

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7963543>



FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Adriana Ligia Miskalo¹

Roseneide Maria Batista Cirino²

Denise Maria Vaz Romano França³

Resumo

Este estudo circunda a temática da formação docente articulando, sobretudo, às demandas vivenciadas pelos docentes sobre a inclusão escolar. Assim, este estudo objetiva compreender a importância da formação docente voltada para a educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica articulada à pesquisa de campo com abordagem de análise qualitativa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada realizada com 10 professores, os dados coletados foram organizados para realizar as análises pautadas na Análise Temática. A pesquisa evidenciou que um significativo número de professores não vivenciara, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas e no processo de formação continuada as poucas oportunidades que têm carecem da possibilidade de articular a realidade por eles vivenciadas no dia a dia da escola às teorias que recebem na formação o que culmina na carência de subsídios para a prática pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Inclusiva; Formação Docente; Inclusão.

Abstract

This study surrounds the theme of teacher education, articulating, above all, the demands experienced by teachers regarding school inclusion. Thus, this study aims to understand the importance of teacher training focused on inclusive education. This is a bibliographic research articulated to field research with a qualitative analysis approach. The instrument used to collect data was a semi-structured interview with 10 teachers, the data collected was organized to perform the analysis based on Thematic Analysis. The research showed that a significant number of teachers did not experience, in their initial training, knowledge about special education, inclusive education and inclusive practices and in the process of continuing education the few opportunities they have lack the possibility to articulate the reality experienced by them in the daily life of the school to the theories they receive in training, which culminates in the lack of subsidies for inclusive pedagogical practice.

Keywords: Basic Education; Inclusion; Inclusive Education; Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma realidade na educação brasileira, por vezes precária, com grande necessidade de melhorias. Leva em consideração que nas discussões acerca deste tema os profissionais expressam suas dúvidas e anseios, os quais devem ser ouvidos para superar as dificuldades encontradas (SILVA *et al.*, 2022; PEREIRA *et al.*, 2023).

Neste contexto, para que se efetive a inclusão escolar, faz-se necessário um conjunto de fatores que vão muito além de apenas inserir o educando com deficiência nas escolas (ALVES; DUARTE, 2014; MACIVER *et al.*, 2019; BABIK; GARDNER, 2021). É urgente uma reestruturação na

¹ Professora. Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail para contato: miskalo.adriana@gmail.com

² Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail para contato: roseneide.cirino@unespar.edu.br

³ Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutora em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail para contato: denise.franca@unespar.edu.br



organização no planejamento pedagógico visando a aprendizagem de todos os educandos, melhorias na estrutura física, materiais didáticos, recursos humanos capacitados, participação da família, atendimento especializado e formação docente. (ZERBATO; MENDES, 2018)

Desta maneira, dentre a urgência de tantos fatores, destacamos aqui, a necessidade da formação docente voltada para a inclusão escolar destacando que não se trata de sobrecarregar as responsabilidades sobre a ação do professor, mas, busca-se dar o necessário destaque, diante da sua importância que há na rotina escolar, valorizando a formação que acontece dentro da escola pois, surgem a partir da realidade vivida pelos professores (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, selecionamos como objetivo deste estudo compreender a importância da formação docente voltada à educação inclusiva a partir das indagações de um grupo de dez professores que atuam na educação básica de um Colégio estadual Cívico Militar de uma cidade do estado do Paraná.

Assim, o estudo realiza uma investigação sobre a formação inicial destes professores, identificando se houve formação específica voltada para as práticas inclusivas, bem como se recebem esse conhecimento na formação continuada vivenciadas ao longo de suas carreiras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com procedimento técnico da revisão de literatura buscando referenciais com os descritores (Formação docente AND Inclusão) em banco de teses e dissertações, *google acadêmico*, artigos em periódicos científicos da área e livros que tratam do assunto. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista com roteiro semiestruturado, os dados foram inicialmente organizados em planilhas descritivas seguindo os passos da Análise Temática (BRAUN; CLAKE, 2006; SOUZA 2019).

Os resultados indicam que um significativo número dos professores, participantes, não vivenciaram, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas e, no processo de formação continuada as poucas formações que receberam carecem de articulação com a realidade por eles vivenciadas às teorias que recebem na formação ofertada pela mantenedora.

Nossa conclusão refere-se ao fato de que da formação inicial requer uma atuação mais articulada às demandas de uma escola heterogênea e, a formação continuada pode ser mais produtora ao passo que articule teoria à prática vivenciada pelos professores de modo que a busca por novas alternativas atenda às demandas concretas que se manifestam no seio da escola.



EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E O DIREITO DE TODOS E TODAS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

O direito à educação enquanto princípio constitucional referenda a educação de qualidade para todos (BRASIL, 1988) e aponta para a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Por sua vez, a LDBEN é ratificada nas legislações e diretrizes posteriores como o estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da (PNEEI, 2008). Nessa configuração a educação especial é ratificada como componente da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008).

A educação especial como parte da educação nacional tem em seus pressupostos e diretrizes o atendimento aos alunos definidos como público-alvo da educação especial (PAEE) reconhecidamente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2013).

