

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI

Jéssica Galvão Sansão Lima

**POLÍTICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

GASPAR - SC

2023

JÉSSICA GALVÃO SANSÃO LIMA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado profissional do programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede - PROFEI, do Centro de Educação à Distância - CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira

GASPAR - SC

2023

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Jéssica Galvão Sansão
POLÍTICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA /
Jéssica Galvão Sansão Lima. -- 2023.
80 p.

Orientadora: Cléia Demétrio Pereira
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2023.


1. Políticas de educação inclusiva. 2. Formação
permanente de professores. 3. Público da educação especial.
I. Demétrio Pereira, Cléia. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



ATA DE BANCA DE AVALIAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e seis de abril de dois mil e vinte e três, às 09h00, reuniu-se, de forma online, a Banca de Avaliação da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Mestranda **Jéssica Galvão Sansão Lima**. A dissertação intitulada **"POLÍTICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA"**, teve a banca composta pela Dra. Cléia Demétrio Pereira na qualidade de Orientadora, pela Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e Vera Márcia Marques Santos, como membros internos da UDESC, pela Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – UFPA, como membro externo, e como membro suplente interno a UDESC, a Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho. Após defesa pública da referida dissertação pela mestranda, a Banca de Avaliação atribuiu ao mesmo o seguinte conceito:

Membro da Banca	Assinatura
Dra. Cléia Demétrio Pereira - UDESC/Florianópolis, SC (orientadora)	
Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco - UDESC/Florianópolis, SC (membro interno)	
Dra. Vera Márcia Marques Santos - UDESC/Florianópolis, SC (membro interno)	
Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita - UFPA/Belém, PA (membro externo)	 AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA Data: 06/05/2023 16:12:51-0000 Verificação: 16.05.2023 16:12:51
Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho - UFSC/Florianópolis, SC (suplente interno)	

Avaliação Final - Parecer da Banca:

- Aprovada
 Aprovado/a mediante correções.
 Reprovado/a

Observações:

Após as sugestões, a banca recomenda publicação em artigos científicos.

Florianópolis, 26 de abril de 2023.

Visto da Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva



Assinaturas do documento



Código para verificação: **Z234A1TK**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ **CLEIA DEMETRIO PEREIRA** (CPF: 810.XXX.619-XX) em 04/05/2023 às 09:28:38
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 13:33:15 e válido até 13/07/2118 - 13:33:15.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **VERA MARCIA MARQUES SANTOS** (CPF: 534.XXX.309-XX) em 04/05/2023 às 12:07:40
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:58 e válido até 30/03/2118 - 12:37:58.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **GABRIELA MARIA DUTRA DE CARVALHO** (CPF: 032.XXX.742-XX) em 04/05/2023 às 12:15:17
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:43:45 e válido até 30/03/2118 - 12:43:45.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **SOELI FRANCISCA MAZZINI MONTE BALNCO** em 04/05/2023 às 13:47:04
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:40:47 e válido até 30/03/2118 - 12:40:47.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFUONfMTlwMjJfMDAwMTc3NjhFMtc3ODFfMjAyM19aMjM0QTFUSw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo UDESC 00017768/2023 e o código **Z234A1TK** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sou grata a Deus por me ter dado saúde, força e perseverança para concluir este curso em nível de mestrado profissional. Sem a Sua orientação e proteção, eu não teria sido capaz de chegar até aqui.

Também gostaria de agradecer ao meu esposo Wanderson Garcia Lima, pelo apoio e companheirismo durante toda a caminhada. Suas palavras de incentivo me acalentaram nos momentos difíceis e me impulsionaram manter firme nesse percurso.

Não posso deixar de mencionar meu filho Luís Antônio Sansão Lima, que me ensinou a valorizar cada momento da vida e a ser uma pessoa melhor, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico e profissional.

Gostaria de agradecer também minha orientadora, a professora Dra. Cléia Demétrio Pereira, pelo seu constante apoio e orientação ao longo deste processo de pesquisa. Suas orientações e sugestões foram inestimáveis para o desenvolvimento deste percurso formativo.

Expresso minha gratidão aos membros da banca examinadora, professora Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, professora Dra. Soeli Francisca Monte Blanco e professora Dra. Vera Márcia Marques Santos, pelas valiosas sugestões e contribuições que me ajudaram qualificar este trabalho.

Agradeço também aos meus amigos e colegas de mestrado que me apoiaram e contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante esta trajetória.

Por último, tão importante quanto, agradeço carinhosamente aos profissionais de educação, especialmente meus colegas professores que participaram dessa pesquisa e forneceram dados empíricos preciosos que foram essenciais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Gratidão a vocês!

RESUMO

Este trabalho em nível de mestrado profissional apresenta os resultados da pesquisa que teve o objetivo de analisar as políticas de educação inclusiva na formação permanente de professores do ensino fundamental, da educação básica, para atuação com estudantes considerados público da educação especial, na rede municipal de ensino de Gaspar/SC. As motivações desse estudo estiveram ligadas a experiência como docente, da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, bem como, da apropriação de alguns referenciais teóricos e políticos que versam sobre o objeto dessa pesquisa. “Como a rede municipal de ensino de Gaspar/SC tem se organizado em termos de políticas e práticas na formação permanente de professores do ensino fundamental da educação básica na perspectiva da educação inclusiva para atuação com estudantes considerados público da educação especial?” foi à questão levantada para desenvolver esta pesquisa. Este itinerário metodológico seguiu com a pesquisa documental e bibliográfica de cunho qualitativo, e, pela pesquisa participante, como procedimento de coleta de dados via formulário *online*. A rede municipal de educação de Gaspar se constituiu como o *locus* da pesquisa, cujos professores de áreas e do atendimento educacional especializado compuseram a população da pesquisa. As análises empreendidas apontam que as discussões foram relevantes e evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da escola, considerada o *locus* privilegiado para o diálogo, a escuta, a ação-reflexão-ação e para a mudança, o desenvolvimento e o aprimoramento contínuo da formação humana. Por fim, a pesquisa desencadeou a elaboração do produto final, materializado em uma proposta denominada “*Formação permanente de professores em contexto escolar: escolarização de estudantes público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Gaspar/SC*”. Com efeito, espera-se que os resultados dessa pesquisa e a proposta de formação permanente para a Rede Municipal de Gaspar, elaborada como produto educacional deste estudo, possam contribuir para a ampliação do debate sobre a formação permanente de professores e para a promoção de espaços de reflexão e aprendizagem que valorizam e reconhecem a diversidade humana e a inclusão em todos os níveis de ensino da educação básica.

Palavras-chaves: Políticas de educação inclusiva. Formação permanente de professores. Público da educação especial.

ABSTRACT

This text presents the research that is linked to the professional master's degree in inclusive education at the University of the State of Santa Catarina, with the aim of analyzing inclusive education policies in the continuing education of elementary school teachers for students considered part of the special education public, in the municipal education system of Gaspar/SC. The motivations for this study come from professional experience as a teacher, academic trajectory in the Pedagogy course, as well as the appropriation of some theoretical and political references that deal with the theme of this research. "How has the municipal education system of Gaspar/SC organized itself in terms of policies and practices in the continuing education of elementary school teachers for inclusive education to work with students considered part of the special education public?" was the question raised to develop this research. We opted for a qualitative approach as a methodological path, based on applied research to generate knowledge inherent to the context of practice and exploratory research to encompass different types of research from the perspective of their objectives. Thus, we proceeded with documentary research to identify inclusive education policies, bibliographic research with the purpose of raising the theoretical framework that will subsidize the discussions, and finally, participant research to collect data from the research participants through the application of an online questionnaire. The municipal education system of Gaspar constitutes the research locus, whose teachers from different areas and specialized educational services make up the research population. Our expectation is to contribute through this research with a systematic permanent training proposal as an educational product.

Keywords: Inclusive education policies. Teacher training. Special education audience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das políticas de educação inclusiva articuladas com a formação de professores da educação básica no âmbito brasileiro.....	19
Quadro 2 - Políticas educacionais na formação/permanente de professores em articulação com escolarização de estudantes da educação especial do município de Gaspar/SC.....	28
Quadro 3 - Seleção de produções acadêmicas em dissertações e teses.....	35
Quadro 4 - Qual a compreensão que você tem sobre os conceitos "formação continuada" e " formação permanente de professores que atuam na educação básica?.....	58
Quadro 5 - Quais necessidades formativas você considera importante para "criar uma prática pedagógica inclusiva" nos processos de escolarização de todos os estudantes?.....	65
Quadro 6 - Na sua opinião, quais conhecimentos/temas são relevantes para serem contemplados na pauta das formações continuada/permanente de professores sob a perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial?.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantos anos você atua como professor no ensino fundamental na educação básica?	51
Gráfico 2 -	Durante os últimos 5 anos da sua carreira você realizou algum curso complementar sobre inclusão escolar de estudantes público da educação especial?.....	53
Gráfico 3 -	Durante sua graduação você cursou disciplinas que abordavam sobre educação especial e educação inclusiva?.....	54
Gráfico 4 -	Sua formação profissional em nível de graduação contribuiu para você atuar com estudantes da educação especial, numa perspectiva inclusiva?.....	55
Gráfico 5 -	Sua formação profissional somada as suas experiências de atuação docente te colocam em condições de atender as necessidades educativas dos estudantes da educação especial em sala de aula?.....	56
Gráfico 6 -	A rede municipal de educação de Gaspar/SC proporciona ou proporcionou formação continuada/permanente aos professores sobre inclusão escolar de estudantes público da educação especial?.....	57
Gráfico 7 -	Você já participou de alguma formação de professores sobre inclusão escolar de estudantes considerados público da educação especial no período em que leciona na rede municipal de Ggaspar/SC?.....	58
Gráfico 8 -	Você tem conhecimento de leis em nível federal que regulamentam a formação continuada/permanente de professores da educação básica?.....	65
Gráfico 9 -	Você tem conhecimento de leis que regulamentam a formação continuada/permanente de professores no município de Gaspar/SC?.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização do município de Gaspar no mapa do estado de Santa Catarina	48
Figura 2	Etapas de desenvolvimento da formação permanente de professores.....	67
Figura 3	Mapa Conceitual.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAD	Centro de Educação à Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPAEE	Estudante Público Alvo da Educação Especial
HAE	Hora Atividade Externa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Educacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
IFAM	Instituto Federal do Amazonas

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas de Minas Gerais
SC	Santa Catarina
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE POFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
1.1 DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR/SC.....	29
1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES CONSIDERADOS O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	32
2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	42
3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA.....	43
3.1.1 Dos tipos de pesquisas e procedimentos de coleta de dados.....	43
3.1.1.1 <i>Pesquisa documental.....</i>	44
3.1.1.2 <i>Pesquisa bibliográfica.....</i>	44
3.1.1.3 <i>Pesquisa participante.....</i>	45
3.1.2 Dos procedimentos de coleta de dados.....	46

3.1.3	Dos procedimentos de análise de dados.....	46
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	47
3.2.1	Da rede municipal de educação de Gaspar.....	48
3.2.2	Dos participantes da pesquisa.....	49
3.2.3	Da ética na pesquisa.....	49
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
4.1	PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	50
4.2	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR.....	57
4.2.1	Percepção dos participantes sobre os conceitos de formação continuada e formação permanente.....	57
4.2.2	Das políticas que normatizam a formação de professores da educação básica.....	60
4.2.2.1	<i>Sobre a legislação que regulamenta a formação permanente dos professores.....</i>	<i>61</i>
4.2.3	Das necessidades formativas dos professores.....	62
4.2.4	Das temáticas abordadas nos encontros de formações permanentes de professores	64
4.2.4.1	<i>Dos conhecimentos/temas a serem contemplados na pauta da formação permanente dos professores sob a perspectiva da educação inclusiva</i>	<i>64</i>
4.3	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GASPAR/SC.....	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69

REFERÊNCIAS..... 71

ANEXOS..... 76

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa, em nível de mestrado profissional, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede (Profei), vinculado ao Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). As motivações para desenvolver este percurso de formação acadêmica vêm das experiências profissionais que se vinculam com a educação escolar e pela oportunidade de realizar o curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia surgiu como uma possibilidade de formação no ensino superior, ao qual foi realizado no Cead/Udesc e concluído no primeiro semestre de 2018. Durante esta formação tive a oportunidade de vivenciar experiências docentes como professora titular de turma e também como segunda professora¹ na atuação com estudantes da educação especial, tanto na rede municipal de educação quanto na rede estadual de Santa Catarina (SC). Foi nesta primeira formação no ensino superior que tive os primeiros contatos com a educação especial, especificamente nas disciplinas de “educação inclusiva”, “Simbologia Braille” e “Libras”, as quais me possibilitaram ampliar os conhecimentos sobre a inclusão escolar. Recordo-me de alguns momentos, ao ler as ementas dessas disciplinas, ter a sensação de que sairia preparada para atuar em sala de aula. Entretanto, ao me tornar professora, percebi que a realidade da sala de aula era muito diferente da educação idealizada, com todas as complexidades da cultura escolar e a evidência constante de estudantes da educação especial, principalmente, com deficiência.

As primeiras experiências como professora ocorreram nos anos iniciais do ensino fundamental e me colocaram diante de estudantes em situação de vulnerabilidade social e que me levaram a repensar sobre as práticas pedagógicas,

¹ De acordo com a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, Art. 2º, entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2017).

a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, mesmo com as dificuldades que enfrentavam em seus contextos familiar e escolar.

Em 2018 busquei formação em nível de especialização, no curso de "Neurociência com ênfase em aprendizagem", com objetivo de compreender melhor essa relação e criar alternativas para que estes estudantes tivessem êxito nas aprendizagens, mediadas por minhas práticas pedagógicas. Paralelo a esta formação realizei a complementação com cursos em educação especial e educação inclusiva, na qual me identifiquei com a temática.

Os percursos de formação profissional que trilhei até aqui, somado às experiências que tive com meus pares, mostrou o quanto é importante nos apropriarmos de conhecimentos teóricos e práticos para atuação docente numa perspectiva inclusiva. Com isso, o tema que damos visibilidade nesta pesquisa, vai além do que uma licenciatura, cursos de graduação e formações continuadas podem proporcionar. É neste contexto que a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva se constitui em nosso objeto de pesquisa.

A opção por esta temática foi corroborada com a instituição de políticas na perspectiva da educação inclusiva que regulamentam a escolarização de estudantes que estiveram, e, em muitos casos, continuam alijados desse processo, a exemplo de estudantes considerados como o público da educação especial, conforme estabelece a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Algumas questões mobilizaram esta pesquisa. Uma delas questionou quais políticas de inclusão direcionaram a formação permanente de professores da educação básica para o público da educação especial? Qual ou quais lacunas foram visibilizadas na formação permanente de professores da educação básica na atuação com o público da educação especial da rede municipal de educação de Gaspar/SC? Contudo, a questão que nos moveu a seguir com esta pesquisa, estabeleceu a seguinte problemática: *Como a rede municipal de educação de Gaspar/SC se organiza, em termos de políticas e práticas na formação permanente de professores do ensino fundamental da educação básica, na perspectiva da*

educação inclusiva, para atuação com estudantes considerados público da educação especial?

Com isso, definimos como objetivo geral desta pesquisa, *analisar as políticas de educação inclusiva para formação permanente de professores do ensino fundamental da educação básica para atuação com estudantes considerados público da educação especial, na rede municipal de ensino de Gaspar/SC*. Para atingir o objetivo geral estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Localizar produções acadêmicas dos últimos cinco anos que tratam da temática pesquisada;
- b) Identificar as políticas que regulamentam a formação permanente de professores na área da educação especial em nível federal e municipal;
- c) Verificar nos documentos oficiais os pontos relevantes que direcionam a formação permanente de professores da educação básica na área da educação especial;
- d) Evidenciar as trajetórias formativas e práticas curriculares de inclusão do público da educação especial da rede municipal de educação de Gaspar/SC;
- e) Elaborar uma proposta de projeto de formação permanente na perspectiva da educação inclusiva à rede municipal de educação do município de Gaspar/SC.

Para desenvolver esta pesquisa, delineamos o caminho metodológico numa abordagem qualitativa, a partir da pesquisa aplicada e exploratória, por permitir o envolvimento de diferentes procedimentos de coleta e análise de dados. Nessa direção, do ponto de vista da coleta de dados, nos apoiamos na pesquisa documental (Políticas que regulamentam a formação de professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva), na pesquisa bibliográfica (levantamento de produções acadêmicas e aporte teórico), os quais, indicaram referenciais teóricos para fundamentar este estudo e, conseqüentemente, na pesquisa participante (aplicação de um questionário *online*), para o levantamento das materialidades que constituíram a base empírica, que foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Participaram como público da pesquisa os coordenadores pedagógicos e professores (regentes e de áreas específicas) da rede municipal de ensino de Gaspar/SC, respectivamente, dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e os professores do atendimento educacional especializado (AEE). Por se tratar de um mestrado profissional, elaboramos um projeto de formação permanente de professores, como uma proposta para a rede municipal de ensino de Gaspar/SC, como produto educacional resultante da pesquisa.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro partes. A primeira apresenta um exercício inicial da pesquisa, que se centrou no levantamento de políticas educacionais no âmbito nacional e local articuladas com a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva. A segunda parte é resultado de um levantamento de produções acadêmicas, realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da combinação de descritores previamente definidos. A terceira descreve o caminho metodológico definido previamente para atingir os objetivos propostos por este estudo. A quarta parte apresenta os dados e análises dos resultados da pesquisa, que direcionaram a elaboração do produto educacional resultante da pesquisa.

Por fim, concluímos que as análises empreendidas por esta pesquisa evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da escola e a considerada o *locus* privilegiado para o diálogo, a escuta, a ação-reflexão-ação e para a mudança, o desenvolvimento e o aprimoramento contínuo da formação humana. Por conseguinte, a pesquisa desencadeou a elaboração do produto final, materializado em uma proposta denominada “*Formação permanente de professores em contexto escolar: escolarização de estudantes público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Gaspar/SC*”. Assim, espera-se que os resultados dessa pesquisa e a proposta de formação permanente para a Rede Municipal de Gaspar, elaborada como produto educacional deste estudo, possam contribuir para a ampliação do debate sobre a formação permanente de professores e para a promoção de espaços de reflexão e aprendizagem que valorizam e reconhecem a diversidade humana e a inclusão em todos os níveis de ensino da educação básica.

1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa primeira parte da pesquisa apresentamos um levantamento de documentos oficiais, conforme quadro 1, os quais direcionam as políticas de educação inclusiva no Brasil e refletem de algum modo, na formação de professores da educação básica. Respectivamente sinalizamos indícios sobre a relação que se estabelece entre a formação permanente de professores e a sua atuação com estudantes considerados público da educação especial.

Quadro 1 – Levantamento das políticas de educação inclusiva articuladas com a formação de professores da educação básica no âmbito brasileiro.

ANO	TÍTULO
1990	Lei nº Lei no 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009
2010	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010
2011	Decreto nº 7611, de 17 de novembro 2011
2014	Lei Federal nº 13.005/2014
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2019	Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

1.1 DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os direcionamentos de políticas na perspectiva da educação inclusiva são evidenciados na década de 1990, com maior ênfase, na conferência mundial realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca, assinada por 88 delegações de países, que definiram medidas de inclusão com relação ao atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência (UNESCO, 1990).

Dentre as medidas definidas destacamos que todas as delegações “[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2). Foi estabelecido também o detalhadamente sobre as orientações para a implementação de ações em níveis regionais e internacionais e as possibilidades de fornecer formação de professores, dentre outros aspectos.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) fica definido aos países signatários, a responsabilidade de

[...] fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.

Percebemos no texto em questão, que a abordagem diferenciada adotada pelas delegações, ao priorizar tanto a transmissão de conhecimentos quanto a disponibilização de ferramentas para promover a inclusão, reflete uma postura de trabalho especializado “[...] que não pode ser desempenhado mecanicamente porque exige do trabalhador um considerável nível de discernimento para adaptar seus conhecimentos às diferentes situações que o ofício exige” (CERICATO, 2016, p. 274).

Com base nisso, fica evidente a necessidade dos sistemas de educação promover a formação de professores, para que possam mobilizar a reflexão acerca dos conhecimentos e habilidades necessários na atuação docente e, conseqüentemente, contribuir para a inclusão dos alunos da educação especial nos processos de escolarização. Isso nos leva a refletir sobre quais temas e práticas deveriam estar presentes na pauta dessas formações?

Salientamos que a formação de professores tem sido uma temática recorrente nas políticas de educação no Brasil, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece em seu Art. 61, parágrafo único, os objetivos para cada etapa da educação básica, considerando:

[...] II – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); III – **o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Dentre os objetivos citados, observamos que não há menção do termo que se refere mais especificamente à “formação permanente” de professores e sobre temáticas que possam ser levadas a cabo nessa linha de formação. Entretanto, a capacitação em serviço e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades possa ser compreendida como possibilidades de formação de professores ao que temos interesse nesta pesquisa.

A partir disso, compreendemos que mesmo a educação ser um direito estabelecido em diversos âmbitos da legislação brasileira, conforme garantida no art. 205 da Constituição Federal (BRASIL,1988), ainda se faz necessário investir em legislação que regulamente o processo de inclusão escolar em articulação com a formação permanente de professores no contexto da escola. Aquino e Gonzales (2016) sinalizam a importância de entendermos que a formação dos professores é complexa, e envolve diferentes níveis de realidade que interferem diretamente na práxis dos docentes. Isso inclui a realidade local, formada pelos envolvidos na

formação, e outras realidades influenciadas por fatores como subjetividades, histórias de vida e condições econômicas. Também há fatores externos como políticas, centros formadores e desenvolvimento tecnológico que afetam a formação dos professores. Por isso, é essencial considerar as necessidades de formação dos professores e atender às demandas identificadas por eles, por meio de uma escuta atenta e cuidadosa, tão necessária para subsidiar as práticas curriculares no contexto escolar.

Em Paulo Freire (2016) entendemos que essa “escuta” se torna um fator inerente à constituição da formação humana, principalmente, na formação de professores, visto que uma formação inicial não determina a formação profissional, mas, habilita um fazer pedagógico que é constante. Significa dizer que compreender a formação permanente de professores requer “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2016, p.117). Esta escuta é o que move o diálogo e permite compreender os anseios do outro, com empatia e possibilita ainda vivenciar experiências com a diversidade humana e respeitar o outro por uma dimensão ética, real, “[...] em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2016, p. 60).

Alguns documentos oficiais foram evidenciados neste estudo, por regulamentar a formação inicial e permanente dos professores, para atuação na educação básica como a, recente, instituição da Resolução n. 02 de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Contudo, fica evidente que a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não se direciona ao AEE, mas, relaciona os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), como referência para a formação docente, em nível de graduação, ao passo que estipula prazos para que as instituições de ensino superior realizem suas adequações de seus projetos curriculares dos cursos

de licenciatura. A partir disso, fica evidente a importância da legislação nesse aspecto e das consequências que ela produz.

Esta resolução trata, em seu art. 6º, sobre a formação continuada em dois momentos: o primeiro, no parágrafo “VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (BRASIL, 2019) que entendemos estar direcionada entre a graduação e a atuação como professor na educação básica. De acordo a resolução,

[...] VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente **essencial para a profissionalização docente**, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e **considerar os diferentes saberes e a experiência docente**, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Embora a prescrição política dessa resolução faça referência à “formação continuada” para expressar a necessidade de permanecer em formação constante no contexto da atividade docente, optamos por usar o termo “formação permanente de professores”, por entendermos que a ideia de “permanente” expressa com profundidade o que vivemos e sentimos diariamente na atuação docente na escola de educação básica. É nesse lugar que as situações desafiadoras das práticas curriculares (Pereira, 2019) ganham forma e precisam ser respondidas à todos os estudantes, independentemente, das suas características pessoais.

Para Imbernón (2010, p. 54) “[...] a escola passa a ser foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”, inclusive, se constitui no principal espaço privilegiado de formação permanente de professores. É no contexto da escola que as questões-problemas surgem e possibilitam construir projetos, planejar com intencionalidades e desenvolver estudos da própria prática pedagógica, por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Ao considerar a formação permanente para descrevê-la como “essencial” na atuação de professores e professoras na educação básica, segundo a Resolução n. 02 de 2019 (BRASIL, 2019), não significa que ela por si só solucionará as

questões que têm dificultado a inclusão escolar de estudantes público da educação especial e avançar em seus próprios percursos de escolarização na educação básica. No entanto, cumpre ressaltar que os maiores ganhos na efetivação de um contexto escolar inclusivo está “[...] aliada a mudanças do contexto, a organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

Consubstanciado por estas e outras questões externas que impactam as relações no contexto interno das escolas, nos permite pensar que a formação permanente de professores, deva ser basilar em todo o percurso de escolarização da diversidade de estudantes, ao qual nos deparamos cotidianamente. Assim, é fundamental ter um olhar atento com aqueles estudantes, cujas necessidades educativas, requerem uma atenção mais específica nos seus percursos de escolarização.

Buscamos na Resolução n. 02 de 2019 (BRASIL, 2019) uma tentativa de verificar a ênfase dada à formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva. Encontramos no parágrafo único do Art. 5º apenas uma passagem com menção à inclusão referendando sobre a formação de professores.

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se **adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.** (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso)

Por se tratar de uma diretriz nacional que regulamenta a formação inicial de professores em cursos de graduação, embora não seja o objeto desse estudo, percebemos uma rasa prescrição sobre a perspectiva inclusiva, na formação de futuros professores que vão lidar com desafios constantes na escola, diante da diversidade humana ali presente. A ausência de aprofundamento nesta área de conhecimento, no campo da educação especial, pode também, sinalizar um certo apagamento dessa diversidade humana que carece cada vez mais ganhar visibilidade e atenção no cotidiano escolar.

Dessa forma, compreendemos que as políticas de formação permanente para professores são fundamentais para a promoção da educação inclusiva e

garantia dos direitos educacionais de todos, especialmente os estudantes da educação especial. No entanto, segundo Cericato (2016), a implementação dessas políticas só será possível quando elas se tornarem uma prioridade na agenda das políticas educacionais.

A partir disso, é imprescindível considerar que os estudantes possuem direitos garantidos por lei, e quando falamos em direitos das crianças, logo nos remete ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que define os direitos em diversas esferas da vida da criança e do adolescente. O Art. 53 em específico regulamenta que a criança e o adolescente têm direito à educação de qualidade, com “I - Igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola**” (BRASIL, 1990, p. 44, grifo nosso).

Acesso e permanência são aspectos de grande relevância para que todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sejam assegurados em todo o processo de escolarização. Para promover esse acesso e a permanência,

[...] exigem-se mudanças estruturais nos espaços escolares, além do desenvolvimento de novos modelos de práticas educativas que ofereçam a todos os alunos e a todas as alunas a garantia de seu acesso e permanência, para contribuir para uma sociedade mais justa e tolerante (RASOPPI, 2019, p. 50).

Desse modo, entendemos que não basta ter apenas rampas e banheiros adequados às necessidades das pessoas com deficiência, por exemplo. É necessário que além da estrutura arquitetônica, de recursos tecnológicos, materiais didáticos, dentre outras questões, a formação permanente para todos os professores (AEE, regentes do ensino fundamental I ou de áreas específicas) seja de fato colocada em prática como “essencial”, a fim de garantir o progresso de todos os estudantes, particularmente, ao público da educação especial.

O ECA regulamenta ainda, em seu Art. 53º, que os profissionais da educação tenham atenção especial às diferenças humanas, e que crianças e adolescentes sejam “[...] respeitado(s) por seus educadores” (BRASIL, 1990, p.

43). O Art. 3º, no parágrafo único, prescreve que toda criança e adolescente tem seus direitos estabelecidos por esta lei e não devem sofrer nenhum tipo de preconceito, seja por cor da pele, etnia, condição socioeconômica ou por condições de deficiência.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia. (BRASIL, 1990, p. 15)

Importante destacar, conforme prescrito, que crianças e adolescentes identificados como público da educação especial sejam incluídos no ambiente escolar com seus direitos garantidos quanto ao acesso, permanência e condições de um ensino que respeite às suas necessidades e atinja as expectativas de aprendizagens.

