

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA À LUZ DOS DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE LIGHT OF
DIALOGUES ON TEACHER TRAINING: REFLECTIONS FOR THE SCHOOL
CURRICULUM

Rosimeire Silva dos Santos^{1*} , Marcia Torres Neri Soares² 

^{1*} Autora para correspondência. Graduada em Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Campus XI-Serrinha-BA. E-mail: rosimeiress95@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora adjunta do Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).

Recebido: 07/09/2023 - Revisado: 30/11/2023 - Aceito: 17/12/2023 - Publicado: 29/12/2023

RESUMO: O presente texto decorre de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus XI, Serrinha-BA e refere-se à discussão acerca da inclusão e do currículo escolar sob o ponto de vista da formação docente. Desse modo, objetiva discutir as implicações da formação inicial e continuada de professores em exercício em turma com matrícula de estudantes com deficiência. O trabalho está ancorado na abordagem qualitativa, originado da metodologia de pesquisa de campo. Usamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada aplicada com cinco professoras da educação pública de um município baiano. Com base no lastro teórico do campo da discussão curricular, foi possível identificar como principais resultados do estudo realizado, a formação continuada como importante contributo para a prática pedagógica em sala de aula, dando melhores possibilidades de reconhecimento das especificidades de crianças com deficiência. Também se constatou a importância de reconhecer a formação inicial docente como possibilitadora do trabalho pedagógico com crianças com deficiência, haja vista este trabalho partir da mesma base/concepção, do ponto de vista pedagógico, comum a todas as pessoas, diferenciando-se apenas as estratégias e recursos mediadores desse aprendizado. Esperamos contribuir com novos estudos, bem como para conhecimento e superação de antigas e/ou atuais práticas excludentes.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão escolar; Currículo escolar; Estudantes com deficiência.

ABSTRACT: This text stems from the Final Paper of the Degree in Pedagogy at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha-BA, and refers to the discussion about inclusion and the school curriculum from the point of view of teacher training. Thus, it aims to discuss the implications of practicing teachers' initial and continuing education in classes with enrollment of students with disabilities. The work is anchored in the qualitative approach, originating from the field research methodology. As a data collection technique, we used the semi-structured interview with five public education teachers from a municipality in Bahia. Based on the theoretical basis of the field of curricular

discussion, it was possible to identify, as the study's main results carried out, continuing education as an important contribution to pedagogical practice in the classroom, giving better possibilities for recognizing the specificities of children with disabilities. The importance of recognizing initial teacher training as an enabler of pedagogical work with children with disabilities was also verified, given that this work starts from the same basis/conception, from the pedagogical point of view, common to all people, differentiating only the strategies and mediating resources of this learning. We hope to contribute to new studies, as well as to knowledge and overcoming old and/or current exclusionary practices.

Keywords: Teacher Training; School Inclusion; School Curriculum; Students with disabilities.

INTRODUÇÃO

A inquietação inicial para o desenvolvimento do trabalho, doravante compartilhado, surgiu pela atuação de uma das autoras como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em uma turma da Educação Infantil de uma Creche municipal da rede pública de Serrinha-BA e das observações e experiências advindas das dificuldades docentes em incluir uma criança com deficiência, especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Numa primeira dimensão, é importante aludir tratar-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI*, Serrinha-BA. Nesse sentido, o presente texto objetiva discutir as implicações da formação inicial e continuada de professores em exercício em turma com matrícula de estudantes com deficiência. O trabalho relatado, conforme acreditamos, é relevante para uma reflexão de como ocorre a inclusão na escola com base nas orientações legais vigentes (Brasil, 2008; 1996), e ainda compreender como o professor direciona o aprendizado do estudante no ambiente escolar, se a criança com deficiência participa das atividades e como ocorre essa participação. Nós, na condição de pedagogas(os), precisamos refletir sobre como vamos mediar o aprendizado dessas crianças.

Fazemos parte de uma sociedade majoritariamente heterogênea em sua etnia, raça, situação econômica, e cultura, enfim, lidamos com as diferenças todos os dias. Nos últimos anos têm crescido as discussões sobre educação inclusiva (Gaitas; Carêto, 2022), com destaque para a necessidade de inclusão de crianças com deficiência. Do ponto de vista legal, temos assegurado vários



documentos, como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), ao trazer, em seu artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar com oferta para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Assegurar o direito ao acesso foi o primeiro passo – muito importante por sinal – porém somente o acesso não garante a inclusão. Assim, professores e demais profissionais da educação lidam com o desafio da inclusão de crianças com deficiência na escola, seja por falta de estrutura física da instituição ou pela falta de formação para professores e demais profissionais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo partiu de abordagem qualitativa como método de investigação científica de grande contribuição para o trabalho apresentado, de modo a facilitar a compreensão das informações coletadas. A metodologia de pesquisa de campo foi utilizada, com base na observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos ocorridos dentro do ambiente da pesquisa. “Trata-se de um procedimento baseado na observação direta do objeto estudado no meio que lhe é próprio, geralmente sem a interferência do pesquisador, ou sem que esta interferência modifique substancialmente os acontecimentos”. (Rodrigues, 2007, p. 42). Esse processo foi importantíssimo, pois nesse momento buscou-se os dados para composição da pesquisa.

Importante fase realizada foi o levantamento bibliográfico, primeiro passo de todo trabalho acadêmico, por reunir informações e dados base para nossa investigação. “É uma pesquisa limitada à busca de informações em livros e outros meios de publicação.” (Rodrigues, 2007, p. 43). A entrevista também foi utilizada, técnica decorrente de um encontro entre duas pessoas com objetivo de obter informações de determinado assunto. “[...] O diálogo entre o entrevistador e o entrevistado faz da entrevista uma forma de interação social. O pesquisador enriquece as possibilidades de interpretação, quando registra alguns atributos que seriam para qualificar o entrevistador” (Rodrigues, 2007, p.133). Dessa maneira a entrevista constituiu-se aspecto enriquecedor e possibilitador do trabalho.

Para fins de organização, além dessa seção introdutória, discutimos sobre a inclusão na seção intitulada **A inclusão educacional: reflexões para a**



formação docente. Em seguida, abordamos a discussão curricular na seção **O currículo escolar: contribuições teóricas sobre o estudo.** Feito o aprofundamento teórico do nosso estudo, em **Impressões sobre o lócus de investigação: a análise dos dados** procedemos à problematização dos dados parcialmente apresentados neste texto, e assim chegamos às **Considerações Finais.** Esperamos oportunizar uma boa leitura sobre o tema e outras possibilidades investigativas acerca da inclusão educacional e, para tanto, consideramos importante iniciarmos pela discussão desse destacado campo de estudos, como fazemos no seguimento.

A inclusão educacional: reflexões para a formação docente

Nesta seção trataremos sobre as bases teóricas da educação inclusiva e suas relações com o campo da formação docente. Para o desenvolvimento da referida temática, dialogamos com Mazzota (2001), dentre outros autores. Em suas contribuições encontramos importantes subsídios para a reformulação de posturas pessoais e profissionais, legais e políticas sobre o tema. Segundo Mazzotta (2001, p. 15);

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos daqueles que possuem algum tipo de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.

Embora não tão atual, compreendemos a pertinência de suas contribuições até os nossos dias, pois como afirma o autor, a defesa da educação inclusiva ainda tem pouco espaço na sociedade. Mesmo com todo apoio teórico e legal, persistem as dificuldades em corresponder a práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento e participação de quaisquer estudantes. Infelizmente a organização escolar tende a tratar o aluno como um só, enquadrando o aprendizado e deixando de lado todos aqueles a não se enquadrarem a esse modelo fixado. Nesse sentido, "A escola de massas levou à massificação do modo de ensino simultâneo que tem sido alimentada pela ilusão das turmas homogêneas". (Perrenoud, 2001 *Apud* Gaitas; Carêto, 2022, p. 3).



Contamos também com a contribuição de Carneiro (2013) sobre o acesso dos estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Para a autor “[...] a inclusão deve ser um movimento da sociedade voltada para produzir a igualdade de oportunidades para todos” (Carneiro, 2013, p. 29).

Desse modo a inclusão perpassa por todos os segmentos sociais, é um movimento do/no qual todos devem participar e praticar.. O autor ainda define a Educação Inclusiva como um conjunto de processos educativos no bojo de políticas articuladas “[...] impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Assegurando assim, o acesso à escola regular ampliando a participação e garantindo a permanência de todos os alunos independente de suas particularidades.” (Carneiro, 2013, p. 29).

Nesses termos, a inclusão, além das condições de acesso, deve investir em formas de participação na aprendizagem e desenvolvimento no cerne do currículo escolar. O autor traz ainda a inclusão como um desafio enfrentado pela escola comum, problematização procedente, afinal o processo de inclusão no Brasil ainda precisa vencer grandes barreiras para avançar rumo a uma educação inclusiva de qualidade (Carneiro, 2013).

Por seu turno, Mantoan (2006) discute o direito incondicional de todos à educação e a formação inicial e continuada dos professores para garantir a inclusão escolar de crianças com deficiência. Segundo a autora, é essencial os currículos dos cursos de formação sofrerem alterações, para aprenderem a lidar com as diferenças, “pois a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (Mantoan, 2006, p. 55).

Como visto, é essencial mudanças no currículo, além de formação para os profissionais envolvidos na educação, pois a inclusão escolar não se faz sozinho, mas em conjunto. Nesse sentido, importa também considerar sua relação com o currículo. Esse é um passo importante quando se pretende ofertar uma educação a todos respeitando suas singularidades: refletir sobre o currículo e as melhorias para garantir uma aprendizagem com equidade.



Assim, este currículo comum, concebido e desenvolvido de maneira flexível, deverá responder à diversidade social e cultural valorizando as diferentes culturas, a universalidade de determinados objetivos, como por exemplo, os direitos humanos (Sacristán, 2000). Como bem apresenta o autor, o currículo deve ser flexível do ponto de vista a assegurar aprendizagem do estudante de forma significativa e formar um sujeito ativo em sociedade, ou seja, com aprendizagem e sentido para ele, para pôr em prática no seu dia a dia, nas suas relações e vivências.

Do ponto de vista das políticas públicas brasileiras de formação docente, precisamos reconhecer

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (Freitas, 2007, p. 143).

Sem dúvida, admitir os desafios ainda recorrentes no tocante à formação docente, é um passo importante para as pretendidas discussões. Nesse sentido, defender a importância de formações docentes calcadas em trabalhos colaborativos, pode ser uma boa perspectiva para as discussões em torno do tema, afinal [...] “Como pode o professor sozinho descongelar suas práticas, abandonar o porto seguro de seus procedimentos usuais e tentar o novo sozinho?” (Franco, 2011, p. 174). É relevante as equipes pedagógicas refletirem sobre suas práticas de modo coletivo, pois o apoio mútuo é fundamental no entendimento acerca das dificuldades docentes e possibilidades de enfrentamento.

Essa primeira aproximação com o tema nos propicia ampliar nosso interesse, além de alimentar novas possibilidades de narrativas. Sendo assim, prossigamos dialogando sobre o currículo escolar e suas contribuições.

O currículo escolar: contribuições teóricas sobre o estudo

Para falar do currículo e suas contribuições ao longo da história da educação brasileira é preciso um breve retorno à gênese dos princípios educativos propagados no país desde a sua formação. Ao longo da história



educacional do Brasil, desde a pré-história os modelos de processo educacionais iniciam como primitivo baseado na observação e transmissão oral dos costumes, hábitos e tradições. Segundo Aranha (2006, p.34): “de maneira geral as sociedades tribais são predominantemente míticas e de tradição oral.”

Isso demonstra um ensino prático e informal, praticado pela comunidade da época. Já no período de ensino baseado no cristianismo desenvolvido pelos jesuítas por volta de 1549 quando desembarcaram no Brasil, preconizou-se a centralidade na catequização e instrução dos povos originários. Desse modo e, com as devidas proporções, pela primeira vez na história da educação brasileira, observamos iniciativas de organização de um currículo escolar.

Ao falarmos de currículo estamos falando de um dos pilares da educação. É o retrato de cada escola, envolvendo os estudantes, professores, coordenadores, diretores, e todos os outros profissionais participantes, além da comunidade ao seu redor. A construção do currículo escolar é um ato social e político, como afirma Sacristán (2000, p. 17):

o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Isso demonstra, portanto, o currículo escolar como não estático. Assim como os comportamentos da sociedade evoluem, surgem novas possibilidades e necessidades, logo o currículo também deve ser analisado, refletindo as práticas já existentes e buscando novas.

Ao pensar o currículo como base social e política, concluímos sobre este também dever refletir uma educação inclusiva, grande desafio da educação nos últimos anos. O currículo tem como base as vivências culturais e sociais de uma comunidade, deve ser criado para atender as necessidades dessa comunidade, logo necessita ser flexível e estar em constante atualização. Na perspectiva adotada no estudo, tomamos a flexibilização curricular como possibilidade de enriquecimento ao currículo e de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Magalhães; Soares, 2016).



Acreditamos na flexibilização do currículo como capaz de possibilitar à criança alcançar seus objetivos de aprendizagens. Essa construção de currículo, conquanto, não acontecerá sem lutas e embates de professores, pais, estudantes, gestores e comunidade em defesa de uma educação para todos. Sobre isso, afirma Silva (2010, p. 216):

A produção curricular, como embate e negociação de conhecimentos não se dá em um espaço de elaboração consensual, mas de projetos de grupos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação dos sentidos das capacidades de aprendizagens dos deficientes¹, dos diferentes, dos iguais.

Nesse sentido entendemos a importância do currículo para uma oferta de ensino de qualidade. Desse modo, é imprescindível destacar também a urgência em não ficarmos presos a uma organização pré-estabelecida, pois muitas vezes o proposto/planejado não atende às especificidades individuais do estudante. Atrelado a esse entendimento, demarcamos a importância do papel do professor como mediador desse processo e sua capacidade em flexibilizar o currículo conforme às necessidades educacionais dos estudantes.

Infelizmente essa articulação entre o currículo e sua efetivação para educação de crianças com deficiência ainda acontece de forma defasada. Somos sujeitos de uma sociedade heterogênea em sua etnia, raça, cor, cultura, e religião e sobretudo somos seres individuais. Também vivemos em uma sociedade a desconsiderar, muitas vezes e em vários aspectos, essas diferenças individuais sejam culturais, biológicas, condições físicas, motoras, cognitivas e tantas outras. Persiste uma tentativa em padronizar nosso modo de viver, aprender, consumir, e o conseqüente desprezo aos modos de vida distantes dessas padronizações.

Nossos currículos escolares também podem nos padronizar como se existisse somente uma forma de aprender, quando na verdade somos seres individuais com nossas próprias características aprendentes e especificidades. Falta ampliar esse olhar sobre o currículo e também para a sociedade, para alçarmos a verdadeira proposta inclusiva.

¹No excerto salvaguardamos a utilização da expressão, todavia conforme orientações atuais, denominamos de pessoas com deficiência. A demarcação é importante, pois compreendemos a deficiência como uma condição de vida, uma produção social (Diniz, 2007).



Feitas estas ponderações, a seguir apresentamos parte da análise dos dados da pesquisa de campo realizada, seção cuja função consiste em enunciar alguns dos achados da pesquisa realizada em uma escola Municipal do interior baiano.

Impressões sobre o *lócus* de investigação: a análise dos dados

Essa etapa do trabalho se configura em apresentar os resultados da pesquisa, esses foram construídos por meio do método de entrevista semiestruturada. Foi utilizado gravador de áudio como recurso de coleta dos dados, no qual previamente foi elaborado um roteiro para nortear o momento da entrevista. Duas colaboradoras preferiram responder as perguntas em forma de questionário, sem esta gravação. Tais entrevistadas se colocaram à disposição logo após responder as perguntas para sanar quaisquer dúvidas referentes às suas respostas.

Sob o ponto de vista da caracterização do *lócus* e sujeitos da pesquisa, o estudo partilhado ocorreu em uma Escola da Rede Municipal do interior da Bahia, localizada em um bairro periférico, com atendimento a crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A escola, do ponto de vista da estrutura física, possui 5 salas de aula, 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 1 sala dividida para se tornar uma biblioteca pequena e uma sala de informática, uma sala de planejamento, secretaria, cantina, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino, e 1 banheiro para funcionários, além disso tem uma grande área utilizada como campo de bola para as crianças na frente da escola.

No tocante à acessibilidade física existe rampa na entrada e 1 banheiro acessível para pessoas com deficiência ou necessidades específicas. Quanto aos recursos humanos, dispõe de 34 funcionários concursados e 5 contratados no total de 39 funcionários, desses 20 são professores. O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído no ano de realização da pesquisa em 2022. O regimento, associação de pais e mestres, tempo de aprender, educação conectada e infância na escola, são também projetos de adesão da escola relacionados tanto a melhoria da aprendizagem, quanto a esfera organizativa da instituição.



Tivemos uma boa recepção pela gestão da Instituição que após apresentarmos a proposta da pesquisa, aceitou de imediato fazer parte do nosso estudo. O período da realização da coleta de dados foi de setembro à outubro de 2022, com nossa presença na escola no mínimo uma vez por semana, isso porque foram encontradas dificuldades em articular nossos horários entre trabalho e estudos com a disponibilidade dos professores entrevistados devido às suas agendas de atividades.

Os critérios de participação foram: a) pertencer à escola investigada; b) aceitar participar da pesquisa e c) atuar em turma de matrícula de estudantes com deficiência. Desse modo, 05 participantes, três da sala comum e duas da SRM, cooperaram para a realização desse estudo. Em respeito ao anonimato garantido para realização da pesquisa, as entrevistadas receberam nomes fictícios de elementos da natureza. O quadro 01 no seguimento ajuda a ilustrar o perfil dessas colaboradoras com informações coletadas a partir da aplicação do instrumento para realização da entrevista semiestruturada.

Quadro 01. Caracterização das participantes da pesquisa

Entrevistada	Idade	Espaço de atuação	Tempo de atuação e tipo de vínculo	Formação Inicial	Formação continuada
Estrela	50 anos	sala comum	25 anos, concursada.	Pedagogia	Pós iniciada na área da Pedagogia
Nuvem	57 anos	sala comum	25 anos, concursada.	História	Não possui
Sol	47 anos	sala comum	20 anos, concursada.	Pedagogia	Pós em alfabetização e letramento
Lua	42 anos	Sala de Recursos Multifuncionais	18 anos aproximadamente, concursada.	Letras c/ Espanhol	Pós em AEE
Arco-íris	46 anos	Sala de Recursos Multifuncionais	16 anos, concursada.	Biologia	Pós em Psicopedagogia, AEE e TEA

Fonte: Autoras, 2023.

O perfil das mulheres participantes da pesquisa é o de professoras com um bom tempo de serviço e idade, se considerarmos a antiga regra previdenciária e a estimativa de aposentadoria com 50 anos de idade e 25 anos de serviço. Duas delas, Estrela e Nuvem já cumprem estes pré-requisitos. Com exceção de uma professora, Nuvem, todas possuem curso de especialização. A



totalidade das participantes é concursada e com formação inicial compatível com sua atuação, exceto a professora Nuvem com formação inicial em História, em lugar de Pedagogia. As professoras atuantes em Sala de Recursos não são licenciadas em Pedagogia, como permite a orientação em vigor (Brasil, 2008).

A partir das vozes das entrevistadas foi possível observar aspectos importantes para a discussão pretendida neste texto, os quais estão organizados em forma de eixos passíveis de apreciação e análise conforme os objetivos previamente definidos, como podemos visualizar a seguir.

a) *Entendimento sobre a insuficiência do campo da Pedagogia*

Comumente, professores indicam a necessidade de uma formação específica para contemplar especificidades de estudantes com deficiência. Embora o Curso de Licenciatura em Pedagogia promova teorizações e ambiência prática no tocante às questões pedagógicas para quaisquer estudantes, é recorrente a ideia acerca de uma formação especializada no trato da inclusão escolar. Tal aspecto também pôde ser evidenciado nas falas das participantes da pesquisa, ao anunciarem:

[...] por que o professor quando faz Pedagogia ele não faz para trabalhar com crianças especiais², e sim para trabalhar de forma geral, mas cada criança especial tem sua necessidade de trabalhar com ela, tem uma forma diferenciada de se trabalhar, então o professor precisa ter o conhecimento da dificuldade daquele aluno, entender qual o caminho ele deve percorrer para trabalhar com aquele aluno, que tipo de material didático ele deve tá usando, então existe um contexto de ensino totalmente diferente da realidade de outras crianças que não são especiais. Se o professor não toma um curso que, na minha opinião, deveria ser anual ou a cada semestre para que ele possa tá revendo sua pedagogia na sala de aula, analisando processo e ensino da criança revendo seus materiais. (Professora Estrela, entrevista, dia 05/10/22).

A professora, portanto, acredita ser necessário para trabalhar com estudantes com deficiência, uma formação específica, até então não ofertada em sua rede pública municipal de trabalho, aspecto evidenciado com base em sua afirmação sobre a inexistência de um “curso” anual ou semestral. Este é um

² Respeitamos a terminologia utilizada pela colaboradora durante a entrevista, porém utilizamos a expressão “com deficiência” como dantes apresentado. Conforme acreditamos, especial é um adjetivo característico de qualquer pessoa, a despeito da condição de sua deficiência. Sua utilização, comumente, corresponde a uma tentativa de suavizar/minimizar essa condição de vida e/ou aproximá-la dos nossos supostos padrões de normalidade.



ponto a nos chamar atenção, pois sem desconsiderar as especificidades deste público, sabemos serem os pressupostos teóricos e práticos do campo da Pedagogia suficientes para atender às necessidades de quaisquer estudantes. Como afirma (Almeida, 2001, p. 66)

[...] quanto a formação de professores para inclusão escolar entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-las com *experts* ou com especialização em educação especial; a ideia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e, finalmente, a ideia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação *a priori*, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho.

A fala do autor leva-nos a refletir sobre as concepções docentes. Ainda hoje presenciamos na nossa sociedade pessoas com tais concepções. Para muitos, somente o professor com formação específica na área da educação inclusiva é capaz de desenvolver uma prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento de estudantes com deficiência, quando na verdade cada pessoa tem suas necessidades específicas próprias sejam ela intelectuais, sociais, econômicas, culturais ou físicas, logo precisamos “entender que apesar de importantes, não há cursos suficientes que dêem conta da diversidade humana” (Almeida, 2011, p. 66). Na verdade, as especificidades dos nossos estudantes devem nos impactar, nos levar a repensar nossa prática pedagógica, inovar, flexibilizar para significar o aprendizado de cada estudante.

Com o entendimento, conquanto, não podemos desconsiderar as funções indispensáveis ao trabalho colaborativo na/para inclusão escolar. Desse modo, as reflexões até aqui percorridas referem-se ao professor da sala comum e sua compreensão sobre sua formação inicial, nesse caso a Pedagogia, oportunizar o contato com o conhecimento pedagógico indispensável ao trabalho com estudantes com deficiência. Por seu turno, sabemos da necessidade em o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ter formação específica para/no desenvolvimento de sua função. Com evidência, para o professor da sala comum, a inexistência de uma formação específica na área não deve impedi-lo de desenvolver uma proposta pedagógica para este estudante e os demais. Esta é uma constatação cara ao debate sobre a inclusão



escolar. Isto porque, de modo recorrente, alegamos a falta de preparação como impedimento para o trabalho com esse público. Todavia, consideramos ser a base pedagógica, para a aprendizagem de estudantes sem deficiência, comum ao trabalho com aqueles com deficiência. Os processos de alfabetização e letramento, por exemplo, requerem os mesmos pressupostos teóricos. As concepções de avaliação e planejamento também devem ser as mesmas. A mudança deve acontecer no olhar para as necessidades específicas dos estudantes e a compreensão acerca dos ritmos ou modos particulares de acessarem ao conhecimento, como pode ocorrer por meio de uma tecnologia assistiva, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Braille, etc. ou seja, das flexibilizações que se fizerem necessárias.

b) Reconhecimento acerca da importância da formação

Em que pese a necessidade em reconhecermos a equivalência do campo da Pedagogia para a construção de uma escola inclusiva, não podemos negar a relevância da formação para solidificação de processos inclusivos. Desse modo, as colaboradoras apresentaram o reconhecimento sobre a importância da formação continuada de professores como grande contribuinte para o melhor desenvolvimento da teoria e prática docente, favorecendo a oferta de uma educação de qualidade. Esse conhecimento adquirido possibilita também a reflexão das práticas pedagógicas. As entrevistadas comumente afirmam em suas falas, a falta de oferta de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação, no percorrer do ano letivo, pois deixam explícito a restrição da formação à semana pedagógica ocorrida anualmente, sendo insuficiente diante de toda diversidade de demandas existente na atuação do professor. Nesse sentido uma das participantes diz: “Se tivesse mais uma formação para lidar com esse tipo de criança seria melhor para saber lidar com esses alunos, mas até agora eu não tive nenhuma.” (Professora Nuvem, entrevista, 19/10/22).

Conforme versa Sacristán (1999) *Apud* Santos (2021), o conceito de formação continuada pode ser compreendido como perspectiva de mudança na prática docente, a partir da experimentação de ações inovadoras decorrentes da prática pedagógica de outros profissionais, tendo em vista o constante processo de intervenção e mudança na realidade de atuação do profissional participante



deste processo de formação. Além disso, deve atender às necessidades específicas de cada estudante, sendo assim requer uma formação continuada seja em ambiência de aperfeiçoamento, com cursos mais curtos ou longos como pós-graduação em áreas específicas de conhecimento.

[...] A formação é o melhor caminho para compreender como se dá o processo de inclusão na escola porque é a partir dela que se busca meio legal e viável para desenvolver um trabalho de qualidade e eficaz, mas infelizmente nos falta essa formação constante, pois o que vimos como formação na universidade diria ser introdutória. É preciso buscar sempre aperfeiçoar. (Professora Sol, entrevista, 27/10/22).

Com base na fala da professora Sol, percebemos as lacunas advindas de sua formação inicial. Tal aspecto merece atenção, pois comumente as formações contemplam a discussão em tela de modo pontual sob a organização de valiosos, porém poucos componentes curriculares. Além disso, as idades e tempos de serviço das participantes da pesquisa dizem respeito a graduações anteriores que não contemplavam a discussão ainda que de forma genérica.

A formação continuada é garantida com legitimidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (Brasil, 1996) no artigo 63, inciso III, ao regulamentar a necessidade dos programas de formação continuada aos profissionais da educação em seus diversos níveis; e no parecer CNE/CP n. 02/2015, quando menciona:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 34).

Alinhando-se ao disposto na LDB, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) também ratifica a importância e o direito à formação docente. Logo, percebemos a importância da formação continuada para a prática pedagógica e a melhoria do ensino e aprendizagens das crianças, no entanto também notamos a necessidade de ampliar essas formações nas redes municipais de educação, para acontecerem com mais frequência, além disso dar condições para a participação dos professores.



c) Importância do AEE no cerne das políticas públicas educacionais brasileiras

Além dos aspectos já apresentados, foi possível perceber também como fruto da pesquisa relatada o reforço da necessidade de articulação com profissionais atuando de forma específica como diferencial para o desenvolvimento da prática pedagógica dos profissionais da educação. Destacamos assim a SRM presente na escola onde foi realizada a pesquisa, na qual oferece AEE para os estudantes com deficiência.

Organizada por áreas correspondentes aos diagnósticos, cada SRM fica responsável por atender uma deficiência específica. Nesse caso, não acompanha apenas os alunos da própria escola, assim como estudantes da escola investigada vão para outras salas de recursos voltadas às suas especificidades. Desse modo, fica explícita a importância desse AEE para as crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, isso contribuirá para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens das crianças em consonância com as salas de ensino regular.

Para isso, destaca-se também a importância da formação especializada e contínua desses profissionais para a realização desses processos da educação. Sobre isso Lua fala;

[...] a minha pedagogia não me prepara para o AEE, ela te dá uma base para trabalhar com crianças geralmente, agora a formação do AEE é contínua não só fazer um curso e parar por aí, é continuar estudando principalmente diante dos desafios que os alunos te apresentam, isso que faz a diferença no profissional do AEE é se perceber no processo de formação só caminha se tiver formação. (Professora, LUA, entrevista, 05//10/22)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na seção 4.0 aborda a Organização do atendimento na rede regular de ensino e subsequente a subseção 4.1 versa sobre a organização das classes comum e prevê como um dos itens necessários para essa organização o seguinte: “Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais e especiais dos alunos.” (Brasil, 2001). Mais recentemente, a LBI preceitua a formação de professores da educação especial para atuarem em SRM.



Desse modo, percebemos a importância do trabalho compartilhado entre a SRM e a sala comum, mais especificamente entre os seus profissionais, professores do AEE e da sala comum na perspectiva colaborativa. Durante o estudo ficou nítido nas falas de algumas das entrevistadas a necessidade de ampliar esse diálogo. Essa carência está atribuída por algumas das colaboradoras à forma como a educação pública municipal organiza essas salas de recursos, primeiro porque deveria ser em todas as escolas, segundo por ser organizada por área de atendimento, exemplo uma escola tem sala de recurso que atende TDAH³, outras crianças com deficiência visual, então o estudante sai de sua escola de origem em busca da SRM com especialista na sua área de especificidades. Desse modo, ficou evidente o não favorecimento da articulação entre as salas de ensino comum e o AEE, dificultando a garantia de aprendizagem dos estudantes e também o trabalho dos professores. Como afirmam as entrevistadas:

[...] então com relação a essa ponte a sala de recurso e sala de aula ainda muito estreita eu acho que precisamos enlargar mais, ela existe mas precisa ser maior essa ponte. (Professora Estrela, entrevista, 05/10/22).

[...] a falta de diálogo entre nós do AEE e os professores da sala regular, como também uma sala de recurso para cada escola, isso facilitaria na garantia do aprendizado dos alunos, digo isso porque, atuo nessa escola, porém a maioria dos meus alunos é de outra escola. (Professora Arco Íris, entrevista, 26/10/2022).

Nesse sentido, ainda percebemos uma distância entre políticas e práticas, afinal precisamos conquistar o cumprimento e/ou garantia das leis (Brasil, 1988; 2008), afinal estas reforçam a função de cada uma dessas instâncias, enfatizando o papel do poder público e sua importância para a garantia da aprendizagem significativa para a criança com deficiência ao longo da sua vida, ultrapassando os muros da escola. Os resultados do estudo, por conseguinte, endossam o trabalho colaborativo como uma realidade a ser compreendida e amplamente utilizada na esfera educacional. Conforme acreditamos, à luz dessa vertente, será mais evidente a possibilidade de concretizar a inclusão escolar.

³ Sabemos não se tratar do público da Educação Especial, todavia ao requerer uma atenção diferenciada, a política local da realidade investigada tem incluído tais estudantes para receberem suporte do profissional do AEE numa perspectiva multiprofissional.



d) *Pouca compreensão sobre a política pública de formação*

Apesar de percebermos as políticas públicas existentes para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, aspecto diretamente relacionado à formação docente e melhorias nas condições de trabalho, ainda permanecemos em processo de construção para a consecução de uma educação significativa.

De fato, muito do salvaguardado nas políticas públicas ainda é negado ou ocorre de forma negligenciada na escola, seja por falta de conhecimento desses direitos, seja por medo de repreensão políticas partidárias, entre outras situações. Toda e qualquer forma de garantia de direitos subjaz uma luta.

[...] eu corro atrás, então o que eu posso buscar na internet vídeo faço parte de grupos que compartilham atividades e qualquer oportunidade que eu tiver eu corro atrás então meu conhecimento é tudo. (Professora ESTRELA, entrevista, 05/10/22).

[...]Se eu não estiver sempre estudando e tomando cursos desenvolvendo essa formação, como posso ajudar meu aluno? [...] (Professora LUA, entrevista, 05/10/22).

[...] os pontos favoráveis é que a gente tá sempre buscando melhorar, estudando e pesquisando a internet ajuda muito e, assim, do tempo que leciono esse é o primeiro ano que fico com crianças com deficiência na sala, também foi de alguns anos para cá que começou ter inclusão de crianças com deficiência, porque antes os pais não traziam eles para escola, então teve dificuldades, sim, mas a gente vai buscando se adaptar e as mães também vão entendendo como trabalhamos com os filhos deles [...] (Professora NUVEM.19/10/22).

As falas ilustradas representam muito da busca docente em corresponder às necessidades discentes. Ademais, faz-se importante aludir o fato da inclusão escolar não ser um movimento novo, pois desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) sua garantia havia sido salvaguardada, porém, conforme fala da professora Nuvem, a chegada das crianças com deficiência à escola é mais recente. Tal constatação traduz um caminho árduo de luta e conquistas para/na efetivação das políticas públicas. O interesse e investimento docentes na busca por atualizações em suas formações também é algo a despertar nossa atenção, pois:

A dinâmica contemporânea mediada pela utilização das tecnologias e mídias digitais (TMDs) vem promovendo significativas alterações nas formas das pessoas se relacionarem com as informações e com o conhecimento, por meio do acesso às redes digitais. Estas transformações apresentam ao contexto escolar novos desafios que necessitam da construção de novas práticas de ensino, novas



concepções de educação e novas formas de fomentar a formação continuada de professores (Gatti; Barreto, 2009 *Apud* Santos, 2021).

Nesse sentido, percebemos além do desempenho profissional, diante das possibilidades desses professores nas suas demandas diárias de ação pedagógicas, um engajamento pessoal principalmente quando lhes é negado/negligenciado o direito da formação continuada. Vimos assim, as contribuições das novas tecnologias e mídias digitais utilizadas como um suporte importante para esses profissionais, inclusive vivenciamos na prática essa importância das tecnologias como suporte educacional no período de aulas remotas devido ao grande número de casos de covid-19 – doença infecciosa causada pelo coronavírus caracterizada mundialmente como uma pandemia em março de 2022 – e vislumbramos a permanência de algumas dessas experiências, aprendizagens em nossa vida profissional e pessoal, apesar do retorno ao ensino presencial.

Com base nos aspectos levantados, passamos a compartilhar nossas Considerações Finais, com a esperança de trazermos as principais contribuições deste estudo e possibilidades de continuidade em futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é tema de grande interesse educacional e ainda não suficientemente enfrentado no campo das políticas públicas, se considerarmos o amplo acervo legal brasileiro existente e as lacunas evidenciadas no campo prático de sua efetivação, como exemplificam as dificuldades das colaboradoras da pesquisa em realizarem investimentos em suas formações continuadas. Ainda há muito a conquistar para garantia das condições de participação em propostas de formação continuada comprometidas com realidades, dúvidas e desafios de diferentes professores.

Nossa inserção com a temática desde a experiência desenvolvida como bolsista do PIBID e agora, ampliada sob as perspectivas de estudos, bases teóricas aqui compartilhadas, endossam a relevância da temática. Em síntese este estudo foi direcionado ao campo da educação especial na perspectiva inclusiva, cuja temática versa sobre a formação inicial e continuada de



professores atuantes em turma de crianças com deficiência e as contribuições dos currículos para garantia da inclusão desses alunos.

Muitas são as preocupações e angústias de professores em atender às expectativas de pais e estudantes na garantia da aprendizagem e participação no currículo escolar, para tanto, o currículo precisa ser redimensionado para atender às especificidades de todos os estudantes. Precisamos superar a visão reducionista sobre o currículo e entender os estudantes como seres individuais com diversas formas e necessidades diferentes para aprender.

Também não podemos desconsiderar a sobrecarga sobre o professor no sentido de responsabilização dele quando o estudante não aprende, afinal na verdade é um conjunto de fatores e aspectos, dentre estes, a defasagem curricular sobre a perspectiva inclusiva como discorrido neste texto.

O estudo buscou analisar, portanto, as implicações da formação inicial e continuada de professores em exercício em turma com matrícula de estudantes com deficiência. Tal objetivo foi contemplado por meio do suporte teórico e pela pesquisa de campo. Dito isso, foi possível perceber a formação continuada como um importante contributo para a prática pedagógica em sala de aula, dando melhores possibilidades de reconhecimento das especificidades de crianças com deficiência. Para tanto também é notório a visão equivocada sobre ser impedimento para trabalhar na sala comum com crianças com deficiência, a ausência de uma formação específica. Antes, realçamos a importância do investimento em sua formação continuada, tendo em vista que a concepção pedagógica é a mesma requerida no trabalho com os demais estudantes, diferenciando-se os caminhos para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Foi possível desse modo, discutir a inclusão olhando-a sob o prisma da formação docente. Nesse sentido, foi indispensável a discussão sobre o currículo escolar. Assim, esperamos contribuir para novos estudos bem como para conhecimento na busca pela superação de antigas práticas excludentes. Sua finalização não se delimita por ocasião da socialização do presente texto, afinal pode anunciar novos estudos e nosso compromisso com a causa da inclusão escolar como uma condição de vida.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores Para a Escola Inclusiva. In: Lisita, Verbena Moreira S. S (Org.) **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial. - MEC; SEESP, 2001.79 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p**
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2020.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns, possibilidades e limitações**. 4 ed- Petrópolis RJ: Vozes, 2013.



DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 143-158.

GAITAS, Sergio. CARÊTO, Catia. Educação Inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1816, 2022. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/gaitas-careto.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (cotidiano escolar: ação docente).

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e política públicas**. -3.ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.162 p.1124-1147 out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143717>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**/ J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa- 3. ed.- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Taís Wojciechowski. SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72722, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/#ModalDownloads>. Acesso em: 29. nov. 2022.