Nesses regulamentos, além de garantir o acesso à educação, está previsto a garantida aos educandos PAEE, quando necessário, o atendimento especializado com professores que possuam especialização adequada em nível médio ou superior, além de professores capacitados no atendimento destes educandos em classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59). Para que isso se efetive, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), orienta que os professores recebam formação para o atendimento educacional especializado e para a inclusão fornecido pelos sistemas de ensino.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 a 2024 também estabelece como estratégias a formação continuada de professores do Atendimento Educacional especializado (AEE); a criação de centros multidisciplinares para apoiar os professores da educação básica; estimular pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, que promovam a acessibilidade, o ensino, e a aprendizagem dos educandos público-alvo do AEE, bem como incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura, de formação e de pós-graduação, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE (BRASIL, 2014).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, (BRASIL, 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica orienta a formação continuada ao docente de forma a garantir o conhecimento sólido com objetivo ao pleno desenvolvimento dos educandos.



Esse contexto, possibilita inferir que embora superficialmente, os dispositivos legais indicam a formação de professores como meio para efetivar a inclusão e segundo Fonseca (2021, p. 54) a formação do professor para o AEE é relevante pois “além de obter conhecimentos sobre processos educativos, deve igualmente conhecer, compreender e intervir em questões educativas envolvendo as condições de deficiência e/ou as dificuldades de sua clientela”.

A discussão acerca da inclusão educacional pressupõe que a formação docente deve ser basilar das propostas e nessa linha “a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da Educação constitui um dos pilares fundamentais da atual política da Educação Inclusiva no Brasil” (JESUS; BORGES, 2018, p. 30).

Tal indicativo é ratificado por Fonseca (2021), ao reforçar que “somente com políticas educacionais claras e consistentes, e professores altamente qualificados e motivados na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos” (FONSECA, 2021, p. 56).

As discussões sobre a inclusão, na prática escolar, têm provocado embates e indagações dos profissionais que se veem diante de uma diversidade de fatores, como estrutura física, materiais didáticos, recursos humanos, parcerias entre outras áreas especializadas, participação da família e da sociedade, e, também, apontam os professores a importância de formação para trabalhar com este público.

Os professores sinalizam para ao apontado na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que orienta que os sistemas de ensino devem garantir formação de professores para o atendimento educacional especializado e, os professores em geral visto a necessidade de se consolidar escolas inclusivas.

Com destaque o documento (PNEEI, 2008) há a preocupação para a formação de professores para atuar na educação inclusiva, apesar disso “expressa uma inconsistência sobre o papel da formação inicial e/ou continuada dos professores, pois não delimita ‘quem’ (formação inicial e/ou continuada) é responsável por essa demanda formativa” (PRAIS, 2017, p. 62) o que remete a uma proposta generalista com relação à demanda da capacitação profissional para atuar na escola regular, cabendo ressaltar que,

A formação específica com conhecimentos recomendados pelas políticas públicas possui uma infinidade de conhecimentos muito específicos em cada área de conhecimento, o que sabemos, também, que não é passível de apropriação numa formação inicial. Para fornecer um exemplo simples, é bastante complexo exigir de um único professor uma competência nas áreas de surdez, deficiência auditiva e comunicação suplementar e alternativa. São áreas bastante distintas que envolvem conhecimentos muito complexos e, principalmente, que exigem uma formação em serviço muito densa (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 19).



Nosso entendimento advoga que por ser a inclusão um processo em construção, a formação do professor também será, e, com isso entendemos que não se esgota na formação continuada e tampouco na formação inicial, mas ratifica que:

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Nesse sentido, no processo de formação continuada um dos pontos a ser fortalecido é o diálogo entre o professor especializado e o professor da classe comum, pois enquanto o primeiro pode ter um conhecimento e um atendimento mais específico para o aluno, o segundo passa mais tempo com ele em sala de aula. A junção dos conhecimentos e especificidades dos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, pode ser mais clareada ao passo que ambos os professores dialoguem sobre o aluno. Infelizmente, a legislação não prevê momentos formativos para superação do comum distanciamento entre os professores (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, cabe trazer à tona a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) orienta sobre a formação continuada ao docente para obter sólido conhecimento, objetivando o pleno desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2020).

Destacamos aqui dois de seus princípios norteadores, os quais indicam a contribuição para uma sociedade sem discriminação e a valorização dos professores como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos (BRASIL, 2020).

Embora, tal preocupação seja acirrada no âmbito da formação continuada não se pode prescindir que para a melhoria da prática pedagógica “a formação – em nível de ensino superior – do professor, que atua na educação básica, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação” (CRUZ, 2005, p. 44). Também nessa linha, já assinalava Pimenta ratificando que,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 18).



Os conhecimentos sobre a teoria da educação e didática são prementes para o entendimento de ensino como realidade social, além de desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria atividade para construir os saberes e os fazerem na construção da identidade como professores em um processo contínuo de formação (PIMENTA, 2012).

Considera-se, assim, a formação como um desafio para a inclusão escolar visto que “nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com essa complexidade, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão dos profissionais da educação” (JESUS; BORGES, 2018, p. 30). Portanto, a formação é um processo,

[...] se transforma adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 2012, p. 19).

Os princípios da inclusão indicam que os profissionais precisam receber formação adequada para a inserção dessa realidade de modo a “encontrar novos caminhos, novas formas de exercer o ato educativo, considerando as múltiplas e diversas formas de aprender e toda a diversidade do desenvolvimento humano marcada pelas condições biopsicossociais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Trabalhar com práticas inclusivas não consiste apenas em trocar uma ação por outra, pois, sabemos que o ato educativo é complexo e, se faz necessário que o professor traga significado aos conteúdos transformando-os em conhecimentos. Com esse intuito, “é preciso aprender a ensinar dessa forma e, para isso, o professor também precisa ser formado” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Além de todo arcabouço teórico que pode existir em um processo formativo, vale também dispensar a devida atenção aos professores no seu contexto de trabalho, pois, eles conhecem a realidade e suas reais necessidades educacionais e,

O pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia da escola, demarca um movimento essencial na relação educativa, o que pode permitir compreender os limites das circunstâncias históricas, mas, ao mesmo tempo, caminhos alternativos para o ensino na diversidade e, ao pensar novos caminhos, concretizar novas práticas nas relações de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 16).

Esse processo de formação continuada partindo da própria prática dos docentes possibilita um olhar individualizado para cada realidade, oportuniza discussões, dando voz aos professores, e, permite que eles mesmos sejam construtores de uma escola para todos, superando falhas que podem ter vivenciado durante a sua formação.



Nas reuniões ou em momentos de conversas, nas escolas, constata-se a necessidade que os professores têm em discutir sobre situações específicas que envolvem a educação inclusiva corroborando o apontado por Vieira e Omote quando assinalam que,

Além dos processos de educação continuada, mais pontuais e temáticos, é preciso criar espaços de educação permanente, momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, entre tantas alternativas que podem contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao trabalho docente. Isso certamente pode refletir nas relações produtivas com todos os alunos, com e sem deficiência, e em uma prática pedagógica efetiva e inclusiva, gratificante e edificante para todas as partes envolvidas na educação escolar inclusiva (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754).

Nesse contexto, o trabalho com o PAEE tende a ser mais efetivo ao passo que se oportunize, aos professores, conhecimentos específicos de seus alunos, possibilitando um planejamento adequado que contemple as especificidades de cada educando. E, conseqüentemente, ao preparar a aula com diversas possibilidades de aprendizagem atendendo a este público, possivelmente, aqueles que não estão incluídos neste grupo também serão favorecidos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Além disso, o aprendizado advindo da experiência com alunos PAEE pode trazer segurança ao professor e relações mais próximas e, por conseguinte, maior aceitação desses alunos (VIEIRA; OMOTE, 2021).

É importante almejar conhecimentos sobre recursos didáticos, metodologias variadas, mas também é relevante adquirir conhecimentos para lidar com diferentes situações sociais que surgem no ambiente escolar. Isso requer momentos de formação que proporcionem autoconhecimento e a busca de mudanças para as atitudes positivas a favor da educação inclusiva (VIEIRA; OMOTE, 2021).

A formação do professor, portanto, vai além da graduação ou em capacitações continuadas, pois é um processo contínuo, dinâmico e permanente, que se permeia de reflexões sobre sua prática, construindo uma cultura escolar pautada em valores humanos (VIEIRA; OMOTE, 2021).

Nessa direção, a formação do professor com conhecimento sobre a educação inclusiva e especificidades de aprendizagem deve iniciar na graduação e, avançar para os espaços escolares nos momentos de formação em serviço, que ocorrem na hora atividade ao longo do ano, e nos encontros e semanas pedagógicas (KNIGHT *et al.*, 2019).

Nesse contexto, ressaltamos que a “legitimidade da formação de professores compreende intencionalidade e envolve postura ética, contexto e formação humana que não se constrói sobre nem brota de fatos empíricos, simplesmente” (DEVECHI; TREVISAN; CENCI, 2022, p. 1).

Assim, organizar processos formativos baseados na prática dos professores é uma urgência, mas, essa propositura deve possibilitar discussões, busca de conhecimento e nessa direção a teoria é chamada



para iluminar as práticas postas nos relatos de experiências. Os processos reflexivos gerados, neste momento, podem habilitar os professores de modo a superarem as dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem existente no ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como procedimento técnico a revisão de literatura com levantamento bibliográfico buscando referenciais com os descritores (Formação docente AND Inclusão) em banco de teses e dissertações, *google acadêmico*, artigos em periódicos científicos da área e livros que tratam do assunto. Para se aprofundar no tema pesquisado, a partir da prática, utilizou-se a pesquisa de campo com a finalidade de desvelar a face qualitativa das informações que o grupo de participantes relevam, possibilitando discussões e possíveis soluções (GIL, 1999; RUIZ, 2006; PRODANOV; FREITAS, 2013).

O campo da Pesquisa

O campo da pesquisa foi um Colégio da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Estado do Paraná. Para autorização da pesquisa do referido colégio, foi enviado o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo, aos cuidados do diretor geral do colégio, via *e-mail*, com informações sobre o estudo e da devida autorização do Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos (CEP/ UNESPAR) sob o Parecer nº 4.698.430, em 07/05/2021.

O Colégio oferece para a comunidade turmas das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano), além da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, para o atendimento educacional especializado (AEE).

Os participantes

Para a coleta de dados foi realizada a entrevista com roteiro semiestruturado. Iniciada com cada um dos 10 participantes após a entrega do TCLE e esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e a preservação de sua identidade.

Foram realizadas 10 sessões com os participantes, entre os meses de março e abril de 2022, com duração entre 11 e 36 minutos. Para preservar a identidade dos participantes todos foram identificados com P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P10, onde P corresponde à palavra professor(a).



Procedimentos para as análises dos dados

Durante a realização das entrevistas ocorreu a audiogravação das respostas por meio de aplicativo de gravador de voz do celular da pesquisadora, possibilitando seu arquivamento para posteriormente serem transcritas de forma integral.

Os dados, foram analisados com base na abordagem qualitativa e organizados conforme passos da Análise Temática (AT). A transcrição inicial, nas planilhas descritivas resultou em 38 páginas de transcrição e, dessas as codificações iniciais até resultar nos temas de análises.

A AT é caracterizada como um método utilizado para identificar, analisar, bem como, interpretar e relatar padrões, que são considerados os “temas”, que proporcionam descrever os dados de forma detalhada e a análise interpretativa (SOUZA, 2019).

Conforme, Braun e Clarke (2006, p. 8) “um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados”.

As respostas foram utilizadas para construir quadros com base (AT) constituídos por três colunas, sendo a primeira com trechos da fala literal do entrevistado, a segunda com a ideia central desta fala e a terceira coluna composta pelo foco das ideias.

A AT requer a organização dos dados em fases as quais são definidas como: 1) Familiarização com os dados que consiste na transcrição dos dados, se necessário, leitura dos dados, releitura e apontamento de ideias iniciais, com o fim de uma leitura completa antes de codificá-los; 2) Dos códigos iniciais codificar de forma sistemática as características consideradas importantes; 3) fazer o agrupamentos dos códigos em potenciais temas, agrupando dados relevantes por temas; 4) fazer a revisão dos temas iniciais para refinamento dos temas à luz dos objetivos e problema da pesquisa; 5) refinar as especificidades contidas em cada tema de forma criar nomes claros para os temas e 6) produzir um relatório acadêmico com extratos conforme questão de pesquisa e a literatura.

Dessa organização resultou os temas de análises e, neste artigo, discute-se sobre o tema: Formação inicial e continuada: Refletindo sobre a educação inclusiva

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação inicial e continuada: Refletindo sobre a educação inclusiva

A exposição, nesta seção, versa sobre os dados produzidos pelos participantes da pesquisa e, inicialmente, traçamos o perfil pessoal e profissional das participantes.



No grupo entrevistado 90% dos participantes identificam-se com o gênero feminino e 10% com o gênero masculino. Do total, 20% estão entre a faixa etária de até 30 anos de idade; 30% estão na faixa etária de 31 a 40 anos de idade; 20% estão na faixa etária de 41 a 50 anos de idade e 30% estão na faixa etária de 51 a 60 anos de idade.

Sobre o tempo de atuação na educação básica 20% dos professores declaram experiência de um a cinco anos; 40% dos professores têm de 6 a 10 anos; 30% dos professores têm de 11 a 20 anos e 10% declaram tempo acima de 21 anos exercendo a profissão.

Os entrevistados lecionam na educação básica anos finais do Ensino Fundamental em específico no 6º ano com os seguintes componentes curriculares: 10% atuam com o componente Cidadania e Civismo, específica no modelo Cívico-militar (BRASIL, 2021); 10% atuam no componente História; 10% atuam no componente de Geografia; 10% atuam no componente de Língua Inglesa; 30% atuam no componente de Língua Portuguesa e 30% atuam no componente de Matemática.

Com relação a formação específica voltadas à educação especial e inclusiva nossas análises se dão a partir do campo investigativo: formação inicial específicas e voltada para as práticas inclusivas.

As respostas evidenciam que 50% dos professores declaram não ter recebido nenhuma formação o que permite reportar ao ano/década em que os professores participaram dos cursos de licenciatura. Os demais 50% dos professores afirmaram terem recebido formação teórica sobre os temas que envolvem conhecimentos gerais da educação especial e/ou inclusiva. Deste percentual, todos tiveram a disciplina de Libras.

Notadamente, o índice apresentado na pesquisa que abrange o conhecimento sobre a Libras é resultados da Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) estabelecendo que o sistema educacional deve garantir o ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nível médio e superior (BRASIL, 2002), e também o Decreto 5.626/2005 que estabelece que Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Entretanto, Libras atende apenas as especificidades da pessoa surda e, ainda se faz necessário determinar formação inicial mais abrangente, na área da educação especial e inclusiva, de modo a interagir com conhecimentos sobre outras áreas das deficiências com o fim de preparar já na formação inicial. Com isso, não queremos afirmar que esta é uma tarefa exclusiva dos professores, mas seria ingênuo não considerar que a formação dos professores é um dos principais desafios para a prática docente inclusiva (COSTA, 2015).

Os dados sobre a formação inicial desvelam que essa, ainda é emblemática quando a pauta é a inclusão e com isso,



[...] que os cursos de Licenciaturas precisam adequar e aproximar os conteúdos curriculares ao contexto educacional, para que os professores que atuam na Educação Básica, não sintam grandes impactos ao se depararem com alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem no cotidiano escolar (TASSA, RODASKI; CRUZ, 2023, p. 114).

Essa realidade da formação inicial votada à inclusão desvela que a formação continuada passa a ser uma emergência de forma sistematizada institucionalizada e frequente. Neste quesito tomamos como referência a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, especificamente, no seu Capítulo III que trata dos Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores indicando que há diversos tipos de cursos e programas para a formação continuada de professores, sendo cursos de atualização, programas de extensão, pós-graduação *lato sensu* de especialização e cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e de Doutorado (BRASIL, 2020), variando pela carga horária disponibilizada e normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Há de se considerar que essa legislação é muito recente, mas, pode implicar à ampliação da rede de formação continuada aos professores, entretanto, contudo, considerando que a inclusão, na educação básica, configura-se num movimento iniciado na década de 1990 do século passado apresentamos o questionamento acerca de formação continuada voltada para a educação inclusiva.

Entre os participantes da pesquisa, 30% declaram não ter participado de qualquer formação continuada voltada para a educação especial/inclusiva e 70% dos entrevistados afirmaram ter participado de pós-graduação *lato sensu*, sendo que deste total, 50% foram em Educação Especial; 10% em Neurologia da educação e 10% em Deficiência Intelectual, além de uma participação e curso oferecido pela Secretaria Estadual Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Além disso, os participantes relataram suas impressões sobre essa formação conforme observado em P2 e P6 respectivamente,

[...] eu acho que foi bom para eu me conscientizar a tornar a minha sala um ambiente mais inclusivo (P4, 2022).

[...] Eu acho que foi bem interessante porque eu fui fazer justamente pra entender o comportamento de alguns alunos na sala de aula, porque as vezes eles não têm a deficiência intelectual, mas tem esse outro distúrbio que é de TDAH (...) A gente como ser humano precisa entender o outro, porque enquanto a gente pode ir mais rápido, o outro precisa de mais tempo ou enquanto eu consigo lidar com o barulho da sala o outro precisa de mais silêncio (P6, 2022).

Diante do exposto, a confirmação sobre a relevância da formação continuada visto relacionar-se com a realidade dos docentes e, por conseguinte refletir mais subsídios para aprimorarem a educação inclusiva. É na formação continuada que se apropria de conhecimentos sobre práticas pedagógicas que



atendam os educandos com ou sem deficiência bem como, aqueles com ou sem dificuldades de aprendizagem que corresponde à diversidade presente em sala de aula (PRAIS, 2017).

Ainda na relação formação inicial e continuada é elucidativo a fala de P8 que explicita a importância de formação articulada com à vivência da sala de aula, “[...] o diploma é diferente da sala de aula. O que eu aprendi foi com a vivência” (P8, 2022).

É preciso, pois, que a própria academia se ressignifique e que os envolvidos aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, rompendo barreiras e aprendendo sobre a diversidade humana, com o fim de compreender os modos diferenciados de aprender de cada ser humano (CIRINO; CRUZ, 2022, p. 6).

Reconhece-se o desafio que há na formação de professores para a inclusão escolar ratificando a necessidade de se buscar novas formas de diálogo, que valorizem a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação que os professores possuem e, estão dispostos para aprender sobre o tema (JESUS; BORGES 2018), nessa linha declarou P9

Eu acho que a gente não é muito preparado. O professor sai da graduação e vai dar aula [...]. Só que a escola, o estado, poderia fornecer essa formação voltada para a educação inclusiva. Se fala muito da educação inclusiva e a gente não é muito preparado para isso (P9, 2022).

527

Ainda no contexto de reflexões sobre a formação continuada sobressaiu o fato de que o professor precisa considerar, em sua prática, as possibilidades de sempre refletir sobre seu trabalho, analisar as situações que precisam ser melhoradas, observar quais resultados estão sendo alcançados. Observamos que P1 responde de forma elucidativa sobre esta questão destacando que a formação continuada permite não apenas novos conhecimentos, mas, “uma autoavaliação pra eu poder estar sempre ressignificando a minha prática” (P1, 2022).

Para Pimenta (2006, p. 20), “frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”, com isso possibilitam um conhecimento prático a partir de situações análogas já vivenciadas. Entretanto, isso não é o suficiente para novas situações, o que exige uma busca, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas, o que infere em reflexão sobre e na ação (PIMENTA, 2006).

É importante que o exercício da reflexão seja realizado desde a formação do professor, porque, além do poder formativo, possibilita pontos de vista variados em uma ação contextualizada. Como reitera Pimenta (2006, p. 26), “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-se e sendo por eles ressignificados”.



A articulação teoria e prática oferece aos professores a possibilidade de análise, a fim de compreender o contexto histórico, social, cultural, organizacional e do próprio profissional em sua prática docente, intervindo e transformando-os (PIMENTA, 2006). Logicamente, essa relação também se dá no processo de ensino para criança e corrobora Saviani (2019) que alerta que a pedagogia histórico-crítica enfrenta um desafio ao ensinar ciências para as novas gerações, sabendo que a escola remete ao conhecimento elaborado e ao saber sistematizado e estes são a exigência da sociedade contemporânea, o que torna necessária a existência da escola.

O autor reitera que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2019, p. 92), e é através do saber sistematizado do conhecimento científico que se estrutura o currículo.

Pensar a essencial relação teoria e prática implica no reconhecimento de uma prática, dialógica e intencional, que seja capaz de articular conteúdo a ser ensinado com o conteúdo que precisa ser aprendido, sem desconsiderar as questões contextuais e, nesse quesito, a prática pedagógica voltada aos educandos com deficiência têm grande desafio, visto que as relações de aprendizagem não ocorrem na mesma perspectiva que uma criança que não tenha deficiência.

Para substanciar a discussão sobre formação continuada e práticas inclusivas reportamos aos apontamentos de Vigotski (2019) que assinala que a aprendizagem da criança com deficiência segue os mesmos termos que as demais crianças, entretanto, por percursos, recursos, metodologias e tempos outros que ratificam a diversidade humana nos processos de aprender.

A prática pedagógica não pode prescindir deste aspecto e, nesse contexto, a relação teoria e prática é justificada e requer a organização de momentos formativos, por vezes no espaço de atuação do docente, uma vez que nesse espaço se discutem demandas que se apresentam na realidade de sala de aula à luz da teoria.

O professor tem papel principal no fazer pedagógico e em um contexto inclusivo destaca-se a importância da formação inicial e continuada, de maneira que

Para exercer esse papel em plenitude, dependem de toda a rede de organização educacional para que tenham garantido a possibilidade, por meio da mediação pedagógica, de conduzir os escolares em verdadeiros aprendizes, na diversidade e com suas diferenças, sejam elas de qualquer ordem (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Nas falas de P3 e P5 evidencia-se as dificuldades em sua prática docente por falta de capacitação

Eu encontro essa dificuldade com aluno que tem dificuldade no aprendizado e eu tenho dificuldade pra fazer o aluno entender o que eu estou dizendo (P3).



Eu tento resolver, mas nem sempre a gente consegue é preciso formação continuada frequente. (P5).

Mantoan (2015) confirma que quando os professores são resistentes à inclusão, alegam não estarem preparados ou não foram formados para esse trabalho é porque por vezes aguardam formação que lhes ensinem a ensinar os alunos com deficiência, com instruções de práticas que solucionem os problemas encontrados nos processos de inclusão. Diante disso,

[...] é necessário que esses pressupostos da educação inclusiva perpassem toda a formação docente e, em especial, complementar à formação inicial, visto que essa preparação fornece bases para a organização do ensino também para que o professor possa estudar e investigar sua própria prática pedagógica, com a finalidade de que os alunos aprendam (PRAIS, 2017, p. 58).

A formação continuada de qualidade que se discuta as demandas encontradas nos contextos inclusivos é relevante, visto que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81).

A autora orienta que através de grupo de estudos baseados em conhecimento científico e, quando possível, com apoio de outras áreas para resolver problemas pedagógicos, e tendo como ponto de partida interesses comuns dos professores, é uma forma de qualificar a formação dos profissionais.

A escola contemporânea, para que se torne inclusiva, é importante que esteja organizada em toda sua estrutura, porque para

[...] cumprir adequadamente o seu papel social frente ao ideário de inclusão escolar, não basta olhar para as diferenças em si, mas para toda a sua proposta educacional e no âmbito do Projeto Político Pedagógico, por meio do currículo, que o colegiado da escola deve definir seus caminhos de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2018, p. 64).

Quando P5 reforça a importância da formação continuada se configura de forma sistemática e, também aponta para o que Oliveira (2018) indicou em relação ao currículo, visto que por vezes têm pressões sobre os conteúdos que têm que dar conta “teria que ter um trabalho bem longo e a gente não dá conta devido aos conteúdos que temos que aplicar” (P10, 2022), portanto, há de se repensar sobre essas dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, pautada na cobrança por darem conta do conteúdo programado no currículo.

A preocupação com conteúdo a ser transmitidos em detrimento de preocupações em relação à aprendizagem tem se mostrado como barreira para que o professor possa ter tempo de conhecer melhor



seus alunos, entender suas especificidades e planejar suas aulas de acordo com as demandas encontradas considerando-se q necessidade de

[...] disponibilizar ferramentas de ensino que mobilizam o uso da atenção, da memória, da criatividade, do comportamento voluntário e da linguagem, por intermédio da mediação pedagógica (...) (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 28).

A partir desta citação pode-se inferir que a mediação é uma necessidade no espaço escolar. Além disso, utilização de metodologias diversificadas é de grande relevância no contexto da inclusão o que implica à formação continuada dos professores.

Tão essencial quanto a formação continuada é oferta de cursos e formações que os habilitem à utilização de metodologias e recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem com vistas à inclusão como assinalaram P1 e P7

É interessante trabalhar com metodologias ativas, porque os alunos estão numa era totalmente digital. Tentar variar pra você conseguir perceber naquilo que seu aluno vai melhor, porque às vezes o aluno não é bom escrevendo, mas é bom argumentando. (P1, 2022).

Com metodologias que venham auxiliar esse aluno e a gente procurar incluí-lo o máximo possível. (P7, 2022).

Para favorecer a aprendizagem em um contexto inclusivo, o trabalho escolar pode ser composto por trabalho coletivo, possibilitando a capacidade de tomada de decisão dos educandos diante das tarefas, na organização de responsabilidades entre seus pares, a cooperação, o reconhecimento da diversidade nas habilidades e a valorização das aprendizagens (MANTOAN, 2015).

As aprendizagens novas, viabilizadas aos professores, em confronto teoria e prática possibilita eliminar as barreiras de acesso, permanência e sucesso escolar o que deve ser constantemente avaliado visto que,

[...] a partir das necessidades de cada estudante, pois o que é considerado barreira para um estudante pode ser o acesso para outro e, no cerne desse cenário, talvez, a condição mais inclusiva seja identificar que a eliminação de barreiras concretizada a partir da necessidade de determinado estudante, pode ser utilizada por todos, com ou sem deficiência (FONSECA, 2021, p. 33).

O professor (P6, 2022) relata que “a inclusão pra todos demanda, principalmente, uma parceria maior da mantenedora” indicando os desafios que existem, para as secretarias de educação, diante da demanda de recursos pedagógicos, professor para atendimento especializado, parcerias com outras entidades, formação continuada, entre outros.



Há diversos fatores que são necessários para a efetivação da inclusão escolar, como reiteram Oliveira e Oliveira (2018, p. 17) “O sistema educacional precisa se responsabilizar pelas políticas educacionais que propõe, o que está posto na legislação, mas ainda não se concretiza na prática das escolas”, considerando que “a melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. (MENDES, 2017, p. 79).

Em nossa prática pedagógica diária vemos as dificuldades que abrangem a inclusão, mas, há muito que pode ser realizado no contexto de cada realidade escolar

Não há como negar as implicações de toda política educacional para a organização da escola, da sala de aula e do trabalho pedagógico; ao mesmo tempo, não se podem negar as possibilidades transformadoras no interior das escolas e no cotidiano das salas de aula, apesar dos fatores intervenientes, que não são nem simples, nem pequenos; porém não podemos colocar a escola como mera refém da política, da economia, da administração, pois seria anular sua força de resistência e de luta para a constituição de novos espaços educativos, capaz de reconhecer a rica diversidade de sujeitos e a experiência ativa de cada um deles (OLIVEIRA, 2018, p. 62).

É preciso olhar para as possibilidades que existem em cada escola, valorizando suas conquistas diárias, pois, conforme Barroco (2007), a boa escola em que há o bom ensino projeta o educando além daquilo que ele apresenta e, possibilita que ele estude além dos fatos e fenômenos também a relação entre eles, na perspectiva de que a “boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização” (BARROCO, 2007, p. 387).

Destacamos nas análises a partir desta citação que há a necessidade de utilizar recursos diversificados e apostar na mediação pedagógica, visto que é neste espaço que novas aprendizagens podem ser adquiridas, e por esse processo os educandos com e sem deficiência podem avançar no processo educativo.

Neste sentido, Barroco (2007) esclarece que

A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas o que se refere aos conteúdos científicos. (BARROCO, 2007, p. 262).

Na fala de (P2, 2022) evidencia-se a dificuldade pessoal em práticas que atendam ao educando com deficiência



Eu acho que isso é uma falha minha de ao longo do ano não ter esse foco tão grande. Porque eu simplifico tanto já o conteúdo e faz tanto processo de fixação que a forma como o aluno com dificuldade ou com deficiência vai conseguir absorver aquilo muitas vezes já domina, não há muito avanço (P2, 2022).

A fala deste participante é elucidativa, pois referenda a carência de formação continuada. De fato, seria necessário investimento em políticas de formação, sobretudo, quando reportamos ao perfil dos participantes e constatamos que na formação inicial foram alijados deste conhecimento e, além disso, mesmo aqueles que buscaram por uma especialização ou curso continuado na área da educação especial, o momento histórico em que participou de tal formação também influencia. Conforme Rodrigues (2014, p. 17)

No que respeita às estratégias de formação usadas na formação em serviço é importante valorizar práticas que estão a ser cada vez mais usadas e com avaliações muito positivas usando as escolas como formadoras de outras escolas. Não é preciso que a escola ou a equipa formadora tenha uma solução pronta: é já muito positivo que se possa discutir uma situação com base noutros pontos de partida e de outras variáveis de resolução.

Nesse sentido, ainda sobre as práticas pedagógicas dos professores cabe o alerta de Souza (2016) no que se refere às influências externas pois, se sua formação foi calcada num modelo de educação pautado nas questões médico-terapêuticas, pouco provável terá êxito em suas práticas, posto que nem mesmo no grupo de pessoas com deficiência há linearidade no processo de aprender.

Nesta linha de pensamento ainda ratifica Rodrigues “nenhum problema educativo atual pode ser resolvido com soluções saudosistas do passado; o caminho que preciso trilhar é o que nos conduz à refundação da Escola como espaço de Equidade, de Inclusão” (RODRIGES, 2014, p. 20).

Nessa lógica a formação deveria dialogar com práticas inclusivas, formação continuada em serviço a partir de estudos de caso, trabalhos colaborativos dentre outros, mas, sobretudo, atendimento à diversidade presente em sala de aula, o que pressupõe no ponto de partida práticas, recursos, metodologias e estratégias diversificadas.

Com isso, podemos sintetizar nesta pesquisa, que se faz necessário aceitar as relações que envolvem os processos pedagógicos, sem deixar de considerar o contexto histórico que o aluno vive, pressupondo sua relação com o mundo, pois a prática pedagógica não se materializa distante das práticas sociais, com isso “as escolas inclusivas deveriam, para tanto, reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade (...)” (SOUZA; MIRANDA, 2021, p. 5)



É nessa linha que a prática pedagógica do professor requer a frequente atualização e é nesse sentido que a formação continuada articulando teoria e prática vivenciada no cotidiano da escola se legitima como exigência frequente nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos compreender a importância da formação docente voltada para a educação inclusiva a partir das indagações de um grupo de dez professores que atuam na educação básica em um Colégio Estadual de uma cidade do estado do Paraná.

Foi possível constatar, por meio das narrativas dos professores que participaram da pesquisa, que no processo formativo (graduação) o professor não vivenciou conhecimentos sobre práticas inclusivas, apenas algumas poucas teorias voltadas para a educação especial.

Com relação à formação continuada, alguns buscaram a área da educação especial mas encontram dificuldade na prática. Esse dado poder ser compreendido a partir da análise sobre momento histórico em que o professor vivenciou cursos voltado à educação especial e a concepção dominante nos processos formativos difundidos à época.

Com isso podemos perceber que mesmo tendo recebido formação continuada a concepção e, conseqüente, teorias que vivenciaram refletem diretamente, no trabalho pedagógico destes profissionais, que relatam dificuldades no processo de ensino, por falta de formação continuada específica diante da diversidade que há na sala de aula.

Ratificam que mesmo tendo buscado formação continuada e recebendo da mantenedora, essa formação tem sido insuficiente ante ao que se deparam na escola. Cada realidade exige de cada professor dedicação, adaptações e compreensão do contexto em que está inserido e, nesse sentido, a formação continuada em serviço pode ser bastante produtora.

A pesquisa evidenciou a necessidade que há na oferta de formação continuada que esteja de acordo com a realidade da sala de aula. As exigências de trabalho, falta de estímulo na carreira e as diversas dificuldades sociais que refletem no ambiente escolar afetam e sobrecarregam o trabalho do professor, e isso desestimula para que busque formação específica.

Durante as entrevistas, pôde-se perceber o anseio dos professores em discutir e aprender mais sobre as práticas pedagógicas que atendam as especificidades de aprendizagem dos educandos com deficiência, visto que, no dia a dia, há pouco espaço para discussões entre professores, equipe pedagógica e professor da sala de recursos sobre o tema.



Compreendemos, considerando nosso objetivo de pesquisa, que a formação continuada é de extrema relevância o que não se desconsidera a importância de na formação inicial ser abordado conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas.

As práticas inclusivas aqui referenciadas são aquelas situadas, pelos teóricos visitados, como as práticas capazes de atender às especificidades de aprendizagem de todos os alunos, visto que a escola se constitui heterogênea, portanto, com peculiaridades nos modos, tempos e ritmo de aprendizagem.

A relevância da formação continuada está no quão significativa, pode ser, visto os apontamentos dos docentes participantes da pesquisa e, a relação de tais apontamento com o fato de que a dinâmica escolar se configura por diversidades, logo, a formação continuada pode ser favorável ao passo que permita ao professor articular teoria à prática vivenciada, em sala de aula, nos momentos formativos em serviço.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. “A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 28, 2014.

BABIK, I.; GARDNER, E. S. “Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective”. **Frontiers in Psychology**, vol. 12, 2021.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.



BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. “Using thematic analysis in psychology”. **Qualitative Research in Psychology**, vol. 3, n. 2, 2006.

CIRINO, R. M. B.; CRUZ, G. C. “Inclusão e Exclusão: Tensões Socioeducacionais Frente ao atendimento à diversidade humana”. **Educação**, vol. 47, 2022.

COSTA, V. A. “As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos”. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo** (Tese de Doutorado em Educação Física). Campinas: UNICAMP, 2005.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L.; CENCI, Â. V. “A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 27, 2022

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural** (Tese de Doutorado em Educação). Marília: UNESP, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

JESUS, D. M.; BORGES, C. S. “Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais desenhos?” In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS; R. R. (orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

KNIGHT, V. F. *et al.* “Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability”. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, vol. 34, n. 1. 2019.

MACIVER, D. *et al.* “Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors”. **PloS One**, vol. 14, n. 1, 2019

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MENDES, E. G. “Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar”. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural. 2017

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. “Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores”. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS; R. R. (orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.



OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. “Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações”. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: Editora CRV. 2018.

PIMENTA, S. G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Editora Appris, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora da Feevale, 2013.

RODRIGUES, D. “Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores”. **Revista de Educación Inclusiva**, vol. 7, n. 2, 2014.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SILVA, E. *et al.* “Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras”. **Educação em Revista**, vol. 38, 2022.

SOUZA, L. K., “Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática”. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 71, n. 2, 2019.

SOUZA, M. A. “Sobre o conceito de prática pedagógica”. *In*: SILVA, M. C. B. *et al.* (orgs.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora da UTP, 2016.

SOUZA, R. T.; MIRANDA, J. C. “Inclusão escolar no Brasil: uma análise documental”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 5, n. 13, 2021.

TASSA, K. O. M. E.; RODASKI, J. I.; CRUZ, G. C. “Educação inclusiva e o curso de formação DE docentes: desafios e relatos de experiência”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. “A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 22, 2016.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. “Atitudes sociais de professores frente à inclusão: formação e mudança”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 27, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: Fundamentos da Defectologia. Cascavel: Editora da UNIOESTE, 2019.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. “Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”. **Educação Unisinos**, vol. 22, n. 2, 2018.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima