

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

GABRIELA SOUSA AQUINO MOURA

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UBERLÂNDIA

2021

GABRIELA SOUSA AQUINO MOURA

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial à obtenção de título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Viviane Prado Buiatti

UBERLÂNDIA – MG

2021

GABRIELA SOUSA AQUINO MOURA

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial à obtenção de título de licenciatura em Pedagogia.

Linha de pesquisa: Educação Inclusiva

Uberlândia, 08 de novembro de 2021.

Profa. Dr. Viviane Prado Buiatti
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força concebida em todos os momentos desta jornada.

À Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade.

À professora Viviane Prado Buiatti, pela amizade, orientação e por acreditar no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os demais que não foram citados, mas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

“A escola tem que ser esse lugar em que as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas”. MANTOAN

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil é assegurada por lei, e consiste em uma proposta na qual as escolas devem disponibilizar o acesso para alunos com deficiências no ensino regular. Este trabalho tem como objetivo apresentar através de revisão bibliográfica a questão da formação docente para atuar na inclusão escolar, debater sobre os desafios dos professores do ensino regular no trabalho de inclusão dos alunos com deficiência e discorrer sobre as necessidades de mudança nas práticas educacionais, com propósito de garantir a acessibilidade. Através de pesquisa observou-se as dificuldades encontradas pelos professores em promover a acessibilidade e inclusão escolar dos alunos com deficiência, analisou-se a ação do docente no trabalho com estes estudantes, no qual identificou-se a necessidade de estudar o processo de inclusão na urgência da efetivação das políticas decorrentes da educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica foi realizada de 2015 a 2020 na base de dados do Google Acadêmico e Scielo. Os resultados da análise de dados apontaram que embora a formação continuada destes profissionais seja essencial para o desenvolvimento da educação inclusiva, ainda existem diversos desafios relacionados a este assunto, consequências de políticas públicas de inclusão escolar, em que os docentes do ensino regular não possuem habilidades específicas para realizar o trabalho pedagógico com discentes com deficiência, além das dificuldades dos professores especializados em lidar com os estudantes da classe comum, assim, os diversos autores estudados propõem modificações no sistema de ensino para inclusão efetiva destas crianças. Nota-se que o docente do ensino comum é responsável pelo ensino de conteúdos escolares para os estudantes com deficiência, tornando necessário que exista um trabalho articulado entre esse docente e aquele que atua na Educação Especial, uma vez que somente através dessa relação os objetivos de uma educação verdadeiramente inclusiva serão alcançados. Outro fator é que o processo de inclusão escolar do sistema brasileiro de ensino preocupou-se apenas com a acessibilidade física dos alunos com deficiência no espaço da escola, deixando de lado qualificação dos docentes e garantia da qualidade do ensino oferecido a estes alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; educação inclusiva; desafios dos professores na inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil is guaranteed by law, and consists of a proposal in which schools must provide access for students with disabilities to regular education. This work aims to present, through a bibliographic review, the issue of teacher training to act in school inclusion, discuss the challenges of regular education teachers in the work of inclusion of students with disabilities and discuss the needs for change in educational practices, with purpose of ensuring accessibility for students with disabilities. Through research, the difficulties encountered by teachers in promoting accessibility and inclusion of students with disabilities were observed. urgency of the implementation of policies resulting from inclusive education. From the bibliographic research carried out in the period between 2015 and 2020 in the Google Scholar database, Scielo, the results of the data analysis indicate that although the continuing education of these professionals is essential for the development of inclusive education, there are still several challenges related to this issue, consequences of public policies for school inclusion, in which regular education teachers do not have specific skills to carry out pedagogical work with students with disabilities, in addition to the difficulties of specialized teachers in dealing with students from the common class, the various authors studied propose changes in the education system for the effective inclusion of these children. It is noted that the ordinary school teacher is responsible for teaching school content for students with disabilities, making it necessary for there to be an articulated work between this teacher and the one who works in Special Education, since only through this relationship the objectives of a truly inclusive education will be achieved, and that the school inclusion process of the Brazilian education system was concerned only with the physical accessibility of students with disabilities in the school space, leaving aside the qualification of teachers and guarantee of the quality of education offered to these students.

Keywords: Teacher education; inclusive education; teacher challenges in inclusion

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. MEMÓRIAS E DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.....	8
2.1 Memorial 1.....	9
3. CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	13
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	16
4.1. Formação docente e inclusão: o que diz a legislação.....	16
4.2. Formação de professores e os desafios da inclusão escolar.....	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
6. REFERÊNCIAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema se justifica a partir da observação nas práticas de estágio, ouvindo relatos, e nos textos estudados, onde notamos as dificuldades encontradas pelos professores em promover a acessibilidade e inclusão escolar dos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, buscamos¹ analisar a ação do docente no trabalho com estes estudantes, no qual identificamos a necessidade de estudar o processo de inclusão na urgência da efetivação das políticas decorrentes da educação inclusiva.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão é a inserção escolar total, completa e sistemática de todos os alunos sem exceção nas salas do ensino regular. As escolas inclusivas propõem uma reorganização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Assim sendo, a inclusão traz uma mudança na perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os alunos, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Historicamente, a Educação Inclusiva passou por diversos estágios, inicialmente pessoas com deficiência eram sujeitos excluídos da vida social, política e econômica, sendo esta a fase da exclusão que antecede o século XX. Somente na década de 1950, surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais, porém, nesta época o assistencialismo ainda se encontrava bastante presente, resultando em diversas instituições filantrópicas conforme esclarece Santos (2002). Em 1970, estudantes com deficiência passaram a ser admitidos em classes comuns do ensino regular, contudo, essa admissão consistia apenas em sua integração física à escola, sem o oferecimento de condições necessárias para promover o aprendizado ou adaptações que atendessem esses alunos.

Santos (2002) indica que somente entre 1980 e 1990 surgiu a proposta educativa em uma perspectiva de Inclusão, que responsabiliza os sistemas educacionais a promoverem recursos que possibilitem a aprendizagem de acordo com as necessidades educativas de cada estudante presente nas instituições de ensino. O período de 1990 a 2010 foi marcado por vários avanços nas políticas públicas de acesso e financiamento da Educação Especial, como a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação que possui como objetivo assegurar para população público-alvo dessa modalidade ensino, o acesso à educação básica e ao AEE, além de garantir um sistema educacional inclusivo.

¹ Este trabalho foi redigido com Fabiana Marques Silva para fins de defesa de conclusão de curso.

Embora tenha ocorrido diversos progressos nessa modalidade de ensino, ainda nos deparamos com a problemática da formação inicial e continuada dos professores, nas palavras de Santos (2002, p.35), “existe uma distância muito grande entre a intenção e ação no sistema educacional brasileiro, pois mudanças legislativas não implicam, necessariamente, em alterações na prática educativa.”. Neste contexto Santos (2002) indica a existência de uma desarticulação entre a política de Educação Inclusiva em relação às outras políticas educacionais concebidas pelo MEC, em que professores do ensino regular não possuem preparação mínima para trabalhar com estudantes com deficiência, por outro lado, os professores especializados que exercem a prática educativa nas escolas especiais, também não são conseguem desenvolver o trabalho pedagógico no ensino regular, pois sua prática está centrada nas dificuldades específicas de cada deficiência.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral apresentar através de revisão bibliográfica a questão da formação docente para atuar na inclusão escolar e como objetivos específicos, debater sobre os desafios dos professores do ensino regular no trabalho de inclusão dos alunos com deficiência, bem como discorrer sobre as necessidades de mudança nas práticas educacionais, com propósito de garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência.

2. MEMÓRIAS E DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do curso de Pedagogia à Distância da FAGED/UFU será realizado através da construção de um memorial, com o objetivo de apresentar a trajetória escolar e relacioná-la com as concepções pedagógicas, conteúdos, valores, memórias que, com certeza, influenciarão na nossa prática docente. Dessa forma, o presente memorial tem a finalidade de reconstituir a trajetória pessoal relacionando com reflexões sobre as experiências vivenciadas ao longo de nossas histórias de vida escolar e não escolar, buscando sistematizar nossas memórias em ações e significados que serão retratados nos trabalhos profissionais futuros. Além disso, apresentar reflexões teóricas sobre o papel da prática de ensino para a formação docente.

A utilização da técnica de memorial como opção metodológica de pesquisa surge da concepção que a narrativa possibilita reconstruir a trajetória trilhada por nós, oferecendo-lhe novos significados. Neste contexto, o memorial é apontado por Sousa e Cabral (2015) como um gênero textual em que o sujeito relata a própria história de vida, destacando acontecimentos que julga serem mais pertinentes no decorrer de sua existência. Este tipo de produção busca rememorar fatos e situações relacionadas à vida, à formação e ao exercício profissional experienciado pelo autor do relato.

Cunha (1997, p. 187) destaca que “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Dessa forma, o memorial possibilita o registro da atividade docente em um processo evolutivo através das memórias resgatadas do decorrer do curso e trajetória profissional e do próprio desenvolvimento humano. Sousa e Cabral (2015) também evidenciam este método como uma forma de aprender por meio da ação, proporcionando a revisão e a crítica da atividade e da prática, que ao reexaminar nossas memórias, há a possibilidade de construir, mudar e explorar os limites das experiências. Desse modo, este memorial também tem como propósito problematizar a nossa realidade de maneira a apresentar a temática escolhida para o desenvolvimento deste trabalho.

Assim, para melhor compreensão do texto, realizamos dois memoriais contando nossas trajetórias individuais ².

2 No memorial utilizaremos a 1ª pessoa do singular e no restante do texto a 3ª pessoa do plural.

2.1 Memorial 1

Meu nome é Gabriela Sousa Aquino Moura e este memorial tem como objetivo apresentar acontecimentos ocorridos durante a minha trajetória acadêmica, escrevê-lo é trazer de volta momentos vivenciados e rememorados das diversas etapas da minha vida.

Nasci em Uberlândia-MG, no dia 13 de maio de 1987. Embora nascida aqui, tenho minhas raízes na cidade de Monte Alegre de Minas, onde minha família ainda mora. Sou filha de Cláudia, professora apaixonada pelo que faz e de Júlio César, comerciante local.

Sempre tive a Educação muito presente em minha vida, minha mãe quando nasci já era professora e minha avó também. Meus pais sempre incentivaram a leitura, com livros, revistas e jornais, e junto com minhas primas e primos brincava muito de escolinha.

Minha trajetória estudantil deu-se em fevereiro de 1990 em Monte Alegre de Minas, com quase 3 anos, minha mãe, precisando complementar o orçamento de casa, me matriculou em uma escolinha de educação infantil. Apesar da pouca idade tenho boas recordações da escola e das professoras, foi lá que conheci meus colegas, que me acompanharam enquanto permaneci na cidade.

Meu Ensino Fundamental 1 foi realizado na Escola Estadual Tancredo Martins, tenho mais recordações dessa escola, das professoras, dos colegas, dos lugares, das brincadeiras, me recordo até mesmo do lanche da cantina, e como esquecer do mimeógrafo, adorava ajudar a fazer cópias das atividades. Foi uma época maravilhosa, eu adorava a escola e todos dali, o tempo voava e minha mãe sempre conta que eu não gostava das férias, pois não tinha a escola. Tenho lembranças dos livros que usávamos: a coleção Marcha Criança, e a sensação maravilhosa que era recebê-los no início do ano letivo.

Já no Ensino Fundamental 2 passei a estudar em uma escola particular da cidade, o CEM- Centro de Educação Montealegrense, minha mãe começou a dar aulas na escola em troca das nossas mensalidades, minha e do meu irmão. Tive um impacto ao começar na rede particular de ensino, sempre acostumada com salas lotadas, me deparei com menos de 15 crianças por sala e professores que sempre falavam sobre o PAIES (Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) e o vestibular. O fato que cada professor lecionava uma disciplina, e a cada horário era uma matéria, era muito interessante para mim, lembro do entusiasmo que sentia.

Aos 12 anos, tive uma meningite bacteriana, o que me levou a ficar em coma por 7 dias, tive que reaprender diversas coisas e outras se tornaram impossíveis para mim, como o piano que eu tocava e também a pintura. Durante meu período afastada os professores e a escola tiveram papel essencial na minha recuperação, eu recebia as atividades e os professores vinham até minha casa para me auxiliar, lembro de reuniões com meus colegas de classe na garagem de casa, para que eu me sentisse parte da turma, isso foi fundamental para minha recuperação.

Aos 15 anos nos mudamos, cursei o Ensino Médio em Uberlândia, meu irmão havia passado no PAIES, e minha mãe decidiu que eu viria também. Estudava no colégio Anglo, estranhei a cidade e a escola. Acostumada com a calmaria da cidade pequena e com a intimidade com todos da escola, pois todos se conheciam e sabiam meu nome, me deparei com as salas lotadas, e professores diversos, era mais uma em uma turma lotada com 60 estudantes. No início chorava muito e queria voltar para a antiga escola e para a cidade pequena, senti nas notas, pela primeira vez tive notas ruins, foi um período difícil, minha mãe se sacrificava bastante para que estudássemos em Uberlândia e eu não queria decepcioná-la. Eu estudava até me cansar, aprendia ou decorava o conteúdo, ficava muito ansiosa, temia errar e tirar mais notas baixas, com muito esforço consegui me recuperar.

Aos 18 anos ingressei no Curso de Graduação em Enfermagem da UFU, não era a minha primeira opção, porém a minha família não me apoiava a prestar vestibular para Pedagogia, devido a luta constante de minha mãe que sempre trabalhou muito e os professores não ganharem o devido reconhecimento. No ano anterior passamos por momentos difíceis com minha avó paterna lutando contra o câncer e isso me despertou para o cuidar, então resolvi prestar o vestibular para Enfermagem e passei.

Na Enfermagem fui uma aluna dedicada, amava as práticas e principalmente a Saúde Pública, faltando dois anos para me formar em 2008, engravidei. Ter uma filha durante um período tão conturbado quanto o final de um curso é bem desafiador. Queria ser uma excelente estudante e também ótima mãe, isso me custou várias noites em claro para conseguir acompanhar a turma, entregar os trabalhos no prazo, cursar os estágios e cuidar de uma filha sozinha, pois meu esposo havia sido transferido para outro estado assim que nossa filha nasceu.

Foi desafiador e ao mesmo tempo maravilhoso, ainda lembro com emoção da apresentação do meu TCC e da alegria em concluir o curso. Serei sempre grata aos

professores da Graduação em Enfermagem, pois me apoiaram e não deixaram que eu desistisse da minha formação, diversas vezes frequentei as aulas com minhas filhas nos braços.

Em 2011 me mudei para Formosa-GO, cidade em que meu marido residia, e no final de 2011 nasceu meu segundo filho, Guilherme. Quando meus filhos iniciaram suas vidas acadêmicas, percebi que a minha paixão pela Pedagogia ainda existia, procurando ser uma mãe presente na escola e auxiliar no que fosse necessário, acompanhei com prazer o desenvolvimento dos meus filhos na escola.

Em 2017 quando vi a oportunidade de fazer Pedagogia EaD na UFU fiquei muito animada e fiz a inscrição, mesmo sem acreditar que passaria pelo vestibular, pois estava longe da sala de aula fazia muito tempo, a maturidade me fez fazer a prova com mais atenção e calma, e quando vi o resultado fiquei muito feliz, optei pelo pólo Uberlândia que é onde meus pais residiam, pois eu continuava morando em Goiás.

No início do Curso tive dificuldades com a quantidade de atividades, a troca constante de tutoras pelo qual a nossa turma passou, mas fui me adaptando e obtive boas notas, o fato de cursar mais uma Faculdade, me trouxe muitas expectativas. É um esforço estudar à distância e muitas vezes me sentia desmotivada e distante da turma, mas aos poucos fui me acostumando à dinâmica do curso, mas, por morar tão distante me sentia alheia às coisas do curso.

Em 2019 me mudei para Uberlândia e pude enfim vivenciar o curso, participei de muitos seminários, palestras, fiz cursos, acredito que só então me senti parte do curso de Pedagogia, me encantei ainda mais pela educação especial, durante um Ciclo de Debates em Educação Especial realizado pela professora Lázara na UFU.

Durante os anos de curso, aprendi bastante e as disciplinas que mais gostei foram: educação infantil, expressão lúdica, tópicos em educação psicomotora, psicologia da educação e educação especial. Durante a disciplina de PIPE IV pudemos vivenciar a realidade escolar e fazer um projeto de intervenção em uma escola local, meu grupo escolheu o EMEI do Bairro Nossa Senhora das Graças e escolhemos atividades de estímulos sensoriais para trabalhar com as crianças, na unidade haviam crianças que apresentavam deficiências e adoraram participar de nossas atividades.

No ano de 2020 iniciei um estágio não obrigatório em uma escola particular da cidade, onde meu papel era semelhante a um apoio escolar, acompanhava uma criança de 3

anos com TEA, o dia a dia era desafiador, mas aprendi muito com ela, sei que essa criança era privilegiada, pois, fazia diversas terapias que a estimulavam. Seu terapeuta ia até a escola para nos orientar conforme o cronograma de tratamento com a criança, mesmo assim notei que a professora não tinha formação para atender a criança, ela usava os mesmos materiais e estímulos para todas. Quando conversava com a minha mãe, que é professora da rede municipal de ensino, ela relatava que era raro nas salas da escola terem apenas uma criança com deficiência, na sala dela de 2º ano do ensino fundamental, tinham 8 crianças e apenas uma profissional de apoio.

A escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso, veio de minha vivência, de minhas experiências pessoais, do período de estágio, da paixão que tenho pela educação especial e da vontade de ser agente de transformação, como acredito que os bons professores sejam. Ao analisar essas dificuldades, senti grande necessidade de rever conceitos e discorrer sobre a formação adequada para os professores, levantando suas dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência no ensino regular.

3. CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: METODOLOGIA DE PESQUISA

A partir da observação nas práticas de estágio, ouvindo relatos e nos textos estudados, notamos as dificuldades encontradas pelos professores em promover a acessibilidade e inclusão escolar dos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, procuramos analisar a ação do docente no trabalho com estes estudantes, no qual identificamos a necessidade de estudar o processo de inclusão na necessidade de efetivação das políticas decorrentes da educação inclusiva.

Nesse sentido, buscamos através de uma revisão bibliográfica e memorial, apresentar os desafios dos professores do ensino regular no trabalho de inclusão dos alunos com deficiência e os enfrentamentos para garantir a permanência e aprendizagem destes estudantes. Diante disso, neste trabalho iremos discorrer sobre as dificuldades da ação docente do ensino comum no processo de inclusão e as necessidades de mudança nas práticas educacionais, com propósito de garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência, bem como refletir sobre a formação dos docentes no contexto da educação inclusiva.

De acordo com Macedo (1994) a pesquisa bibliográfica trata-se de uma metodologia de busca de informações e seleção de documentos relacionados ao tema da pesquisa, envolvendo o fichamento das referências que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho científico. Esse método conhecido também como “revisão bibliográfica” ou “revisão de literatura” caracteriza-se pela revisão da literatura existente, englobando um conjunto de procedimentos metodológicos, iniciando-se com identificação e levantamento da bibliografia básica, elaboração de esquema, transcrição em fichas e análise de documentos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada de 2015 a 2020 na base de dados do Google Acadêmico, Scielo e da Revista Educação Especial. Para seleção dos textos foram utilizadas palavras chaves: Formação de professores na educação inclusiva, inclusão, desafios dos professores na inclusão.

Para a nossa busca, selecionamos 15 artigos referentes à educação inclusiva. Após a leitura de títulos e resumos, escolhemos 8 textos que mais se aproximavam da discussão e do tema. Entre esses, realizamos a leitura completa, e por fim, 5 artigos foram selecionados para integrar a nossa revisão bibliográfica. Conforme, apresentado na tabela.

A seguir a tabela para melhor visualização dos estudos encontrados:

Artigo	Referência	Temática
--------	------------	----------

Artigo 1	<p>CARMO, Bruno Cleiton Macedo do <i>et al.</i> Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 113, 12 dez. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. http://dx.doi.org/10.5902/1984686x39223. Disponível em: .https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223 Acesso em: 05 jun. 2021.</p>	Políticas públicas de Educação Inclusiva.
Artigo 2	<p>COSTA, Valdelucia Alves. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. Revista Educação Especial v. 28 n. 52 p. 405-416 maio/ago. 2015. DOI:http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9628. Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628 Visualizado em 05 jun. 2021.</p>	Formação de professores e prática inclusiva.
Artigo 3	<p>CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S.l.], v.4, n. 1, p. 61-72, 2017. DOI:https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.06.p61. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330. Acesso em: 2 jun. 2021.</p>	Formação de professores na Educação Especial.
Artigo 4	<p>VIEIRA, Alexandro Braga. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. DOI:https://doi.org/10.5902/1984686X27314. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314. Acesso em 04 jun. 2021.</p>	Escuta professores acerca da vivência dos estudantes com deficiência na inclusão escolar.

Artigo 5	<p>REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S.l.], v.4, n. 1, p. 33-44, 2017. DOI:https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328. Acesso em: 03 jun. 2021.</p>	<p>Formação continuada de professores do AEE e professores de sala comum.</p>
----------	---	---

Fonte: Elaborada pelas autoras.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apontado no tópico anterior, a questão norteadora deste artigo deriva de nossas experiências pessoais e dos questionamentos que surgiram a partir de nossa prática na educação. Desse modo, para análise de dados abordaremos algumas questões que pretendemos discutir neste texto composto por uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores do AEE e professores de sala comum para a efetivação de práticas inclusivas na escola.

4.1. Formação docente e inclusão: o que diz a legislação

Através de uma pesquisa documental em que foram analisados lei, decretos, resoluções, notas técnicas, documentos internacionais e ações governamentais de 1994 a 2018, Carmo et al (2019) buscaram refletir sobre as políticas públicas de inclusão e formação de professores para inclusão nas escolas de ensino regular. Nesse contexto, Carmo et al (2019) apresentam o conceito de política pública e os métodos de pesquisa utilizado para a coleta de informações e dados a acerca do assunto, culminando indicação de 3 categorias de análise: a influência externa nas políticas públicas de educação inclusiva; o acesso dos alunos com deficiência e a formação de professores para o atendimento de discentes público-alvo do AEE.

Na perspectiva das políticas públicas de educação inclusiva externa, em 1994 ocorreu a Conferência de Educação Especial, realizada pela UNESCO, na Espanha, que culminou na Declaração de Salamanca que estimulou a inclusão escolar e a formação de professores como um dos pontos fundamentais para políticas públicas nacionais de inclusão. Segundo Carmo *et al* (2019), outro documento importante para essa temática, foi resultado da Convenção de Guatemala, chegando a ser inserido no Decreto 3.956/2001, o qual implementou medidas para lidar com a discriminação contra pessoas com deficiência, além de apontar forma de facilitar a acessibilidade destas pessoas. Contudo, a formação dos professores não é citada neste documento que foi incorporado ao decreto (CARMO et al, 2019).

Ainda no âmbito das políticas internacionais, Carmo *et al* (2019) aponta a realização da Declaração internacional de Montreal sobre inclusão, que influenciou nas mudanças nos

cursos de formação de docentes, embora tal documento não aponte diretamente a formação dos professores. De acordo Carmo et al (2019) foi somente através da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos Pessoas com Deficiência, que ocorreu em 2006, onde a qualificação adequada dos docentes passou a ser amplamente discutida, o que resultou em sua incorporação pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Presidencial nº 6.949/2009.

Após análises dos principais documentos internacionais acerca das políticas públicas de educação inclusiva, nota-se que apenas alguns apresentaram a discussão sobre a formação dos professores, e em sua maioria a discussão acerca do assunto restringiu-se apenas a medidas concretas.

Os sistemas escolares devem ser repensados, pois os currículos impostos isolam os alunos, as disciplinas, segregam e excluem, dificultando ou impossibilitando a inclusão. Concordamos com Mantoan (2003), quando diz que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. (MANTOAN, 2003 p.13)

No que se refere ao acesso dos alunos com deficiência como caminho de orientação das políticas públicas de inclusão, Carmo et al (2019) esclarece que a partir da década de 1990 todas as medidas tiveram como tema central a inserção de pessoas com deficiência no sistema educacional. Diante disso, diversas leis, resoluções e decretos apontam para a necessidade de ampliação e adequação dos edifícios, implementação de plano do Atendimento Educacional Especializado – AEE e entre outras ações que buscavam garantir a acessibilidade destes alunos no sistema educacional (CARMO et al, 2019).

Nesse contexto, a Resolução nº26/2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), que regulariza o Programa Escola Acessível, tinha como papel repassar os recursos destinados à adequação das estruturas físicas das instituições escolares conforme aponta Carmo et al (2019), mas essa ação passou por diversas modificações, sendo a Resolução nº 20, de outubro de 2018, do CD/FNDE, em que os repasses passaram a ser realizados pelo Programa Direto na Escola. Entretanto, apesar de tais políticas as instituições encontraram dificuldade em obter os recursos devido à burocracia, resultando na fragilização dos resultados. Nesta perspectiva, percebe-se que para assegurar a acessibilidade de pessoas com deficiência à educação foram utilizados outros meios, como a

implementação do financiamento de assistência social, que buscavam identificar as dificuldades presentes no acesso e permanência destes discentes nas escolas.

Através do Decreto 6.571/2008 ocorreu a implementação do AEE nas redes municipais e estaduais de ensino, que possibilitou juntamente ao FUNDEB, a matrícula de estudantes com deficiência nas classes especiais em instituições especializadas, resultando no aumento no número de estudantes público-alvo AEE nas escolas; com o aumento dos alunos, surgiu a preocupação em garantir a permanência e qualidade do atendimento realizado com estes discentes. (CARMO *et al*, 2019)

Carmo *et al* (2019) constata em sua pesquisa que a formação dos professores foi deixada em segundo plano nas políticas públicas; apenas 40% dos documentos analisados sequer mencionam o assunto, ou seja, nota-se que o processo de inclusão escolar do sistema brasileiro de ensino preocupou-se apenas com a acessibilidade física dos alunos com deficiência no espaço da escola, deixando de lado qualificação dos docentes e garantia da qualidade do ensino oferecido a estes alunos.

Neste cenário, nos anos 2000, surgiram diversas ações e projetos que buscavam melhorar a formação dos professores, embora a formação específica da Educação Especial ainda ocorra através da formação continuada. Além disso, surgiram programas e cursos de formação continuada, inclusive na modalidade à Distância de professores para atuarem no AEE, mas a profissionalização oferecida aos docentes ocorreu aos moldes das recomendações dos organismos internacionais, onde a formação deveria ocorrer com baixo custo ao mesmo tempo em que deveria suprir as necessidades dos professores (CARMO *et al*, 2019). Nos anos 2000, também foi criada uma formação inicial voltada para o atendimento de pessoas com deficiências, sendo ela voltada aos cursos de licenciatura em Educação Especial, comumente encontrados em universidades públicas e privadas. Porém, apesar de existir uma formação inicial específica para os professores, ainda há ausência de uma diretriz curricular em âmbito nacional para esses cursos.

Redig, Mascaro e Dutra (2018) apresentam alguns aspectos inerentes à educação inclusiva, em especial à formação continuada do professor e ao aprendizado dos estudantes com deficiência. Através de um ensaio teórico apontam que a pessoa com deficiência é aquela que possui algum comprometimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 esclareceu que os impedimentos seriam as barreiras enfrentadas pelas pessoas que impediram

sua participação social ao longo de sua vida em igualdade de condições. Como retrata no seu artigo 1º (BRASIL,p. 1):

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

Desse modo, enfatiza-se a necessidade de promoção de metodologias, currículos e recursos diferenciados que viabilizam o aprendizado dos estudantes com deficiência, bem como dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

4.2. Formação de professores e os desafios da inclusão escolar

Após a análise de documentos e da política pública da educação realizada por Carmo *et al* 2019), evidencia-se que a inclusão de alunos com deficiência muitas vezes é pensada de forma fragmentada e distanciada da formação dos docentes e demais profissionais da educação, resultando no aumento no número de estudantes matriculados, mas que não garante a permanência e leva ao fracasso no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Neste contexto, as políticas públicas de educação buscaram sanar os déficits na formação de professores que deveriam atuar com estudantes com deficiência através do desenvolvimento de diversos programas de formação continuada na Educação Especial. No entanto, durante esse processo manifestam-se diversos problemas, que vão desde a falta de articulação dos conteúdos desenvolvidos nesses cursos até a prática pedagógica do docente, ou seja, a profissionalização do professor, no Brasil, apresenta-se de forma totalmente descontextualizada do campo da educação e dos sujeitos educacionais.

Costa (2012) discute a problematização da formação de professores e sua relação com a educação inclusiva enquanto analisa os desafios à teoria na práxis pedagógica inclusiva. Apesar do progresso da educação brasileira, a qualidade da educação nas escolas públicas e a formação docente continuam defasadas, visto as políticas de educação inclusivas.

A inclusão escolar não é somente a presença física do aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente comum a todos. É necessário que o aluno faça parte do contexto escolar, que participe ativamente de todas as atividades sociais e pedagógicas

desenvolvidas.

De acordo com Mantoan (2003):

“A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras (...) a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.” (MANTOAN, 2003 p. 12)

Portanto, as escolas inclusivas devem atender os alunos com suas especificidades e diferenças sem que haja discriminação, sem separar os alunos, sendo uma oportunidade para que haja menos evasão escolar, segregação, repetência e exclusão, pois, para alguns a escola é o único local de acesso aos conhecimentos. Conforme Mantoan: “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN 2003 p.19). É importante pensar que toda a sociedade é responsável por esse processo de inclusão e não somente as instituições escolares.

Diversos obstáculos acontecem no processo de inclusão, um dos quais é o modo como as pessoas se relacionam com a diferença e a deficiência. Em vários casos, a deficiência é rodeada por informações erradas, incompletas e pouco conhecimento em relação à pessoa que apresenta algum tipo de comprometimento, essa visão sobre a Educação Especial acaba por fazer da sala de aula regular incapaz de abarcar as necessidades de aprendizagem de sujeitos apoiados pela modalidade de Educação Especial.

Vieira (2019) realizou uma pesquisa de campo no ano de 2012, em uma escola de ensino fundamental da cidade de Vila Velha - ES, com o objetivo de identificar as causas das dificuldades de acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência, através da escuta sensível de professores e pedagogos que narraram a vivência dos estudantes com deficiência na inclusão escolar.

As narrativas foram documentadas em gravações, diários de campo, observações feitas em sala de aula, entrevistas, e posteriormente discutidas em grupo durante momentos do curso de formação, que englobava discussões acerca da formação continuada, o processo de inclusão, redes de apoio, trabalho pedagógico e a escolarização dos estudantes com deficiências na sala de aula comum (VIEIRA, 2019). Na sociedade e nas salas de aula os alunos são divididos de acordo com as realidades visíveis e as invisíveis, há os alunos tidos como “visíveis” que correspondem às expectativas dos professores e fornecem as respostas

esperadas, e os alunos “invisíveis”, que se relacionam de forma diferente ao que os professores estão acostumados ou esperam. Assim, a desigualdade e a exclusão vão se desenhando.

A escola apresenta e explora os conteúdos como se todos os alunos tivessem a mesma trajetória de vida de aprendizagem, deixando de lado as experiências pessoais, culturais, usam um sistema universal para verificar os conhecimentos, e para os alunos com deficiência a forma como o conhecimento chega até eles é mais um obstáculo para a inclusão.

Concordamos com Vieira (2019): “Ensinar a todos numa perspectiva inclusiva, respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, o princípio de equidade, o qual preconiza respostas desiguais para garantir a igualdade de direito, ainda é uma utopia em um país como o Brasil”; vivemos em um país marcado pelas desigualdades econômica, social e política, onde o acesso aos direitos inalienáveis da dignidade humana se encontram divididos em classes, como privilégios que aumentam a distância entre os que possuem e os que não possuem recursos econômicos.

Com base na pesquisa realizada por Vieira (2019), viu-se que a deficiência vem carregada de negativas nas avaliações dos professores acerca do que esses estudantes não conseguem realizar, notou-se também uma dependência de laudos, que justificam a ausência de trabalho direcionado à criança, ausência de mudanças no trabalho. Os laudos limitam as crianças, os tornam invisíveis, baseados na crença de que eles não podem aprender, também evita as reprovações, o que é visto pelos pais como a finalidade educacional, irem para outra série mesmo sem conhecimento.

É necessário que a formação e instrução dos professores acompanhem a teoria, possibilitando uma humanização dos professores conscientes socialmente, com saberes da perspectiva inclusiva e contrários à reprodução social da lógica capitalista na escola.

A elaboração dos projetos pedagógicos deve contribuir para autonomia dos estudantes quaisquer sejam suas deficiências e diferenças de aprendizagem, levando em conta os aspectos: social, cultural e histórico de cada aluno. A formação dos professores não se deve basear em planejamentos irreais, teorias que banalizam ou não atendem as mudanças existentes na sociedade e na sala de aula, é preciso agir criticamente e se voltar à inclusão e humanização.

Estudos realizados por Costa (2012) mostram que o saber pedagógico faz jus às previsões dos inertes, que “o mundo vai ser sempre como foi até hoje”, pois a formação dos

professores se volta à prática utilitarista, a tornando reducionista, conteudista, discriminatória e desvinculada da necessidade humana dos alunos e professores. A substituição dos fins pelos meios, na educação inclusiva, substitui também, a possibilidade de se viver a experiência teórica no processo de formação humana e docente, visto que os professores em formação não passam por experiência prática junto com os alunos deficientes.

A formação de professores atual é voltada para a reprodução social e ao mundo do trabalho, ela é padronizada de acordo com os modelos previamente estabelecidos, homogeneizadora, pois não considera as diversidades, é alheia ao contexto sociocultural, conservadora, pois, reproduz a prática tradicional sem que ocorra contextualização e problematização do contexto social, adota os modelos ideais, favorecendo o preconceito aos alunos com deficiência, que são vistos como fora do padrão esperados.

A formação voltada à educação inclusiva busca a universalização da educação de qualidade, sustentabilidade nos sistemas locais, autonomias de escolas e profissionais de educação, formação dos professores além dos modelos educacionais heterônomos, hegemônicos e canônicos, enfrentamento do preconceito e suas diferentes formas, formação centrada no livre pensar dos professores, e considerando as demandas sociais.

Destacam-se as concepções de formação de professores e gestores recomendadas pela ANFOPE, que são: formação teórica e interdisciplinar, compreensão da teoria e práxis, contrapondo-se à formação fragmentada, gestão democrática, responsável e crítica, compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, trabalho coletivo e avaliação crítica e reflexiva permanente, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

Costa (2012, p.95) destaca que “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, considerando diversas possibilidades educacionais”. Para isso, é preciso avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de “formação” que “prepara” ou “instrumentaliza”, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola.

Aceitar essa perspectiva formativa pela experiência teórica auxiliará na humanização de professores e alunos, por se opor à dominação e à inconsciência social, marcas da

sociedade de classes. É fundamental contribuir para a formação teórica de professores para a autonomia da prática docente, e para que reflitam e se reconheçam como capazes de enfrentar e identificar os desafios de projetos educacionais que visem o desenvolvimento.

A escola precisa estar preparada para atender a cada necessidade, é necessário refletir, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua necessidade e que esse profissional possa desenvolver sua função com êxito, embora ele seja preparado para trabalhar com a diversidade, acaba tendo que adaptar-se ao meio, sem qualquer valorização ou capacitação específica. Para uma educação de qualidade é necessário uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que lhe forneça subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Cabral e Silva (2017) propõe algumas reflexões sobre questões inerentes à formação de professores para atuação na Educação Especial, através da análise do documental da Política Nacional de Educação Especial e a obra de MENDES, CIA e CABRAL (2015) realizada com diversos profissionais da área da educação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), apontando a necessidade de investimentos e revisão da formação inicial e continuada de docentes dos especializados para atuarem em Atendimento Educacional Especializado – AEE e dos capacitados para atuar na sala comum do ensino regular, bem como salientar os principais enfrentados pelos professores.

Indica-se que o processo atual de formação de professores especializados para o AEE é um grande desafio, apresentando de forma inadequada, com inúmeras divergências entre teoria, uma fundamentação pautada no modelo de médico da deficiência (CABRAL e SILVA, 2017). Além disso, a pesquisa aponta que existe a necessidade de melhorias na qualidade da formação, definição de papéis dos educadores, condições de trabalho do professor especializado e a dificuldade de aproximar a universidade e os contextos escolares.

Nesse sentido, Cabral e Silva (2017) ressaltam que o despreparo dos profissionais e esforço para encontrar alternativas que assegurem a escolarização a todas as crianças manifestar-se diante das diversas necessidades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação. Dentre os desafios apresentados pelos profissionais da educação estão a falta de professores especializados, com professores sem formação específica atuando na área Educação Especial, bem como a insuficiência da formação inicial e continuada, resultando em oferta de cursos

priorizada pelas universidades e sistemas que não consegue prover as necessidades desses docentes, no âmbito da prática pedagógica e a inclusão escolar.

Além da questão da formação inicial e continuada dos professores do AEE e da classe comum, os chamados professores generalistas, também identifica-se a dificuldade em estabelecer um trabalho de parceria e articulação entre esses agentes da educação. Nesse sentido, os desafios apresentados por Cabral e Silva (2017) demonstram a necessidade de uma prática pedagógica colaborativa e dialógica que seja capaz de criar laços entre a prática e o contexto acadêmico, além de implementar cursos fundamentados nas especificidades dos estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação, isto é, as propostas atuais de formação têm como foco a valorização da diversidade do que nas especificidades da Educação Inclusiva. Diante disso, uma alternativa para solucionar esses desafios é o ensino colaborativo através do trabalho em equipe, cujo objetivo é melhorar a escolarização dos alunos público-alvo do AEE.

Cabral e Silva (2017) tecem reflexões acerca do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores do AEE, em que através de suas concepções, habilidades e experiências diferentes planejaram a prática pedagógica que auxiliará no desenvolvimento dos estudantes, ou seja, o trabalho colaborativo entre os docentes, gestores escolares, o sistema escolar e a comunidade tem como objetivo desenvolver um currículo que atenda a necessidades de todos os estudantes da instituição.

Contudo, para a construção de ambientes educacionais colaborativos é necessário envolvimento das famílias, dos gestores e dos demais profissionais da escola, no qual a família torna-se parte da solução dos diversos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Já os gestores, devem assumir a função de promover o ensino colaborativo, garantir tempo para que os professores possam desenvolver as atividades colaborativas. Nesse contexto, o ensino colaborativo contribui para o aumento da participação da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, bem como a flexibilização curricular provoca melhoria no comportamento dos estudantes e uma maior participação do público-alvo do AEE.

É importante que a escola componha projetos que definam ações coletivas, que visem a formação de professores, acesso ao currículo escolar e diversidade de metodologias. A educação especializada não é uma substituta à escolarização dos alunos, é um conjunto de ações pedagógicas que objetivam dar suporte ao ensino comum, promovendo a escolarização

dos alunos, é preciso que os professores regentes e o atendimento especializado trabalhem juntos. A diversificação curricular é um passo em direção à constituição de práticas pedagógicas correspondentes à configuração da escola contemporânea, capaz de responder à diversidade que a compõem. Assim, o currículo se transforma em ligação para promover a aprendizagem.

Através do curso de formação e fazendo autoavaliações, os professores puderam perceber que as negativas e as limitações que impunham aos alunos ao dizerem que eles não podiam, ou que “só” faziam isso, poderia ser fruto da falta de tentativas, excluir a necessidades da criança do planejamento, de não explorar novas possibilidades, e do padronizar dos saberes. Com as reuniões de formação novas problematizações foram construídas e através dela o desejo de contemplar as necessidades dos alunos em sala de aula, por parte da escola é necessário um currículo mais aberto, que atenda as diferentes trajetórias dos alunos, que englobe as particularidades dos alunos, e que assuma a apropriação do conhecimento como função social da escola.

Nessa perspectiva, Redig, Mascaró e Dutra (2018) indicam que para garantir a inclusão é necessário considerar as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem destes estudantes, no qual a inclusão deve ir além do ingresso e da igualdade de oportunidades, isto é, torna-se necessário a promoção da equidade e da valorização das diferenças, em que através de uma pedagogia diferenciada, os docentes sejam capazes de garantir a permanência e a construção de conhecimentos considerando as especificidades de cada sujeito. A ideia é otimizar o trabalho com o estudante com deficiência, e não restringir sua aprendizagem a um currículo que não seja adequado para ele ou ela.

No que refere-se a formação de professores, Redig, Mascaró e Dutra (2018) destacam dois tipos de docentes para trabalhar com alunos deficiência, os capacitados, que possuem atribuições para receber estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação, e os docentes especializados, que possuem atribuições para realizar atividade de atendimento educacional especializado (AEE).

Nesse sentido, embora a formação continuada destes profissionais seja essencial para o desenvolvimento da educação inclusiva, ainda existem diversos desafios relacionados a este assunto, consequências de políticas públicas de inclusão escolar, em que os docentes do ensino regular não possuem habilidades específicas para realizar o trabalho pedagógico com discentes com deficiência, além das dificuldades dos professores especializados em lidar com

os estudantes da classe comum. O professor deve passar por constantes processos de capacitação ou especialização para que possa conhecer e aprofundar maneiras de interagir e ensinar aos estudantes com deficiência, por meio de metodologias tradicionais ou inovadoras, e com o uso das tecnologias que possam ser adaptadas, segundo as necessidades deles.

Segundo Redig, Mascaro e Dutra (2017) a formação e o trabalho desses docentes deveriam ocorrer com a troca entre os dois profissionais, através de um trabalho colaborativo que promovesse a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Contudo, essa prática deve ser realizada ao longo de toda a educação básica, uma vez que as disciplinas são interligadas e o trabalho colaborativo torna-se essencial para construção de práticas inclusivas de educação.

Desse modo, apenas a distribuição de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular não é uma solução para inclusão, bem como transformar a organização da escola não é uma tarefa fácil, mas buscarmos ações emergenciais é fundamental para modificação da forma como ensino acontece, bem como contribui para transformação da capacitação dos professores, isto é, a solução para esse problema é a formação para a diversidade, que permita ao docente refletir sobre as metodologias e ações pedagógicas adotadas na sala de aula (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017).

Os autores enfatizam que o docente do ensino comum é responsável pelo ensino de conteúdos escolares para os estudantes com deficiência, tornando-se necessário que exista um trabalho articulado entre esse docente é aquele que atua na Educação Especial, uma vez que somente através dessa articulação os objetivos serão alcançados.

Nesse sentido, os professores especializados e do ensino comum devem realizar encontros para planejar os objetivos relacionados aos alunos atendidos pelo AEE, bem como para efetivação e elaboração de Planos Educacionais Individualizados – PEI para estes estudantes. O PEI deve ser elaborado em colaboração com os diferentes profissionais da instituição de ensino: professores do ensino comum, professores, especialistas, familiares e o próprio aluno.

O PEI é um instrumento que assegura a escolarização do educando através da conexão entre os conteúdos acadêmicos, no qual rompe com a ideia de que todo aluno aprende da mesma forma ou com uma mesma metodologia. Diante disso, a formação docente deve ser pautada na diversidade, para o trabalho colaborativo e para valorização da individualização do processo de ensino-aprendizagem, sendo estes requisitos fundamentais

para efetivação das políticas de Educação Inclusiva.

Essa individualização não quer dizer ensino igual para todos, pelo contrário, a acessibilidade deve garantir uma postura e um olhar para as diferenças humanas que são constitutivas dos sujeitos. O processo de aprendizagem acontece no coletivo, na sala heterogênea, considerando a interação e interlocuções fundamentais para a construção de conhecimento.

A inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, por um lado, se configura em uma conquista, de outro, se apresenta como uma questão que ainda desafia a escola. Os desafios são diários. É necessário ampliar suas possibilidades de aprendizagem, pois ocorrem avanços significativos quanto à matrícula nas escolas comuns; entretanto, tem-se que avançar quanto às condições de permanência e no acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, pode-se dizer que, entre avanços e desafios, a Educação Especial vai se movendo na escola regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão da educação inclusiva, é preciso criar contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos, assim como a interação crítica e a participação efetiva de todos os agentes da escola envolvidos nesse processo. A formação inicial do professor deve prepará-lo para a inclusão, com qualidade, planejamento, modificando a atual concepção das atuais propostas educacionais que reforçam a homogeneização do ensino.

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, analisar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, no qual nota-se que a qualificação de professores para atuar com alunos com deficiência foi deixada em segundo plano nas políticas públicas nas últimas duas décadas, centrando-se apenas na inserção física do estudante no espaço escolar.

Além disso, observa-se que o curso específico de Educação Especial ainda acontece majoritariamente por meio da formação continuada, que embora seja fundamental para a prática de educação inclusiva, esse ensino muitas vezes apresenta diversos problemas, dentre eles, a forma descontextualizada no desenvolvimento dos conteúdos destes cursos com o campo da educação e dos discentes. É preciso criar contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos, assim como a interação crítica e a participação efetiva de todos os agentes da escola envolvidos nesse processo. A formação inicial do professor deve prepará-lo para a inclusão, com qualidade, planejamento, modificando a atual concepção das atuais propostas educacionais que reforçam a homogeneização do ensino.

É necessário que o professor esteja disposto a vincular-se e se permitir no processo de interação com seus alunos, ter comprometimento, ser consciente de seu dever, ter um olhar sensível às reais necessidades dos estudantes e acreditar no desenvolvimento do estudante com deficiência.

6. REFERÊNCIAS

- CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, [S.l.], v.4, n. 1, p. 61-72, 2017. DOI:<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.06.p61>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- CARMO, Bruno Cleiton Macedo do *et al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 113, 12 dez. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x39223>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- COSTA, Valdelúcia Alves. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial** | v. 28 | n. 52 | p. 405-416 | maio/ago. 2015. DOI:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9628>. Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628>> Visualizado em 05 jun. 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.L.], v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-25551997000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.
- MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, v.1, 50 p., 2003.
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.l.], v.4, n. 1, p. 33-44, 2017. DOI:<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- SANTOS, J. B. A “Dialética da exclusão/inclusão” na História da Educação de ‘alunos com deficiência”. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, p. 27-44, 2002. Disponível em:<https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 149-158, 20 dez. 2015. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F.

<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 15 set. 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. DOI:<https://doi.org/10.5902/1984686X27314>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314>. Acesso em 04 jun. 2021.