
**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:
O QUE MOSTRAM AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?**

**SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION:
WHAT CONTINUED TRAINING INITIATIVES SHOW?**

**EDUCACIÓN ESPECIAL Y INCLUSIÓN:
¿LO QUE MUESTRAN LAS INICIATIVAS DE FORMACIÓN CONTINUA?**

Giselle Coutinho Ferreira¹
Alexandre Toman²

RESUMO

Um conjunto de diretrizes políticas e documentos legislativos orienta a Educação Especial em nosso país, hoje, fundamentada sob a perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, se por um lado o sistema escolar se alinha com posturas mais avançadas em relação aos direitos dos alunos com deficiência, por outro apresenta limitações para viabilizar esses direitos. Motivado por esse contexto, o presente artigo tem como objetivo sinalizar a falta de alinhamento entre o que preveem as políticas educacionais voltadas para perspectiva inclusiva e o cotidiano de nossas escolas, além de apontar as possibilidades representadas pela formação continuada diante desse cenário. Para tanto, através de uma revisão do tipo integrativa, selecionamos artigos que apresentam propostas de formação continuada. Levantamos nesses estudos as dificuldades observadas no cotidiano das escolas e os resultados alcançados através das propostas de formação. Em seguida, apresentamos uma análise desses dados. Os resultados obtidos evidenciam o potencial das iniciativas voltadas para formação continuada de professores para atender às demandas relacionadas à proposta educacional inclusiva e para lidar com as dificuldades observadas no cotidiano das escolas. Assim, reforçam a importância desse recurso diante das dificuldades observadas em relação ao projeto educacional inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Cotidiano escolar. Formação continuada.

ABSTRACT

Various political guidelines and legislative documents guides Special Education in our country, today, based on the perspective of Inclusive Education. However, if, on the one hand, the school system is aligned with more advanced attitudes in relation to the rights of students with disabilities, on the other hand it has limitations to make these rights feasible. Motivated by this context, the present article aims to signal the lack of alignment

Submetido em: 28/09/2020 – **Aceito em:** 11/12/2020 – **Publicado em:** 24/12/2020

¹ Professora Normalista pelo Colégio Estadual Alexander Graham Bell (2004); Graduada em Pedagogia pela UERJ (2008); Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica pela UCAM (2009); Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela UCAM (2016); Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela FEBF/UERJ (2020); Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Orientadora Educacional do CEFET-RJ.

² Bacharelado e Licenciado em Matemática pela UFF (respectivamente: 2005 e 2006); Mestrado e Doutorado em Informática pela UFRJ (respectivamente: 2009 e 2014); Tecnólogo em Sistemas de Computação pela UFF (2014); Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica pela UCAM (2016); Professor do CEFET-RJ.

between what educational policies for an inclusive perspective provide and the daily life of our schools, in addition to pointing out the possibilities represented by continuing education in this scenario. Therefore, through an integrative review, we selected articles that present proposals for continuing education. We raised in these studies the difficulties observed in the daily life of schools and the results achieved through the training proposals. Next, we present an analysis of this data. The results obtained show the potential of initiatives aimed at continuing teacher education to meet the demands related to the inclusive educational proposal and to deal with the difficulties observed in the schools' daily lives. Thus, the importance of this resource is reinforced in view of the difficulties observed in relation to the inclusive educational project.

KEYWORDS: Inclusive Education. School life. Continuing education.

RESUMEN

Un conjunto de lineamientos políticos y documentos legislativos orientan la Educación Especial en nuestro país, hoy, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva Sin embargo, si por un lado el sistema escolar se alinea con actitudes más avanzadas en relación a los derechos de los estudiantes con discapacidad, por otro lado tiene limitaciones para hacer viables estos derechos. Motivado por este contexto, el presente artículo pretende señalar la falta de alineación entre lo que brindan las políticas educativas para una perspectiva inclusiva y la vida cotidiana de nuestras escuelas, además de señalar las posibilidades que representa la educación continua en este escenario. Por ello, mediante una revisión integradora, seleccionamos artículos que presentan propuestas de formación continua. Planteamos en estos estudios las dificultades observadas en la vida diaria de las escuelas y los resultados obtenidos a través de las propuestas formativas. A continuación, presentamos un análisis de estos datos. Los resultados obtenidos muestran el potencial de iniciativas orientadas a la formación continua del profesorado para atender las demandas relacionadas con la propuesta educativa inclusiva y hacer frente a las dificultades observadas en la vida cotidiana de las escuelas. Así, se refuerza la importancia de este recurso ante las dificultades observadas en relación al proyecto educativo inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Vida Escolar. Educación continua.

INTRODUÇÃO

No cenário nacional, desde a década de 1990, intensificaram-se as políticas e legislações que determinam o direito dos alunos definidos como público-alvo da Educação Especial de serem matriculados nas classes comuns do ensino regular (CRUZ, 2018). Fazem parte desse grupo, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). A partir de então, cabe aos sistemas de ensino se organizarem para atender às necessidades educativas de todos os alunos que passaram a ter acesso às escolas.

Rabelo (2016) sinaliza que o movimento mundial pela garantia de direitos das pessoas em condição de exclusão impulsionou uma articulação política internacional que originou sistematizações de documentos legais e diretivos. Assim, diante da pressão de movimentos

sociais, muitos países, dentre esses o Brasil, se assumiram signatários de políticas pautadas em diretrizes inclusivas. Nesse contexto, em busca de materializar os princípios da Educação Inclusiva, o governo brasileiro se mobilizou através de órgãos e conselhos oficiais para a definição de políticas e ações operacionais que regulamentassem a proposta de uma educação para todos.

Nessa esteira, uma amplitude de documentos nacionais e internacionais, além de um conjunto de diretrizes políticas, passou a orientar e alicerçar a Educação Especial no país, hoje, fundamentada sob a perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Alves e Aguiar (2018), esses registros legislativos são importantes para assegurar possibilidades de mudanças e transformações sociais. Entretanto, um instrumento legal, por si só, não tem a capacidade de provocar alterações significativas no cenário educativo sem que antes seus princípios balizadores encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino, promovendo novas reflexões para que as mudanças anunciadas sejam, de fato, concretizadas.

Góes e Laplane (2013), Laplane (2014) e Kassar (2016) apontam dificuldades e desafios enfrentados para a implementação de propostas adequadas ao que estabelecem os princípios das políticas inclusivas no contexto educacional brasileiro. Dentre as questões apontadas pelas autoras, está a organização de nossa sociedade e os valores que nela prevalecem; as prioridades definidas pelas políticas públicas e os meios efetivamente disponibilizados para implementação dessas políticas; além do despreparo estrutural das escolas e o despreparo profissional dos professores. Assim, apesar do avanço representado pelo acesso de alunos com deficiências às escolas regulares, permanecem dificuldades para o estabelecimento de uma proposta pedagógica que favoreça a participação efetiva desses alunos, de acordo com o que preconizam as políticas inclusivas.

De acordo com Campos (2016), a formação de professores aparece como um dos problemas da educação contemporânea, se refletindo no cotidiano escolar através da falta de preparo dos professores para lidar com as exigências da sociedade atual. Nesse contexto, a autora aponta a formação continuada como uma alternativa para atender às necessidades coletivas da escola, promovendo um processo de mobilização que se desenvolve a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico.

Considerando os aspectos mencionados acima, a presente proposta compreende a necessidade de repensar a formação dos professores em busca de uma atuação profissional em consonância com as políticas públicas voltadas para o processo que é denominado de inclusão escolar. Temos como objetivo sinalizar a falta de alinhamento entre o que preveem as políticas educacionais voltadas para perspectiva inclusiva e o cotidiano de nossas escolas. Além disso, buscamos apontar as possibilidades representadas pela formação continuada diante desse cenário.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A perspectiva metodológica adotada para esta análise consistiu na realização de uma revisão de literatura do tipo integrativa. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2007), a revisão integrativa é um método de revisão literária em que se proporciona a síntese do conhecimento produzido e incorpora a aplicabilidade de resultados de estudos relevantes. Contudo, não tem a pretensão de ser uma revisão tão rigorosa quanto a revisão sistemática.

A revisão de literatura apresentada nesse estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação Inclusiva: sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia”. Foi realizada em busca de contextualização sobre as discussões atuais em relação à formação continuada de professores para atuação em escolas regulares na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva. A busca teve como recorte temporal os anos de 2008 a 2019, tendo como marco a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008).

Na presente proposta, pretendemos levantar, nos estudos recuperados, as dificuldades sinalizadas em relação à adequação das escolas ao que estabelecem as políticas inclusivas e as possibilidades apontadas pela formação em serviço diante das questões apontadas.

