo na minha sala, então eu ia ter que me interessar por libras, se a SEDUC não ofertasse esse curso, entendeu? Então, se eles tivessem um programa de formação, assim, bem organizado e estruturado para as nossas necessidades, porque eu sozinha eu posso buscar, sim, uma formação, mas quando a rede de ensino oferta, é diferente, né? Significa que ele está se preocupando com o professor e com o aluno também. Porque quando a gente tem uma qualificação melhor, o nosso aluno é que ganha. Em consequência disso, o trabalho rende mais. Então seria mais ou menos nesse mesmo sentido. Que nós tivéssemos uma oferta de cursos, mais recursos pedagógicos e um profissional de apoio com a gente na sala.

Por meio deste relato, observam-se as expectativas da professora em relação ao trabalho inclusivo, o que reforça os argumentos de Mantoan (2003), ao reafirmar a necessária reestruturação na forma como se organizam os sistemas escolares, assim como os processos de formação docente, visto a primordialidade de uma educação inclusiva. Por meio do investimento e valorização dos professores, conseguem-se alcançar melhorias no sistema educacional, contribuindo para o desenvolvimento e atendimento às necessidades do aluno, bem como para o alcance de resultados e o atendimento das expectativas do professor, assim, tendo acesso a recursos pedagógicos adequados e formação contínua, os professores sentem-se mais capacitados e seguros para enfrentar as demandas educacionais, promovendo um ensino de qualidade para todos os alunos.

Conclui-se, assim, as análises feitas a partir das categorias propostas, por meio das quais foi possível compreender a relação entre a formação docente e a educação inclusiva.

Os relatos e reflexões postos pelas professoras, possibilitam uma melhor compreensão sobre especificidades da docência, permitindo refletir sobre as incumbências que permeiam a prática do professor frente a perspectiva inclusiva. Do mesmo modo, evidenciam as lacunas nos programas de formação docente, ressaltando a importância da formação contínua e especializada para a superação dos desafios evidentes no contexto escolar, assim como para o aperfeiçoamento da profissional do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as contribuições do processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na “escola inclusão”, localizada no município de Parnaíba. Os constructos fomentados durante essa discussão possibilitam a compreensão das diversas nuances que circundam o processo de formação docente diante da perspectiva inclusiva.

Sabe-se que os professores desenvolvem um papel fundamental na sociedade e na formação dos educandos. Portanto, devem estar em contínuo processo formativo para atuarem frente às diversidades por meio do exercício crítico-reflexivo.

Contudo, ao analisar os dados obtidos por meio dessa pesquisa, detectou-se a falta de preparo adequado e formação contínua desses professores da sala de aula regular, como um dos principais obstáculos para a implementação de práticas inclusivas eficientes. Essas lacunas comprometem certamente de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, e como consequência, o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Os relatos postos pelas professoras colaboradoras da pesquisa, trazem reflexões a respeito das especificidades da docência no âmbito da sua atuação com o aluno com deficiência. As entrevistas possibilitaram perceber e refletir sobre o quanto as vivências dessas professoras, considerando diferentes épocas de formação e anos de experiência, reafirmam os desafios que impactam o processo educacional, principalmente em relação à inclusão.

De modo mais específico, as discussões que fundamentam a categoria “concepções a respeito da prática” possibilitam identificar e conhecer de forma mais direta e concisa a prática cotidiana das professoras frente a perspectiva inclusiva. A esse respeito, as professoras pontuam os seus desafios cotidianos, especialmente ao considerar a necessidade de flexibilização dos currículos e falta de recursos por parte da escola. Além disso, os relatos das participantes, permitem refletir sobre a importância do “trabalho colaborativo”, onde as mesmas destacam o bom relacionamento com a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e como essa “troca” constante tem contribuído em sua prática e no desenvolvimento dos alunos.

Com relação às “concepções sobre o processo formativo do professor”, as significações das professoras evidenciam o sentimento de insegurança com relação à educação inclusiva, pontuando a ineficácia dos programas de formação docente e a necessidade de um maior aperfeiçoamento para a atuação nessa realidade. As professoras defendem a importância da etapa formativa para a construção da identidade docente, reiterando a necessidade de investimentos em formação continuada e de um maior direcionamento desta etapa a fim de

contemplar de alguma forma as suas necessidades, tendo as mesmas como uma grande barreira para a inclusão.

Do mesmo modo, ao ponderar a respeito das “concepções sobre as implicações da formação na prática do professor”, as professoras trazem “desabafos” pessoais destacando suas dificuldades e necessidades para incluir o aluno com deficiência em sua sala regular. A responsabilização do professor para com o “sucesso” do processo de ensino, atrelado às suas obrigações cotidianas, acabam sendo desmotivantes. A falta de um suporte especializado e de recursos, assim como investimentos em uma formação especializada e continuada que possibilite seu desenvolvimento profissional, por sua vez, também são grandes barreiras a serem superadas para que a inclusão possa ser uma realidade.

De forma geral, os relatos evidenciam a necessidade de uma reformulação nos programas de formação inicial e continuada. Para isso, é imprescindível que a formação do professor não se limite à obtenção de conhecimentos teóricos, mas ao desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas. Assim, a formação contínua e especializada emerge como um elemento central para a efetivação da inclusão, contribuindo significativamente no desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de uma escola mais inclusiva.

Todavia, sabe-se que o professor por si só, embora qualificado, não é capaz de atender todas as demandas educacionais. Nessa perspectiva, é preciso conhecer suas necessidades, direcionando maiores investimentos em acessibilidade, na disponibilização de recursos, e principalmente, em apoio especializado, contribuindo para melhorias em sua prática e na construção de sua identidade profissional docente. Além disso, é importante considerar também o papel da escola na totalidade, visto que a inclusão implica romper com as barreiras e preconceitos sociais, por meio de uma mudança no paradigma escolar, garantindo a todos os envolvidos no processo de ensino, a capacidade de lidar com as diversidades. Desse modo, é necessário haver uma ruptura com os métodos de ensino tradicionais, a fim de conceber a inclusão como um processo coletivo e constante

Certamente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para o alcance da tão sonhada “escola para todos”. Parafraseando Mantoan (2003), para que isso ocorra, é preciso perceber a inclusão para além de uma utopia, buscando formas de torná-la possível, sobretudo mediante uma reestruturação dos sistemas de ensino e dos programas de formação docente. Diante disso, espera-se que esta pesquisa contribua para reflexões sobre a formação e a prática docente, incentivando a implementação de estratégias que promovam uma verdadeira inclusão nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Alonso Montserrat *et al.* A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista humanidades e inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 33-45, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7716/426>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141365381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro, 2020. Seção 1, p. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DEIMILING, Natália Neves Macedo. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**,

São Leopoldo, n. 3, v. 17, p. 238-249, set./ dez., 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644347009>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADELHA, Rayane Marcelino. A formação inicial e continuada de professores. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67637>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação à segregação: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista inclusão**, [S. l], n. 1, 2005, MEC/SEESP.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Revista integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, p.12-17, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, [Online], v. 22, p. 41-48, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/abstract/?lang=pt#ModalArticle> s. Acesso em: 27 dez. 2023.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. *In*: **XIV Seminário Internacional de Educação**. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação. Novo Hamburgo, 2014. v. 1. p. 1-12. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f-4e7a-9ef351415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf>. Acesso em: 07 dez.

2023.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. n. 2, v. 16, p. 522-545, mar, 2017. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continua-educadores>. Acesso em: 07 jan. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-155, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago, 2010.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. **Junqueira & Marin Editores: UNICAMP**, Campinas, 2012. p. 24-35. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2412d.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2015, p. 691-701 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866422009>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOARES, Vitória Dietrich; SOARES, Natália Aparecida. Formação inicial docente X educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Investigações em Ensino de Ciências**, n. 2, v. 26, p. 113-126, 2021. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2397>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Alvarenga Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. *In: Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente*. Paraná: Educere, 2015. v. 1, p. 1-10. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____, RG N.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, com o objetivo de: **Analisar as contribuições do processo formativo do professor da sala regular do ensino fundamental, a partir da perspectiva inclusiva na escola x.**

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o telefone **(86) 9 9997-7915** ou mandar um e-mail para **cineidesousa@ufpi.edu.br**. Durante toda pesquisa me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

A pesquisadora envolvida com esta pesquisa é **Ana Karoline Pereira do Nascimento**, com quem poderei manter contato pelo telefone **(86) 9 9517-8656**.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Parnaíba, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B – FICHA DADOS DO PARTICIPANTE

DADOS DO PARTICIPANTE		
NOME:	SEXO: () F () M	IDADE:
FORMAÇÃO ACADEMICA:		ANO:
TEMPO DE ATUAÇÃO:		
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:		
FORMAÇÃO ESPECIALIZADA? () SIM () NÃO	ÁREA:	ANO:
SALA EM QUE ATUA:	TOTAL DE ALUNOS:	ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA:

- Qual a perspectiva do professor regular com relação ao aluno com deficiência?
- Qual sua percepção com relação ao currículo adaptado e flexibilizado para o aluno com necessidades especiais?
- Como você percebe o processo de inclusão por parte da equipe escolar como um todo?
- Como você estabelece um diálogo com o professor da sala do AEE com relação as práticas inclusivas?
- Há um compartilhamento entre os recursos utilizados na sala do AEE para as salas regulares?

2. SOBRE O PROCESSO FORMATIVO:

- De modo geral, como você avalia seu processo formativo com relação a perspectiva inclusiva?
- Como você descreveria a importância da formação inicial para a educação inclusiva?
- Qual a importância da formação continuada para a prática do professor no âmbito inclusivo?
- A formação continuada ofertada pela SEDUC no âmbito da inclusão é compartilhada com os professores da sala comum?

3. SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO NA PRÁTICA DO PROFESSOR:

- Na sua experiência, quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na educação inclusiva?
- Quais lacunas na formação inicial você percebe que precisam ser contempladas ao ingressar no contexto da escola inclusiva?
- Na sua opinião, qual o papel das experiências práticas na formação dos professores?