Tais prescrições aparecem na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e na Resolução N° 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que regulamentam a inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino, o atendimento especializado, dentre outros direitos de acessibilidade que foram instaurados a partir delas. Esta resolução define que os estudantes com deficiência têm o direito ao AEE no contra turno escolar, devendo ser realizados no contexto das instituições públicas ou sem fins lucrativos, além de estabelecer ao público da educação especial o direito ao ensino regular, conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Para compreender com maior conhecimento das políticas que prescrevem a garantia do atendimento com acesso e permanência desses estudantes em sala de aula, consideramos relevante a formação permanente dos profissionais da educação, a fim de proporcionar a inclusão escolar e o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, cidadãs, entre outras, estabelecidas no ECA (BRASIL, 1990).

Dada à importância da formação inicial e permanente dos profissionais de educação, foi instituída a Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010, que trata das

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e estabelece em seu Art. 29, parágrafo segundo que:

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 11)

Compreendemos com Rasoppi (2019, p. 24) que a “[...] formação inicial dos professores e das professoras foi, por muito tempo, embasada na lógica da racionalidade técnica”, sendo fundamental pensar e prever políticas voltadas à formação de professores para além da formação inicial, de uma maneira permanente, atenta ao contexto real da escola.

Este modo de conceber a formação inicial baseada na racionalidade técnica está “[...] ultrapassado, pois, em sala de aula, existe uma grande diversidade de situações, muitas das quais não foram sequer discutidas em sua formação, não encontrando aportes teóricos e técnicos para enfrentá-las, restringindo seu fazer pedagógico” (RASOPPI, 2019, p. 24). Nesse caso, é também necessário problematizar a formação inicial neste contexto da pesquisa, uma vez que nosso objeto de estudo envolve formação permanente de professores numa perspectiva da educação inclusiva, considerando a inclusão escolar de estudantes da educação especial.

Com isso, as contribuições do estudo de Mesquista (2007, p. 73) nos fazem compreender que “[...] não é suficiente no processo de formação inicial a simples inclusão de uma disciplina voltada à Educação Especial, já que ela sozinha pouco contribuirá para o desenvolvimento de habilidades profissionais que conformem o aspecto pedagógico como um todo”, mas, é a oportunidade, nesta etapa de formação, o futuro professor estabelecer um primeiro contato com a temática da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, no contexto da escolarização. Por conseguinte, destacamos a importância da formação permanente de professores com foco na educação inclusiva, a fim de apoiar o

processo de escolarização dos estudantes com necessidades especiais, a partir da sua própria atuação. O papel do professor é fundamental para identificar as habilidades que precisam ser desenvolvidas, mas é igualmente importante que ele mantenha um percurso constante de formação profissional, já que atua no ensino básico.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), aponta a qualificação dos profissionais da educação em seu capítulo 4, Art. 28, inciso X, ao estabelecer a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

No entanto, com exceção da PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 14), que tem como um de seus objetivos garantir a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”, parece que a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva é específica para os professores do AEE, conforme regulamenta a LBI (BRASIL, 2015), visto que em seu Art. 28, inciso XI, estabelece a responsabilidade do poder público em promover formação e disponibilizar professores de AEE, assim como intérpretes, entre outros profissionais de apoio.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso) orienta que a atuação do professor com o público da educação especial, “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e **continuada**, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, embora seu texto nos direciona a entender que essa formação está voltada ao professor para atuar no AEE. De acordo a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso) esta formação

[...] possibilita a sua **atuação** no atendimento educacional especializado e **deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular**, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade

arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Como se estabelece, a atuação no contexto escolar requer uma interlocução direta entre professores do AEE e da sala de aula, sem a qual, entendemos fragilizar o processo de escolarização dos estudantes da educação especial. O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) regulamenta o AEE para estudantes definidos como público da educação especial e determina que a União subsidiará, por meio de apoio técnico e financeiro, os sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal.

A formação continuada de professores é sinalizada no Art. 5º deste documento, voltada “[...] para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011), nestes casos observamos certa restrição das possibilidades de envolvimento de todos os profissionais do contexto educativo implicado.

Para Lara (2017) é crucial que haja uma concepção de ensino adequada e atualizada na formação dos professores, o que pode ser incentivado por leis e regulamentações que promovam a educação inclusiva. “A influência educativa das respostas que esse estudante com deficiência intelectual pode conquistar em um ambiente inclusivo depende da concepção de ensino que as professoras receberam durante sua formação para a prática docente” (Lara, 2017, p. 145). Nesse sentido, a formação permanente é essencial no processo de formação dos professores, uma vez que isso reflete diretamente no desempenho dos estudantes em sala de aula inclusiva.

1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR/SC

Ao iniciar o levantamento das políticas educacionais que regulamentam a educação escolar no município de Gaspar/SC, especialmente, as que visibilizam a formação permanente de professores em articulação com escolarização de estudantes da educação especial, encontramos os documentos relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 - Políticas educacionais na formação permanente de professores em articulação com escolarização de estudantes da educação especial do município de Gaspar/SC

ANO	LEIS MUNICIPAIS DE GASPAR/SC
2008	Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008
2012	Parecer 18/2012 do Conselho Nacional de Educação
2015	Lei nº 3650, de 10 de julho de 2015
2018	Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Por intermédio da Lei nº 3650, de 10 de julho de 2015, o município de Gaspar aprovou “O Plano Municipal de Educação - PME”, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir disso, foi regulamentado a promoção da formação inicial e a formação permanente para os professores de todos os níveis da educação; a implantação de Salas de recursos Multifuncionais; disponibilização de recursos assistivos com vistas à promoção de acessibilidade, constante na meta 10 deste plano, no item 15.8, com o objetivo de “consolidar política de formação continuada prevista para o município” (GASPAR, 2015).

As formações que foram instituídas a partir da Lei nº 3650, de 10 de julho de 2015, àquelas realizadas em serviço e que na rede municipal de Gaspar são organizadas pela SEMED com grupos específicos de professores, não podem ser

concebidos como “[...] cursinhos rápidos e aleatórios, de capacitação conteudista que ocorrem nas escolas [...]” mas devem ser “[...] uma formação continuada qualificada [...]” (FRANCO, 2018, p.19), que trate das demandas dos docentes com qualidade e com coerência.

Com a promulgação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) ficou determinado, em seu Art. 2º, parágrafo 4º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, regulamentado pelo Parecer nº 18/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da lei do piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. A Lei nº 11.738/2008, bem como o presente Parecer, tratam da aplicação da legislação em âmbito nacional. Portanto, tudo o que aqui se dirá se aplica às condições que se constituem como regra e não tomam como base as exceções, que serão contempladas em cada rede ou sistema de ensino por decorrência da regra geral. (BRASIL, 2012, p. 18)

A Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED) por meio da “Regulamentação da hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar/SC” de 2019, determina que os professores da rede terão sua carga horária distribuída da seguinte forma:

A jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Gaspar é constituída por atividades desenvolvidas pelos Docentes e Especialistas em Educação, correspondendo a 2/3 da carga-horária de trabalho semanal, e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério que se organizam no tempo denominado como hora-atividade, correspondendo ao 1/3 da carga-horária de trabalho semanal. (GASPAR, 2019, p. 6)

As horas atividades mencionadas são destinadas às demandas “[...] pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, destina-se a momentos de formação continuada e capacitação em serviço, reuniões pedagógicas e trabalho pedagógico coletivo [...]” (GASPAR, 2019, p. 6).

Importante destacar que esta rede de ensino instituiu, em 2018, a “Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar” e define o atendimento de estudantes público da educação especial com a presença de um profissional de nível médio. Este profissional é identificado como “Auxiliar de educação Especial”, cuja função está em auxiliar o estudante em suas atividades pedagógicas e quando necessário, terão capacitação em serviço por intermédio dos “[...] Professores da Educação Especial e pelo Terapeuta Ocupacional quanto a sua atuação no apoio aos educandos da unidade e elaboração de relatório de atividades” (GASPAR, 2018, p. 33).

A partir dessas considerações, fica claro que as oportunidades de formação permanente prescritas em documentos oficiais são essenciais para beneficiar tanto os professores quanto os auxiliares de educação especial, com o objetivo de promover a inclusão dos alunos da educação especial. É nessa relação de sujeitos profissionais, que Rasoppi (2019) sinaliza fazer parte do grupo de pessoas oprimidas e excluídas, mesmo que presentes nas escolas. Muitas vezes, são esses profissionais segregados devido a implementação de políticas públicas injustas e à falta de acolhimento por parte daqueles que compõem o próprio ambiente escolar. Além disso, a inflexibilidade da sociedade em reconhecer, valorizar e incluir o outro, em vez de compreender que a diversidade humana e suas características específicas, acaba por ampliar a exclusão social, particularmente, no contexto da educação básica.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES CONSIDERADOS O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção abordamos alguns conceitos que afetam a/na educação especial, conseqüentemente, situar a caracterização do público considerado da educação especial e suas necessidades educativas, entendidas equidade de direitos.

O Art. 58 da LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Especial é entendida como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Dessa forma os estudantes com deficiência têm seus direitos garantidos por lei, entretanto Rapposi (2019, p. 50) enfatiza que devemos ter cuidado, pois o termo “[...] “preferencialmente” denota diferentes interpretações, permitindo que as escolas dificultem o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência” no ensino regular, visto que as escolas especiais poderiam utilizar-se dessa brecha para atender os alunos público da educação especial enquanto deveriam ser apenas um complemento.

Com base nessa constatação, é importante abordarmos a compreensão do público da educação especial, observamos que a LDBEN (BRASIL, 1996) já identifica o conjunto de estudantes que são considerados o público para esta modalidade de ensino. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), os alunos que são considerados público alvo da Educação Especial são aqueles que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. De acordo com a LBI (BRASIL, 2015), esses estudantes têm direito à “[...] I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, reconhecendo a importância de disponibilizar recursos de acessibilidade, como materiais didáticos em formatos acessíveis e tecnologias assistivas, para garantir a participação plena desses alunos no processo educacional.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) define, mais especificamente, a caracterização desse público escolar, a saber:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é um desafio que exige o reconhecimento das suas necessidades e particularidades, mas que “[...] numa escola inclusiva” essa “diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem” (PLETSCH, 2005, p. 22). Essa diversidade humana é fundamental e possibilita a participação plena e efetiva dos estudantes considerados público da educação especial na sociedade em geral. Esta é uma das temáticas que consideramos fundamentais estar pauta de formação permanente de professores, além de políticas públicas de inclusão, financiamento, conhecimentos teóricos e metodológicos, dentre muitas outras, que podem emergir como questões inerentes à diversidade cultural das escolas. Este pode ser um caminho necessário para contribuir com a inclusão escolar, compreendido como um direito humano e um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa segunda seção, nosso objetivo foi realizar um levantamento de produções acadêmicas com objetivo de identificar as relações de políticas e práticas pedagógicas permanentes, direcionadas para os processos de escolarização com o público da educação especial.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual utilizamos a combinação dos seguintes descritores: “Educação especial/Formação continuada de professores da educação básica/Política de inclusão” que resultou o total de 20 produções; “formação continuada de professores da educação básica/educação especial/políticas públicas”, obtendo 49 resultados; “formação permanente de professores/educação especial”, com o total de 71 resultados e; “formação permanente de professores/educação inclusiva”, da qual obtivemos 309 produções.

Para selecionar em definitivo as produções acadêmicas, realizamos ainda duas etapas de filtragem, uma pela análise dos títulos que atendiam a temática e, outra, que se centrou na leitura dos resumos dos títulos selecionados. Após este refinamento, selecionamos o total de 10 produções acadêmicas, três teses de doutoramento e sete dissertações de mestrados que abordam pontos considerados relevantes para a pesquisa, conforme expressa o Quadro 3.

Quadro 3 – Seleção de produções acadêmicas em dissertações e teses

Ano	Autor/a	Título da Produção Acadêmica	Instituição	Tipo de Produção
2017	Soares, Leticia Borges Marra	A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	UFJF	Dissertação de Mestrado
2017	Lonise caroline Zengo de Lacerda	Formação continuada de professores e gestores: O programa REDEFOR educação Especial e Inclusiva em foco	UNESP	Dissertação de Mestrado
2017	Noronha, Lílian Freire	Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para a Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva	IFAM	Dissertação de Mestrado

2017	Oliveira, Ana Carolina Santana de	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física	UFSCAR	Tese de Doutorado
2017	Lara, Patrícia Tanganelli	Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente	UNESP	Tese de Doutorado
2018	Rezende, Lucelena Dias	O Desafio da Formação Continuada do Professor em Escolas Inclusivas da Rede Estadual da região leste de Goiânia	PUC-GO	Dissertação de Mestrado
2018	Franco, Renata Maria da Silva	Formação Continuada de Professores para Práticas Inclusivas: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	UNIFAL-MG	Dissertação de Mestrado
2018	Santi, Ana Paula	A Formação dos Professores na educação especial de Toledo-PR	PUC-GO	Dissertação de Mestrado
2019	Augusto, Fernanda Aparecida	Políticas de Formação Continuada de Professores em uma Perspectiva Inclusiva: Uma Abordagem Reflexiva dos Docentes do Ensino Fundamental I	UNOESTE	Dissertação de Mestrado
2019	Rasoppi, Mônica Alves Feliciano	Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freiriana: em busca de uma escola democrática e inclusiva	PUC-SP	Tese de Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Os trabalhos encontrados coadunam com a importância da formação permanente dos professores na perspectiva da educação inclusiva; trazem o contexto histórico e político da inclusão das pessoas com deficiência, proporcionam indagações a respeito do que é inclusão e de como as políticas inclusivas afetam o contexto escolar. Conversam ainda sobre a influência delas na formação permanente de professores, assim como problematizam sobre políticas, teoria e prática no contexto escolar inclusivo. A inclusão das pessoas com deficiência envolve diferentes esferas da sociedade e o contexto histórico implicou e ainda implica diretamente na elaboração das políticas e considera a política educacional

[...] como uma das políticas públicas desenvolvidas no estado burguês, se dirige ao atendimento das demandas do sistema produtivo desta sociedade. Nesse sentido, o sistema educacional está alinhado a um modelo de formação em específico, porém, esse também sofre influências do nível de consciência e organização dos que estão sujeitos a tais políticas. (SANTI, 2018, p. 55)

Com isso, a autora salienta que o Estado não é neutro, portanto, age a seu favor. Entretanto, com muita luta, manifestações e reivindicações conquistou-se alguns direitos que amparam a minoria da educação especial. Dentre os direitos que essa minoria conquistou, verificamos o direito à educação de qualidade e a obrigatoriedade de acesso às escolas de ensino regular que, por consequência, necessitam de investimentos para atender o público da educação especial. Tais investimentos acenam a necessidade de estudos a respeito da formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva, visto que “[...] é pela escolarização formal e inclusiva que a PCD tem acesso às ferramentas culturais que lhe permitirão desenvolver-se, na medida que se apropriam dos conceitos científicos” (SANTI, 2018, p. 89).

Franco (2018) corrobora com Santi (2018) ao conceber os professores como principais protagonistas responsáveis pela mediação dos processos escolares, que afeta diretamente a formação inicial e permanente, visando qualificar as próprias práticas pedagógicas para que se crie uma cultura escolar inclusiva. Para Franco (2018) os professores precisam se reconhecer como agentes mediadores do conhecimento e entender que ser professor é uma profissão e a profissionalização dela proporciona segurança na sua práxis. A autora utiliza o termo “profissionalização” assim como consta no parágrafo VIII, Art. 6º da resolução N° 02/2019 (BRASIL, 2019), quando menciona a formação permanente dos professores como um elemento fundamental para a profissionalização docente, e que deve ser incorporada à rotina da instituição educacional, levando em consideração a diversidade de conhecimentos e experiências dos professores.

Ao utilizar esse termo, Franco (2018) conclui em sua pesquisa que muitos professores acreditam que ser professor é um “dom” ou uma “vocação” e, equivocadamente, acreditam que para atender estudantes com deficiência é preciso ter esse “dom” ou essa “vocação”. A autora chama atenção desse fato, pois, se isso fosse verdade, somente o desejo de ser um bom professor seria o suficiente para alcançarmos uma educação inclusiva, uma vez que ser dotado de um dom, por si só seria o suficiente, já que está “usando” todo o seu dom. No entanto, esse pensamento está equivocado, e reforça a ideia de que não é necessário se profissionalizar. Portanto, é imprescindível que a formação

permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva seja um tema recorrente e “[...] deve garantir a ressignificação no seu papel de ensinar, de suas práticas, da escola e da educação como um todo” (FRANCO, 2018, 20).

Na ótica de Rasoppi (2019, p. 60) “[...] não basta a formação inicial para que o professor e a professora exerçam plenamente sua profissão, pois a educação é um processo contínuo, dinâmico, histórico e multifacetado”, e requer cada vez mais de profissionais “[...] condições de construir novas soluções e enfrentar diversos e complexos problemas educacionais, a partir de recursos cognitivos e afetivos que possuem” (GATTI, 2016; Apud FRANCO, 2018, p. 103).

Para Cogo (2019, p. 2) é importante que os professores pratiquem a reflexão e questionamento sobre si mesmos e seu ambiente de trabalho. Essa prática deve ser realizada de forma colaborativa, com uma estrutura organizacional que permita a participação no planejamento e avaliação dos resultados da formação. Ao se inserir nesse processo de auto formação, o professor poderá sentir-se valorizado e reconhecer as mudanças pessoais e coletivas resultantes da formação.

Augusto (2019) disserta sobre a prática dos professores em sala de aula com relação ao atendimento de pessoas com deficiência e inicia sua dissertação mencionando as dificuldades enfrentadas pelos professores na promoção da inclusão dos alunos com deficiência. Segundo a autora, os professores entrevistados relataram que há falta de formação permanente a respeito da temática, que se sentiam despreparados ao trabalhar com alunos com deficiência, relataram falta de material para promover a inclusão, entre outros.

Augusto (2019) evidencia a resistência por parte de alguns professores quanto à inovação no processo de ensino e aprendizagem, em consequência da “[...] inclusão de alunos com deficiência em classes de ensino regular, pois estes têm uma ótica funcional dos processos de ensino e aprendizagem” (MORAIS 2018, p. 27, Apud AUGUSTO, 2019). Entretanto, houve professores que expressaram a necessidade de formações que proporcionem métodos de trabalho em sala de aula.

Todavia, segundo a autora, os professores entrevistados possuem pouco conhecimento sobre a temática e é perceptível que a ideia de formação

permanente que eles almejam é aquela “receita pronta” que trará qual metodologia utilizar com os alunos com deficiência, sem considerar suas singularidades de aprendizado. Com isso, “[...] identifica-se um hiato existente entre a formação continuada do professor e o efetivo exercício da identificação e desenvolvimento de metodologias de trabalho frente à necessidade de trabalhar com EPAEE” (AUGUSTO, 2019, p. 28).

No estudo realizado por Noronha (2017) as evidências das políticas de inclusão trouxeram um aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, porém, as escolas se deparam com barreiras para efetivar essa inclusão. Essas barreiras,

[...] de acordo com Sasaki (2009) pode ser identificada através de seis dimensões, quais sejam: atitudinal (sem preconceitos, estereótipos e discriminações); arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas e utensílios); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); e, programática (sem barreiras nas políticas públicas, legislações, normas etc.). (NORONHA, 2017, p. 44)

Na pesquisa de Rasoppi (2019, p. 62) também encontramos evidências de algumas dificuldades apontadas pelos professores, dentre elas

[...] as turmas, muitas vezes numerosas, dificultam o atendimento das crianças com deficiência: a falta de recursos pedagógicos de acessibilidade falhas na formação docente, desconhecimento por parte dos/das profissionais das diferentes deficiências comprometem a prática inclusiva.

Além disso, Rezende (2018) traz em suas observações as dificuldades acarretadas pela desvalorização salarial que acabam por obrigar os professores a trabalhar com cargas horárias excessivas. O trabalho de correção e preparo de aulas demanda tempo e com isso o professor não consegue se dedicar à sua formação continuada que implica diretamente na condução da sua prática pedagógica.

De acordo com Barreiro, Silveira. 2010 Apud Lacerda, (2017, p. 48):

[...] as propostas de formação continuada devem romper com apresentação de receitas prontas para situações reais e complexas, deixar de formar apenas para a instrumentalização para o ensino, por isso é necessária uma visão real, global, reflexiva crítica sobre a prática docente, para a valorização profissional e melhora na qualidade de ensino para os alunos.

Os desafios são muitos, entretanto, não temos de esperar ter o que consideramos ser o ideal de escola inclusiva para então agir na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de aprendizagem e altas habilidades/superdotação na escola regular. Sob as contribuições de Paulo Freire (1987), Rasoppi (2019) reitera que a formação permanente dos educadores/as que se justifica pelos princípios ontológicos que constituem o ser humano, e, por isso, são seres inconclusos, na busca constante de se constituir como professor pela sua própria práxis. Com isso, é importante considerarmos qual caminho seguir para promover essa inclusão escolar de todos os estudantes, em especial àqueles considerados público da educação especial.

A formação de professores segundo Oliveira (2017, p. 32) “[...] está pautada para um atendimento de uma classe de alunos numerosa e heterogênea. Essa heterogeneidade pode vir acompanhada de inúmeros fatores, dentre eles a presença de alunos público alvo da Educação Especial”. A autora defende que devemos pensar em formações continuadas, na perspectiva da educação inclusiva, utilizando o ensino colaborativo para obtermos melhores resultados dentro de sala de aula. O ensino colaborativo não envolve apenas o professor de sala, mas, todas as pessoas que estão afetas ao processo de aprendizagem de todos os estudantes que requerem uma atenção mais específica.

Já Franco (2018, 156) enfatiza que as escolas precisam “[...] passar por sólidos investimentos na formação docente continuada, para que os professores tenham reais condições de desenvolver o seu fazer pedagógico de forma essencialmente inclusiva” enquanto Noronha (2017, p. 35) ratifica que as escolas devem oportunizar aos professores das classes comuns formações que desenvolvam suas potencialidades e reflitam no atendimento de estudantes público da educação especial, “[...] garantindo, assim, uma verdadeira inclusão nas classes comuns de ensino”.

Noronha (2019) se alinha ao estudo de Franco (2018) e ainda nos instiga sobre a resignificação do ser professor, ao enfatizar a necessidade de

[...] haver uma conscientização por parte do mesmo de que a sua capacitação é imprescindível naquele momento e extremamente relevante para ampliar o alcance de sua metodologia a determinados alunos que não estão sendo alcançados até então. Faz-se necessário, portanto, que o professor perceba a importância de seu ato para adquirir habilidades que o capacitem para atuar junto a alunos com especificidades variadas como a do público-alvo da Educação Especial e, a partir de então, reformule sua identidade profissional. (NORONHA, 2019, p. 50)

Essa resignificação do “ser professor” é considerada por Rasoppi (2019, p. 65) como “[...] urgente e necessário, portanto, que educadores e educadoras sejam respeitados/as e ativos/as em suas formações, pois se buscamos uma educação libertadora”, será necessário refletir sobre a própria prática e rever sua posição enquanto um ser que aprende a interpretar, sob a luz da realidade profissional em que está inserido. A reflexão que paira sobre a resignificação do ser professor, alinhada à necessidade contínua de formação, deve iniciar na graduação e permanecer durante toda a trajetória do professor. Rasoppi (2019, p. 65) destaca que

[...] esses/as profissionais vão ao encontro do saber, refletindo acerca de sua realidade, pesquisando os métodos e os instrumentos de que dispõem, indagando as possibilidades de intervir no mundo a partir do local e do lugar onde se encontram, desvelando e combatendo ideologias excludentes e dominantes engessadas em nosso sistema educacional.

A resignificação do ser professor deve contemplar uma quantidade suficiente de sua carga horária para destiná-la a participação de todas as formações permanentes, pois, “[...] o professor é a ferramenta primordial, uma vez que necessita de apoio, conhecimento teórico e metodológico para realizar sua prática com segurança e profissionalismo, dentro da responsabilidade que lhe compete” (REZENDE, 2019, p. 203), a particularmente, no processo de inclusão escolar. Com isso os professores, por meio dos conhecimentos teóricos terão subsídios para compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais de aprendizagem e altas habilidades/superdotação.

Lacerda (2017, p. 49) faz uma crítica às formações continuadas propostas “[...] nos termos da legislação e dos teóricos são idealizadas nas unidades escolares, porém tornam-se inalcançáveis diante dos pacotes de formação que não possibilitam uma visão individualizada do grupo de professores”, pois, trazem um conceito geral, homogêneo, sem considerar as singularidades de cada grupo educacional. Soares (2020, p. 3) também levanta uma crítica sobre as formações pré-estabelecidas pelas redes ou instituições de ensino, visto que nessas formações tem-se

[...] predominado uma formação com base na transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas por meio de teorias repassadas de maneira descontextualizada, que não levam em conta as reais necessidades e as situações problemáticas dos (as) professores (as), o que os impede de serem sujeitos em seu processo formativo e inibe seu desenvolvimento profissional.

Importa salientar que os estudos das autoras evidenciam a necessidade de repensar as propostas de profissional para que estejam de acordo com as necessidades dos professores em sala de aula, numa perspectiva reflexiva e crítica e, assim, obter resultados positivos quanto à formação e, conseqüentemente, à inclusão de estudantes da educação especial.

Para Lara (2017, p. 31) a “[...] formação continuada de professores envolve um diálogo permanente entre a teoria e as vivências cotidianas da escola em um processo constante de apropriação e elaboração da própria prática”. Subsidiada pelas contribuições dos conceitos de Vygotsky (2009) e Silva (2015), Lara (2017, p. 57) aponta

[...] as significações construídas por professores acerca de um processo de formação cujo tema era a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. A pesquisa indicou que o planejamento das formações de professores que pretendem trabalhar a prática educacional tornando-as mais inclusivas e respeitosas da diversidade presentes nas escolas é necessário.

Com isso, a formação permanente de professores torna-se fundamental para o desenvolvimento intelectual, profissional e inclusivo dos professores de todas as áreas de atuação, uma vez que “[...] as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa e inclusiva [...]” (CARNEIRO, 2015; Apud NORONHA, 2017, p. 49).

Como resultado do levantamento realizado, obtivemos uma visão mais abrangente do contexto da formação permanente de professores numa perspectiva da educação inclusiva, objeto de nosso estudo. Destacamos a importância das políticas de inclusão e seu impacto direto sobre os alunos com deficiência em sala de aula, somado a necessidade de que a formação permanente seja organizada e proposta às realidades enfrentadas pelos professores.

A pesquisa também evidenciou a relevância do conhecimento estar em constante movimento na formação cotidiana dos professores, diante da diversidade humana presente na escola, em especial os estudantes que apresentam alguma deficiência, considerando que muitos profissionais ainda possuem pouco conhecimento sobre o assunto. Esta ausência de conhecimentos também corrobora para distanciar as relações entre professores, gestores, e até mesmo, entre os estudantes que mais precisam da atenção especial.

Por isso, a formação permanente de professores e demais profissionais da escola pode se constituir em uma das estratégias efetivas para consolidar a cultura inclusiva na escola, compromisso que afeta todas as pessoas, que direta ou indiretamente estão implicadas com a educação escolar na educação básica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“[...] a pesquisa científica não se reduz a certos procedimentos (...) exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado - o “possível” para ele”.
“[...] não existe um único modelo de pesquisa”.*

Mas há alguns caminhos!

*“[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.
(GOLDENBERG, 2004, p. 13-14)*

Nesta seção apresentamos o caminho metodológico escolhido para seguir com esta pesquisa, levando em conta os objetivos propostos e a problemática que vem mobilizando nossas motivações para analisar as influências de políticas na promoção da formação permanente de professores para atuação com estudantes considerados público da educação especial.

Apoiamo-nos na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2006, p. 21) responde questões muito particulares, ao mesmo tempo em que “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” de uma determinada situação vivida. Além disso, possibilita o desenvolvimento de pesquisas que objetivam extrair significados e intencionalidades que residem nas relações sociais, mais precisamente, no contexto escolar, como um importante *locus* de pesquisa no campo da educação básica.

3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA

Para realizar este estudo optamos pela pesquisa de natureza aplicada considerando que seu objetivo visa “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), como é situado na problemática proposta e a expectativa de resultar em um produto educacional.

Ressaltamos que foi fundamental estabelecer uma aproximação com o *locus* e sujeitos da pesquisa para a produção de conhecimentos aplicáveis, o que

caracteriza este percurso de investigação como pesquisa exploratória, conforme os objetivos anteriormente estabelecidos. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) a pesquisa exploratória visa “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto”.

Este tipo de pesquisa favorece ao pesquisador ter “[...] maior familiaridade com o problema” (GIL, 2008) de pesquisa, ao mesmo tempo em que permite o envolvimento de diferentes procedimentos de coleta e análise de dados, a exemplo de “[...] levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e, análise de exemplos que estimulem a compreensão” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52). Assim, para o levantamento de nossas materialidades, nos apoiamos na pesquisa documental, bibliográfica e participante.

3.1.1 Dos tipos de pesquisas e procedimentos de coleta de dados

Ao elaborar esta seção, recorreremos às pesquisas que poderiam oferecer alternativas de procedimentos e técnicas para a coleta e análise dos dados, tais como pesquisa documental, bibliográfica e participante. Além disso, cabe destacar que as técnicas de entrevista e observação também foram fundamentais para a obtenção dos dados e para a compreensão dos dados.

3.1.1.1 Pesquisa documental

Inicialmente, optamos pela pesquisa documental, a fim de identificar os documentos que comporiam nossos dados empíricos, por se tratar “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Desse modo, consideramos como materialidades de análises documentos oficiais, que se traduzem em políticas no campo da educação, as quais regulamentam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva que direcionam a escolarização de estudantes da educação especial.

3.1.1.2 Pesquisa bibliográfica

Seguimos com a pesquisa bibliográfica com a finalidade de realizar um levantamento de produções científicas, caracterizadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado e aprofundar o tema investigado e suas possíveis contribuições e contradições. A pesquisa bibliográfica, como parte do estudo exploratório, possibilita analisar diferentes materiais já elaborados e publicados como livros, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros, com a vantagem de ampliar as possibilidades do objeto estudado do que se vê apenas na vida cotidiana (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para o levantamento das produções acadêmicas utilizamos a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para validar a relevância do tema desta pesquisa, a partir da combinação dos descritores: "educação especial/formação continuada de professores da educação básica/política de inclusão"; "formação continuada de professores da/na educação básica/educação especial/políticas públicas", "formação permanente de professores/educação especial", "formação permanente de professores/educação inclusiva".

Esta fase foi de suma importância para o aperfeiçoamento do conhecimento acerca da temática, bem como para a obtenção de elementos relevantes que sustentam esta pesquisa. Além disso, permitiu uma ampliação e reflexão sobre os conceitos de formação de professores e educação inclusiva para estudantes com deficiência na educação básica.

3.1.1.3 Pesquisa participante

A opção pela pesquisa participante decorreu do "[...] envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa" (GIL, 2008, p. 31), assim como, da possibilidade de compreender o universo vivido pela população investigada, tomando como referência "[...] numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 67). Fizeram parte da população investigada profissionais da rede municipal de educação de Gaspar/SC, da qual tivemos a contribuição de três coordenadores pedagógicos e 42 professores, o equivalente a aproximadamente 15% dos professores que atuam diretamente com AEE e ensino fundamental, anos iniciais e finais.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário *online*, com o qual contemplou questões abertas e fechadas. Essas perguntas possibilitaram uma maior margem de interpretação pessoal e subjetividade (BARDIN, 2016).

As questões foram elaboradas a partir de três eixos que se tornaram importantes no decorrer da pesquisa: a) Caracterização dos participantes da pesquisa; b) Políticas que regulamentam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. c) As práticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um questionário online compartilhado através do e-mail institucional, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexo I, para os professores da rede de Gaspar, cujos dados foram fornecidos pela SEMED. Para preservar a identidade dos participantes, foi utilizado o campo "CCo" (Com Cópia Oculta) para inserir os e-mails dos professores. Além disso, o link do questionário foi enviado aos grupos administrativos das escolas em colaboração com os gestores escolares. Os professores tiveram a opção de concordar com a participação na pesquisa ao responder à primeira pergunta do questionário. As informações coletadas foram armazenadas e tratadas por meio da plataforma do *Google Drive*, utilizando a ferramenta Questionário *Forms*. Essas informações permanecerão armazenadas por 5 anos e, em seguida, descartadas de acordo com o período previsto.

3.1.2 Dos procedimentos da coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu em 2022, por meio do compartilhamento de um questionário online e enviado por um link de acesso aos professores, com o apoio da SEMED.

Em 10 de outubro fui pessoalmente a algumas escolas da rede conversar com os diretores para disponibilizarem o questionário com os professores da escola. Nessa etapa tive os primeiros retornos. Em 14 de outubro fui novamente conversar com a responsável da SEMED que ficou encarregada de me dar o suporte necessário, porém ela disse que não poderia me atender e remarcou nosso horário para dia 17 de outubro.

Solicitei durante todo o mês de outubro que colegas professores respondessem e compartilhassem em suas redes de ensino e com seus conhecidos que trabalham em Gaspar. A SEMED enviou para o e-mail institucional dos professores no dia 31 de outubro de 2022 os questionários. O questionário ficou aberto até 6 de novembro, ao todo obtivemos o retorno de 45 respostas de um total de 284 professores. Mesmo sendo um número muito abaixo do total de participantes, ainda assim, consideramos uma mostra bastante significativa para compor os dados dessa pesquisa.

3.1.3 Dos procedimentos de análise de dados

Considerando o caminho metodológico subsidiado na abordagem qualitativa, o procedimento de análise dos dados seguiu por meio da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016) a fim de contemplar as escolhas das pesquisas documental, bibliográfica e participante, visto que o “[...] tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos” (GIL, 2008, p. 153). De acordo com Bardin (2016, p. 89) a análise de conteúdo das materialidades “[...] é indispensável ... que fornece um material verbal rico e complexo”.

As análises foram realizadas a partir de três fases definidas por Bardin (2016, p. 121): “[...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação”. Na fase da *pré-análise* contemplamos as escolhas dos materiais que foram submetidos à análise, por meio da atividade de leitura flutuante; da escolha dos documentos que são representativos ao objeto de investigação; da formulação das hipóteses e dos objetivos; da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e; da preparação do material (BARDIN, 2016).

A fase de *exploração do material* ocorreu com a sistematização das decisões tomadas, que envolveu as “[...] operações de codificação, decomposição, ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 127).

Por fim, o *tratamento dos dados, inferência e interpretação* foi a fase que validou as inferências e interpretações com base nos objetivos definidos por esta

pesquisa (BARDIN, 2016). Importante destacar que o pesquisador obtém as informações e também as colocam em confronto com as existentes na medida em que chega “[...] a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa” (GIL, 2008, p. 153). Assim, compreendemos que esta escolha contribuiu para a análise dos dados coletados, visto que cada etapa contribui para analisar as informações coletadas em cada etapa da pesquisa, proporcionando uma análise mais focada e conseqüentemente propiciando a reflexão e resultados obtidos.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na rede municipal de educação de Gaspar, com os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica, sendo que na ocasião da pesquisa, contava com 284 docentes distribuídos em 14 escolas localizadas no município de Gaspar, conforme ilustrado na imagem a seguir:

Figura 1: Localização do município de Gaspar no território catarinense



Figura 1 - Localização do município de Gaspar no mapa do estado de Santa Catarina
Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SantaCatarina_MesoMicroMunicip.svg
Créditos: Raphael Lorenzo de Abreu

Gaspar é uma cidade com 57 mil habitantes, de acordo com o Censo de 2010, e estima-se que em 2021 tenha atingido, aproximadamente, 71 mil habitantes (IBGE, 2010). Localizado no estado de Santa Catarina, especificamente no Médio Vale do Itajaí, como mostrado na Figura 1, Gaspar tem como principais

atividades econômicas a agricultura, a pecuária e a produção têxtil, tendo recebido em 2021 o título de Capital nacional da moda infantil, devido a quantidade de indústrias têxteis, além de ramos alimentícios, plásticos e linhas.

3.2.1 Da Rede Municipal de Educação de Gaspar

A Secretaria Municipal de Educação representa a rede de ensino no município de Gaspar, criada pela Lei nº 1211, de 31 de outubro de 1989 (GASPAR, 1989). A organização desse sistema de educação visa promover, por meio da gestão democrática, uma educação pública de qualidade, mais inclusiva e universal. Prevê ainda a valorização profissional, boas condições de trabalho, formação permanente e inovação pedagógica, na busca de uma educação pensada e construída para todas as pessoas (GASPAR).

Esta rede de ensino conta com 14 escolas municipais e atende a educação básica nos níveis da educação infantil (pré-escolar), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), além da educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial por meio dos atendimentos especializados no AEE.

3.2.2 Dos participantes da pesquisa

A composição dos participantes dessa pesquisa foi constituída por 284 professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental de toda a rede educacional do município de Gaspar, distribuídos em 14 escolas municipais.

Deste público, optaram por participar da pesquisa três coordenadores pedagógicos e quarenta e dois professores de diferentes áreas do ensino fundamental, anos iniciais e finais e AEE da rede municipal de Gaspar.

Optamos por este sistema educacional, visto que as formações permanentes oferecidas no município são realizadas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com todos os professores, organizados em diferentes dias, de acordo com o período destinado às horas atividades externas em conformidade às suas respectivas áreas de atuação.

3.2.3 Da ética na pesquisa

O envolvimento dos professores foi subsidiado pela aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética da UDESC, Parecer: 5.509.863, a fim de resguardar o anonimato e “[...] assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado” (UDESC, 2012, s/p).

Ao envolver seres humanos, a presente pesquisa está implicada nos princípios do respeito ético e científico, como fundamento da dignidade e autonomia dos participantes, “[...] reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida” (UDESC, 2012, s/p).

Desta forma, os participantes foram informados sobre os riscos e benefícios da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi enviado via e-mail institucional e constava na primeira questão do formulário online da pesquisa, bem como sobre o local e o período de armazenamento dos dados.

4 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa parte do texto apresentamos a análise dos dados coletados e as inferências, a partir da discussão dos resultados. Os indicativos iniciais definem o perfil dos professores que participaram da pesquisa, suas áreas de atuação docente, formações acadêmicas e conhecimentos prévios sobre legislação em nível federal e municipal que direcionam a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial. São apresentados a percepção sobre conceitos e de formação permanente de professores, com o objetivo de entender como os participantes concebem e interpretam, bem como identificar suas necessidades formativas e as metodologias que julgam mais eficazes para seu próprio aprendizado, com a proposição do produto educacional.

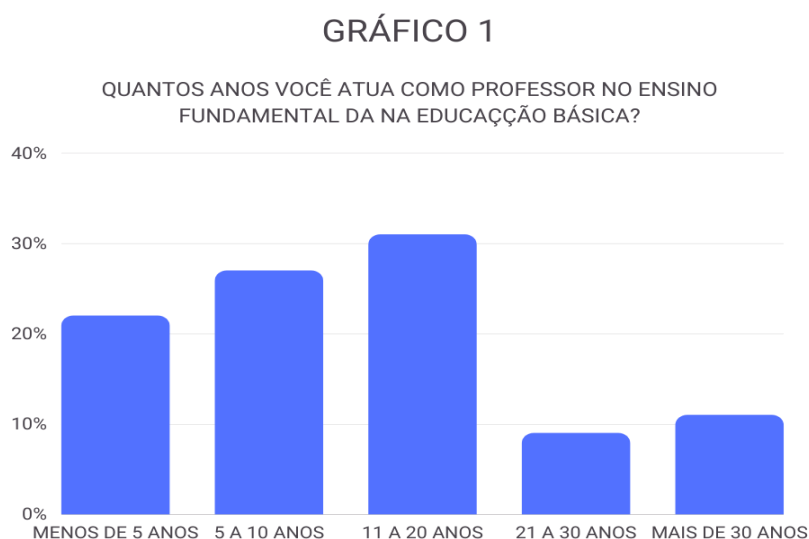
4.1 PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Durante o período da pesquisa, a rede municipal de Gaspar contava com 284 profissionais da educação que lecionam no ensino fundamental, tanto nas anos iniciais quanto nas finais. Esses profissionais foram convidados a participar desta pesquisa de mestrado via e-mail institucional e grupos de *WhatsApp*, no qual receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um *link* para um questionário online, disponibilizado por meio do *Google Forms*.

Nesse período, compreendido entre 23 de agosto de 2022, quando foi enviado o link pela primeira vez, até o dia 04 de novembro de 2022, o questionário recebeu um total de 45 respostas de profissionais da Rede Municipal de Educação de Gaspar. Esse número correspondeu cerca de 20% do total de docentes que atuavam a época na rede municipal de educação de Gaspar/SC.

Dos participantes da pesquisa, 90,7% eram professores de diversas áreas, enquanto 9,3% coordenadores. Em relação à formação, 53,1% possuem licenciatura em Pedagogia. Além disso, 88,9% dos participantes se identificaram como sendo do sexo feminino, enquanto 11,1% eram do sexo masculino.

Ao serem questionados sobre seu tempo de atuação como docentes no ensino fundamental da educação básica, o Gráfico 1 mostra que três grupos se destacaram: professores com menos de 5 anos de atuação (22%), professores que atuavam entre 5 e 10 anos (27%) e professores que atuavam entre 11 e 20 anos (31%).

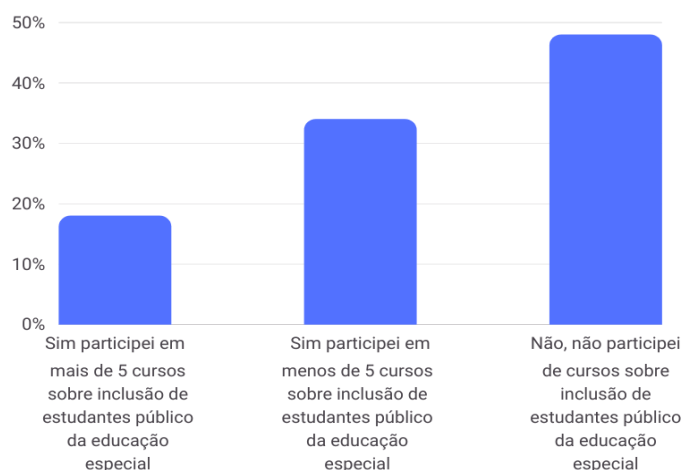


Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A partir da análise dos dados apresentados, constatou-se que, embora 22% dos profissionais possuíssem menos de 5 anos de atuação, a maioria (58%) tinha entre 5 e 20 anos de experiência. Contudo, ainda que esses profissionais possuíssem uma vasta experiência, 48% deles participaram de menos de 5 formações e 34% não realizaram nenhuma formação sobre inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos últimos cinco anos, conforme evidenciado no gráfico 2.

GRÁFICO 2

DURANTE OS ÚLTIMOS 5 ANOS DA SUA CARREIRA VOCÊ REALIZOU ALGUM CURSO COMPLEMENTAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES, PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

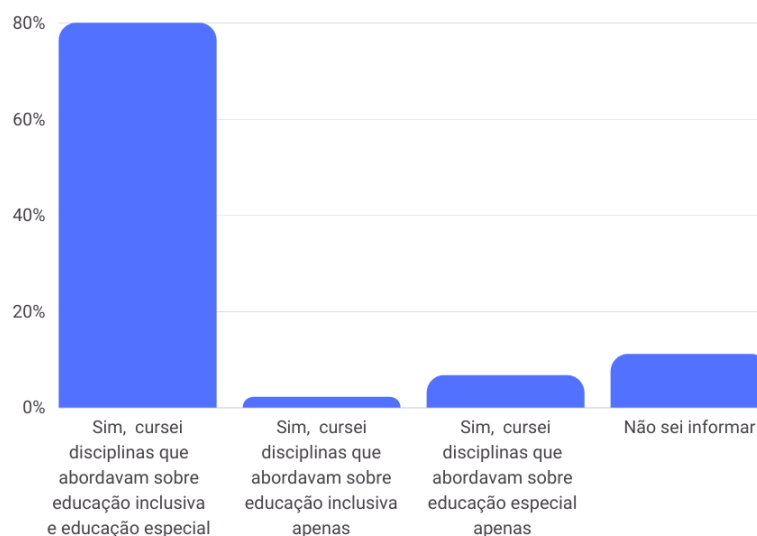
Se refletirmos sobre esses dados, podemos notar que os professores receberam pouca formação sobre educação inclusiva na perspectiva da educação especial, o que indica que a oferta de formação para atender as necessidades dos professores da rede municipal de educação de Gaspar em relação à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais é limitada.

É crucial pensar sobre a oferta dessas formações de forma permanente considerando que elas requerem alterações “[...] para uma melhoria do processo formativo, destacando o clima de colaboração, a organização dos centros de formação, o apoio à formação e a necessidade de sensibilizar os professores para mudanças e inovações em suas práticas” (GIARDINI, 2010, p.160).

No entanto, o gráfico 3, mostra que a maioria dos professores (80%) cursou disciplinas durante a graduação que abordaram temáticas sobre “educação inclusiva” e “educação especial”. Apenas 9% tiveram disciplinas que abordaram somente um dos temas e 11% não tiveram nenhuma disciplina relacionada.

GRÁFICO 3

DURANTE SUA GRADUAÇÃO VOCÊ CURSOU DISCIPLINAS QUE ABORDAVAM SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA?



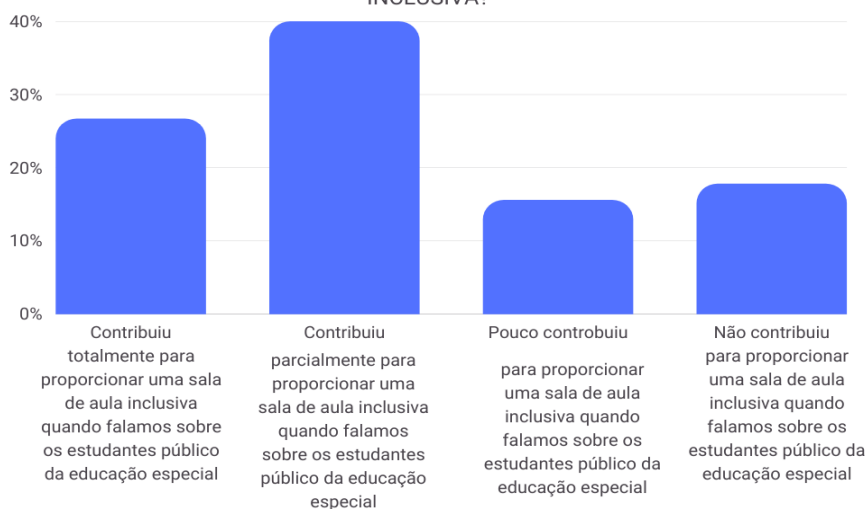
Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Esses resultados sugerem que a formação recebida pelos professores durante a formação inicial (Graduação) pode contribuir como um primeiro contato sobre a temática da inclusão de estudantes com necessidades especiais, embora, apenas cursar disciplinas isoladas na área da educação inclusiva pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades que mobilizam a atuação pedagógica dos professores, como pontua Mesquita (2007).

O Gráfico 4 reforça essa ideia, quando aponta que 67% dos professores relataram que as disciplinas ministradas em sua formação inicial contribuíram parcialmente ou pouco contribuíram para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, enquanto 18% afirmaram que sua formação inicial não contribuiu em nada para a educação inclusiva de alunos considerados como público da educação especial.

GRÁFICO 4

SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO CONTRIBUIU PARA VOCÊ ATUAR COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Para além disso, quando questionados se a formação inicial, em conjunto com as experiências de atuação promoveram condições de atender as necessidades educativas dos estudantes com deficiência, a maioria (55%) dos participantes da pesquisa, considerou que sua formação profissional e experiências práticas proporcionaram parcialmente as condições necessárias para atender os estudantes com necessidades especiais em sala de aula. Adicionalmente, 15% afirmam que suas condições são pouco adequadas para atuarem com esse público.

GRÁFICO 5

SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOMADA AS SUAS EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE TE COLOCA EM CONDIÇÕES DE ATENDER AS NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Percebemos que a relevância da formação permanente está em reconhecer que os professores “[...] necessitam olhar para si mesmos e ao seu entorno de forma reflexiva e questionadora, ao mesmo tempo em que, precisa ocorrer em um clima de colaboração, exige uma organização que permita a participação no planejamento e avaliação dos resultados da formação” (GIARDINI, 2010, p. 287). Trata-se de uma

[...] formação humana, dialógica, participativa, que conceba o (a) educador (a) como sujeito da sua formação, e não como objeto; que valorize a **reflexão constante** do seu saber/fazer, da sua prática pedagógica, de forma problematizadora, **contextualizada** e pautada no movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa formação possibilita ao (à) educador (a) desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, para captar as suas reais necessidades e dificuldades, na busca pela transformação das suas práticas. (SOARES, 2020, p.154, grifo nosso)

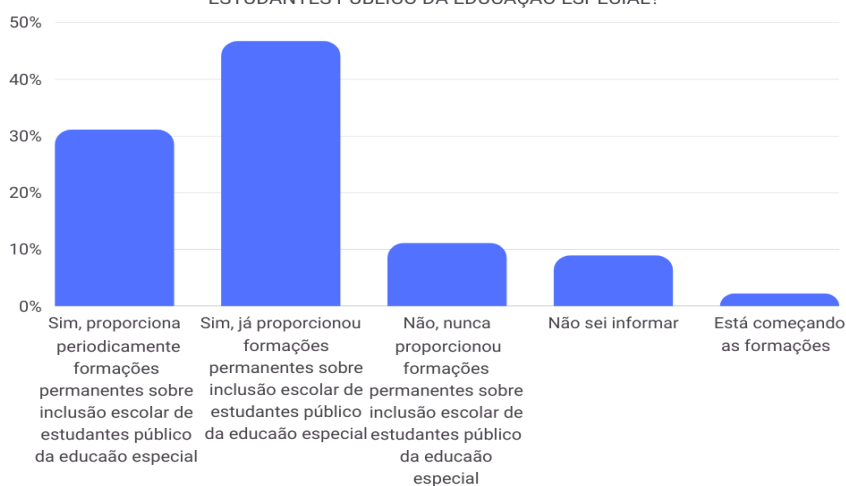
Uma das características da formação permanente é a constância dos momentos de ação-reflexão-ação na e com a escola, como salienta Imbernón (2010), assim como sua contextualização com a sala de aula, que possui diferentes estudantes, com diferentes necessidades educacionais.

Sendo assim, percebemos, nos gráficos 6 e 7, respectivamente, que apesar de 76,8% dos professores afirmarem que a rede municipal de educação de Gaspar já ofereceu ou oferece formações sobre a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, a falta de constância das formações pode

comprometer a efetividade das ações de inclusão. Isso é evidenciado pela baixa participação dos professores em formações, como demonstrado no gráfico 6, em que 46,7% dos professores participaram de menos de cinco formações nos últimos cinco anos e 20% não participaram de nenhuma formação no mesmo período em que lecionam na rede, o que significa que a maioria dos professores participaram de menos de uma formação sobre o tema por ano.

GRÁFICO 6

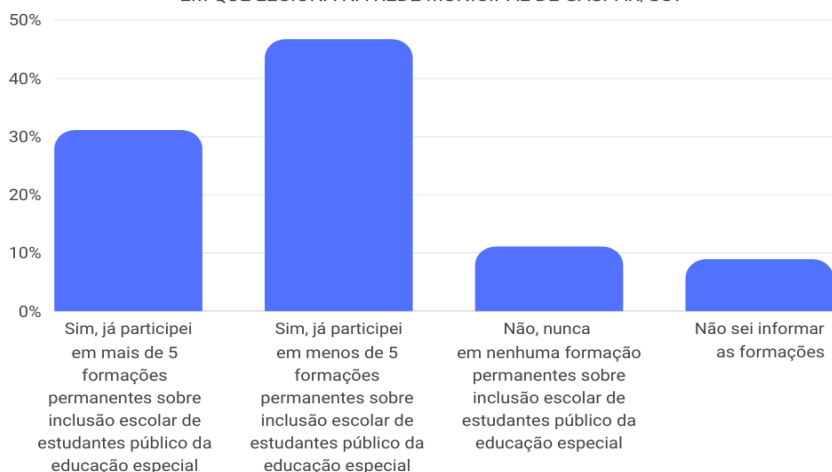
A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR/SC PROPORCIONA OU PROPORCIONOU FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE AOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

GRÁFICO 7

VOÇÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CONSIDERADOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO EM QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE GASPAR/SC?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Isso evidencia uma formação permanente para os docentes acerca da inclusão escolar voltada para a escolarização de estudantes considerados público da educação especial. Dada a importância da inclusão escolar e a relevância do papel dos professores nesse processo, fica perceptível que ao oferecer “[...] o mínimo de formação aos professores não se atinge a qualidade da educação tão propalada pelas leis” (FRANCO, 2018, p. 27). Assim, não é o suficiente para proporcionar ao professorado todos os aparatos necessários para atender plenamente às necessidades educativas dos estudantes da educação especial. Por isso, a formação permanente é essencial, por se constituir em uma constância de ação-reflexão-ação direta com o cotidiano da escola, por meio do diálogo. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2016, p. 122). É nessa interlocução que a formação permanente permite aprofundar conhecimentos inerentes à sua atuação pedagógica, em que o diálogo se torna

[...] a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (SHOR; FREIRE, 2008, p. 125).

Contudo, compreendemos que as propostas e ofertas de formação permanente precisam estar alinhadas com o contexto da sala de aula e suas especificidades e que, a SEMED, que é responsável por organizar essas formações, deve levar em consideração as necessidades formativas dos professores e programar formações permanentes que atendam às demandas do contexto atual dos professores e também aprimorem os conhecimentos por meio de encontros periódicos. Para isso, no próximo item abordaremos sobre a oferta de formação permanente na rede municipal de educação de Gaspar/SC, especificamente.

4.2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR

4.2.1 Percepção dos participantes sobre os conceitos de formação continuada e formação permanente

Durante o estudo os participantes foram questionados sobre o que compreendiam como "formação continuada" e "formação permanente". Observamos que a maioria não conseguiu distinguir claramente entre as duas modalidades. Alguns destacaram na formação continuada as características do que consideramos como formação permanente, como evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Qual a compreensão que você tem sobre os conceitos "formação continuada" e "formação permanente" para professores que atuam na educação básica

- Qual a compreensão que você tem sobre os conceitos "formação continuada" e "formação permanente" para professores que atuam na educação básica?	
P21	Continuada e permanente se completam pois atualização dos movimentos e mudanças da educação bem como modificações nas legislações
P25	Formação Continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento, de modo a permitir que professores ampliem seu repertório de práticas pedagógicas para apoiar os alunos de novas e mais eficientes maneiras em seu desenvolvimento. Formação Permanente compreende o processo em que o sujeito desenvolve as capacidades de reflexão-crítica sobre sua prática pedagógica, superando concepções e posturas de um saber-fazer
P27	Formação Continuada: A formação continuada de professores ao longo dos anos vem deixando de ser a única responsável pela continuidade do aprendizado do docente, de seu aprimoramento. Vem se tornando um complemento da formação inicial do docente. Com a complexidade dos acontecimentos no cenário educativo se torna muito importante pensar a formação continuada como um processo único, envolvendo a formação inicial e contínua do professor, refletindo, avaliando e elaborando novos conhecimentos (trecho retirado de meu TCC, que era sobre formação continuada). Formação Permanente: compreende o processo em que o indivíduo desenvolve as habilidades de pensamento-crítico sobre sua prática pedagógica, avaliando seus conhecimentos e verificando sua eficácia. Ambas as formações estão relacionadas em regime de colaboração.
P30	Formação continuada nada mais é do que a continuidade da minha formação inicial. Já formação permanente é a minha formação em si.
P32	na formação continuada entendo que são assuntos que a cada formação tem assuntos que se encaixam um com outro a cada encontro agendando com um espaço de tempo. na permanente a formação é programada para uma vez por mês ou uma vez por semana

CP3	É um processo permanente de aperfeiçoamento, de modo a permitir que professores ampliem seu repertório de práticas pedagógicas para apoiar os alunos de novas e mais eficientes maneiras em seu desenvolvimento.
P35	Formação continuada é uma formação contínua, onde o professor se esforça para sempre estar melhorando seu profissionalismo. Formação permanente entendo como um processo de aperfeiçoamento e renovação de saberes necessários à vida profissional.
P39	Compreendo como "formação continuada" aquela que possui uma sequência didática, uma sequência de estudos, de aperfeiçoamento dos profissionais para melhor qualificá-los para atuarem em sala de aula (tratando-se na área da educação). E "formação permanente" que não há uma perspectiva de conclusão, que há continuidade no decorrer dos anos.
P43	Formação continuada se refere às formações do cotidiano escolar, que aborda temas da nossa prática pedagógica. Formação permanente não temos.
P26	Não sei a diferença.
P34	Não sei responder

Fonte; Elaborado pela autora, 2022

Foi possível notar que alguns participantes, como o P21, reconhece a importância tanto da formação permanente quanto da formação continuada para a atualização profissional. No entanto, não fornece em sua resposta uma explicação detalhada das diferenças entre essas duas modalidades de formação. Em sua visão, as duas formações são complementares para o desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Já o participante P27 acredita que a formação continuada não é capaz de proporcionar o aprimoramento das habilidades dos professores, como expresso em sua afirmação a respeito da formação continuada de professores que *"[...] ao longo dos anos vem deixando de ser a única responsável pela continuidade do aprendizado do docente, de seu aprimoramento"*. Isso é especialmente verdadeiro quando consideramos que devido a

[...] aceleração das informações, as mudanças no conhecimento, o baixo investimento nas formações dos educadores e das educadoras e sua desvalorização como categoria profissional, ampliam-se as dificuldades por eles/as enfrentadas: formações fragmentadas, descontextualizadas, pontuais, falta de material pedagógico, excessivo número de alunos e alunas por turma, a inclusão de alunos e alunas por turma, a inclusão de alunos e alunas com deficiência (RASOPPI, 2019, p. 57)

Essas são algumas das dificuldades enfrentadas em sala de aula que evidenciam as fragilidades das formações continuadas. A partir disso

compreendemos que, conforme a fala do P39, a formação continuada é “[...] aquela que possui uma sequência didática, uma sequência de estudos, de aperfeiçoamento dos profissionais para melhor qualificá-los para atuarem em sala de aula [...]” e a formação permanente aquela que não possui “[...] uma perspectiva de conclusão, que há continuidade no decorrer dos anos.”

É possível observar na análise das respostas que alguns professores usam a terminologia "formação continuada" para descrever processos formativos que na realidade são permanentes. Este fato foi evidenciado na fala do P43, por exemplo. É importante destacar que a formação permanente é fundamental para atender às necessidades de desenvolvimento profissional contínuo e garantir a excelência na educação ao longo do tempo. Portanto, é fundamental que haja uma compreensão mais precisa dos termos usados para descrever processos formativos.

Com isso, fica evidente a necessidade de compreender o que cada termo significa para que as formações permanentes sejam de fato permanentes, com temas pertinentes a realidade educacional da rede de ensino e que os professores vejam essas formações permanentes como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão de suas práticas, troca de experiências e não apenas como um curso pré-definido sem considerar as necessidades formativas dos docentes no contexto atual e/ou com temáticas aleatórias.

A partir disso consideramos que a formação continuada pode ser compreendida como cursos de pós-graduação, essenciais para o aperfeiçoamento profissional do docente, permitindo atualizar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na graduação, além de ampliar as possibilidades de pesquisa e desenvolvimento de projetos, como destacado por Tardif e Lessard (2005) e a formação permanente, por outro lado, são realizadas no próprio contexto profissional de atuação docente, consistindo em um processo de aprendizagem constante e periódico. Na formação permanente dos professores, como destacado por Freire (2016), o momento crucial é o da reflexão crítica sobre a prática, permitindo aprimorar a prática futura por meio da análise crítica da prática atual ou passada. É importante ressaltar que a formação permanente difere da formação inicial e continuada, uma vez que tem como objetivo atender as necessidades formativas dos docentes dentro do contexto escolar.

A formação permanente é o lugar propício para atender às necessidades formativas dos professores, pois as formações devem “[...] possibilitar maior participação dos professores, aproximar-se das instituições educativas, ser mais flexíveis e descentralizadas, ou seja, um modelo reflexivo no qual o professorado se assuma como agente da própria formação” (COGO; CARDOSO; BRANCHER, 2019, p. 290). Dessa forma os professores poderão trazer os desafios da sala de aula, trocar experiências com seus pares e refletirem juntos sobre suas práticas pedagógicas.

4.2.2 Das políticas que normatizam a formação de professores da educação básica

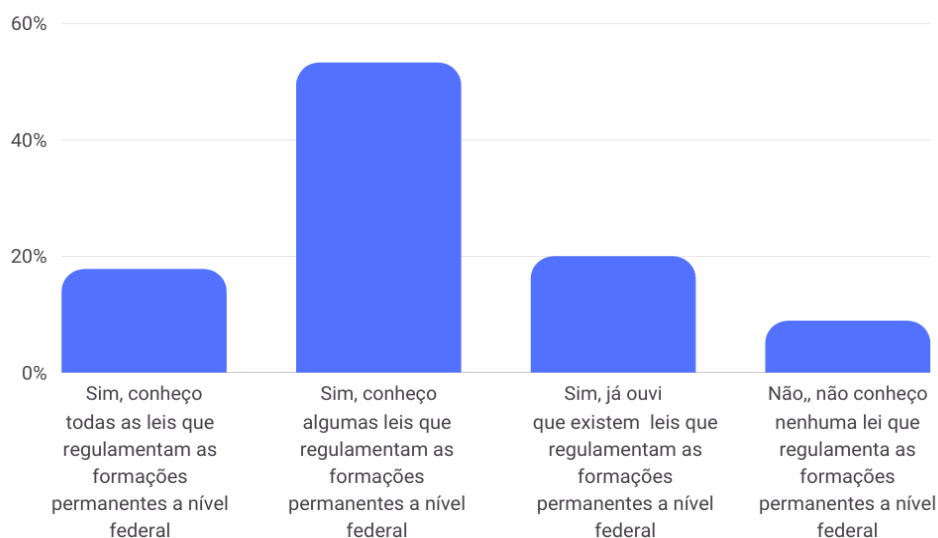
4.2.2.1 Sobre a legislação que regulamenta a formação permanente dos professores

A formação permanente, aquela que é realizada em serviço, é um direito que a legislação garante ao docente. No entanto, quando questionados sobre o conhecimento dessas leis, em nível Federal, Gráfico 8, 53% dos professores têm conhecimento de algumas leis, e somente 18% conhece todas as leis que abrangem sobre formação permanente.

No entanto, quando abordamos o conhecimento sobre a legislação do município de Gaspar o número de participantes que conhecem todas as leis cai para 13,3%, os que conhecem algumas dessas leis baixam para 46,7% e os que já ouviram falar sobem de 20% para 31,1%. Conforme mostrado nos gráficos 8 e 9.

GRÁFICO 8

VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE LEIS EM NÍVEL FEDERAL QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

GRÁFICO 9

VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE LEIS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE GASPAR/SC?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Com isso, percebemos que além de temáticas que tratam sobre educação inclusiva e educação especial. É necessário falar sobre a legislação vigente, visto que segundo Augusto (2019, p. 19) “[...] as discussões sobre inclusão pautadas principalmente pela PNEPEI de 2008 têm se multiplicado”. A partir disso, é importante destacar que os professores devem ter conhecimento acerca das leis que abordam a formação permanente assim como as que abordam sobre a

inclusão dos estudantes considerados público da educação especial, pois tais leis orientam e impactam o contexto escolar e a prática em sala de aula, pois elas são resultantes das conquistas das pessoas com deficiência.

4.2.3 Das necessidades formativas dos professores

[...] além do despreparo profissional advindo desde a formação inicial, os professores ainda enfrentam dificuldades como a falta de formação continuada, falta de informação sobre o diagnóstico das deficiências de seus alunos, a precariedade dos recursos pedagógicos disponíveis, dentre outras dificuldades (OLIVEIRA, 2017, p. 24)

Oliveira (2017) aponta algumas dificuldades encontradas em sala de aula pelos docentes, Quando discute a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto da inclusão na escola regular. Percebemos que essas problemáticas são vivenciadas na rede de Gaspar quando questionamos a respeito das necessidades formativas que os docentes da rede consideravam importantes serem abordadas nas formações permanentes. Visto que, foram levantadas como principais necessidades: as formações teóricas para complementar os conhecimentos da formação inicial e continuada, que é de suma importância para o docente uma vez que

[...] a inclusão de disciplinas isoladas que tratam da inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, não constitui medida suficiente para preparar os professores para atuarem em ambientes inclusivos (LARA, 2017, p. . 43).

A necessidade de formações práticas que promovam troca de experiências e elaboração de materiais para utilização em sala de aula como apresentado no Quadro 6.

QUADRO 5 - Quais necessidades formativas você considera importante para "criar uma prática pedagógica inclusiva" nos processos de escolarização de todos os estudantes?

Quais necessidades formativas você considera importante para "criar uma prática pedagógica inclusiva" nos processos de escolarização de todos os estudantes?	
P1	Principalmente a troca de experiências entre professores que já tiveram as mesmas necessidades em sala. Sabe-se que cada necessidade especial tem sua especificidade e cada indivíduo reage de maneira diferente a cada uma delas. Porém, essa troca faz com que possamos compreender melhor cada situação.

P19	Mais estudos, pesquisas e trocas de experiências
P29	Levar experiências práticas tendo como exemplo os estudantes com alguma necessidade especial para que os demais tenham uma melhor compreensão em cada caso apresentado
P30	Conhecimento teórico/prático de cada deficiência, bem como de suas especificidades e particularidades, para então se conseguir planejar e executar uma aula que alcance a todos os alunos, inclusive os da educação especial.
P36	Maneiras de lidar com diversas situações; Adaptação de planejamento de materiais; Avaliação
P 39	Formações mais práticas e menos teóricas, com exemplos que possam ser aplicados com os estudantes considerados público alvo da educação especial e os demais colegas da sala sem distinções.
P43	Sair do conceitual e entrar na pratica . Pois entendo que exista muita teoria e pratica muito pouco . E os responsáveis pelo AEE escolar exigem de nos o papel que são deles. Pouco nos orienta apenas cobram e a pergunta que faço e nunca tive repostas, é: - O que exatamente tenho que fazer? Criar atividades diferenciadas? como? Fico sem norte. Acabo por buscar no Google as informações necessárias para conseguir uma abordagem inclusiva que não exclua meu aluno do grande grupo. Pois este sempre diferenciado do restante da turma.
P5	Na questão da educação física são atividades mais práticas , sugestão de atividades adaptadas por exemplo.
P22	Formação para adaptações de atividades.
P28	Jogos, trabalhos interdisciplinares
P8	Cursos
P13	Seria muito importante para professores regentes e auxiliares mais formações para atender as crianças com necessidades em libras, autismo e demais PCDs para que realmente se concretize o atendimento inclusivo das crianças com necessidades especiais.
P15	Criar cursos e políticas públicas a respeito disso.
P16	Mais formação para os profissionais da educação
P21	Primeiro das leis, depois das deficiências , e também sobre empatia
P31	Mais informações sobre o assunto para todos os envolvidos e qual o dever de cada um.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Com base nas falas dos professores verificamos que consideram necessárias formações que abordam temáticas na perspectiva da educação inclusiva com foco na educação especial através de conceitos teóricos e práticos. Percebemos que há uma necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre a educação especial a partir das concepções e conceitos da deficiência, sem deixar de lado os conceitos práticos de adaptações curriculares e de oficinas de elaboração de materiais que são considerados importantes na prática de sala de aula como exemplificado pela fala do P39 que considera necessária “*Formações mais práticas e menos teóricas, com exemplos que possam ser aplicados com os estudantes considerados público alvo da educação especial e os demais colegas da sala sem distinções*” e na fala do P13 quando diz que

“Seria muito importante para professores regentes e auxiliares mais formações para atender as crianças com necessidades em libras, autismo e demais PCDs para que realmente se concretize o atendimento inclusivo das crianças com necessidades especiais.”

Nessa fala, em específico, fica mais evidente a necessidade dessas formações para todos os professores, inclusive para os auxiliares de educação especial que são o suporte dos professores na inclusão dos estudantes com deficiência dentro das salas de aula e que hoje na rede de Gaspar não possuem formação acadêmica que abranja o atendimento desses estudantes, visto que o pré-requisito para ser auxiliar de educação especial é ensino médio completo apenas.

4.2.4 Das temáticas abordadas nos encontros de formações permanentes de professores

4.2.4.1 Dos conhecimentos/temas a serem contemplados na pauta da formação permanente dos professores sob a perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial

A partir do que foi destacado até o momento e com o intuito de desenvolver uma proposta de formação permanente que atenda às necessidades formativas mencionadas pelos participantes da pesquisa, realizamos uma análise minuciosa das respostas obtidas na questão 18. Durante a análise, constatamos que os professores têm diversas dúvidas e necessidades formativas relacionadas às características das deficiências, suas especificidades e às estratégias de adaptação e planejamento de atividades para alunos com deficiência, como evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 6 - Na sua opinião, quais conhecimentos/temas são relevantes para serem contemplados na pauta das formações permanente de professores sob a perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial?

Na sua opinião, quais conhecimentos/temas são relevantes para serem contemplados na pauta das formações continuada/permanente de professores sob a perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial?	
P 1	As especificidades de cada Necessidade especial, como agir, como se portar e o que trabalhar para que o potencial máximo de cada uma delas seja alcançado.
P 5	Abordar sobre as principais “deficiências”, questões relacionadas a” como interagir com os alunos.

P 12	Abordagem ao TOD - TDH e autismo
P 13	Ter conhecimento de todos os tipos de necessidades especiais dos alunos.
P 19	Temas que abordem especificamente as necessidades especiais do público alvo.
P 25	Autismo
CP 4	Autismo
P 38	Libras e braille po
P 40	Cursos de especialização voltados a deficiência específica. Numa perspectiva de direitos, reconhecimentos das diferenças para garantia da aprendizagem irrestrita. Analisar o próprio fazer no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As indicações mostram sugestões que vem das escutas e anseios dos professores, as quais consideramos essencial estudar as particularidades que também especificam as deficiências. No entanto, é importante lembrar que cada aluno é único, independentemente de ter ou não uma deficiência. Portanto, as temáticas apontadas pelos professores da pesquisa são fundamentais para identificar suas dúvidas e necessidades formativas na rede municipal de ensino de Gaspar. No entanto, é também um momento de trabalhar com a inclusão como um todo, em vez de focar apenas em atividades específicas para determinados tipos de deficiência, como autismo ou cegueira. O objetivo é promover a inclusão dos alunos com deficiência na educação regular, permitindo que participem plenamente da aprendizagem dos conteúdos da educação básica, com autonomia e iguais oportunidades de aprendizado, independentemente de suas deficiências.

4.3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GASPAR/SC

Com base nas informações coletadas, utilizamos esses dados para orientar o desenvolvimento do nosso produto educacional, levando em conta as perspectivas apresentadas pelos professores. Dessa forma, optamos por elaborar uma Proposta de Formação Permanente para a rede municipal de educação do município de Gaspar-SC, com objetivo de contribuir com a formação permanente de professores da rede municipal de educação de Gaspar/SC, a partir das evidências da pesquisa realizada no mestrado profissional, sobre a inclusão de estudantes considerados público da educação especial. Para alcançar esse objetivo, consideramos que é necessário:

- Ampliar os conhecimentos teóricos-metodológicos sobre políticas e práticas na formação permanente de professores, na perspectiva da educação inclusiva de estudantes público da educação especial.
- Criar espaços de diálogos com momentos de trocas de conhecimentos e experiências diante da inclusão de estudantes público da educação especial.
- Produzir materiais pedagógicos a partir das necessidades educacionais específicas apresentadas por estudantes público da educação especial.

Além disso, ao elaborar essa proposta, levamos em consideração várias questões, como quais conhecimentos seriam relevantes, quais metodologias e estratégias poderiam ser adotadas para abordar esses temas e qual seria o momento mais oportuno para essas formações. No entanto, também consideramos as preocupações e necessidades específicas do contexto escolar da rede municipal de educação de Gaspar/SC, a fim de criar uma proposta de formação permanente que atenda as necessidades formativas dos professores.

Optamos por utilizar o termo "permanente" para descrever nossa proposta de formação, uma vez que acreditamos que essa formação deve ocorrer no ambiente escolar, no cotidiano das práticas curriculares. Práticas curriculares essas que não se limitam apenas ao currículo, mas sim, a todos os momentos que

ocorrem no contexto escolar, como no acolhimento dos alunos, no recreio e nas adaptações curriculares para inclusão que “[...] apresenta-se como possibilidade de interferir nos próprios percursos dos estudantes com deficiência” (PEREIRA; PACHECO; LUNARDI-MENDES, 2017, p. 12) e proporcionar também o desenvolvimento pleno desses estudantes. Importante registrar que a proposição desse produto educacional levou em conta as necessidades formativas identificadas pelos participantes da pesquisa e as questões levantadas na análise bibliográfica e documental realizadas anteriormente.

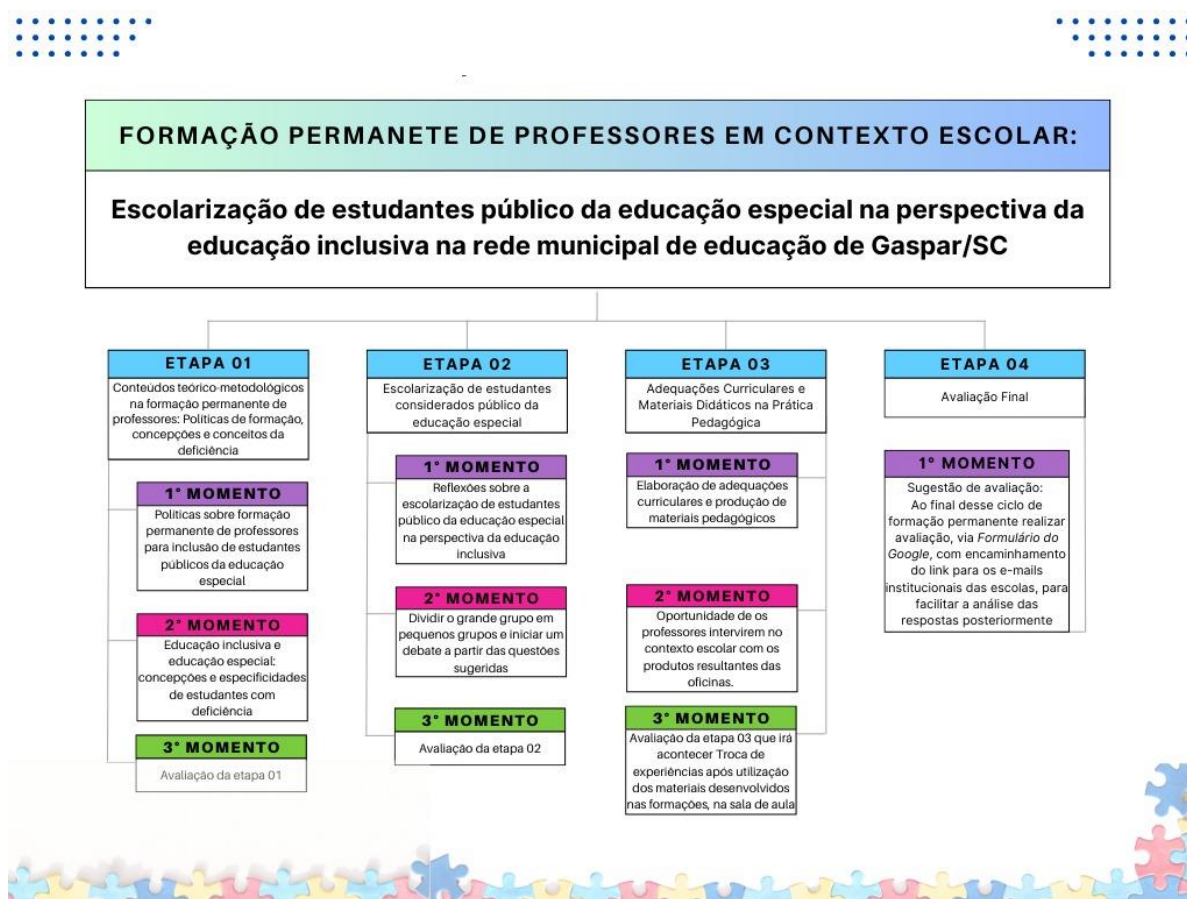
Durante a análise dos dados obtidos identificamos a necessidade de abordar tanto conteúdos teóricos quanto práticos na formação dos professores. A importância de oferecer conteúdos teóricos sobre políticas de formação e conceitos relacionados às especificidades das deficiências, bem como atividades práticas que atendam às demandas levantadas pelos docentes. A partir dessa perspectiva, elaboramos uma "Proposta de Formação Permanente" que abrange esses dois aspectos. Em relação aos conteúdos teóricos, serão abordados temas como a legislação, inclusão de alunos com deficiência, entre outras temáticas que os professores consideraram relevantes.

Em relação às atividades práticas, a sugestão proposta é de oferecer momentos de rodas de conversa e oficinas, a fim de exercitarmos o diálogo e a escuta atenta de nossos colegas, como bem pontua Freire (2016) e Imbernón (2010), entre outras atividades, para que os professores possam vivenciar na prática as estratégias e metodologias que estão sendo discutidas na formação e posteriormente compartilhar suas vivências que “[...] articuladas com os conhecimentos acadêmicos contribuem para romper com as práticas cristalizadas, a partir do trabalho colaborativo” (PEREIRA, 2018, p. 8).

A proposta de formação permanente de professores encontra-se organizada num plano de desenvolvimento, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Etapas de desenvolvimento da formação permanente de professores

Figura 3 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Para atender os objetivos, esta proposta de formação permanente foi organizada a partir de um plano de desenvolvimento em etapas, com momentos de estudos teóricos, momentos práticos, momentos de trocas de experiências, avaliação do processo e sugestões para os próximos, conforme apresentado no mapa conceitual abaixo e detalhado no Anexo I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo concluímos que as discussões em torno do tema investigado foram bastante relevantes para a compreensão da legislação que trata sobre a formação permanente dos professores realizadas no âmbito do contexto escolar. A análise desses documentos oficiais evidenciou ausências de prescrição direcionada à formação permanente de professores, especialmente quando se refere à educação inclusiva e escolarização de estudantes da educação especial.

Com isso, nos permite conferir que ainda há necessidade de instituir políticas que promovam a criação de espaços de diálogos no próprio contexto escolar, a fim de consolidar a efetiva formação permanente de professores, além de envolver todos os profissionais que experienciam o cotidiano da educação básica com estudantes público da educação especial. A escola é o ponto central do processo de ação-reflexão-ação, considerada a unidade fundamental para a mudança, desenvolvimento e aprimoramento contínuo da formação humana. É na escola que os professores têm a oportunidade estabelecer relações de aprendizagens com a própria realidade, por meio do diálogo e escuta atenta a demandas entre os pares e de realizar a sua formação permanente de maneira privilegiada.

O levantamento das produções acadêmicas contribuiu de forma significativa para o próprio percurso da pesquisa e colocar em evidência que a formação permanente dos professores é uma das estratégias fundamentais para que haja reflexão das experiências pedagógicas e desenvolver novas estratégias que promovam a inclusão da diversidade humana e reconhecer que na maioria das vezes, a formação inicial não consegue dar conta dessa complexidade.

Os resultados obtidos na pesquisa de campo indicam que os professores possuem uma experiência considerável no exercício da docência e do magistério, o que sugere que eles tenham conhecimentos e experiências para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes de modo geral. No entanto, a pesquisa evidenciou que a maioria dos participantes não se vê em condições para atuar, de forma inclusiva, com estudantes com deficiência nos seus percursos de escolarização. Ao analisar o perfil dos professores é compreensível que tenham

dúvidas e inseguranças quanto às suas práticas, visto que a formação inicial que tiveram proporcionou, parcialmente, as condições necessárias para atuar com estudantes considerados da educação especial. Soma-se a esta situação a escassez da oferta de formação permanente, ao verificarmos que a maioria dos professores participaram em menos de cinco formações sobre educação inclusiva ou de educação especial, nos últimos cinco anos. Além disso, os professores expuseram que possuem necessidades formativas de cunho teórico, dada as evidências quando questionados a respeito das políticas de formação permanente na atuação docente com estudantes considerados o público da educação especial. Os participantes pontuam a necessidade de compreender concepções e conceitos que envolvem a construção da deficiência, e principalmente, a necessidade de manter momentos de trocas de experiências e de produção de materiais didáticos que podem subsidiar as práticas pedagógicas.

Por fim, o caminho da pesquisa nos forneceu elementos importantes, os quais, contribuíram para a elaboração do produto final, como requisito dessa formação em nível de mestrado profissional em educação inclusiva, materializado em uma proposta denominada “*Formação permanente de professores em contexto escolar: escolarização de estudantes público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Gaspar/SC*”. Nesse sentido, espera-se que os resultados dessa pesquisa e a proposta de formação permanente para a Rede Municipal de Gaspar, elaborada como produto educacional deste estudo, possam contribuir para a ampliação do debate sobre a formação permanente de professores e para a promoção de espaços de reflexão e aprendizagem que valorizam e reconhecem a diversidade humana e a inclusão em todas as etapas de ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I.** UNOESTE. Presidente Prudente – SP, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 5. Ed. Edições 70, Lda, Lisboa: Portugal, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 de Out. de 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 13 de Out. de 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Parecer 18/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Resolução 02/2019, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2021.

CARRARO, Atílio; GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica. **Formação de professores para a educação especial**: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista brasileira de educação especial. vol.19 no.3. Marília. Julho/setembro. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_arttext&tlng=pt#:~:text=A%20primeira%20iniciativa%20no%20sentido,inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidade>. Acesso em: 31 Ago de 2021.

CERICATO, Ítalo Luciano. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?lang=pt>> Acesso em: 22 de Abril de 2023

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. 2011. Disponível em: <https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/1664/mod_resource/content/1/FERNANDES-et-al-2011%20%286%29.pdf>. Acesso: 10 de Outubro de 2021.

FRANCO, Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas**: contribuições da psicologia histórico-cultural. UNIFAL. Alfenas - MG. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GASPAR. LEI Nº 3650, DE 10 DE JULHO DE 2015. -

<<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-gaspar-sc>> Acesso em: 13 de outubro de 2021.

GASPAR. Política de educação especial da rede municipal de ensino de Gaspar/sc. Disponível em: <https://www.gaspar.sc.gov.br/uploads/878/arquivos/1396775_Politica_de_Educacao_Especial_da_Rede_Municipal_de_Ensino_de_Gaspar.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

GASPAR. Regulamentação da hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar/sc. Projeto CEMEA. 2019.

GASPAR. Secretaria da Educação. 1989. Disponível em: <<https://www.gaspar.sc.gov.br/estruturaorganizacional/hotsite/index/codHotsite/12>>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em educação**: considerações sobre alguns pontos-chave. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 25-35. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 159-165, jan./jun. 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirían G. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa, 8ª ed. Mirian Goldenberg. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva**. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação)

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores**: o programa redefor educação especial e inclusiva em foco. UNESP. Presidente Prudente – SP, 2017.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual**: análise da formação na perspectiva docente. UNESP. Marília – SP, 2017.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a Educação Inclusiva**: Analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. Belém/PA. 2007. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/amelia_dissertacao.pdf>. Acesso em: 18 de Abril de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

MONTE BLANCO, S. F. M.; FARIAS, M. G.; ABREU, J. R.; DALMINA, L. . **Formação de pedagogos do CEAD/UDESC na perspectiva inclusiva**. IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA, v. 3, p. 8253-8273, 2018.

NORONHA, Lilian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. IFAM. Manaus-AM, 2017.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física**. UFSCAR. São Carlos – SP, 2017.

PEREIRA, Cléia Demétrio. PACHECO, José Augusto. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E PORTUGAL**. In: ANAIS DO COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2017, . Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/diferenciacao-curricular-nas-politicas-de-inclusao-escolar-um-estudo-entre-brasi?lang=pt-br>> Acesso em: 22 abr. 2023.

PEREIRA, Cléia Demétrio. GIN, Camila Macedo. BLOEMER, Fabrícia. SPECK, Josiane Alves da Silva. **POLÍTICAS PÚBLICAS E CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES**. 35° SEURS. 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3750/SEURS_517-524.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 22 de Abril de 2023

PLETSCH, Marcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro/RJ. 2005. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-198-me.pdf>. Acesso em: 18 de Abril de 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RASOPPI, Monica Alves Feliciano. **Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na Perspectiva Freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva**. PUC-SP. São Paulo – SP, 2019.

REZENDE, Lucelena Dias. **O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia**. PUC-GO. Goiânia – GO, 2018.

SANTI, Ana Paula. 2018. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-pr**. Cascável - PR UNIOESTE, 2018.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SOARES, Letícia Borges Marra. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente.** UFJF. Juíz de Fora, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Especial.** Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 30 Ago de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.