

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Laercio Francisco Sponchiado
Marilane Maria Wolff Paim*

Resumo

O presente texto *Formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência* é um recorte do resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim. Este estudo, de abordagem qualitativa, visou investigar sobre a formação docente inicial e continuada dos professores, buscando entender se essa formação está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes com deficiência ou que tenham transtornos globais do desenvolvimento, promovendo a inclusão no ambiente escolar. Como metodologia utilizamos a pesquisa de campo com a participação de 11 professores de uma escola da rede pública estadual no município de Erechim, Rio Grande do Sul, que possui iniciativas voltadas à inclusão, utilizando como instrumento de pesquisa o grupo focal. Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar que existe carência na formação pedagógica para os professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada. A maioria dos professores que participaram do grupo focal relata que tiveram uma formação inicial incipiente ou até mesmo ausente em relação ao tema da inclusão; que as escolas, pelo menos no nível estadual, organizam sua própria formação continuada, sem um eixo comum e integrador, deixando temas importantes como o da inclusão em segundo plano.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão; exclusão; estudantes com deficiência.

THE TEACHER TRAINING AND THE STUDENTS INCLUSION WITH DISABILITIES

Abstract

The present text *The teacher training and the students inclusion with disabilities* is an excerpt from the result of a master's research developed in the Postgraduate Professional Master's Program in Education (PPGPE) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim. This study, with a qualitative approach, aimed to investigate the initial and continued teacher training of teachers, seeking to understand whether it is enabling teachers to work with students with disabilities or who have global developmental disorders, promoting inclusion of all in the school environment. As a methodology, we used field research with the participation of 11 teachers from a state public school in the municipality of Erechim, Rio Grande do Sul, which has initiatives aimed at inclusion, using the focus group as a research instrument. During the development of the research, it was possible to verify that there is a lack of pedagogical training for teachers, both in terms of initial and continuing training. Most teachers who participated in the focus group report that they had an incipient or even absent initial training in relation to the theme of inclusion; that schools, at least at the state level, organize their own continuing education, without a common and integrating axis, leaving important issues such as inclusion in the background.

Keywords: teacher training; inclusion; exclusion; students with disabilities.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Resumen

El presente texto *La formación del profesorado y la inclusión de estudiantes con discapacidad* es una muestra de los resultados de una investigación de maestría desarrollada en el Programa de Maestría Profesional de Posgrado en Educación (PPGPE) de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*. Este estudio cualitativo tuvo como objetivo investigar la formación inicial y continua de los profesores, buscando comprender si están capacitando a los profesores para trabajar con estudiantes con discapacidad o con trastornos globales del desarrollo, promoviendo la inclusión en el ambiente escolar. Como metodología se utilizó la busca de campo con la participación de 11 profesores de una escuela pública de la ciudad de Erechim, Rio Grande do Sul, que cuenta con iniciativas centradas en la inclusión, utilizando como instrumento de investigación el grupo focal. Durante el desarrollo de la investigación fue posible comprobar que existe una falta de formación pedagógica de los profesores, tanto en términos de formación, inicial y continua. La mayoría de los profesores del grupo focal relataron que tuvieron una formación inicial incipiente o inconclusa en relación al tema de la inclusión; que las escuelas, por lo menos a nivel estadual, organizan su propia formación continuada, sin un eje común y integrador, dejando en según plan cuestiones importantes como la inclusión.

Palabras clave: formación del profesorado; inclusión; exclusión; estudiantes con discapacidad.

INÍCIO DE CONVERSA

A reflexão sobre as políticas de formação dos professores¹ é tema/objeto de pesquisa em constante processo de discussão e reflexão, em especial ao se pensar uma formação contínua e integral que possibilite abordar diversos aspectos, como a superação de uma visão tecnicista e alienadora; a formação de estudantes com capacidade de reflexão crítica e emancipadora; uma formação que contribua com os professores e estudantes² à constante pesquisa, como instrumento facilitador da aprendizagem; um enfoque que propicie a relação entre professores e estudantes, possibilitando um ambiente escolar agradável e de sentimento de pertença e, finalmente, uma formação que auxilie os professores compreenderem e se comprometerem com a prática da inclusão escolar.

Nessa área da formação de professores, encontramos muitas pesquisas³ que versam sobre os avanços e retrocessos pelos quais a educação vem passando, a inclusão em sala de aula, as mais variadas formas de avaliação dos estudantes, as experiências exitosas da inclusão e tantos outros. Por outro lado, ainda há um discurso de uma escola inclusiva, mas que na prática mostra-se excludente. Ela tem se apresentado como instituição educacional inclusiva, mas ainda faltam as condições mínimas de acessibilidade, como rampas de acesso, salas de apoio para atender as deficiências, superação das barreiras atitudinais presentes no discurso e na prática dos professores

¹ Usaremos ao longo do texto as expressões professor ou professores, funcionário ou funcionários, obedecendo a regras de redação da língua portuguesa, mas sem esquecer questões de gênero que as expressões implicam.

² Ao longo do texto optamos pela palavra *estudante* ao nos referirmos ao sujeito que frequenta o sistema escolar.

³ Alguns autores que se dedicam ao tema: Celso Vasconcellos, José Carlos Libâneo, António Nóvoa, Pedro Demo, Demerval Saviani e outros.

que, ao se referirem a estudantes com deficiência⁴ e transtornos, afirmam: “[...] esse não tem o que fazer”; “é o que ele pode render, não adianta insistir” e outros.

Cada vez mais, a sociedade como um todo e, em especial, setores que problematizam a questão da inclusão, estão buscando uma escola que inclua as mais diversas deficiências ou transtornos de aprendizagem. Crianças e adolescentes com deficiência estão frequentando os ambientes escolares em números cada vez maiores⁵, o que demanda o acolhimento e o trabalho com outro olhar para esses estudantes.

Diante disso, surge a necessidade de pesquisar, estudar, refletir e discutir sobre esta realidade, para que tenhamos uma compreensão diferente dos processos de ensinar e aprender e com isso práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão de todos os estudantes na vida da escola. Por isso o nosso objetivo é refletir sobre a formação docente inicial e continuada dos professores, buscando entender se essa formação está possibilitando aos egressos atuarem com os estudantes com deficiência ou que tenham transtornos globais do desenvolvimento, promovendo a inclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, pergunta-se: o professor está preparado para a atuação em sala de aula com estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem ou transtornos? Qual é o comportamento do professor diante dessa realidade? Quais são seus sentimentos em relação ao estudante que necessita de um olhar diferenciado devido a sua deficiência? A formação inicial e continuada está proporcionando a qualificação dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento? Estas foram algumas perguntas e inquietações que nos orientaram na pesquisa realizada com os professores⁶ que atuam em uma escola pública estadual do município de Erechim/RS e que possui iniciativas de inclusão de estudantes com deficiência. Alguns dos resultados obtidos a partir das entrevistas serão abordados nas seções a seguir.

DIALOGANDO COM/SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autores como Saviani (2009) registram que o tema formação docente vem sendo discutido desde o século XVII, porém, teve uma resposta institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando surgiu a necessidade da instrução popular. No Brasil, essa necessidade deu-se apenas a partir da Independência do Brasil, quando também se referia à instrução popular⁷.

Mais recentemente, no final dos anos 80, iniciou-se nos Estados Unidos e Canadá um movimento reformista com o objetivo de reivindicar o status profissional para os profissionais da educação. Esse movimento pretendia “[...] iniciar processo de profissionalização que favorecesse

⁴ Ao longo deste trabalho, ao nos referirmos aos sujeitos da educação especial, utilizaremos a redação contida nos documentos oficiais: “[...] estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

⁵ Os dados dos censos escolares realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam um crescimento no número de matrículas da educação especial, como apontam os números nos últimos quatro anos: 2015: 930.683; 2016: 971.372; 2017: 1.066.446 e 2018: 1.181.276. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 9 ago. 2019.

⁶ Ao longo da pesquisa os professores foram identificados com nomes fictícios, como Professor 1, Professor 2 e, assim sucessivamente, até o professor 11, com vistas a preservar a identidade e o anonimato dos participantes.

⁷ Para um maior aprofundamento da questão indicamos a leitura do texto Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, de Demerval Saviani, contido na Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abril 2009.

a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada como fazer vocacionado" (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 283).

Colaborando com essa busca pela formação docente, Vasconcellos (2011) argumenta que, se a formação é importante em qualquer campo profissional, no caso da profissão docente ela se torna ainda mais necessária. Ele atribui essa necessidade a pelo menos três razões: a) pela enorme complexidade da atividade docente e de sua crise de sentido; b) a crescente demanda que a sociedade tem imposto em relação às atribuições da escola, e c) a frágil formação inicial dos professores, tanto pela qualidade de formação disponibilizada, quanto pela falta de interesse acadêmico na sua formação.

Se, por um lado, há um movimento e uma preocupação em defender o fazer docente como uma profissão, com seu repertório de conhecimento, que passa pela capacidade reflexiva do professor, por outro lado, Nóvoa (2019) chama atenção para uma nova tendência que é a da desprofissionalização e da degradação da profissão docente. Ele refere-se a iniciativas como a *Teach for America*, que começou a ganhar forças no século XXI, pretendendo treinar novas pessoas para ensinar. "Apesar de assumirem funções docentes, em todos os documentos evita-se a palavra *professores*, carregado de um claro sentido profissional, preferindo-se expressões como *membros do grupo, líderes ou educadores*" (NÓVOA, 2019, p. 5).

Isso ajuda a compreender a dimensão do tema da formação docente. Nesse texto em que Nóvoa (2019, p. 7) faz referência a uma metamorfose da escola, sinalizando a criação de um novo ambiente educativo, provoca a reflexão sobre o tema da formação docente, tendo em vista que "[...] a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para formação profissional docente*".

Nóvoa (2019, p. 7) declara, ainda, que fazer afirmações desse tipo implica, também, em:

[...] reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos Professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Nas palavras do autor citado fica explícito que para que essa formação docente, tanto inicial quanto continuada, possa acontecer, é necessária uma interação entre os três espaços: profissional, universitário e escolar. "É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional* no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão" (NÓVOA, 2019, p. 7).

Aprofundando essa questão, ao tratar da formação docente, Vasconcellos (2011, p. 36) afirma:

A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo constata a fragilidade desta formação (conceitual, procedimental e atitudinal).

Como podemos perceber, a formação de professores é um tema recorrente nas discussões atuais e importante para que tenhamos uma atuação de qualidade do professor, garantindo também uma educação de qualidade e destinada a todos os estudantes. A formação para o atendimento dos estudantes com deficiência também se revela como uma preocupação e

uma necessidade de aprofundamento. Essa realidade será tratada/dialogada/problematizada a seguir, a partir dos dados registrados nos encontros do grupo focal realizado com os professores. Trataremos desse assunto em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada.

FORMAÇÃO INICIAL

Ao iniciarmos o tema da formação inicial reafirmamos a ideia de sua fundamental importância para a atuação do profissional docente. A formação inicial não pressupõe apenas uma formação de caráter acadêmico e disciplinar, mas uma formação ética e responsável, pois conforme Mizukami *et al.* (2002, p. 12):

Aprender a ser professor, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto conhecimento.

O problema é que nem sempre a formação de professores foi levada a sério pelos principais agentes responsáveis por essa formação. Estamos nos referindo às Universidades, assim compreendidas nos dizeres de Nóvoa (2019, p. 8):

No decurso da história, as Universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

Para este autor, a formação docente para atuação com o ensino infantil e fundamental esteve até há pouco tempo nas mãos de escolas normais e a formação docente para a atuação com o ensino médio ficou nas mãos das universidades, que não raras vezes, era utilizada para assegurar financiamentos e manter seus postos.

Também muitos universitários do campo da educação relegaram para segundo plano a formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos, mas aproveitando-se dos Professores, paternalisticamente, para justificarem o seu poder nas pós-graduações e na pesquisa (NÓVOA, 2019, p. 8).

Ao voltarmos nossa atenção à formação docente inicial frente aos estudantes com deficiência, a situação parece ainda mais crítica. Veja o depoimento do Professor 4:

Olha, nenhuma das minhas formações, eu tive magistério, curta de ciências, plena e pós-graduação em matemática, nós não tivemos nenhuma cadeira específica e, também pouco, nada se falava de inclusão. Nada se falava que poderíamos ter alunos com níveis de deficiência mental, ou retardo mental, ou física, enfim nada. Não temos nada.

Nessa mesma dimensão, outro professor participante do grupo focal, revela que, na época de sua formação inicial, ouvia falar das deficiências, como surdez e cegueira, mas que ao longo da graduação não foi proporcionada uma formação específica para a docência junto aos estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades. Vejamos seu depoimento: “Eu

me formei em 2007, naquela época já se ouvia falar em surdez, em cegueira, tudo, mas eu não tive contato nenhum com aprendizado nesse sentido” (PROFESSOR 8).

Para Imbernón (2000, p. 60), os cursos de formação de professores devem propiciar uma sólida formação nos mais diversos âmbitos, como o científico, técnico, cultural, psicopedagógico e pessoal assumindo “[...] a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários”.

Essa problemática assinalada pelo autor reflete a fala de um dos professores que alerta para a deficiência das universidades que não preparam os futuros professores para assumirem essa complexidade que é a atuação com as deficiências. Assim se expressa:

É inconcebível que a faculdade, quando forma professores não tenha cadeiras específicas que abranjam todas essas situações. Nem que a gente não se especializasse em Libras, vamos supor, mas que tivesse uma noção de como agir com essas pessoas que têm essas deficiências (PROFESSOR 10).

Por outro lado, não podemos fazer uma avaliação superficial ao apontarmos as falhas advindas dos cursos superiores, uma vez que, o tema da formação de professores é relativamente novo e, muito mais, a questão do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências. Essas podem acontecer também pela falta de formação dos próprios formadores, como aponta o depoimento do Professor 5: “Eu me formei em 2011. Então, a inclusão estava chegando para os professores da Faculdade. Era novo também. Então a gente tinha palestra, debates com pessoas que já estavam estudando e vinham conversar com a gente”.

Para Agapito e Ribeiro (2015, p. 4-5), a formação profissional dos professores para o agir docente na perspectiva da inclusão não acontece somente no período da formação inicial, mas que, ao sair de um curso de licenciatura, o profissional tenha consciência e conhecimentos básicos para a atuação com esse público:

[...] emerge a necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas com o intuito de assegurar que a perspectiva inclusiva seja um eixo norteador para as diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos, tanto no âmbito das disciplinas didático-pedagógicas quanto naquelas específicas para cada curso.

Durante o processo da pesquisa, foi possível perceber duas fases/momentos da formação inicial dos professores: a primeira corresponde à formação inicial dos professores com mais tempo de atuação no magistério, quando relatam pouca ou nenhuma formação para a atuação com as deficiências. Relatam que a formação na época era específica para quem fosse atuar com determinada deficiência. Portanto, quem não tivesse atuação pensada para estudantes com deficiência tinha outra formação.

Essa perspectiva da formação específica para a docência com estudantes com deficiência pode ser percebida na fala do Professor 10:

Mas a gente em nenhum momento foi preparada para essas situações especiais. Porém, na época, tinha gente que se formava, porque tinha formação para eles. Gente que só trabalhava com Síndrome de Down ou então turmas especiais, onde havia dislexia e outras situações, os professores eram preparados e havia turmas especiais para essas pessoas.

Também se percebe na fala dos professores que a formação docente que tratava de alguma especificidade sobre a deficiência era dirigida apenas para aqueles que já estavam trabalhando com as chamadas classes especiais. “Eu acho que sou uma das mais velhas em tempo de serviço e eu, assim, tive contato com a teoria no magistério. Agora, na graduação não, porque na época era específico, se você não ia trabalhar com essa demanda, você não ia saber isso” (PROFESSOR 1).

Já a segunda fase/momento diz respeito à formação inicial dos professores que têm atuação mais recente no magistério, quando aparecem relatos de formação superficial e incipiente.

Nesse sentido, o Professor 2 relata que, mesmo tendo formação recente (data de 2015 o término de seu curso), teve apenas uma disciplina que tratava de Libras e uma de legislação, mas ressalta que somente foram vistas as leis, que “[...] no papel são bonitas, mas que na prática não é bem assim” e que os estudantes tiveram pouco contato com experiências de educação inclusiva. Eis o relato:

[...] eu me formei em 2015. Mas justamente, a gente teve uma matéria de 6 meses de Libras, logo no começo da faculdade, quando tu não estás atuando na área e quando começa a atuar, tu já esqueceste, vamos dizer assim. Tive mais outra matéria de 6 meses que é educação inclusiva, que de inclusiva só tem as leis que são lindas no papel, mas quando se sai do papel não é assim. A única experiência que me lembro de ter tido mais diretamente, com a questão das deficiências, foi uma vez que a minha professora trouxe a gente aqui para o IMLAU, inclusive, pra entrar em contato com os materiais para surdos e cegos que tinha aqui na escola, que não sei se ainda existe. Mas foi só entrar em contato com os materiais, nem tanto ver como se trabalha, ter essa noção. Foi só ó, isso aqui é para isso, isso é pra aquilo e acabou. Então, assim, já tinha uma legislação vigente que tinha que ser trabalhado, mas ao longo da faculdade é muito pouco. Pra quem está se formando em licenciatura, que é voltado pra licenciatura é muito pouco.

O relato do Professor 1 também ocorre no sentido da formação superficial que teve na sua graduação, expressando-se assim: “[...] eu tive uma disciplina de educação especial, uma disciplina de Libras, mas que tipo é muito pouco, é para falar que tem, é superficial”.

Destaca-se também, uma formação que tem uma carga horária a ser cumprida, distribuída ao longo da graduação, quer no início, quer ao final desta, mas que a falta da prática, do estudo estanque, sem uma continuidade no dia a dia, a pessoa acaba por esquecer, como é o caso da linguagem de Libras. Fato que podemos constatar na manifestação do Professor 9: “Na graduação tive uma disciplina de Libras, aprendi muito pouco, porque a gente não pratica. E aprendi o alfabeto e as principais [...] Tanto é que hoje em dia eu não me lembro. Se eu passo pelo pessoal do segundo ano, eu não sei me comunicar com eles”.

Podemos perceber, nas palavras de Sartori (2013, p. 37), o que é a formação inicial: “[...] não é algo acabado, estático, mas algo a ser analisado, descrito, interpretado; é o primeiro passo de uma caminhada que implica processo de construção contínua, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção”.

Como percebido no relato dos professores pesquisados, a formação inicial ainda é frágil quando se trata do tema da inclusão, necessitando maior atenção por parte das instituições de formação, tornando-se uma temática constante na vida profissional do professor. No entendimento de Santos e Lima (2020, p. 64), muitos professores têm buscado uma formação complementar para sanar essa lacuna, porém, muitos deles ainda apresentam:

[...] desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de conhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagens destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Diante do exposto, entendemos que o processo de formação continuada é fundamental, tanto no sentido de sanar possíveis lacunas que tenham ficado na sua formação inicial, quanto fazer frente aos novos desafios que vão surgindo na atuação profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao tratarmos da formação continuada, gostaria de registrar o entendimento a respeito, expresso anteriormente na contextualização teórica e metodológica da pesquisa. Partimos de dois autores principais: Freire (2011, p. 50), que utiliza o conceito de “[...] inacabamento do ser humano” e Libâneo (2017, p. 187), que a define como prolongamento da formação inicial, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional teórico e prático para o exercício da profissão.

Na análise dos dados da pesquisa em relação à formação continuada, é possível observar que os professores pesquisados se manifestaram de acordo com duas dimensões: a) aqueles que julgam não ter a formação continuada proporcionada pelos espaços das escolas, mas que acreditam ser importante e, pela necessidade, buscam-na de forma individual; b) aqueles que julgam não ter uma formação continuada específica para o trabalho com estudantes com deficiência por causa da falta tempo, sobrecarga de trabalho e falta de recursos financeiros para investir na sua formação, mas que, às vezes, pode ser também uma forma de justificativa pela acomodação e inércia, culpando a estrutura (escola e Estado) por não proporcionar a formação continuada.

A respeito do primeiro grupo que vê a necessidade de formação, o Professor 11, ao ser questionado sobre a experiência de trabalhar com estudantes com deficiência em sala de aula, relata que não tem o conhecimento e os instrumentos que precisaria ter, que não há nenhuma formação, mas acrescenta a necessidade de chamar todos para uma formação para as várias deficiências que os estudantes apresentam. Nos seus dizeres: “Como agir em vários casos? Tem vários casos. Porque a gente mais tem familiaridade com surdos, que é uma questão mais tranquila quando eles conseguem fazer as coisas, porque eles têm a intérprete, que ela ajuda um monte”.

Outro aspecto que esse grupo traz presente é que a formação continuada, não somente aquela ofertada pela mantenedora, por meio de cursos, é buscada pelo próprio professor durante o processo de atuação com o estudante, na prática. O relato do Professor 7 é muito significativo, embora inicialmente tenha respondido de forma negativa quando indagado a respeito da oportunidade de aprofundamento e aperfeiçoamento por meio da formação continuada e se estava auxiliando na atuação com o estudante deficiente. Vejamos:

Se parte do pressuposto que nós temos que descobrir. A formação continuada, não, não está nos formando para isso. Poderia ter um espaço para discussão, sim, mas quem vai descobrir as coisas, somos nós na sala de aula, porque eu vejo que, eu faço uma aula pra um sétimo e que no outro não funciona. E eu não estou falando de nenhum transtorno. São diferentes. Então, da mesma forma que cada um é diferente, no seu modo de ser, sem uma dificuldade

maior, o que se espera dos professores, mais ainda, é que busque. Você vai descobrir como trabalhar com esse que tem tal dificuldade, com esse que não gosta de história, com esse que é barulhento, com esse que é isso...

Ao entender que a formação contínua para a docência com estudantes com deficiência é insuficiente, o Professor 10 assume a dificuldade de formação para essa atuação e sugere que houvesse encontros com especialistas que pudessem contribuir nos processos formativos colaborando, dessa forma com compreensão das dificuldades dos professores nesse quesito. “O Estado deveria proporcionar horas, aquelas horas que a gente é obrigada a fazer, que viessem especialistas em todas as escolas, para todos os professores, ministrarem orientações, na verdade, porque a gente não sabe o que fazer” (PROFESSOR 10).

Nesse contexto também o Professor 8 deixa claro que há uma lacuna na formação continuada, especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes surdos: “Mas eu percebo que há falta de formação em Libras. Nós deveríamos ter Libras desde a faculdade, porque está cada vez aumentando mais o número de alunos surdos. Antigamente eles tinham uma classe especial, onde eles estudavam, hoje eles estão inseridos no nosso meio”.

Por outro lado, identificamos um discurso por parte de alguns professores que relatam a falta de formação continuada para a docência com deficientes e a dificuldade em relação ao tempo, sobrecarga e falta de recursos financeiros para investir na sua formação. É o que aparece nos relatos a seguir:

Então, se a gente não tem recurso, a gente não tem formação, você quer fazer uma pós-graduação, você tem que pagar (PROFESSOR 1).
[...] e não há uma disponibilidade de um curso de Libras, a não ser de noite, horário que eu trabalho todas as noites no caso, e não consigo fazer um curso de Libras que é de fundamental importância, pra gente que atua numa escola com classe especial. Então eu acho que o ensino de Libras deveria, para quem já está pensando em ser professor e para quem já é, deveria ser disponibilizado para a gente fazer esse curso, que é bem complicado, sem Libras. E gratuito (PROFESSOR 8).

Quanto à questão de sobrecarga de trabalho e do aspecto da valorização profissional o Professor 10 faz um desabafo:

Mas ó, gente, nós como profissionais, nós não somos valorizados. Tem gente que dá aula em 5 escolas, 40 períodos ou mais... esse professor é massacrado, ele mal tem tempo de dar suas aulas, preparadas com muita dificuldade. Como é que ele vai se preparar? Ele não tem nem condições financeiras para aquisição de livros, de material para dar suporte pra ele. Então querendo ou não, essa valorização do profissional, do magistério, ela acaba refletindo no trabalho.

Por outro lado, levantamos alguns questionamentos, partindo do pressuposto que em muitas ocasiões o discurso não condiz com a prática do professor. Por mais que a transcrição de uma fala seja reveladora, às vezes, ela não consegue traduzir as manifestações corporais e sentimentais do momento da realização do grupo focal. De certa maneira, foi o sentimento que tivemos enquanto realizávamos as sessões do grupo focal, observando que os professores davam respostas evasivas, fugindo da questão proposta e afirmando reiteradamente que o Estado não dá formação e condições de trabalho, que a profissão está desvalorizada, que há uma sobrecarga de trabalho e muitas escolas para cumprir a carga horária. Vasconcellos (1996, p. 27) alerta que isso pode ser uma forma de justificar a acomodação e a não mudança.

Esta pode ser, inclusive, uma forma sutil de resistência: fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de formas possíveis de enfrentamento e superação: passa uma certa imagem de sujeito *crítico*, garantindo o eterno imobilismo... Se o compreender a realidade é apenas para justificar porque não fazemos nada, é melhor não perdermos tempo com isto.

Corroborando com o autor citado acima, Nóvoa (2019, p. 11) argumenta que a formação continuada completa o ciclo do nosso desenvolvimento profissional. Que não devemos cair nos discursos que tentam desqualificar a formação continuada nas escolas de forma consistente e inovadora e que essa empreitada deve ser uma construção em conjunto. “Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”.

Essa é uma provocação que nos faz pensar em muitas coisas que são reais e não podem ser ignoradas no contexto escolar e no trabalho com os estudantes com deficiência, como a falta de apoio e desvalorização da profissão, as muitas dificuldades encontradas pelos professores nos mais diversos níveis de atuação. Mas também é possível perceber o quanto nos acomodamos e sofremos ao não compreendermos a realidade em que estamos inseridos e não procuramos buscar uma transformação com consciência crítica, com um olhar reflexivo sobre nossa prática docente.

(IN)CONCLUSÃO

A necessidade de formação tanto inicial quanto continuada para os professores torna-se vital diante da urgência que se impõe a inclusão dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. É diante dessa realidade que tecemos, a partir de agora, algumas considerações a respeito da pesquisa realizada, tendo clareza de que não é uma conclusão, mas apenas uma in(conclusão), pois somos cientes de que não conseguimos explorar todas as questões que apareceram ao longo do trabalho, assim como, muitas delas permanecerão em aberto para próximas pesquisas.

Quando levantamos a questão da formação dos professores, questionando se ela estava contribuindo para a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, apareceu frequentemente a problemática da formação inicial em relação à inclusão. Segundo os professores pesquisados, o relato é de que a abordagem sobre inclusão foi superficial e insuficiente na sua formação, ficando ainda muito restrita a alguns créditos ofertados pelas universidades sobre alguma deficiência específica ou nem mesmo chega a ser destinado qualquer crédito sobre o assunto em grande parte das licenciaturas. Vale dizer ainda, que a questão das deficiências e da inclusão não é tratada com a intensidade que deveria ser dada por grande parte das instituições formadoras de professores.

Constatamos, ainda, que estamos alicerçados num paradigma arcaico, com escolas organizadas da mesma forma que há 150 anos. Nossas concepções ainda são marcadas pela ideia de estudantes disciplinados, organizados e padronizados, sentados em fileiras, um atrás do outro. Frequentemente, nos deparamos com concepções de muitos professores que ainda acreditam num ensino fragmentado, por disciplinas estanques, *bancário*, na concepção de Paulo Freire, que não respeita a caminhada e o tempo de cada estudante.

Percebemos ainda, que uma educação que se pretenda ser inclusiva deve perpassar todos os setores da escola, devendo começar desde a portaria, passando pela secretaria, pelo refeitório,

pela equipe de limpeza e merenda, pela equipe diretiva, pela coordenação pedagógica, pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pelos professores de sala de aula comum e estudantes como um todo.

No desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que os professores não se sentem preparados para o trabalho com estudantes com deficiência, pois relatam com frequência que o tema da inclusão não foi estudado ou que foi muito superficial na formação inicial e que, na continuada, ainda deixa muito a desejar.

Observou-se também, que muitos professores se utilizam da falta de estrutura física das escolas, da desvalorização da profissão, da falta de recursos humanos, da exaustiva carga horária, das salas de aula superlotadas, para não procurar formação para atender as situações em que estão presentes os estudantes com deficiências ou transtornos. Tal situação relatada pelos professores não pode ser desconsiderada ou minimizada, porém são enfrentamentos diferentes que precisam ser realizados, mas, que não podem interferir na busca de conhecimento para desempenhar sua função docente com as crianças, jovens e adultos com deficiência.

Na análise dos dados da pesquisa foi possível identificar que alguns professores pesquisados realizam o processo de reflexão da prática, identificando/reconhecendo lacunas/fragilidades da formação, tanto inicial como continuada e buscam a superação dessas lacunas. Outros, porém, realizam somente um processo de lamentação e de culpabilização do Estado que não dá suporte para a formação ou até mesmo dos próprios estudantes por sua deficiência, tratando-os como *malandros*, *coitados*, *preguiçosos* e outros adjetivos.

Nesse contexto complexo do trabalho com estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento são necessárias políticas públicas que possibilitem melhores condições de atendimento às crianças, jovens e adultos com deficiência bem como um processo de formação inicial e continuada intenso e denso para que o professor tenha segurança em planejar novas práticas pedagógicas. Freire (2011) contribui nessa reflexão quando registra que a humildade e ética pedagógica devem ser constituintes das escolhas e da prática pedagógica, pois não há docência sem discência. Portanto, o respeito e a não discriminação devem pautar as relações na escola como espaço de conhecimento e de aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*. Rio de Janeiro, out. 2015. p. 1-18.

ALMEIDA, Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. p. 281-295.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e.84910, 2019. p. 1-15.
- SANTOS, Jociane Martendal Oliveira; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. *Revista Docent Discunt*. Engenheiro Coelho, São Paulo, v. 01, n. 1, jul./dez. 2020. p. 63-70.
- SARTORI, Jerônimo. *Formação do professor em serviço: da (re)construção e da ressignificação da prática*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista, Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, 2011. p. 33-58.

Submetido em março de 2023
Aprovado em março de 2023

Informações dos autores

Laercio Francisco Sponchiado
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: laerciosponchiado@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7512-8648>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3342846232243631>

Marilane Maria Wolff Paim
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: marilanewp@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0733-6573>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450316676913597>