



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



Eixo Temático: Formação Docente

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NO ESTADO DE RONDÔNIA

Késia Santana Machado (GEIPEI/UNIR)¹

Carma Maria Martini (DEINTER/GEIPEI/UNIR)²

Rosiane Ribas de Souza Eler (DCHS/GEIPEI/UNIR)³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação docente para a promoção do ensino inclusivo em escolas públicas do Estado de Rondônia. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e foi realizada em três escolas públicas da educação básica de Rondônia (sendo duas em Ji-Paraná e uma em Ouro Preto do Oeste). Envolveu vinte e nove (29) professores dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Para o embasamento teórico, utilizamos a legislação e demais documentos oficiais que versam sobre a educação inclusiva, bem como autores da área. Os dados evidenciaram que a formação docente para a promoção do ensino inclusivo nas escolas pesquisadas é deficitária, tendo em vista que a formação inicial não dá conta de capacitar os docentes para uma prática inclusiva e a formação continuada, da forma que é operacionalizada, também deixa a desejar. Esse panorama preocupante indica a necessidade de desenvolver pesquisas e ampliar a discussão sobre a temática, com o objetivo de contribuir para com a consolidação da educação inclusiva nas escolas.

Palavras-chave: formação docente; educação inclusiva; escolas públicas.

TEACHER TRAINING AND SCHOOL INCLUSION: AN ANALYSIS IN THE STATE OF RONDÔNIA

Abstract: The present work aims to analyze teacher education for the promotion of inclusive education in public schools in the State of Rondônia. This is a qualitative research and was carried out in three public schools of basic education in Rondônia (two in Ji-Paraná and one in Ouro Preto do Oeste). It involved twenty-nine (29) teachers from the first two cycles of elementary school. For the theoretical background, we use the legislation and other official documents that deal with

¹ Késia Santana Machado, pesquisadora do Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI), Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. E-mail: kesia.machado16@gmail.com.

² Carma Maria Martini, docente do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), pesquisadora do Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI), Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. E-mail: carmamartini@unir.br.

³ Rosiane Ribas de Souza, docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), pesquisadora do Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI), Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. E-mail: rosiane.ribas@unir.br.



inclusive education, as well as authors of the area. The data showed that teacher training for the promotion of inclusive education in the schools surveyed is deficient, since initial training does not account for training teachers for an inclusive practice, and continuing education, in the form that is operationalized, also leaves to be desired. This worrying scenario indicates the need to develop research and broaden the discussion on the theme, with the objective of contributing to the consolidation of inclusive education in schools.

Keywords: teacher training; inclusive education; public schools.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a formação docente para a promoção do ensino inclusivo em escolas públicas do Estado de Rondônia. É um desdobramento do Projeto de Pesquisa intitulado “Universidade e a escola: uma parceria em prol do ensino inclusivo”, vinculado ao Grupo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Foi desenvolvido no período de agosto de 2017 a julho de 2018, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR/CNPq).

Entendemos que realizar pesquisas conjugando as temáticas “formação docente” e “educação inclusiva” é de suma importância na conjuntura da sociedade atual, tendo em vista que os dados levantados no último censo demográfico do IBGE mostram um aumento gradativo da presença de alunos com deficiência nas escolas, tanto na educação básica como na superior. Sendo assim, a formação docente assume lugar de destaque no processo de concretização da educação inclusiva nas escolas brasileiras, tornando-se primordial a realização de pesquisas e investimentos nessa área.

O estudo teve como aporte teórico a legislação e documentos oficiais que versam sobre a educação inclusiva, bem como autores que pesquisam sobre a temática, tais como: Beyer (1999), Pacheco (2007), Pletsch (2009) e Veltrone



(2007). A pesquisa de campo foi realizada com vinte e nove (29) professores de três (03) escolas públicas localizadas em dois (02) municípios distintos de Rondônia (duas em Ji-Paraná e uma em Outro Preto do Oeste). Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, tratados, tabulados e devidamente analisados.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas ocorreram grandes avanços na legislação educacional brasileira, especialmente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96. Graças aos movimentos sociais, as pessoas com deficiência tiveram o direito ao acesso a uma educação inclusiva assegurado em lei. Porém para que esse direito se concretize efetivamente ainda há um longo caminho a percorrer. É necessário que o Estado invista mais na estrutura física das escolas para garantir a acessibilidade e, principalmente, na formação de professores. Veltrone (2007) salienta que os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente ao que se refere ao alunado com necessidades educacionais especiais. Para que isso se concretize se faz necessário investir na formação inicial dos professores.

O artigo 62 da atual LDBEN estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.01)

No entanto, diante da complexidade da sociedade contemporânea, a graduação não dá conta de formar um professor que tenha condições de atender todas as demandas para o exercício da docência. De acordo com Tardif (2014,



p. 31) “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, ou seja, é o mediador de conhecimento dos alunos. Esse profissional necessita estar em constante formação, para sanar as deficiências da formação inicial e conhecer novas metodologias de ensino

Na atual Constituição Brasileira, o artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos, portanto a escola deve estar preparada para atender as especificidades dos alunos. Isso somente será possível, entre outras coisas, se o professor tiver uma formação inicial sólida e o acesso a formação continuada, caso contrário os alunos com deficiência continuarão sendo inseridos na escola por força da lei, mas excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO QUE VEM ABRANGENDO VÁRIOS PARADIGMAS

Nas últimas décadas a educação inclusiva tem sido objeto de estudo em várias esferas do saber acadêmico causando profundas discussões e debates. O marco referencial para a temática tem sido marcado pelas mudanças de paradigmas da integração escolar para a inclusão educacional. Assim, os processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência precisam estar voltados para a constituição da subjetividade de cada ser humano na valorização do indivíduo como um todo.

[...] rejeita a noção de integração por entender que esse processo significa a adaptação da pessoa com necessidades especiais à escola existente e se posiciona claramente em relação à necessidade de que o sistema educacional se organiza para atender à diversidade (LAPLANE, 2010, p. 31).

No marco internacional, a inclusão das pessoas com deficiência na educação básica e superior tem origem na Declaração dos Direitos Humanos (1948) que assegura o direito de todos à educação. Também



é referendada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em 1990 na Tailândia; consolidando-se com a Declaração de Salamanca (1994), que aponta a educação inclusiva como forma eficiente de promover a educação para todos.

No contexto brasileiro o Ministério da Educação (MEC), asseguram que a inclusão é uma responsabilidade governamental e apoia a construção de uma nova prática social que atenda a todos, independentes de suas necessidades especiais, conforme o que estabelece a Constituição Federal em seu Art. 206, Inciso I, que garante “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A LDBEM, em seu artigo 58, assegura o direito à educação inclusiva em consonância com a Legislação em vigor como a Lei nº 13.146, DE 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Na afirmação de que todas as diferenças humanas são normais e que o processo educacional deve proporcionar ao aluno propostas pedagógicas que supram suas necessidades de desenvolvimento social, escolar, linguístico e cultural que satisfaçam sua formação como cidadão.

Muitas dúvidas surgem pelo fato de que ao ofertar uma escola para todas as especificidades individuais não são atendidas, pois se tem uma única proposta educacional e um currículo para todos.

As especificidades desses grupos, principalmente no que concerne ao processo de aprendizagem, e à variedade de situações que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo, precisam ser levadas em consideração nas políticas públicas educacionais (LOUREIRO, 2006, p. 15).

Entre esses grupos estão os surdos, os cegos, os síndrome de Down, dentre outros, e em cada um desses grupos temos outros subgrupos que precisam ter um atendimento diferenciado. Por exemplo, não se pode dizer que para a síndrome de Down tem-se um tipo de estratégias para alcançar o objetivo



da aprendizagem, da mesma forma os surdos, não se pode ter um currículo que não seja flexível às necessidades dos educandos.

Para que a proposta da educação inclusiva tenha sucesso, o trabalho precisa ser de colaboração entre as famílias e as escolas. Pacheco (2007, p. 15) explica que é preciso desenvolver:

[...] uma estrutura compartilhada, envolvendo famílias, o domínio geral do educador, relações claras sobre os papéis entre os profissionais, uso efetivo do pessoal de apoio, determinações dos serviços de apoio, desenvolvimento de planos educacionais individualizados significativos e avaliação da eficiência da educação.

Os desafios no processo de educação inclusiva são muitos, principalmente o de enxergar cada indivíduo em suas diferenças com capacidades individuais e não com um único objetivo final em que todos tenham que alcançar.

Falar de Educação inclusiva é falar em equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização [...] (SANCHES, 2011, p. 136).

As práticas pedagógicas de uma escola inclusiva precisa refletir uma forma diversificada, mais flexível e colaborativa de contemplar seus alunos dentro de uma abordagem de respeito às particularidades e diferenças que cada um traz consigo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo do estudo, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo. Pois, de acordo com Chizzotti (2006), na pesquisa qualitativa é possível adotar diversos métodos de investigação para estudar um fenômeno no local de sua ocorrência e é possível tanto tentar encontrar o sentido do fenômeno estudado, quanto interpretar os significados que os sujeitos



envolvidos dão a eles.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da educação básica de Rondônia, sendo duas em Ji-Paraná e uma em Ouro Preto do Oeste. A escolha das escolas se deu por critério de conveniência e optamos por realizar o estudo em duas cidades diferentes para contemplar escolas sob gestão de secretarias administrativas distintas, possibilitando assim mais subsídios para a análise dos dados. No Quadro 1, apresentamos a distribuição por escola dos vinte e nove (29) professores do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental que aceitaram participar da pesquisa:

Quadro 1 – Demonstrativos das escolas e professores participantes da pesquisa

Município	Identificação das Escolas no texto	Número de professores participantes	Identificação dos Professores no texto
Ji-Paraná	PJ	13	PJ01, PJ02, PJ03, PJ04, PJ05, PJ06, PJ07, PJ08, PJ09, PJ10, PJ11, PJ12, PJ13
Ji-Paraná	PA	8	PA01, PA02, PA03, PA04, PA05, PA06, PA07, PA08
Ouro-Preto do Oeste	PO	8	PO01, PO02, PO03, PO04, PO05, PO06, PO07, PO08

Fonte: Banco de dados das autoras

Vale frisar que após a definição do *locus* da pesquisa entramos em contato com a equipe gestora de cada escola para obter a autorização para a realização da pesquisa. Os professores participaram de forma voluntária e seus nomes, bem como o das escolas, não serão revelados, por isso foram designados códigos para identifica-los no texto, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é um instrumento de coleta de dados que traduz “[...] os objetivos da pesquisa



em questões específicas”. Em seguida foram tratados, tabulados e constam na próxima seção com as respectivas análises.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Elaboramos os primeiros itens do questionários com a intenção de coletar dados para traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. A maioria absoluta dos docentes envolvidos na pesquisa é do sexo feminino, como pode ser observado no Quadro 2, o que está de acordo com a realidade nacional, tendo em vista que o número de professores do sexo feminino prevalece, em grande parte, porque o magistério é historicamente considerado um trabalho feminino por excelência (RABELO; MARTINS, 2010). Os dados mostram uma pequena predominância de professores nas faixas etárias mais jovens e, embora quatro (4) não tenham respondido a questão, foi possível determinar uma idade média aproximada de 39 anos. Constatamos também que possuem uma considerável experiência profissional no magistério, uma vez que a grande maioria atua na área há mais de cinco (5) anos.

Quadro 2: Perfil dos professores participantes da pesquisa

scola	Sexo			Faixa etária (anos)				Tempo de atuação no magistério (anos)				
			I*	5 a 34	5 a 44	5 a 54	I*	5 a 10	1 a 20	1 a 30	I*	
J		3										
A												
O												

Fonte: Banco de dados das autoras

*NI – Não informou

Com relação a formação acadêmica a nível de graduação, como pode ser observado no Quadro 3, constatamos que vinte e seis (26) professores são



graduados, um (01) não é graduado (cursou magistério – nível médio) e dois (02) não informaram. Isso mostra que os requisitos mínimos para a formação docente estabelecidos pelo artigo 62 atual LDBEN são atendidos.

Quadro 3: Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa

Escola	Formação Inicial			Especialização	
	Nível Médio	Graduação	NI *	Sim	Não
J P	1	12	-	10	3
A P	-	7	1	7	1
O P	-	7	1	7	1

Fonte: Banco de dados das autoras

Os professores graduados que trabalham nas escolas PJ e PO são licenciados em Pedagogia; dos que trabalham na escola PA, cinco (05) são licenciados em Pedagogia, um (01) em Química e um (01) em Educação Física. A predominância dos graduados em Pedagogia se justifica, pois a pesquisa foi realizada com professores que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

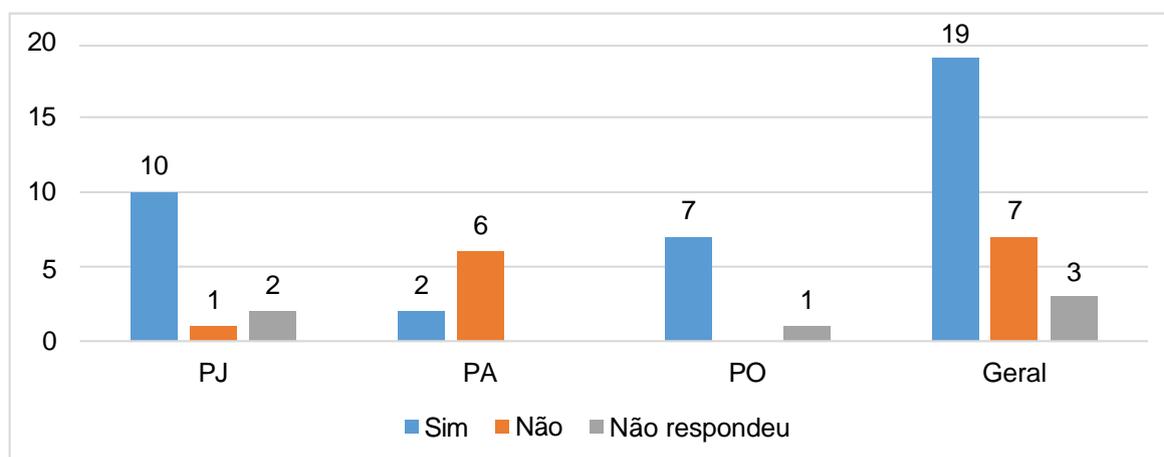
Como pode ser observado no Quadro 3, a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem curso de pós-Graduação *Lato Sensu*, o que mostra que estão buscando formação complementar. Ao verificar a área da especialização, constatamos que apenas dois docentes da escola PJ optaram por cursos voltados para a área da Educação Inclusiva (Libras).

Com o objetivo de entender como ocorreu a formação dos docentes voltada para a educação escolar inclusiva, o questionário apresentava algumas questões específicas. Iniciando pela formação inicial, os professores participantes da pesquisa foram questionados se durante a graduação cursaram componentes curriculares que discutiam a educação numa perspectiva inclusiva. Como pode ser observado no O Gráfico 1, dezenove (19)



professores responderam afirmativamente e os componentes curriculares citadas com maior frequência foram (1) Educação Inclusiva e (2) Libras. Vale frisar que na escola PA a maioria dos docentes respondeu negativamente, destoando dos resultados da escola PJ e PO, o que demonstra a necessidade de voltar a campo para coletar mais dados para elucidar essa questão.

Gráfico 1: Existência de componentes curriculares que discutiam a educação escolar inclusiva durante o curso de graduação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Banco de dados das autoras

Ao analisar as respostas, mesmo daqueles que responderam afirmativamente, percebe-se que os docentes consideram a formação recebida na graduação insuficiente para dar conta da complexidade da educação escolar inclusiva, o que mostra a urgência em aprimorar as iniciativas nessa área. Bueno (1999) saliente que acrescentar na matriz curricular das licenciaturas um componente ou alguns conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais não é suficiente para preparar o futuro professor para lidar com a inclusão escolar. Ao contrário, pode redundar em práticas excludentes, pois a abordagem superficial da temática leva a mera distinção entre crianças que podem se inserir no ensino regular e as que não possuem condições para isso. