

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVA EM SALAS DO ENSINO REGULAR

Maria Tayna Margarida da Silva¹

Carla Patrícia Acioli Lins²

RESUMO

Diante do crescente número de matrículas dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas brasileiras nos últimos anos, este estudo objetiva compreender como acontece a formação continuada dos professores que atuam em sala do ensino regular com o público-alvo da Educação Especial dentro da rede de ensino no município de Bonito-PE. Contamos com suporte teórico Furtado (2017), Santos (2010), Pimenta (1996) e Veiga (2008) para entender as perspectivas e abordagens sobre a temática de formação continuada. Apresentamos legislações e políticas nacionais voltadas para a Educação Inclusiva juntamente com Glat e Blanco (2007) e Sánchez (2007). Esta pesquisa é qualitativa segundo Minayo (2007), a análise dos dados foi realizada segundo a abordagem teórico-metodológica de Bardin (2016). A partir de entrevistas semiestruturadas refletimos sobre a ausência de formações continuadas no campo da Educação Especial na rede de ensino, os fatores que limitam o corpo docente a buscarem especializações na área, refletimos sobre as contribuições que as formações na perspectiva inclusiva trazem para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVES: Formação continuada; Educação Especial; Ensino regular; Educação Inclusiva

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma temática de estudo bastante ampla, a qual engloba diversas áreas de especialização profissional, que ao longo dos anos vem sendo discutida e aprofundada de acordo com a área de interesse e afinidade de cada profissional professor. No entanto, quando pensamos a formação continuada de professores e professoras para atuarem na Educação Especial nas redes de ensino público, muitos são os entraves e desafios enfrentados pelos docentes no interior das escolas de ensino regular, sobretudo com o aumento nos últimos anos no número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que ainda precisam enfrentar a falta de propostas formativas para desenvolver práticas mais efetivas e inclusivas.

¹ Graduanda em licenciatura em Pedagogia – UFPE- CAA. E-mail: mariatayna.silva@ufpe.br.

² Professora Dra. do Núcleo de Formação Docente – UFPE- CAA. E-mail: carla.acioli@ufpe.br.

A partir do censo escolar de 2022 podemos visualizar o crescente número de matrículas de alunos com deficiência dentro das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil encontravam-se matriculados 183.510 alunos, no Ensino Fundamental 1.001.139 e no Ensino Médio 204.233. Comparado a anos anteriores é possível constatar um aumento expressivo de estudantes dentro das escolas regulares. Considerando esse aumento, não é o bastante apenas a integração destes alunos dentro das salas de ensino regular implica, portanto, buscar meios para que todos os alunos se desenvolvam e aprendam dentro de um sistema escolar inclusivo e não discriminatório.

Dessa forma, o interesse pela temática foi mobilizado, por experiências vivenciadas no ambiente escolar, como também, no decorrer do processo formativo na universidade, especialmente na disciplina de Educação Especial. Em consonância, tenho um familiar com múltiplas deficiências e diariamente percebemos, enquanto família, as dificuldades enfrentadas por ele e seus professores na sala de aula. Por fim, a proximidade como campo de estudo, formação continuada, se deu com a participação e vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC³, a qual pesquisamos as formações ofertadas aos professores atuantes no ensino público municipal. Diante disso, tendo contato com as discussões que permeiam o processo de formação e/ou formação continuada, pretendo, olhar tal temática no campo da Educação Especial.

Acreditamos ser o nosso estudo relevante por buscar discutir questões essenciais para a formação do professor, principalmente na contemporaneidade. Visto que, é primordial que todas as todas as crianças, sintam-se parte da escola, consigam aprender e se desenvolver independente dos desafios que precisam enfrentar. E para isso, os professores necessitam dos espaços formativos seja inicial ou continuada para mobilizarem tantos os seus saberes. quanto experiências e vivências na busca de alternativas pedagógicas e didáticas a fim de que os estudantes participem ativamente das dinâmicas próprias da sala de aula e da escola e consigam desenvolver-se.

No campo acadêmico a temática estudada merece destaque, pois dentre os componentes curriculares obrigatórios ofertados no curso, em especial aqui, no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste, a formação e/ou

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – UFPE/CAA, Núcleo de formação de Docentes / Licenciatura em Pedagogia. Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins. Realizamos o estudo intitulado “A presença de atores privados na rede pública municipal de ensino de Bonito-PE: o que pensam os professores e professoras sobre ser e se tornar docente, de 2022 a 2023.

formação continuada na Educação Especial é pouco expressiva, visto que cursamos apenas duas disciplinas⁴ relacionada diretamente com público de pessoas com deficiência. Enquanto profissionais em formação é importante que durante o processo de formação inicial e continuada os docentes estudem e reflitam sobre suas práticas e questões presentes na sala de aula e no interior da escola. Para que busquem desenvolver seu trabalho de maneira inclusiva, levando em consideração todos os alunos e demandas presentes no ambiente escolar.

O levantamento de produções acadêmicas vinculadas a temática de estudo, buscamos na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, na 40ª Reunião Nacional, no Grupo de Trabalho Formação de Professores - GT 08. Encontramos 38 trabalhos publicados. Um tem correlação com a temática formação continuada na Educação Especial. Para fins didáticos, apresento no Quadro 1 o mapeamento realizado.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico no grupo de estudo “Formação de Professores” na 40ª Reunião Nacional da ANPED.

| 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. | | |
|---------------------------------------|--------------------|--|
| Grupo de estudo | Total de trabalhos | Trabalhos correlacionados a formação continuada na Educação Especial |
| Formação de Professores | 38 | 1 |

Fonte: Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15

Os resultados apresentados no quadro revelaram que os trabalhos publicados apresentam diversas temáticas e questões quando se delimita a formação de professores, no entanto, quando se referem a formação continuada de professores no campo da Educação Especial, as publicações e discussões, na última edição do evento são pouco expressivas. Dessa forma, discutir, ao refletir e trazer para o campo acadêmico essa temática, torna-se importante para os professores em formação e profissionais da educação aptos a ensinar, acolher, respeitar, e desenvolver práticas inclusivas dentro do ambiente escolar.

A vista disso, a temática torna-se relevante socialmente pois entendemos que as práticas de inclusão são pouco discutidas dentro e fora do ambiente escolar. A escola é reflexo da nossa sociedade, é nela que buscamos formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

⁴ EDUC0060 disciplina de Educação Especial, ofertada no 7º período do curso de Pedagogia
 EDUC0063 disciplina de Libras, ofertada no 9º do curso de Pedagogia

Instituições escolares que prezam por desenvolver práticas de ensino e aprendizagem para todos, contribuem para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Diante do que foi exposto, tomamos como questão central: Como acontece a formação continuada dos professores que atuam em salas do ensino regular com o público-alvo da Educação Especial?

Para responder tal problemática, traçamos como **objetivo geral**: compreender como acontece a formação continuada dos professores que atuam em salas do ensino regular com o público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, desdobramos essa inquietação nos seguintes objetivos **específicos**: 1. Mapear a oferta de formações continuadas na rede de ensino para os professores que atuam em turmas do ensino regular com o público-alvo da Educação Especial; 2. Identificar nos discursos dos professores os desafios enfrentados para realizar a formação continuada do campo da Educação Especial; e 3. Identificar, na visão dos docentes, as contribuições da formação continuada em Educação Especial para os desenvolvimentos de práticas de ensino inclusiva.

Dessa forma, esse trabalho se estrutura em seções, a primeira apresenta os conceitos e abordagens teóricas sobre a temática formação continuada com base em Furtado (2017), Santos (2010), Pimenta (1996) e Veiga (2008). No tópico seguinte, buscaremos entender a modalidade Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva segundo legislações e políticas educacionais nacionais em consonância com as discussões abordadas por Glat e Blanco (2007) e Sánchez (2007). Adiante, detalharemos a metodologia adotada no estudo, os métodos de coletas e análise dos dados, como também os sujeitos e campo da pesquisa.

Nas seções seguintes, iniciamos a discussão dos dados levantados no campo de pesquisa e a partir dos relatos das professoras buscamos refletir a oferta de formações continuadas no campo da Educação Especial na rede de ensino no município de Bonito-PE, traçamos os fatores que limitam o corpo docente a buscarem especializações na área, como também, apresentamos as contribuições da formação em Educação Especial para a prática docente e inclusão da pessoa com deficiência. Por fim, nas considerações finais, ampliaremos nossas reflexões acerca da pesquisa, como ainda, retomamos elementos iniciais da investigação.

2. AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Os processos de formação continuada de professores no Brasil são relativamente novos. São impulsionados, sobretudo, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB). A Lei nº 9.934/1996, tem-se um marco legal, para discutir e aprofundar a formação continuada dos profissionais da educação, dispondo de diretrizes que marcam a formação continuada dos docentes nas diferentes etapas de e modalidades da Educação Básica no país.

Existem diversas perspectivas e concepções em torno da formação continuada de professores, que se desenvolveram no país e ganharam destaque no campo educacional. A vista disso, cada teoria se expressa no currículo, na avaliação, como também na formação inicial e continuada dos professores, desde aquelas que se fundamentam na racionalidade técnica à outras tem por perspectivas teorias críticos-reflexivas.

Conforme apresenta Furtado (2017), o modelo de formação baseado na racionalidade técnica

[...] comporta uma perspectiva de formação de caráter instrumental que tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas produzidas após a aquisição dos conhecimentos científicos básicos e aplicados. Se aproxima, por isso, de cursos que buscam capacitar e treinar os sujeitos para o exercício da docência (FURTADO, 2017, p. 6).

Nesse sentido, o trabalho do professor resume-se a atividades instrumentalizadas, a qual não leva em consideração as experiências e vivências dos sujeitos.

Na perspectiva da racionalidade técnica, a formação docente é concebida como espaço de treinamento baseado na aquisição de competências específicas e observáveis. Prima pela objetividade na relação pedagógica, que por sua vez, pressupõe-se neutra, apolítica e racional. Essa concepção epistemológica orienta as práticas formativas caracterizadas como modelos de treinamento de habilidades comportamentais, no qual os conhecimentos científicos e pedagógicos são transmitidos aos professores numa relação verticalizada (SANTOS, 2010, p. 39).

Há, portanto, a tentativa de mecanizar o pensamento e criticidade docente e a negação dos problemas e desafios enfrentados pelos professores diariamente dentro das organizações escolares. Portanto, desse modelo formativo não se atém às dinâmicas e situações que emergem do cotidiano escolar, quando o conhecimento do professor é reduzido a técnica. O docente é visto como um técnico que aprende conhecimentos que o ajudam a desenvolver competências e atitudes adequadas ao desenvolvimento de sua atividade prática" (SANTOS, 2010, p. 39).

Ainda, segundo o autor supracitado, a concepção da racionalidade técnica, tem-se por consequência a separação das dimensões pessoais e institucionais do professor, desconsiderando, pois, as dimensões sociais, políticas e antropológicas intrinsecamente ligadas ao ensino e a formação docente.

Diante dessas perspectivas, a formação docente é realizada por meios de moldes que engessam o trabalho docente e dificulta o enfrentamento de desafios postos do dia a dia da sala de aula e da escola. Tendo em vista que as formações continuadas nesses enfoques não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas organizações escolares (PIMENTA, 1996, p. 73).

Adotamos as concepções de formação continuada discutida por Pimenta (1996) e Veiga (2008). Na primeira, a formação continuada ofertada e vivenciada na escola enxerga e busca valorizar o professor enquanto intelectual reflexivo, em processo contínuo de formação. Na segunda, entende a formação de professores na dimensão social.

Pimenta (1996), trabalha a formação a partir numa perspectiva crítico-reflexiva, em que fornece aos professores meios para o pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação e autoformação. Significa que no processo de formação docente deve-se considerar, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras de formação continuada dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1996, p. 87).

A formação não é e estática, ela é contínua. A escola enquanto um organismo vivo demanda que seus profissionais estejam em constante transformação e formação para atender as demandas da sociedade. O professor reflexivo, é aquele que busca, refletir sobre o mundo, a formação, a partir do chão da escola. Na perspectiva crítica e reflexiva o foco é nas experiências e aprendizagem dos professores, de maneira horizontalizada, como eles e não para eles. Reconhecer, portanto, “nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade” (PIMENTA, 1996, p. 86).

Veiga (2008), na mesma linha de pensamento, enfatiza que o trabalho docente na atualidade, desempenham um conjunto de ações que ultrapassam a atividade de ministrar aulas.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2008, p. 14).

A formação na dimensão social, segundo Veiga (2008), é um processo inicial e contínuo, que busca respostas para os desafios que emergem do cotidiano escolar e da sociedade. A formação assume uma posição de inacabamento, junto a histórias, vivências e a preparação profissional do professor. Sendo um processo multifacetado e plural, que possui um início, mas não um fim. Para a autora a formação

Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada na formação (VEIGA, 2008, p. 16).

A formação do professor, portanto, articula a teoria à prática. A teoria, enquanto um fundamento advindo do real, que orienta o olhar para o que está implícito, fazendo-o observar determinada situação sob outras perspectivas de entendê-la e interpretá-la. Já a prática enquanto práxis, é uma ação que tem intencionalidade, que transforma a si e ao mundo no campo do concreto do material. Concordamos com Guimarães e Santos e (2017) que as duas categorias, teoria e prática, são interdependentes e correlacionadas quando “a teoria, portanto, quando demanda a presença da prática, numa perspectiva de aplicação, de validação, mas de profunda coerência e diálogo” (GUIMARÃES; SANTOS 2017, p. 35).

Com isso, Imbernón (2011), nos ajuda a refletir a prática teórica sobre a própria prática, quando o docente analisa, compreende, interpreta e intervém sobre realidade vivenciada no interior da sala de aula e desenvolve conhecimentos pedagógico teórico em conjunto com sua prática educativa em prol de se adaptarem para viver com a incerteza e as mudanças que vivenciamos na sociedade e na escola.

Pensar na formação do professor nas ideias crítico-reflexiva, a teoria e a prática estão articuladas e as configuram um processo dinâmico que está em constante processo de transformação. Opondo-se a racionalidade técnica, o professor é compreendido enquanto profissional autônomo, reflexivo, em processo contínuo de formação que reflete sobre a sua realidade e buscar interpretá-la constantemente, ou seja, de acordo com as demandas do dia a dia da sala de aula ele buscará meios e alternativas para melhorar sua prática e sua realidade.

3. CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO REGULAR

Quando nos referimos ao campo da Educação Especial no Brasil, é perceptível a longa luta para assegurar o direito à educação às crianças, jovens e adultos com deficiência. Mendes (2010) enfatiza desde as iniciativas isoladas e precursoras no século XIX, período colonial brasileiro às ascendências de políticas e legislações mais precisas, a partir da década de 1990, com a intensificação e determinação de direitos para o campo da Educação Especial.

Para entendermos o cenário das políticas e marcos legais para educação de pessoas com deficiência nas últimas décadas, iniciamos aqui, com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no art.205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ainda, na mesma redação estabelece a igualdade de condições e de permanência na escola princípio basilar para o ensino e para o público da Educação Especial, determina no art.208 a “oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente do ensino regular” (BRASIL 1988), o acesso aos mais elevados níveis da educação básica e assegura o acesso obrigatório e gratuito em quando um direito público e subjetivo.

É perceptível, por meio dos pontos destacados acima, que a Carta Magna do país, estabelece princípios fundamentais e principiantes de uma Educação Inclusiva, quando oferece condições de atendimento às crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Seis anos depois, com influência da conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha e a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no âmbito internacional, identificam-se no Brasil, debates e estudos, cujo propósito é assegurar a todos os alunos condições de acesso e permanência dentro do ambiente escolar, além de oferecer-lhes condições para aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades e especificidades. A luz disso, conforme estabelecido na declaração, emergem, com mais força, no cenário educacional a proposta de Educação Inclusiva, como o princípio que endossa as discussões e perspectivas que envolvem a Educação Especial.

A proposta de Educação Inclusiva engloba toda multiplicidade de estudantes dentro da escola. Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) parte-se do princípio de que as instituições escolares se estruturam para incluir “todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Incluindo o público-alvo da Educação Especial, a qual passa a ser reconhecida enquanto uma modalidade de educação escolar preferencialmente oferecida na rede regular de ensino às crianças e jovens

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Em janeiro de 2008, a Educação Especial na perspectiva da inclusão, ganha destaque com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vem superar o modelo anterior, orientado pelo processo de integração instrucional e propõe que as instituições escolares adaptem suas propostas curriculares, práticas e recursos pedagógicos às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. O objetivo dessa política é assegurar:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: •Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; •Atendimento educacional especializado; •Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; •Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; •Participação da família e da comunidade; •Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e •Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Infere-se dessa política uma visão ampla de inclusão, em todas as instâncias que envolvem o direito à educação tanto dentro das instituições escolares. Nessa perspectiva, responsabiliza aos sistemas de ensino a ideia de oferecer aprendizagens que articulem a participação da família, da comunidade, da sociedade, como também, a formação de todos os professores com bases na Educação Inclusiva.

Através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), vem endossar as discussões acerca da inclusão em todas as esferas e âmbitos da sociedade. Destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No seu art.27, toma como foco o direito à educação a ser assegurado em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizados ao longo da vida, objetivando que alcancem o máximo desenvolvimento possível de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme características, interesses e necessidades da pessoa com deficiência.

Assim, tal legislação, em consonância com as demais citadas neste trabalho, traça um olhar direcionado para o atendimento de pessoas com deficiência, à luz da Educação Inclusiva,

a qual permite-se do ponto de vista legal oferecer condições de acesso, permanência e desenvolvimento a todos os alunos de acordo com suas especialidades e necessidades.

Assim, partindo dos pensamentos de Glat e Blanco (2007), concordamos que nas últimas décadas em função das demandas e expectativas sociais, em consonância com os avanços tecnológicos e científicos, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para buscar alternativas menos segregacionistas para incluir os estudantes nos sistemas de ensino. Tal processo vem se acentuando a partir do reconhecimento da Educação Inclusiva enquanto uma diretriz educacional prioritária, uma vez que:

A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Isso significa que o modelo de Educação Inclusiva é mais amplo, mesmo que o foco desta pesquisa sejam os alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial, é necessário compreender suas contribuições para o processo de inclusão de todos os alunos na escola, visto que é necessário olhar para toda a conjuntura organizacional da escola, desde as práticas pedagógicas as práticas docentes.

Ainda na perspectiva de Glat e Blanco (2007) a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola, em que se é garantido o acesso e a permanência de todos os alunos, onde os mecanismos que selecionam e discriminam são convertidos por procedimentos pautados na identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Portanto, para tornar a escola inclusiva precisa-se “formar seus professores e equipes de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre os segmentos que a compõem e que nele interferem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16). Isto é, que vivencie uma educação equânime e de qualidade com para todos os sujeitos que estão na escola e nas redes de ensinos.

O princípio basilar é que todos os alunos, independente de cor, raça, etnia, condição econômica, cultural sejam acolhidos e reconhecidos enquanto sujeitos de direito dentro do ambiente escolar, pois “a inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade” (FALVEY *et al.*, 1995, p. 9 apud SÁNCHEZ, 2005, p. 15)⁵.

⁵ Para ampliar a concepção de Educação Inclusiva, sugerimos os estudos de Glat e Blanco (2007) e Sánchez (2005).

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Na busca por compreender a realidade no seu curso natural e na vivência cotidiana dos professores e professoras, essa pesquisa caracteriza-se enquanto abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, Minayo (2007) discorre que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Em virtude das significações apresentadas pela autora, afirma-se que o nosso estudo é de cunho qualitativo por buscar compreender o processo de formação continuada na Educação Especial com os professores, considerando suas interpretações e atribuição de significados, apresentar a realidade a partir subjetividade dos participantes, além de possibilitar o contato direto entre o pesquisador e campo de estudo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como método a análise de conteúdos, que se configura em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 38) isso significa que, busca analisar os discursos em diferentes linguagens de orais ou escritos. Severino (2013), completa enfatizando que os discursos podem ser aqueles já dado nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos de perguntas, via entrevista e depoimentos.

A partir das considerações de Bardin (2016) e Severino (2013), percebemos que o método de análise de conteúdos, contribui significativamente para o exercício de nossa pesquisa, para compreendermos os discursos orais dos professores participantes, possibilitando análise e aprofundamento da investigação.

Para atender ao objetivo proposto na presente pesquisa, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados, entrevista semiestruturada, pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formuladas” (MINAYO, 2007, p. 64). Permite, ainda, dentro da pesquisa qualitativa, realizar o tratamento dos dados de natureza estritamente pessoal e íntima. Identificando, na visão dos professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial, a

oferta de formação por parte do setor público, os desafios enfrentados pelos docentes para realizar uma formação autônoma e as contribuições da formação continuada em Educação Especial para suas práticas de ensino mais inclusivas.

A entrevista contou com 15 perguntas ao total, 7 questões foram para identificar o percurso profissional das professoras⁶. As outras 8 questões, objetivam mapear, a partir dos discursos das professoras, a oferta de formações continuadas na rede de ensino, identificar os desafios vivenciados pelas mesmas para realizar formações na área e desenvolver práticas com esse público e analisar as contribuições da formação em Educação Especial para a prática de ensino inclusivo.

4.1. CAMPOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORAS DE SALA DO ENSINO REGULAR QUE ATUAM COM PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE BONITENSE

As participantes da pesquisa são 6 professoras, de 3 escolas públicas localizadas no município de Bonito-PE. Destas instituições, duas estão localizadas no perímetro urbano e uma é escola campesina. Duas contemplam as duas etapas da educação básica: Educação Infantil, de 4 a 5 anos de idade e Ensino Fundamental anos iniciais e finais, dos 6 aos 14 anos de Idade. A instituição atende a Educação Infantil, a crianças de 0 a 3 anos de idade.

A escolha das instituições de ensino se realizou a partir do interesse em conhecer, entender e mapear a oferta de formações continuadas no campo da Educação Especial no município em diferentes contextos, como também, buscar olhares e perspectivas dos diferentes professores que atuam na rede de ensino. As colaboradoras da pesquisa seguiram os seguintes critérios: 1. Professor/as que atuam em salas no ensino regular com o público-alvo da Educação Especial; 2. Professor/as concursados/as; 3. Possuem mais de 3 anos de exercícios da docência; e 4. Tenham disponibilidades para participar do estudo. Destacamos ainda, que os professores contratados, a qual dispuseram interesse pelo estudo, participaram.

As professoras colaboradoras da pesquisa, para resguardar suas identidades não serão identificadas, serão nomeadas por Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6. Todas são docentes do sexo feminino, trabalham na rede de ensino bonitense há mais de 2 anos. Atuam no ano letivo de 2023 (dois mil e vinte e três) em sala de aula do ensino regular desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nos últimos

⁶ Buscamos saber o tempo de exercício, o vínculo empregatício com a rede de ensino, o tempo de trabalho na escola atual e o quantitativo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades ou superdotação presentes em suas salas de aula.

3 (três) anos ensinaram a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, alta habilidade e superdotação e atualmente também ensinam.

Quadro 2: Perfil das professoras participantes do estudo

| Participantes do estudo | Formação profissional | Tempo de atuação profissional | Vínculo empregatício | Tempo de serviço na escola atual | Quantidade de alunos com deficiência que leciona em 2023 |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------|---|---|
| Professora 1 | Licenciatura em Letras, especialidade em língua portuguesa e inglesa, com pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Inglesa. | 4 anos | Contrato | 1 ano e 6 meses | 2 alunos |
| Professora 2 | Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia clínica e Educação Especial Inclusiva. | 18 anos | Contrato | 1 ano | 4 alunos |
| Professora 3 | Licenciatura em Pedagogia, Química e História. Com pós-graduação em Metodologia do Ensino de Biologia e Química e Psicopedagogia institucional, clínica e hospitalar | 12 anos | Contrato | 8 meses | 3 alunos |
| Professora 4 | Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em psicopedagogia e Educação Especial | 17 anos | Contrato | 5 anos | 2 alunos |
| Professora 5 | Licenciatura plena em Letras, com pós-graduação em Leitura e produção textual. | 20 anos | Efetivo | 7 anos | 2 alunos |
| Professora 6 | Formada em magistério e Licenciatura em pedagogia. | 22 anos | Efetiva | 13 anos | 4 alunos |

Fonte: As autoras (2023)

Desse modo, tomando como base os objetivos desenvolvidos em nosso estudo, nas sessões seguintes, dividimos a análise em três categorias: Da ausência de formações por parte da rede de ensino à busca de cada docente por práticas inclusivas nas salas do ensino regular; A carreira docente na rede pública de ensino de ensino bonitense: o tempo, os recursos e a sobrecarga; O que dizem os professores sobre as contribuições da formação continuada em

Educação Especial para sua prática de ensino. Buscamos analisar através dos discursos das professoras, os movimentos formativos na rede municipal que favorecem possibilidades para a inclusão da pessoa com deficiência e as propostas das docentes para o desenvolvimento de um ensino pautados nos ideais inclusivos.

5. DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS POR PARTE DA REDE DE ENSINO À BUSCA DE CADA DOCENTES POR PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS SALAS DO ENSINO REGULAR

As formações continuadas de professores a serem ofertadas tanto pelo poder público, quanto a partir da busca pessoal de cada sujeito, tem por objetivo possibilitar o crescimento profissional de cada docente ao longo de sua atuação, acrescentar novos sentidos a sua profissão, como também, ressignificar e reinventar suas práticas com bases nas demandas que a escola e a sala de aula apresentam do seu percurso natural.

Desse modo, aqui, propomos mapear a oferta e realização de formações por parte da secretaria municipal da cidade de Bonito-PE, entender o percurso formativo de cada profissional e como este favorece os desenvolvimentos de práticas inclusivas dentro de salas de aula do ensino público regular.

A partir da LDB de 1996, passamos a compreender a Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede de ensino regular, iniciando com a Educação infantil e estendendo-se ao longo da vida. Os sistemas de ensino deverão assegurar aos docentes especialização adequada em nível médio ou superior, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores do ensino regular capacitados para a inclusão⁷ da pessoa com deficiência nas classes comuns.

Através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, incumbe-se ao poder público, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação inicial e continuada de professores.

O Plano Municipal de Educação de Bonito-PE, traça como uma das estratégias para alcançar a Meta 4⁸ a oferta de formação continuada para “professores e demais profissionais

⁷ Grifos das autoras, na lei de LDB (1996), Art. 59, inciso III, é destacado o termo integração, no entanto, vai de encontro com a perspectiva da Educação Inclusiva assumida neste trabalho.

⁸ Plano Municipal de Educação de Bonito-PE. Meta 4. Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação assegurando o atendimento educacional especializado.

que atuam nas salas de aula regulares com alunos portadores⁹ de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e nas salas de recursos multifuncionais” (BONITO, 2015, p. 69).

Concluimos que apesar de legislações federais e municipais reconhecer a necessidade de formação específica para os professores como uma alternativa e um dos fatores imprescindíveis para a inclusão da pessoa com deficiência, o município de Bonito-PE, foco da pesquisa, caminha a passos lentos para oferecer formações continuadas para atender as demandas e especificidades que a modalidade de ensino, Educação Especial, exige. Há uma distância significativa entre a legislação e a formação desses profissionais da educação, o que reflete diretamente no cotidiano e na vida dos alunos e professores.

Assim, observamos nos discursos das professoras entrevistadas que a Secretária Municipal de Educação realiza formações continuadas no decorrer do ano letivo com objetivos e temáticas variadas, no entanto, discussões e estudos para desenvolver e discutir práticas inclusivas e demandas da Educação Especial, dificilmente ocorrem.

Quando perguntadas sobre a oferta de formações continuadas pela rede de ensino, por unanimidade as professoras responderam que não participaram, até o presente momento da pesquisa, de formações que discutam pautas e temáticas sobre especificidades da Educação Especial, como destaca as professoras:

Participo de quase todas as formações, mas não há formação específica para falarmos sobre a Educação Especial. Estou há 3 anos trabalhando no município e nesses 3 anos se teve alguma formação sobre a Educação Especial, eu não fui convidada a participar. (PROFESSORA 1, 2023)

Aqui na creche, estou há 13 anos, participo de várias formações, mas sobre a Educação Especial nos últimos anos não tivemos capacitação ou formação continuada. (PROFESSORA 6, 2023)

Concordamos com Pletsch (2009), quando destaca que a formação de docentes e agentes educacionais direcionados para a educação segue o modelo tradicional e não está adequada para superar as reivindicações, pautas e desejos a favor da Educação Especial Inclusiva. O foco é para conteúdos e demandas outras. O fato é que, de maneira geral, de acordo com o que foi analisado nesta pesquisa, há o despreparo da rede de ensino pública bonitense para oferecer e possibilitar encontros formativos que engloba a diversidade posta dentro das salas de aulas e

⁹ Termo utilizado no Plano Municipal de Educação de Bonito-PE, no entanto, tal terminologia não é mais aceita na pela comunidade de pessoas com deficiência.

isto conseqüentemente torna-se preocupante, visto que, as escolas atendem a grupos diversos e os processos de inclusão estão sendo precarizados.

Apesar dos avanços legislativos que oferecem o acesso de alunos com deficiência em salas do ensino comum, permanecem dificuldades para a efetivação de propostas formativas e pedagógicas que ofereçam ao professor condições para atingir a diversidade dos alunos, de acordo com as perceptivas de políticas inclusivas. E por conseqüente essa escassez de formações no campo da Educação Especial na rede do ensino do município de Bonito-PE, torna-se barreira central para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas mais efetivas. O despreparo dos docentes e demais agentes da educação para lidar com a diversidade dificulta a efetivação de práticas pedagógicas e docentes mais equânimes e voltadas para lidar com a multiplicidade que a escola abarca.

Em contrapartida, é relevante destacar a busca por conhecimento e por formações por parte de cada professora. Apesar da precariedade de ofertas de formações por parte do poder público, elas buscam formar-se autonomamente e adquirem conhecimentos outros para possibilitar a inclusão dos alunos. Há um movimento em prol do conhecimento, para desenvolver práticas mais inclusivas, das seis professoras entrevistadas, duas têm pós-graduação em Educação especial, e três possuem especialização em psicopedagogia. Ambos os cursos, segundo elas, trataram o processo de ensino e aprendizagem mais inclusivos de acordo com as necessidades dos estudantes.

As docentes relatam o que as mobilizaram realizar tais formações:

O que me mobilizou foi o desejo de aprimorar meu trabalho, porque foi justamente devido a demanda elevada de alunos com deficiência na minha sala de aula[...] então, a partir das necessidades no dia a dia da sala de aula e a vivência com essas crianças, tive o desejo de aprender e agregar conhecimento ao meu trabalho. (PROFESSORA 2, 2023)

Não tenho formação em Educação Especial, no entanto, dentro da pós-graduação em psicopedagogia estudamos temáticas que envolvem a educação da pessoa com deficiência. O que me mobilizou a cursar essa pós foi o crescente número de crianças na escola que demanda um olhar especial, então ao buscar especialização nessa área pude estudar diversas disciplinas, pesquisas, artigos para aprimorar minha prática na sala de aula. Tem muitas crianças, né? Com dificuldades no processo de alfabetização, apresentam transtornos, síndromes, deficiências que precisam da nossa atenção. (PROFESSORA 3, 2023)

Percebe-se, nessas falas, que a busca pelo conhecimento e formação na Educação Especial emergiu do olhar atento, sensível e investigativo das docentes para seus alunos e para as demandas que se desdobram na escola. Isto é, são profissionais que não estão apáticas diante

das dinâmicas vivenciadas, são professoras pesquisadoras, intelectuais, um fez que buscam reelaboram seus saberes iniciais, a partir do confronto com suas experiências prática vivenciadas dos contextos escolares (PIMENTA, 1996).

Essas profissionais, refletem sobre seus contextos, há um movimento contínuo que busca respostas e possibilidades pedagógicas para os desafios vivenciados e constatados no trabalho com as crianças. Há um movimento, uma busca para favorecer possibilidades pedagógicas e práticas inclusivas dentro das salas de ensino regular. Nessa perspectiva, os docentes mobilizam e articulam seus conhecimentos teóricos com a sua ação prática e reflexiva para ofertar atender seus alunos em suas especificidades.

O professor, portanto, torna-se uma figura central para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar, no entanto, pensamentos que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002 apud PLETSCHE, 2009, p. 145).

Isto é, a formação e prática docente de cada profissional professor impacta as necessidades pedagógicas de cada aluno, com ou sem deficiência, mas apenas isso não é suficiente, outros fatores e elementos devem ser levados em consideração, o professor não é o único que atua no processo educativo, ele está dentro de um sistema educacional maior, necessita estar correlacionados com outras instâncias para melhor desenvolver uma educação pautada na inclusão. Por isso, incumbe- ao poder público¹⁰, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar sistemas educacionais inclusivos em todos níveis e modalidades, como também, adotar inclusivas práticas pedagógicas por meio de programas de formação inicial e continuada de professores.

Desse modo, buscaremos no tópico seguinte identificar, a partir dos discursos das professoras, os desafios enfrentados para realizar a formação continuada do campo da Educação Especial.

¹⁰ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.145, de julho de 2015. Art. 28.

6. A CARREIRA DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO BONITENSE: O TEMPO, OS RECURSOS E A SOBRECARGA

É perceptível que o trabalho de professores da educação básica, no Brasil, vem se modificando ao longo dos anos, sobretudo a partir das reformas educacionais nas últimas décadas do século XX, no campo do currículo, da avaliação, da formação inicial e continuada.

É dentro destes campos temáticos que o trabalho docente tem se reconfigurado devido às demandas internas e externas ao seu trabalho. Tendo em vista isso, nosso trabalho buscou identificar os desafios enfrentados e vivenciados pelos professores de sala de ensino regular para realizar formações no campo da Educação Especial. Percebemos, nas discussões acima, a ausência de políticas para a formação continuada para contemplar o campo da inclusão e lidar com heterogeneidade dos alunos.

No entanto, além de tal problemática é relevante destacar, de modo geral, outros fatores, como o tempo disponível para formação, a sobrecarga de trabalho, e intensificação do trabalho são elementos destacados pelas professoras, como empecilhos para realizarem cursos, pós-graduações e ou formações no campo da Educação Especial.

O fator tempo é destacado, as três professoras, que até o presente momento da pesquisa, não possuem formação continuada em Educação Especial, a Professora 1 diz:

Veja, atualmente trabalho em duas escolas, pela manhã em uma escola privada e a tarde no município. Terminei minha pós-graduação há menos de 1 mês. Então, a gente sabe que o professor trabalha na escola e trabalha em casa, né? Como ensino em muitas turmas, principalmente na rede privada, são muitos planejamentos, são muitas correções, muitas atividades e provas, além do mais, tinha a minha pós-graduação foquei em terminá-la e nesse tempo todo não procurei um curso ou pós na área de Educação Especial, apesar de ter certas dificuldades e limitações para trabalhar e desenvolver as atividades. [...]A gente sabe que cada vez mais temos alunos com deficiência nas escolas, e por isso, tenho essa preocupação, sabe? Mas, realmente, hoje, minha maior dificuldade e limitação é o tempo (PROFESSORA 1, 2023).

Na mesma linha, a professora 6 destaca o tempo, enquanto um limitador:

Os desafios são muitos, né? O tempo que não temos, por trabalhar em mais de uma escola, [...]. Eu mesma, só consegui fazer a pós-graduação em Educação Especial, porque é online e apenas uma vez na semana vou para Caruaru, porque aqui no município não tem. Como a rede de ensino não oferece formações para essa área, fica a cargo exclusivamente do professor procurar conhecimento e isso demanda estudo, prática, pesquisa, né? E nem sempre temos tempo e recursos financeiros (PROFESSORA 6, 2023).

Nos discursos percebe-se a intensificação do trabalho docente, a dupla jornada de trabalho e como seus tempos (profissional e pessoal) estão reservados para a responsabilidades

e atribuições do cotidiano escolar. Constata-se a crescente demandas e atribuições ao trabalho docente, Oliveira (2014) discute tal questão, quando problematiza que as professoras da educação básica têm muitos objetivos a cumprir, além da aprendizagem dos estudantes.

São funções do professor, desempenhar atribuições do sistema escolar, planejar, avaliar, participar das dinâmicas que envolvem a escola, no entanto, quando tais atribuições são intensificadas e extrapolam dimensões físicas, emocionais, profissionais o docente tem seu trabalho intensificado e desumanizado. Com a intensificação do trabalho docente, o prolongamento da jornada de trabalho, associado a instabilidade financeira devido os baixos salários de professores contratados no município, toda a conjuntura de dupla jornada de trabalho, a busca por novas possibilidades de ensino e de conhecimento são deixadas à parte, pois precisam dar conta de atividades que lhe são atribuídas. Desse modo, tais colocações postas acima, segundo as professoras entrevistadas, as limitam e as impedem de realizar formações mais específicas, fora das demandas mais recorrentes no âmbito escolar. Toda essa conjuntura de desgaste docente, tem consequências direta na prática de ensino, e na formação do professor para atuar e desenvolver projetos de ensino inclusivos, que engloba a diversidade.

Gatti, Barretto e André (2011), destacam a falta de estabilidade e de progressão profissional, enquanto problemas que merecem atenção, pois, a condição de contratos temporários de docentes, afetam a profissionalização docente, a formação continuada e progressistas dos professores, a formação de equipes escolar e conseqüentemente a qualidade do ensino. Há, portanto, longas jornadas de trabalho, além de muitos alunos e classes. E isso compromete a formação docente, sua busca por conhecimento e melhoras para seu trabalho, como discute as professoras entrevistadas:

A gente sabe que cada vez mais temos alunos com deficiência nas escolas, e por isso, tenho essa preocupação, sabe? Mas, realmente, hoje, minha maior dificuldade para realizar uma pós-graduação, um curso mais aprofundado e o tempo e as demandas de trabalho que tenho diariamente, preciso cumprir o que a secretaria solicita à gente. (PROFESSORA 1, 2023).

Evidencia-se na fala da professora, que além da problemática, da dupla jornada de trabalho, a sobrecarga de trabalho é outro fator limitador e desafiador do crescimento profissional das docentes e desenvolvimento de práticas inclusivas dentro das redes do ensino regular.

Sobre a sobrecarga do trabalho docente, precisamos compreender as incumbências reservadas aos professores. Tardif e Lessard (2008) explicam, que é possível analisar carga de

trabalho dos professores sob o ângulo administrativo¹¹ e sob as exigências reais do trabalho cotidiano¹². Desse modo, procuraremos entender, como a lógica administrativa do trabalho interfere na tarefa real do professor. As participantes na nossa pesquisa, destacam excesso de atividades a serem realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

São professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, que lecionam mais de uma disciplina, em uma única sala de aula estão sob seu comando mais de vinte alunos. Considerando que ensinam em duas turmas, manhã e tarde, estão sob sua responsabilidade mais ou menos 35 (trinta e cinco) à 40 (quarenta) alunos. Desempenham várias tarefas e atividades que englobam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, como o planejamento, a avaliação, a execução, acompanhamento e demais demandas administrativas que o sistema escolar requer. Dessa forma, compreender o trabalho docente e sua intensificação é preciso um olhar para o conjunto de fatores que influenciam:

[...] os recursos disponíveis, localização da escola, a diversidade e a situação socioeconômica dos alunos e de suas famílias, a violência, a presença ou não do tráfico, o tamanho das turmas, o número de disciplinas, o tipo de vínculo empregatício, as atividades de avaliação, as reuniões e as tarefas administrativas. Estes aspectos não são apenas externos aos trabalhadores, envolvendo também a forma como estes lidam com eles, o que inclui questões pessoais como idade, experiência na profissão e gênero. O planejamento, a organização e a preparação das aulas constituem um dos mais exigentes aspectos da carga de trabalho docente, envolvendo uma série de atividades a serem organizadas de modo a contemplar o curto, médio e o longo prazo. É necessário fazer a adaptação aos interesses e à diversidade de características pessoais dos alunos. (VIEGAS, 2022, p. 7).

Uma gama de elementos que causam a intensificação do trabalho docente, a sobrecarga do trabalho, a desmotivação e cansaço profissional. Portanto, identificar nos discursos das professoras os desafios enfrentados para realizar a formação continuada no campo da Educação Especial, vê-se um grande desafio a ser superado. Pensar e efetivar o plano de cargos e carreiras para os professores do município, é uma tarefa urgente, estruturar a profissionalização docente, sua qualificação e o desenvolvimento profissional, com remuneração justa e melhores condições de ensino, com ingresso via concurso público, com condições estáveis de trabalho é um passo importante para o desencadeamento de “novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira

¹¹ Definido em conteúdos e duração pela organização escolar em funções das normais oficiais (decretos, leis, convenções coletivas etc.) emanadas geralmente do governo e negociadas com associações e sindicatos. (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 111)

¹² [...] Tarefa real como se realiza o processo concreto do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 111).

responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade” (PLETSCH, 2009, p. 148)

Caminhamos para refletir sobre as contribuições das formações em Educação Especial para os desenvolvimentos de práticas de ensino inclusiva dentro de salas regulares, a partir das professoras bonitenses.

7. O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SUA PRÁTICA DE ENSINO

Buscamos neste trabalho entender a formação continuada dos professores a partir das concepções de Pimenta (1996) e Veiga (2008), quando entendem o professor enquanto um intelectual em constante processo de formação, que toma a prática social, o contexto da escola como ponto de partida e como ponto de chegada para ressignificar seus saberes. Com isso, são profissionais que não estão alheios às questões e situações que emergem no cotidiano escolar, mas buscam realizar uma leitura crítica da realidade e buscar meios e possibilidades para transformá-la. A formação, portanto, do professor reflexivo, é dinâmica e contínua, a qual a partir da sua realidade rompe com a forma conservadora de ensinar e procura aprender, pesquisar e reconfigurar seus saberes.

Com este olhar para a formação contínua dos docentes, encontramos na rede de ensino do município de Bonito-PE professores que refletem sobre sua prática, sobre as demandas que chegam à escola quando destacam e procuram possibilidades para melhor ensinar seus alunos.

A partir da realidade social que vivem e encontram dentro da escola buscaram formações na área da Educação Especial, agregando conhecimentos e habilidades para suas práticas de ensino. Nos direcionando apenas para as professoras 2, 3 e 4 podemos observar as contribuições de suas formações profissionais para seu fazer docente.

Compreendemos que por meio do olhar investigativo e reflexivo das professoras há contribuições positivas para a inclusão de todos os alunos, independente das suas limitações e dificuldades. Como já colocamos, vimos o despreparo da rede de ensino para oferecer formações continuadas para atender a diversidade dentro dos sistemas de ensino, o que compromete a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, no entanto, percebemos aqui autonomia das professoras para buscar possibilidades outras para ensinar e conseqüentemente oferecer condições para os alunos aprenderem. Enxergamos nessas professoras, “o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de

intervir na vida social” (ALARCÃO, 2011, p. 48), de ter grande responsabilidade com o desenvolvimento de cada criança.

Conforme explica Veiga (2008, p. 14) à “docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”, e desse modo, inovar, buscar conhecimentos romper com a maneira conservadora de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar, logo, reconfigura seu fazer docente e seus saberes e explora novas possibilidades teórico-metodológica dentro da sala de aula.

Assim, segundo as professoras participantes, ao vivenciar a formação continuada no campo da Educação Especial a mudanças e contribuições para práticas de ensino mais inclusivas, a professora enfatiza:

Passei a entender melhor o comportamento dos estudantes e as suas dificuldades. No processo de ensino busco metodologias variadas, recursos pedagógicos diversos, apesar de não ter muitos recursos na instituição que trabalho. As atividades têm que ser adaptadas para as realidades deles, apresentar e trazer também o conhecimento de mundo deles. Fazer planejamentos de ensino de aula mais flexíveis. Através do curso, meu olhar mudou, diversifico as metodologias, a forma de avaliar, os recursos que cabem e os que não cabem, e assim vou tentando. É uma constante tentativa, e assim tem acertos e erros no processo. (PROFESSORA 4, 2023).

Nos discursos é evidenciado os avanços no exercício de cada professora e como estes contribuem para a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, quando apresentam recursos didáticos, metodologias, avaliações, adaptados para a realidade dos alunos e suas características individuais, em função de acolher e ensinar a todos os alunos tendo em vista o que precisam para aprender

Portanto, as reflexões, evidenciam a necessidade de formações para os professores da rede de ensino bonitense para efetivação de uma educação de fato inclusiva nas instituições de ensino, e ao mesmo tempo, percebe-se nas falas das professoras como as especializações contribuem para a efetivação de práticas de ensino inclusiva no interior da sala de aula e na escola.

Em síntese:

[...]uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, é a falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade, sobretudo com alunos com significativos problemas cognitivos, sensoriais, psicomotores e/ ou emocionais, na complexidade de uma turma comum (GLAT, 2011, p. 8-9)

Pois, os professores são agentes fundamentais para a efetiva inclusão todos os alunos, mas precisam de formações que valorizem a diferença e diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, além de, ser capaz de construir, juntamente com a comunidade escolar, estratégias de ensino, adaptar atividades e conteúdo, não apenas em relação aos alunos público da Educação especial, mas para toda a prática educativa, contribuindo assim para inibir a segregação, o evasão, fracasso escolar (PLETSCH, 2009), o preconceito e a discriminação dentro do ambiente escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, de maneira geral, que na rede de ensino pública do município de Bonito-PE, não há um movimento para realizar e ofertar aos professores de sala do ensino regular formações para lidar com a heterogeneidade posta na escola. A vista disso, no que concerne ao poder público o desenvolvimento de especializações na perspectiva da inclusão caminha a passos lentos, fazendo-se necessário efetivar as políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas, como ainda, aprimorar a formação dos profissionais da rede em prol de atender as exigências educacionais e a diversidade de alunos presentes dentro do sistema de ensino.

É evidente nas colocações e reflexões das professoras a escassez de formações continuadas, que afeta diretamente na inclusão não apenas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, mas todos que possuem necessidades educacionais especiais.

Há um desejo por parte das professoras entrevistadas, em participarem de formações e realizarem cursos de especializações no campo da Educação Especial, porém identificamos fatores limitantes como a longa jornada de trabalho, a insegurança e falta de instabilidade financeira e a intensificação do exercício docente com a sobrecarga de atividades advindas das políticas educacionais contemporâneas no currículo, na avaliação e na formação dos professores. Por isso, destacamos a importância de efetivar o plano de cargo e carreiras para os professores do município para nortear a profissionalização docente e promover o desenvolvimento profissional emancipatório.

Por outro lado, notamos o movimento autônomo das docentes em realizarem especializações, mesmo com adversidades, através do olhar crítico e reflexivo para as demandas da sociedade e da escola. É perceptível nos discursos das professoras as contribuições que a formação em Educação especial ou outras áreas do conhecimento como a psicopedagogia

contribuíram para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, a buscar, portanto, para entender o aluno, suas dificuldades e limitações. O movimento de planejar, procurar atividades, recursos, metodologias para que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver dentro das salas do ensino regular.

Entendemos como é importante o professor refletir sobre sua prática para compreender os processos de ensino e aprendizagem e a multiplicidade dos alunos que ensina. Estar em constante e contínuo processo de formação, construindo novos saberes e aprimorando e ajustando a realidade da sala de aula e a diversidade de estudantes.

Concluimos, desse modo, que para efetivação da Educação Especial Inclusiva nas escolas da educação básica precisa levar em consideração a formação continuada do professor e que as direcionam para ajudá-lo a apontar novas alternativas didáticas para lidar com as demandas e dificuldades identificadas no cotidiano, pois não consideramos que a inclusão seja uma função única e exclusiva do docente, devemos levar em consideração uma escola e um sistema de ensino inclusivo. Consideramos que continuar refletindo sobre as contribuições da formação continuada de professores no campo da Educação Especial é um fator importante para a efetiva inclusão da pessoa com deficiências nas redes de ensino público no país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONITO, Prefeitura municipal. Secretária de Educação. **Plano Municipal de Educação de Bonito-PE**. Bonito, 2015. Disponível em: https://tenosoftsistemas.com.br/portal/v81/_lib/file/doc/municipio91/entidade329/ATOS/pme.pdf. Acesso em: 01 de set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de abr. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28 jul.2023

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação

Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2023

_____. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa Com Deficiência**, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 jul.2023

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas> Acesso em: 17 ago. 2023

FURTADO, Delcilene Sanches. **A Concepção De Formação Docente No Pnaic: Um Estudo Das Orientações Prescritivas Que Fundamentam As Práticas Formativas Do Programa**. 38ª Reunião nacional da Anped. GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1349. São Luiz do Maranhão, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1349.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R. **Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. 1Publicado em :LONGHINI, M. D. (Org.). O uno e o diverso na Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75 92, 2011.

GUIMARÃES, Orquídea; SANTOS, Maria do Carmo. G. **As contribuições das pesquisas em formação de professores/as para a compreensão de prática pedagógica como prática institucional**. Interretórios, Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil: v.3, N.4,2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Juliana Andrade. **O trabalho emocional no trabalho de professores de educação básica.** In: MATSUO, Myrian (org.; Seminário de Sociologia da Fundacentro, 1., 2014., São Paulo. O trabalho emocional e o trabalho de cuidado. São Paulo: Fundacentro, 2014. p. 57-68.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores -Saberes da Docência e Identidade do Professor.** R.Fac. Edu, São Paulo, v.22, n.2 p.72-89, Jul/dez 1996.

PLESTCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

VEIGA, Ilma Passos. **Profissão Docente: Novos sentimentos, novas perspectivas.** Cristina Maria d' Avila (orgs.). Campinas, SP-Paipirus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação do e Trabalho Pedagógico.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Inclusão- Revista da Educação Especial. 2005

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção.** 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do Trabalho Científico** (Livro eletrônico) / Antônio Joaquim Severino. 1. Ed. São Paulo: Cortez,2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2008

UNESCO. **Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha

VIEGAS, M. F. (2022). **Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica.** Educação E Pesquisa, 48, e244193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MARIA TAYNÁ MARGARIDA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DESAFIOS E AS
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVA EM SALAS DO ENSINO
REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso da Graduação em Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 29/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Carla Acioli Lins
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientadora)

Profª. Ana Maria Tavares Duarte
Núcleo Formação Docente/CAA -UFPE (Examinadora interna)

Profª. Fernanda Sardelich Nascimento
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE (Examinadora interna)