Os descritores utilizados na pesquisa foram: formação de professores, cotidiano escolar, Educação Especial e Educação Inclusiva. Como forma de balizar as buscas, houve

cruzamento dos descritores: formação de professores *and* Educação Inclusiva; cotidiano escolar *and* Educação Especial. A pesquisa teve como delimitação os trabalhos que abordavam propostas de formação continuada no contexto da Educação Inclusiva, além das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas regulares em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nesta perspectiva.

A partir desta investigação, foram encontrados 36 trabalhos distribuídos da seguinte maneira: 7 no portal SciELO, 25 no Periódicos Capes e 4 no banco de dados ERIC. Especificamente para esse artigo, selecionamos apenas estudos que desenvolveram propostas de formação continuada voltadas para perspectiva inclusiva, em busca de traçar um paralelo entre as limitações apontadas no cotidiano das escolas e as possibilidades observadas a partir das iniciativas de formação continuada. Foram recuperados 5 trabalhos, como observamos a seguir:

Quadro 1. Trabalhos selecionados para análise

ANO	TIPO DE TRABALHO	PLATAFORMA DE BUSCA	AUTORES
2011	Artigo	SciELO	González-Gil; Martin
2012	Artigo	SciELO	Toledo; Vitalino
2014	Dissertação	Capes	Duek
2016	Dissertação	Capes	Peixinho
2018	Dissertação	Capes	Nunes

Fonte: [Elaboração própria]

Assim, na primeira seção deste estudo, apresentaremos sinalizações presentes nos trabalhos selecionados, em relação às dificuldades observadas no cotidiano das escolas para o desenvolvimento de práticas em consonância com as políticas inclusivas; em seguida, apontaremos, nos mesmos trabalhos, resultados e observações construídas a partir das

propostas de formação continuada desenvolvidas nesses estudos. Em seguida, exibiremos os resultados da pesquisa e nossas conclusões.

PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA – AS DIFICULDADES OBSERVADAS NO COTIDIANO

A proposta de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva visa à superação do modelo anteriormente adotado através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Entretanto, esse modelo, denominado de integração institucional, foi alvo de muitas críticas, principalmente em função da exigência de adaptação estar centrada no aluno, que deveria se adaptar à escola (GLAT, 2011).

Nessa esteira, em 2008, entrou em vigor a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A referida Política surgiu dentro de um movimento de revisão de práticas escolares que impedem ou dificultam o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial, tradicionalmente excluídos da educação formal. De acordo com a atual política, é a escola que precisa se adaptar ao aluno, entendendo que a proposta inclusiva pressupõe a adequação da proposta curricular, das práticas e recursos pedagógicos às necessidades educacionais do aluno (GLAT, 2011).

Entretanto, diferentes estudos (GLAT, 2011; CRUZ ; GLAT, 2014; ALMEIDA, 2017) apontam que as escolas vêm apresentando ações limitadas no sentido de viabilizar concretamente os preceitos das políticas inclusivas, resultando na manutenção dos processos de exclusão dos alunos com deficiência, que embora tenham garantido o direito ao acesso, muitas vezes são excluídos das atividades desenvolvidas nas classes regulares. Nessa etapa da proposta, destacaremos as dificuldades observadas nos estudos recuperados em relação ao estabelecimento de um currículo alinhado ao que preveem as diretrizes inclusivas.

O artigo de González-Gil e Martín (2011) sinaliza que, mesmo após a adoção da proposta inclusiva, existe a permanência de práticas que seguem o modelo da integração escolar. De acordo com os dados levantados na pesquisa, apesar de vigorarem políticas e legislações inclusivas, no funcionamento das aulas, observa-se que os professores costumam centrar sua tarefa docente em um grupo homogêneo, contrariando a proposta inclusiva, que prevê a necessidade de atenção às demandas de todos os alunos. Além disso, os recursos didáticos utilizados não favorecem a integração entre os alunos com necessidades específicas e os que não as têm. Esses fatores indicam a predominância de procedimentos didáticos e metodológicos em desacordo com o que estabelecem os preceitos inclusivos. Nesse processo, o estudo observa que “[...] esta inclusão reduzida agudiza-se mais à medida que os alunos são mais crescidos, tornando-se mais evidente nos alunos que frequentam o Ensino Secundário do que nos que frequentam a Educação Pré-escolar e o Ensino Primário” (p. 29). Em relação à atuação dos professores, o estudo chama a atenção para a necessidade de incentivar processos de melhoria e inovação educativa nas unidades de ensino, para facilitar a atenção à diversidade dos alunos e alunas, e, ainda, aumentar o número de professores especializados nas escolas.

Com observações semelhantes, Nunes (2018) sinaliza que a concepção de grande parte dos professores quanto à Educação Inclusiva se restringe à integração e à socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar, reforçando a importância do estabelecimento de práticas que não se limitem à inserção desses alunos em classes regulares, ou, ainda, à adaptação ao espaço físico. Sua pesquisa foi realizada com docentes do ensino regular. Segundo os professores participantes do trabalho, os principais obstáculos à realização de práticas adequadas ao que estabelece a proposta educacional inclusiva: a falta de estrutura física das escolas, a grande quantidade de alunos sem diagnóstico e o próprio desconhecimento do significado de inclusão.

De acordo com os dados levantados na pesquisa, vem sendo significativo o crescimento no contingente de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. No entanto, é patente a necessidade de revisão nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a democratizar as atividades sugeridas em sala de aula. Nesse contexto, o estudo

destaca a importância do trabalho colaborativo entre os alunos da turma. Foi consenso entre os professores participantes da pesquisa a compreensão de que a formação insuficiente causa angústia e a sensação de incapacidade para o planejamento de aulas que atendam o que estabelecem os preceitos inclusivos.

Também Duek (2014) sinaliza o aumento de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares fomentado pelas políticas inclusivas. No entanto, aponta que ainda vigoram muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento mais ajustado às condições de todos os estudantes, destacando a carência de recursos materiais, a precariedade na formação do professor, além das barreiras atitudinais e arquitetônicas, e a pouca articulação entre a equipe de profissionais nas escolas.

Sua pesquisa foi realizada com um grupo composto por oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que lecionavam para alunos com deficiência matriculados em classes do ensino regular. Entre outras questões, a pesquisa destaca que, no processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades se tornam evidentes devido à “[...] uma visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendiz, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no ato educacional (DUEK, 2014, p. 20)”. Tornando, assim, visíveis as discrepâncias entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola se encontra estruturada.

Já Toledo e Vitaliano (2012) apontam que muitas escolas ainda apresentam resistência em relação à matrícula de alunos com deficiência, sob a alegação de não estarem nem elas, nem os professores preparados para trabalhar com esses alunos. Além disso, as escolas que os recebem, muitas vezes, não contam com apoio do atendimento especializado e seus professores não têm formação para atuar com os referidos alunos, evidenciando, assim, a necessidade de investimentos em iniciativas de formação profissional.

Ao longo de observações, que tiveram como objetivo a elaboração de uma proposta de formação continuada, as autoras identificaram que os professores não atendiam às especificidades dos alunos com deficiência intelectual - suas orientações eram, de modo geral, dirigidas a todos os alunos e os alunos com deficiência raramente realizavam as atividades propostas. Os professores, por sua vez, não exigiam e não os orientavam sobre como

deveriam realizá-las. Nesse contexto, o estudo aponta que os professores têm dificuldades em planejar suas aulas e que, geralmente, os objetivos são definidos de forma intuitiva, o que limita as estratégias de intervenção necessárias ao desenvolvimento dos alunos. Fatos que podem ser relacionados ao despreparo estrutural das escolas e ao trabalho solitário de professores.

Assim como Toledo e Vitaliano, Peixinho (2016) buscou identificar, junto às professoras participantes de sua proposta de investigação, as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de práticas que atendam o que é proposto pelas políticas inclusivas. A proposta de formação foi desenvolvida com professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professoras do ensino regular. Dentre as questões apontadas pelas professoras do AEE, está a falta de sensibilidade por parte da gestão da escola em relação às demandas do AEE; a ausência de material didático; a falta de compromisso da família para levar a criança no turno oposto, além da falta de entendimento de alguns profissionais da escola, bem como da gestão, quanto à importância do AEE. Já as professoras do ensino regular, destacaram como maiores dificuldades para trabalhar com os alunos com deficiência, a adequação dos conteúdos programáticos, a elaboração das atividades, a falta de formação específica e as salas de aulas lotadas.

A partir das sinalizações presentes nos estudos acima, é possível observar uma série de fatores, presentes no cotidiano das escolas, que prejudicam o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. Sobre essa temática, Alcântara (2014) destaca a importância de que os investimentos na formação continuada de professores assumam uma perspectiva reflexiva e emancipatória, através de propostas que tomem os elementos emergentes do cotidiano das escolas como disparadores da ressignificação do trabalho pedagógico, em busca de iniciativas que atendam de fato às demandas de seus sujeitos.

Ao falar sobre os currículos de formação de professores, Almeida (2017) sinaliza a existência de uma distância significativa entre a legislação e a formação de fato disponibilizada a esses profissionais, o que se reflete no cotidiano escolar, tendo relação com as dificuldades que vêm sendo apresentadas para atuação profissional dentro do que

estabelece a inclusão escolar. Assim, apesar do tempo transcorrido desde a publicação dos primeiros documentos legais que tratam sobre a formação dos professores para atuar na perspectiva inclusiva, há um elevado número de docentes ainda à margem de todo o processo proferido nos documentos nacionais e internacionais no que diz respeito à capacitação profissional para atuar na perspectiva educacional inclusiva. Essas sinalizações reforçam a importância de iniciativas de formação continuada voltadas para essa perspectiva.

POSSIBILIDADES OBSERVADAS EM INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante das limitações apontadas para o desenvolvimento de propostas didáticas e metodológicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência no contexto das escolas regulares, as iniciativas de formação continuada ganham importância em busca de formas para lidar com as dificuldades em relação à capacitação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, é possível observar que entre os entraves para o desenvolvimento de uma educação que contemple as demandas dos alunos que passaram a ter acesso às escolas a partir das políticas inclusivas, estão a ausência de procedimentos pedagógicos e de recursos didáticos, bem como de metodologias de ensino que desencadeiem um processo educacional de acordo com os conceitos da inclusão. Evidenciando-se, assim, a necessidade de uma preparação profissional que dê suporte para a lida com as demandas do contexto atual (GLAT, 2011). Abaixo, destacaremos sinalizações presentes nos trabalhos recuperados para este estudo, que indicam possibilidades observadas a partir de iniciativas de formação continuada, em busca de favorecer o desenvolvimento de propostas adequadas ao que estabelece a legislação educacional inclusiva.

González-Gil e Martín (2011) relatam uma experiência de formação continuada de professores, que envolveu escolas da Espanha e da Costa Rica. A proposta teve como objetivo favorecer a inclusão e evitar a exclusão escolar, através da transição das escolas para centros educativos inclusivos. A partir da experiência, as autoras destacaram que as propostas que buscam unir teoria e prática têm potencial para mudar dinâmicas e relações estabelecidas no

espaço escolar, favorecendo a implementação de propostas que atendam às demandas da comunidade. De acordo com as autoras, os resultados obtidos nos grupos de formação demonstram mudanças na dinâmica das relações, a partir de debates, reflexões e ações conjuntas entre professores; redução da angústia e insegurança em relação ao projeto inclusivo; adoção de novas estratégias metodológicas; autorreflexão sobre o trabalho diário, e o esforço das escolas para identificar e eliminar as práticas discriminatórias.

O estudo destaca a necessidade de a escola assumir um compromisso e se articular para lidar com as mudanças ocasionadas pela proposta inclusiva na organização de seu sistema, incluindo os aspectos didáticos/metodológicos e a relação entre os sujeitos. De acordo com as conclusões apresentadas, a formação de professores tem potencial para ampliar as possibilidades de responder com qualidade às demandas de todos os alunos. Para tanto, é necessário que as propostas se pautem em um paradigma mais igualitário e equitativo. Além disso, o estudo coloca em voga a potencialidade da proposta educacional inclusiva para educar cidadãos capazes de criar e viver em sociedades não excludentes.

Já o trabalho de Nunes (2018) foi desenvolvido em escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, com professores que participaram do “Projeto Portas Abertas para Inclusão”, fruto de uma parceria entre o UNICEF, a Fundação FC Barcelona e o Instituto Rodrigo Mendes. O estudo buscou analisar a compreensão dos professores a cerca da contribuição da formação continuada no desenvolvimento de práticas inclusivas na rede pública municipal de Fortaleza.

Na descrição dos resultados do estudo, a autora destacou que, a partir da proposta, foi possível observar o planejamento de atividades que consideraram as diferenças individuais dos alunos, contrapondo-se a metodologias tradicionais e excludentes que predominavam anteriormente. Nesse processo, os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados e os conteúdos das aulas foram mostrados de maneira significativa. Além disso, as práticas pedagógicas realizadas consideraram os alunos com deficiência como pessoas capazes de aprender. A partir do estudo, é possível observar que a formação continuada colaborou para o aprofundamento teórico no contexto educacional inclusivo, favorecendo a adoção de procedimentos didáticos e metodológicos adequados às necessidades observadas.

Na mesma direção Duek (2018) sinaliza que a formação continuada pode apresentar significativas contribuições para a sistematização e o compartilhamento de propostas capazes de fomentar reflexão e redimensionamento das práticas pedagógicas em busca da aprendizagem de todos os alunos. Seu artigo apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola da rede pública de Natal/RN.

Nos resultados da pesquisa, a autora destaca que a proposta de formação favoreceu o estabelecimento de um diálogo entre os pares, facilitando a sistematização e o compartilhamento de experiências pedagógicas. Além disso, possibilitou às participantes do estudo sistematizar e compartilhar suas práticas, bem como os dilemas e as dificuldades vivenciadas no cotidiano, junto a alunos com deficiência matriculados nas classes regulares. A discussão em torno desses aspectos mostrou-se profícua no processo de identificação das estratégias de ensino passíveis de serem utilizadas no trabalho com o aluno com deficiência, as quais não necessariamente diferem daquelas empregadas com os demais alunos. Nesse sentido, o estudo destaca que a “[...] perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares” (DUEK, 2018, p. 29).

A pesquisa de Toledo e Vitalino (2012) foi realizada em uma Escola Estadual do Estado do Paraná. O estudo propôs investigar a eficácia de um programa de intervenção, desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa junto a professores do Ensino Fundamental II, tendo como objetivo prepará-los para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Nesse estudo, a pesquisa colaborativa é definida como uma proposta de investigação educacional, que articula a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

Os resultados do estudo apontam que o trabalho solitário do professor em sala de aula dificulta o atendimento a todos os alunos, tendo em vista que muitos alunos, e não somente os alunos que apresentam deficiência intelectual, necessitam, em algum momento, de orientação individualizada. As participantes da proposta avaliaram que o trabalho colaborativo entre as

professoras do AEE e as do ensino regular foi eficaz, porque as tarefas foram divididas, possibilitando atender a todos os alunos e observar melhor o rendimento da turma.

A partir dessa análise, é possível observar a importância da presença do professor especializado em sala de aula, atuando em colaboração com os professores do ensino regular. Além disso, as participantes da proposta de formação afirmaram ter aprendido muito com o trabalho, passando a acreditar mais na capacidade do aluno com deficiência, declarando perceber a inclusão como uma proposta possível, desde que haja um projeto de colaboração que possibilite oportunidades de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula, assim como a ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos.

Também Peixinho (2016) desenvolveu uma pesquisa voltada para o trabalho conjunto entre o AEE e a classe regular. O estudo teve como objetivo organizar, desenvolver e analisar uma proposta de formação continuada, na perspectiva colaborativa, para professores de salas de aula comuns e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), visando identificar as contribuições da formação colaborativa para o atendimento e apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. Tal pesquisa foi realizada na rede municipal de Itabuna/BA. De acordo com a autora, a perspectiva colaborativa se constituiu através do auxílio entre a pesquisadora e as professoras participantes, que atuaram em parceria, de modo a levantar problemas existentes no contexto da sala de aula comum para, juntos, buscarem soluções e estratégias de melhorias das práticas pedagógicas.

Participaram da pesquisa três professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, e três professoras de classes regulares, em busca de fortalecer uma relação de parceria e colaboração. O estudo defende que o primeiro passo para essa parceria seria por meio de uma formação continuada que estimulasse o trabalho colaborativo entre esses profissionais. Outro aspecto destacado pela autora foi a importância da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de forma que os currículos escolares contemplassem as adaptações curriculares que atendessem às necessidades específicas dos alunos definidos como público-alvo da Educação Especial.

Além disso, as professoras participantes destacaram que a proposta de formação ajudou de forma positiva na construção de estratégias pedagógicas a partir de informações,

orientações e preparação de materiais que estimulassem o crescimento dos alunos com deficiência. Ganhou destaque também a percepção de que esses alunos podem ter uma participação ativa em sala de aula e que, com a atuação conjunta do professor do AEE e da sala comum, é possível fazer adequação material para esses alunos.

As professoras pontuaram que o trabalho em parceria entre AEE e classe regular facilita a percepção das dificuldades e das intervenções necessárias para atender às dificuldades dos alunos, para tanto, é fundamental que os participantes estejam dispostos a desconstruir e construir novos conceitos sobre ensino/aprendizagem para alunos com deficiência. Além disso, a troca de experiências entre as professoras participantes, bem como a aquisição de conhecimentos técnicos no que se refere à Educação Especial também foi apontada como ganho da proposta de formação continuada.

A partir dos resultados apresentados nas iniciativas de formação analisadas nesse estudo, é possível observar que as propostas buscaram voltar suas estratégias para a esfera pedagógica, promovendo discussões em torno de estratégias didáticas e metodológicas adequadas ao trabalho na perspectiva inclusiva. Isso representa um avanço importante, pois, alguns estudos apontam que, no contexto educacional brasileiro, ainda predomina a valorização do modelo médico como um balizador de práticas pedagógicas, em detrimento das demandas pedagógicas, observadas no cotidiano das escolas. Nesse sentido, Pletsch e Paiva (2018, p. 1046) observam que:

Prognosticar ou mesmo se sentenciar a impossibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem sido comum na História da Educação brasileira, cujas práticas mais tradicionais optam por avaliações descontextualizadas como fim em si, e não como um processo.

Na mesma direção, Almeida (2017) chama atenção para o predomínio de uma abordagem médico-pedagógica nos currículos de formação de professores, que acabam por limitar a atuação desses profissionais e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, defende que é notória a urgência de que a escola não fique imobilizada “[...] aguardando diagnósticos para propor um trabalho pedagógico que tenha como objetivo central o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 192). Nesse sentido, destacamos a importância de que as iniciativas de formação considerem as necessidades observadas no

cotidiano das escolas para o desenvolvimento de propostas conectadas com as demandas de seu contexto, como pudemos observar nos estudos analisados, promovendo, assim, interações que dialoguem a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Nesta etapa da pesquisa, propomos uma análise tomando como base as principais dificuldades apontadas no cotidiano das escolas em relação ao desenvolvimento do projeto inclusivo, além dos resultados obtidos a partir das propostas de formação desenvolvidas nos estudos. Nas sinalizações referentes aos resultados, buscamos trazer apontamentos obtidos principalmente a partir da percepção dos professores participantes das propostas de formação, acreditando no potencial desses sujeitos para transformação das lógicas de ensino, através de ações de fato adequadas às demandas de seus alunos. Nesse sentido, Jesus (2015, p. 97), destaca que:

[...] ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimento e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos.

Daí a importância de que as iniciativas de formação continuada voltadas para perspectiva inclusiva tenham como ponto de partida as necessidades observadas no cotidiano das escolas e se mobilizem para atender a essas necessidades. Nessa perspectiva, buscamos destacar as dificuldades observadas no cotidiano das escolas e de que forma as propostas de formação continuada auxiliaram seus participantes a lidar com essas dificuldades.

Em todos os estudos analisados, encontramos sinalizações sobre dificuldades relacionadas aos procedimentos didáticos e metodológicos que atendam o que estabelece a proposta educacional inclusiva. Alguns falaram diretamente as palavras “didática” e “metodologia”, enquanto outros foram mais específicos, apontando dificuldade para adequação dos conteúdos, para o planejamento das aulas e estratégias de intervenção.

Dessa forma, quando uma das pesquisas aponta dificuldade para conciliar o interesse da turma às necessidades do aluno com deficiência, ou a centralização da tarefa docente em um grupo homogêneo, observamos necessidades relacionadas à esfera pedagógica. Isso aponta que, ao analisar as dificuldades presentes para o trabalho com os alunos com deficiência no contexto das classes regulares, as falas indicam a necessidade de processos de formação voltados para procedimentos pedagógicos, recursos didáticos e metodologias de ensino que desencadeiem um processo educacional de acordo com os conceitos da inclusão.

Da mesma maneira, ao buscarmos os resultados observados a partir de propostas de formação, as pesquisas indicam ganhos relacionados aos procedimentos pedagógicos e a recursos didáticos e metodológicos, demonstrando o potencial dessas iniciativas para lidar com as demandas observadas nas unidades de ensino e, ainda, para superação de concepções e práticas voltadas para perspectiva médico-pedagógica em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

A importância de que as propostas de formação continuada direcionem sua atenção para os procedimentos pedagógicos é reforçada por diferentes estudos (PLETSCH, 2009; SANTOS; SCHLUNZEN; SCHLUNZEN, 2016; MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018) que apontam vulnerabilidades na formação inicial dos professores para a atuação na perspectiva da Educação Inclusiva, indicando limitações em relação aos referenciais teórico-metodológicos que sustentem suas práticas pedagógicas. Isso reforça a importância de que as iniciativas de formação continuada atentem aos aspectos teóricos e metodológicos que auxiliem na lida com as demandas e dificuldades identificadas no cotidiano do trabalho pedagógico.

Três dos estudos sinalizam de forma direta o desconhecimento em relação ao significado da inclusão dentre as dificuldades encontradas para a implementação do projeto inclusivo, e a mesma quantidade aponta a precariedade dos recursos materiais. Dois estudos destacam a falta de estrutura física das escolas e, apenas um, a falta de laudos médicos.

A pouca ênfase aos laudos médicos é um aspecto que chama a atenção, pois, como já foi apontada nesse estudo, a Educação Especial em nosso país ainda está muito atrelada à perspectiva médico-pedagógica, tanto nos currículos de formação quanto nas práticas

escolares desenvolvidas com os alunos com deficiência. Nesse sentido, Almeida (2017) denuncia que muitas iniciativas de formação continuada, principalmente as relacionadas a iniciativas de alcance nacional e em larga escala, não reservam espaço para reflexões relacionadas ao cotidiano dos profissionais envolvidos, voltando-se mais para instruções em relação à prática profissional e as características presentes em algumas síndromes e deficiências, em detrimento dos aspectos teóricos que envolvem a formação docente. Assim, é possível observar uma ênfase na questão médica, o que favorece a permanência de um discurso que subordina as ações pedagógicas junto aos alunos com deficiência a laudos e procedimentos terapêuticos.

Os resultados também destacaram avanços nas concepções sobre a proposta educacional inclusiva, indicando redução na angústia e insegurança observadas em relação ao trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Houve, ainda, sinalização de melhora na relação entre professores participantes das propostas, e na relação entre professores do AEE e das classes regulares nos estudos que tiveram como foco a ação conjunta desses profissionais.

Além disso, alguns estudos apontam que os professores participantes passaram a acreditar mais na capacidade dos alunos com deficiência. Sobre essa questão, destacamos as sinalizações de Pletsch (2009) sobre a existência de um descrédito em relação à capacidade do aluno com alguma deficiência se desenvolver e agir com autonomia, sendo comuns “[...] sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento na sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza [...]” (PLETSCH, 2009, p. 148). Nesse contexto, a falta de preparo e de informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades desses alunos.

Consideramos que os estudos apresentaram resultados bastante significativos, demonstrando o potencial das iniciativas voltadas para formação de professores para atender às demandas relacionadas à proposta educacional inclusiva. Nesse sentido, destacamos que as propostas de formação continuada podem ser um importante recurso para lidar com as dificuldades observadas no cotidiano das escolas e suprir a demanda por constante formação

inerente à prática pedagógica. Para tanto, entendemos que as propostas de formação continuada devem servir como espaços de trocas, que permitam aos professores refletir sobre a prática educativa, tornando-se questionadores de sua atuação, capazes de transformar sua realidade e ampliar a compreensão da sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, J. N. **A Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**: desvelando os fios dessa trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2014.

ALMEIDA, V. A. M. **Educação Inclusiva**: a trajetória entre a formação docente e o cotidiano escolar. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, 2017.

ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: uma análise do processo de implementação. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 373 – 388, set. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, E. C. A. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016.

CRUZ, I. D. **Interfaces entre inclusão e Educação Especial**: com a palavra... os professores! 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2018.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, sem volume, p. 257 – 273, abr./jun. 2014.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17 – 42, jun. 2014.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, sem volume, p. 75 – 92, 2011.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BATISTA, C. R. (Org.). **Educação e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, p. 17 – 29, 2015.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade [Online]**, vol. 37, n. 137, pp.1223 – 1240, out./dez. 2016.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, p. 191 – 205, mai./ago. 2014.

GIL, F. G.; MARTIN, P. S. Uma experiencia internacional de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, sem volume, n. 19, p. 25 – 36, sem mês, 2011.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, número especial, p. 41 – 48, ago./jan. 2018.

NUNES, F. S. F. **Formação continuada na perspectiva inclusiva: o Projeto Portas Abertas para inclusão no município de Fortaleza**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

PEIXINHO, M. A. A. **Formação de professores na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2016.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, sem volume, n. 33, p. 143 – 156, sem mês, 2009.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039 – 1054, out. 2018.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado**. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da São Carlos. São Carlos, 2016.

SANTOS, D. A. N. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. Formação para a educação inclusiva e especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, sem número, p. 539 – 543, sem mês, 2016.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102 – 106, dez./jun. 2010.



TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 18, n. 2, p. 319 – 336, abr./jun. 2012.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.