

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.029

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: FORMAÇÃO DOCENTE NO FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS)

Andréa Carla Bastos Pereira¹
Silvana Maria Moura da Silva²
Joice Fernanda Pinheiro³
Clediane Alencar da Silva⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e a formação docente no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto das escolas públicas municipais de São Luís-MA. A partir dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado, sendo apresentado um recorte específico. Esta investigação utilizou-se de elementos da dialética e caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória com a abordagem quantitativa e qualitativa e de campo. Na coleta de dados, empregou-se a entrevista semiestruturada, cujos resultados foram submetidos à análise de conteúdo, que possibilitou a exploração de dados obtidos na análise do discurso das docentes. O local da pesquisa ocorreu em 02 escolas de ensino fundamental anos iniciais e os sujeitos foram 14 docentes que atuam nestas escolas. A pesquisa revelou que há obstáculos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, andreabast@gmail.com;

2 Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia (UFSCar). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, silvana.moura@ufma.br.

3 Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, joice.fernanda@ufma.br.

4 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cledianek@gmail.com.

na rede municipal de educação de São Luís, resultando na maioria das vezes a não ocorrência de forma efetiva da inclusão deste público. Porém, para as docentes, nas suas escolas de origem ocorrem ajustes no decorrer deste processo, que viabilizam ações mais efetivas para que as necessidades destes estudantes sejam atendidas. Foi considerado pelos sujeitos da pesquisa que a formação docente exerce um papel decisivo nas mudanças de concepções acerca da inclusão escolar, tendo como ponto de consenso a construção dos saberes docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes. A pesquisa ainda aponta obstáculos relativos à formação docente, como a escassez da oferta e nas inadequações de formação voltadas para a temática educação inclusiva e práticas pedagógicas. Em síntese, conclui-se que apesar dos desafios, há avanços significativos no processo formativo desses docentes, que contribuem sobremaneira com a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual da rede pública municipal ludovicense.

Palavras-chave: Inclusão educativa, Formação docente, Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A inclusão educativa consiste na garantia de oportunidades de forma equitativa, em que as escolas devem assegurar a todos os alunos público-alvo da educação especial a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, assim assegurando-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação. Tal equidade, compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade.

Compreende-se que as escolas inclusivas, caracterizam-se como escolas para todos, em que se reconheça e atendam às necessidades e diferenças de cada indivíduo, não somente sobre a ótica das pessoas com deficiência, mas todos os alunos que por inúmeras razões endógenas ou exógenas, permanentes ou temporárias apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2005).

Historicamente tem-se importantes movimentos políticos e sociais que ao longo dos tempos fortaleceram os processos de acesso e permanência deste público no espaço escolar. Entende-se um sistema educacional inclusivo, regulado pelos princípios democráticos, onde se estabelecem programas, projetos e atividades que concebam o desenvolvimento pleno das personalidades dos indivíduos, fortalecendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Assim, a inserção de um aluno com deficiência não significa, por si só, um ato legítimo de inclusão (Brasil, 2008).

A partir do conjunto de leis e decretos é possível avaliar que a educação formal tem considerável importância para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (DI), constituindo-se, então, como direito conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual aponta para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes estudantes. Assegura, ainda, a intencionalidade da educação especial e sua transversalidade, desde a educação infantil até o ensino superior e, ainda, o atendimento educacional especializado (AEE), àqueles que optam por este serviço. Constam como objetivos dessa política, orientar a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados; formação específica aos professores; participação efetiva da família e da comunidade; acessibilidade urbanística arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, acessibilidade nos

transportes, na comunicação e informação; na articulação intersetorial e implementação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Para Coelho Filho e Ghedin (2018), a formação de professores se relaciona ao ato de formar o docente. Portanto, analisando-se a relevância da atuação docente nos processos de inclusão dos estudantes com DI no ensino fundamental público ludovicense, é necessária a reflexão acerca dos processos formativos que este profissional foi e está sendo submetido ao longo de toda sua carreira profissional, tendo em vista que os saberes e conhecimentos docentes se traduzem em experiências práticas do cotidiano escolar, surgindo a necessidade de reflexão crítica estimulada pela formação inicial ou continuada deste profissional.

A formação deve ter como pressuposto a qualificação docente, sobretudo relativa à construção da identidade deste sujeito, em que a articulação entre teoria e prática seja constante para a construção dos processos reflexivos e que isto remeta a uma pedagogia voltada para uma prática social justa e inclusiva, pois o docente é um aprendiz em permanente formação e se define, a partir de suas crenças, representações e pelos seus hábitos. Os fatores relacionados à formação docente, o aduzem a tornar-se consciente dos elementos que interferem em seus posicionamentos em relação aos alunos e afetam especificamente sua ação docente, assim como o orienta nas escolhas relativas às estratégias pedagógicas adotadas, avaliação realizada e o modelo que oferece quanto às intenções sociais em sala de aula. Os processos de formação devem levar o docente ao autoconhecimento e mudanças com o objetivo de desenvolver condutas mais adequadas e eficazes para os processos de ensino aprendizagem, sempre observando a ampla diversidade e as necessidades dos alunos (Campos, 2013; Dias Sobrinho, 2008).

O fortalecimento da atuação docente direcionada aos estudantes com DI, compreende a relativa importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Considera-se que a formação é necessária, pois promove a atualização e transformação da prática; auxilia na reflexão e ressignificação de convicções já estabelecidas; relaciona-se à qualificação dos docentes com a qualidade das formações que lhes são destinadas (Pimenta; Ghedin, 2012).

A formação docente alinhada às reais necessidades educativas pode gerar oportunidades de construção de ambientes de participação significativa dos alunos com DI em sala de aula, produzindo possibilidades de consistentes avanços deste público. Essa formação, também, deve ser fundamentada na

construção de saberes, pois estes compreendem conhecimentos, competências, habilidades e talentos. Os processos formativos devem ter como princípio a instrumentalização, no que se refere à organização do ensino e à gestão de classe, de modo que sejam pensados como o docente será capaz de organizar as situações de aprendizagem. Isso significa a organização dos tempos e espaços de aprendizagem nos agrupamentos e nos tipos de atividades planejadas aos alunos, as sequências didáticas, avaliações educativas e atividades de retomada, sempre levando em consideração a diversidade existente em sala de aula, pois as decisões tomadas pelos docentes são apoiadas em conhecimentos nos processos de aprendizagem e nos conhecimentos pedagógicos da gestão de classe (Campos, 2013; Carvalho, 2012; Figueiredo, 2011).

Em relação à formação docente direcionada aos alunos com deficiência na legislação brasileira, está disposto na Lei 9.394/96, no capítulo. V, artigo 58 e parágrafo III, em que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (Brasil, 1996). Essa importante lei dá abertura para que outras ações políticas sejam desenvolvidas, visando ao atendimento da demanda das necessidades dos alunos com deficiência em todo o sistema educacional.

Na legislação brasileira, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que no Art.18 para orientações acerca da formação necessária aos docentes na atuação com os alunos com deficiência

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (Brasil, 2001, p. 68).

As Diretrizes Nacionais para Educação Básica apresentam no Cap. II, na Seção II, Art. 29 orientações fundamentais acerca da formação docente direcionada em específico ao público da educação especial e em continuidade e reserva o Cap. IV, Art. 56 orientações sobre as formações inicial e continuada do professor

§ Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I- o pleno acesso e participação dos estudantes no ensino regular; II- a oferta do atendimento educacional especializado; III- a formação para o professor do AEE e para o desenvolvimento de práticas inclusivas [...].

Cap. IV- A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem a partir do qual é determinado o perfil do docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (Brasil, 2013, p. 10).

A referida legislação explora temáticas sobre a relevância da formação docente e da inclusão educativa e as legitimam nacionalmente, assim como por meio dessas políticas educacionais, em que a sociedade e a educação são chamadas a se reorganizar, a partir dos princípios democráticos, considerando que a educação é para todos. Para Rodrigues (2005), a educação inclusiva é uma ruptura aos valores tradicionais, em que se repensam conceitos como o desenvolvimento de um currículo único, com o aluno padrão e modelo único de aprendizagem e transmissão, e de escola como estrutura de reprodução.

Os processos formativos requerem tempo e esforço do profissional, que busca por bons resultados em seu trabalho, sendo necessárias constantes análises e reflexões sobre suas próprias experiências. Segundo Pimenta (2012), entende-se a formação também como autoformação, visto que os professores reelaboram os saberes iniciais, a partir de suas experiências práticas, vivenciadas no contexto escolar. No entanto, para Rodrigues (2005) ainda se verifica que as formações continuadas ofertadas, raramente coadunam com a realidade em que os problemas são identificados, sendo geralmente formações continuadas genéricas e não dão detalhes de estudos de casos concretos.

Faz-se necessário pensar na formação docente, a partir da realidade da escola, em que esta seja menos centrada nos aspectos burocráticos, mas sim num processo ocorrido no coletivo, no qual os professores constroem os seus saberes, a partir de reflexões sobre as experiências e práticas no processo ensino aprendizagem e que aconteça, a partir da perspectiva intitulada crítico-reflexiva para oferecer aos docentes formas de construção de um pensamento autônomo e que proporcione as dinâmicas de formação auto participada (Pimenta, 2012; Schön, 1992).

A perspectiva está direcionada para as formações inicial e continuada organizadas em complementaridade, constituindo-se em um duplo movimento, em que Pimenta (2012) traduziu como autoformação dos professores, quando há a reelaboração frequente dos saberes efetivados em sua prática, em confronto às suas experiências educativas e o de formação nas instituições educativas nas quais atuam. Para tanto, há a necessidade de construção de espaços escolares duplamente organizados para o trabalho e para formação. Isso requer o desenvolvimento de uma rede de fortalecimento das e nas ações escolares, que perpassam desde políticas de amplo porte propostas pelas secretárias de educação e seguem até a gestão escolar democrática, configurando-se em propostas curriculares desenvolvidas por todos os atores da escola, para que haja uma sólida construção desta rede de formação profissional e qualidade no trabalho a ser desenvolvido.

Os processos formativos propõem constantes reflexões acerca das ações direcionadas aos estudantes, compreendendo avaliação na ação com reserva de um tempo para organização do pensar sobre a rotina escolar e que isso se torne um hábito. Além da formação docente Carvalho (2019) ressalta a necessidade da criação de espaços dialógicos na escola para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados pela equipe escolar como rotina de trabalho.

Possivelmente, a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos constitui percursos para as mudanças de atitudes. As abordagens acerca da formação valorizam e denominam o docente reflexivo, em que há o entendimento deste como um intelectual em contínuo processo de formação, que não se constrói ao longo da formação inicial, ou em alguns cursos, ou o acúmulo deles, mas ocorre pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, meios e fins e durante sua jornada profissional. (Silva, 2011).

A reflexão oportuniza aos docentes habilidades de si tornarem conscientes de suas ações pedagógicas, permitindo que estes avaliem suas práticas e as articule de maneira eficiente com o seu arsenal teórico. Conforme Schön (2000), é necessário pensar criticamente sobre o que conduz a determinada situação e, neste processo, reestruturar estratégias de ações, as compreensões dos fenômenos ou a maneira de conceber os problemas. Por tanto, ao refletir sobre a sua atividade, o docente cria caminhos pedagógicos que serão necessários para a diminuição de práticas repetitivas, pouco efetivas em relação aos níveis de necessidade dos estudantes e, muitas vezes, com pequenas conexões com a

sua realidade. A partir dessas reflexões, o docente será capaz de se posicionar concretamente para a redução ou resolução de possíveis problemas.

Concorda-se com Oliveira (2011) ao tratar que a educação brasileira tenha uma trajetória em que prevaleçam práticas tradicionais, com base na homogeneidade e padronização das pessoas e ritmos de aprendizagem, onde muitos são excluídos do processo de escolarização. Fazem-se necessárias modificações, no sentido de provocarem uma reorganização da escola para fornecer respostas às diferentes necessidades dos alunos em oposição ao modelo educativo, no qual os alunos é que necessitam se adaptar à realidade da escola. Conforme o posicionamento de Costa (2015), no que incide sobre o desafio da formação docente direcionado à educação inclusiva, destaca-se uma formação que seja ampla e ademais da reprodução de modelos pedagógicos, em que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir da reflexão e autonomia, tendo como ponto de partida as atitudes dos professores.

As modificações necessárias para a ruptura de reprodução de modelos pedagógicos tradicionais perpassam pelas aprendizagens significativas, que por sua vez ocorrem nesses docentes em relação a conceitos fundamentais de Educação, Educação Inclusiva e Educação Especial (Pimenta, 2012). Isso acontece, a partir de qualificações profissionais ocorridas em níveis de formação inicial e continuada, assim como aquisições de competências para conviverem e enfrentarem diversas situações sociais que surgem no ambiente escolar e em sala de aula. Em relação a esses aspectos formativos, compreende-se o processo dinâmico em que esses indivíduos estão inseridos, havendo o entendimento de que as formações devem ocorrer permanentemente e sempre a partir de demandas advindas de reflexão contínua sobre sua prática profissional. Por este exposto, aquiesce-se que:

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático [...]. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade a realidade diferente do professor (Imbernón, 2010, p. 17):

Concorda-se com Imbernón (2010), ao afirmar que a prática docente é pessoal e contextual, sendo esta capaz de fortalecer as capacidades de apren-

dizagem do docente relativas à convivência com o alunado, com o contexto cultural e com as relações sociais existentes na comunidade escolar, tendo em si uma relevância além dos aspectos voltados à simples atualização profissional, sendo oportuno pensar em um currículo de formação que tenha como princípio fundamental o desenvolvimento de habilidades intelectuais, cujo principal objeto é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e realidade social em que estão inseridos.

Esse profissional precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. A partir disso, a formação será legítima quando contribuir para o seu desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho e proporcionar melhorias nas aprendizagens profissionais, partindo do pressuposto que esta formação também ocorre a partir de saberes docentes que se traduzem em conhecimentos, competências e habilidades e são fundamentalmente utilizados em seu trabalho. O professor em sua prática não utiliza somente uma única teoria, mas ao contrário utiliza muitas concepções e técnicas conforme a necessidade (Tardif; Lessard, 2014).

Assim, mesmo com diversas políticas de formação continuada para docente, ainda, é necessária maior democratização dos espaços formativos nas escolas e, por sua vez, a equipe escolar precisa utilizar mecanismos para que a atuação do professor, em relação a esse público, seja mais efetiva e produtiva. Portanto, Freitas (2006, p. 162) reforçar a necessidade de “[...] refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais [...]”, atendendo, assim, à perspectiva da educação nacional direcionada para a inclusão de todos e a garantia de uma educação de qualidade, desde a educação infantil até a educação superior. Assim, compreende-se a relevância da formação docente na efetividade de ações inclusivas:

[...] o reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento a diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para a atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência (Faitanin, 2014, p. 20).

A partir da reorganização das escolas, faz-se necessária a construção de práticas docentes mais significativas e democráticas em que este docente

administre o exercício de seu labor docente. Nesse aspecto, é imprescindível considerar quais saberes o docente utiliza para a articulação de sua prática, na perspectiva em que esta acontece conforme um processo, no qual esperam-se determinados resultados. Desse modo, é importante pontuar a natureza da atividade docente: “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o reconhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar [...]” (Pimenta, 2011, p. 83). Portanto, a aprendizagem do aluno é a grande finalidade da atuação docente. Nesses termos, não há distinção entre alunos com ou sem deficiência.

É importante considerar que a inclusão educativa do aluno com DI passa por todos os profissionais, que atuam no espaço da escola regular, como gestores, coordenadores, supervisores, psicólogos e professores, e que esta escola traga consigo características próprias, que muitas vezes cooperam com o processo de exclusão deste aluno. Nessa assertiva, esclarece-se que,

A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem que compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O regular diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos [...]. Percebe-se então que o regular existe nas minúcias do dia a dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O regular se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada dos cadernos; na organização do tempo; padronização dos horários de aula iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras no espaço de sala de aula, limitando a criatividade; na invariância de possibilidades (Santos; Paulino, 2008, p. 149).

Cabe considerar que, esse espaço tem uma história construída ao longo dos anos, em que traz consigo especificidades técnica, científica e humana. Nesse sentido, as análises educativas devem ser relacionadas, também, às complexidades da escola regular. Assim, deve ser pertinente que a formação docente, seja capaz de promover transformação na escola regular e que esta consiga atender às demandas do mundo contemporâneo, levando os docentes a refletirem e compreenderem a diversidade do alunado como algo natural e inerente à raça humana.

Ressalta-se que o desenvolvimento deste trabalho ocorreu pela relevância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes inclusivas direcionadas aos estudantes com DI, uma vez que este público se refere ao maior quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial da rede municipal de São Luís-MA, conforme dados da Superintendência da Educação Especial (São Luís, 2019).

O objetivo geral foi analisar a inclusão de estudantes com DI e a formação docente no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto das escolas públicas municipais de São Luís-MA.

METODOLOGIA

A pesquisa originária deste capítulo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HU/UFMA) e aprovada através do Parecer Consubstanciado nº 3.747.707, atendendo aos requisitos da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) envolvendo seres humanos (Brasil, 2016).

Tratou-se de uma pesquisa descritiva, de campo, com abordagem qualitativa, com base em elementos da dialética, que possibilitam enxergar os fenômenos para além do imediato e do empírico, abstraindo o objeto, de forma que seja possível identificar os elementos que o constituem (Marconi; Lakatos, 2010).

A pesquisa de campo foi realizada em duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís, que concernente aos dados do Censo Escolar (2018) possuíam o maior quantitativo de alunos com diagnóstico de DI (Brasil, 2018).

Participaram da pesquisa 14 docentes, do sexo feminino, sendo que a de maior idade compreendeu D10 com 54 anos e a menor foi D7 com 34 anos, média de idade de 45,3. A maioria das professoras possuía o curso de pedagogia, perfazendo dez (71,44%). Mencionaram ter graduação distinta a esta quatro (28,56%), sendo uma (7,14%) em ciências; outra (7,14%) em biblioteconomia; uma (7,14%) em educação física e outra (7,14%) em normal superior.

Citaram, ainda, ter curso pós-graduação (Lato Sensu) 90% das professoras, cujos dados indicaram uma diversidade de formação neste nível, sendo quatro (28,56%) em Gestão, supervisão e orientação escolar; três (21,42%) em Docência do ensino superior; duas (14,28%) em Psicopedagogia; duas (14,28%)

em AEE; uma (7,14%) em Educação Especial; uma (7,14%) em Religião e matrizes africanas, uma (7,14%) em Metodologia do ensino superior. Destaca-se, ainda, que três (21,42%) das docentes possuía mais de uma Pós-Graduação Lato Sensu, correspondendo a D2, D6 e D11. Pode-se observar que somente duas das docentes (14,28%) relataram realizar Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo a D2 Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e a D3 Mestrado em Educação. Tais dados demonstraram uma pequena quantidade de docentes ingressando nesse nível de formação.

Em relação ao tempo de atuação com alunos com DI, destacam-se as professoras (D2, D5, D12) com maior tempo de experiência, sendo cada uma com 17 anos e com o menor tempo D4 com 6 anos de atuação com este público. Apesar de possuir apenas 6 anos de experiência, D4 tinha 51 anos. A média do tempo de experiência com crianças com DI entre as docentes foi de 11,7 anos.

Relataram, ainda, ter formação específica na área da educação especial sete (50%) das docentes, sendo três (21,42%) disseram ter realizado curso sobre o AEE (D6, D8, D11). Em relação às outras docentes, uma (7,14%) tinha curso em Libras; outra (7,14%) em autismo; uma (7,14%) em Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial na UFMA; uma (7,14%) em Educação Especial. Ressalta-se, ainda, que D8 possuía duas formações nesta área: AEE e altas habilidades ou superdotação.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram individualmente, em datas agendadas antecipadamente com as docentes selecionadas, ocorreram nas UEBs; foram gravadas, transcritas integralmente e interpretadas, conforme o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Foram estabelecidos critérios de análise para aprofundamento do estudo, pois para a análise de conteúdo a mensagem é o ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, sempre expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado (Franco, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se as análises do objeto de estudo com base no referencial teórico e em pesquisas realizadas. As informações desta pesquisa foram organizadas por categorias temáticas, com ênfase nos critérios semânticos, ou seja, nos significados das palavras ou nos sentidos atribuídos a elas.

A partir das entrevistas semiestruturadas, observou-se que a formação continuada e autoformação foram as modalidades mais usuais para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar, sendo apontadas por 78,57% da amostra pesquisada. Segundo Pimenta (2012) a formação continuada e a autoformação docentes são importantes nos processos de reelaboração de saberes, partindo das diversas exigências em que o docente é confrontado no seu cotidiano escolar e, ainda, o papel da formação na construção de práticas pedagógicas, que atendam a realidade do alunado.

Destaca-se o relato de uma professora: “[...] assim, lendo, porque na nossa prática a gente precisa ler, ter embasamento, até pra gente também pode direcionar o trabalho[...] então assim através de leituras, através de cursos, cursos de formação[...]”. Portanto, Imbernón (2010) reforça que essas formações precisam ter como característica a adaptabilidade a diferentes realidades de inserção docente, sendo capazes de solucionar as diversas situações-problema oriundas de determinados contextos práticos.

Em continuidade 21,43% das professoras, indicaram que a construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público ludovicense ocorreu por meio de saberes da prática docente cotidiana. As falas das docentes destacaram o saber da prática docente cotidiana ou saber da experiência como necessário para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar. Percebeu-se que este saber contribui nas ações docentes inclusivas, proporciona segurança para saber lidar com o aluno, pois implica na disponibilidade de experiência com esse público. Para Tardif e Lessard (2014), existe um conjunto de saberes (saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência ou práticos), que são fundamentalmente utilizados pelos docentes para a construção de uma prática educativa pautada dentro da perspectiva da democratização de uma educação de qualidade a todos. Portanto, todos esses saberes devem ser explorados como formas de construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense.

Infere-se que a formação docente deve ter uma dinamicidade diferenciada, voltada para a estrutura sistêmica da escola e da diversidade humana, e não deve se restringir à instrumentalização e aplicação de modelos teóricos/técnicos. É relevante uma práxis reflexiva permanente, que seja capaz de buscar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor, a partir de sua experiência, consciência e reflexão junto ao alunado (Faitanin, 2014).

Sobre como ocorre a inclusão dos alunos com DI nos anos iniciais do ensino, (64,28%) das professoras apontaram que embora ocorra este processo de inclusão escolar, há muitas situações a serem superadas, tais como: formação docente inadequada, falta de apoio e escassez de recursos pedagógicos, que impedem a efetividade deste processo de inclusão escolar.

Conforme relato de uma professora, foi enfatizada a necessidade de conhecimentos mais específicos sobre a inclusão para que assim esse aluno com DI não seja excluído, afirmando que a consciência sobre a pertinência de ações inclusivas será construída com formação específica adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, no Art. 61, trata da formação dos profissionais da educação, em que estas devem atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e, também, às características de cada fase dos educandos, em que sejam associados os conhecimentos teóricos e práticos, inclusive em processos de formação em serviço (Brasil, 1996). Neste sentido, concorda-se com Imbernón (2010), que as formações devem ter como principal propósito o desenvolvimento de um profissional que seja agente de mudança, individual e coletivo, capaz de saber o que fazer e como, e certamente saber o porquê deve fazê-lo.

Foi observado que (35,72%) dos docentes ressaltaram que a inclusão escolar dos alunos com DI, não é efetivada nos espaços escolares, destacando a categoria ausência de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação. Entende-se que os sistemas de ensino, em específico o município de São Luís, deve garantir o cumprimento de leis e decretos, políticas públicas capazes de minimizar situações, que interferem no processo de inclusão escolar, investindo em formações docentes, ajustes em estruturas físicas, aquisições de materiais didáticos pedagógicos, apoio de equipes multidisciplinares, entre outros.

É necessário reconhecer que escolas inclusivas são destinadas a todos, com implicações que perpassam por todo o sistema educativo, em que se reconheça e respeite as necessidades individuais de cada aluno. Essa inclusão está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (Carvalho, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aa formação continuada é um fator decisivo nas mudanças de percepções acerca da inclusão escolar, tendo como ponto de consenso que a construção

dos saberes docentes é importante nas tomadas de decisão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade do alunado e, também, que estes saberes contribuem nas práticas pedagógicas inclusivas, pois propiciam segurança para ações direcionadas ao aluno com DI.

Os desafios relativos à formação docente foram dispostos na escassez da oferta e nas inadequações de formação voltadas para a temática educação inclusiva e práticas docentes, fator que segundo as participantes do estudo fragiliza suas ações direcionadas a este público. Outro ponto destacado pelas docentes foi sobre as necessárias implementações e adequações da formação delas para colaborar com a construção de experiências voltadas para viabilização de práticas mais inclusivas.

Compreende-se que a busca por qualificação profissional também se configura como um processo pessoal, que perpassa por formação continuada, em cursos de níveis lato sensu e stricto sensu, sendo estes na maioria das vezes ofertados anualmente pelos sistemas estaduais e federais de ensino, conforme disposto nos editais dos referidos sistemas. Considera-se que há um avanço significativo no processo de formação docente, que coadunam com a inclusão de estudantes com DI da rede pública municipal ludovicense.

Em síntese, conclui-se que apesar dos desafios, há avanços significativos no processo formativo desses docentes, que contribuem sobremaneira com a inclusão dos estudantes com DI da rede pública municipal ludovicense.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educacenso 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Edler Rosita. Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARVALHO, Edler Rosita. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Edler Rosita. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, Joinville, v. 43, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502/8254>. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. Desafios à educação: da formação do professor à inclusão escolar. Niterói: Intertexto, 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 141-145.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis: Vozes 2011. p. 97-121.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma; GHENDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, N. S. (ed.). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: UFSM, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Moreira Marcos (org.). Inclusão em educação: culturas, políticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Quantitativo de Professores (1º - 5º ano). São Luís: SEMED, 2019.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.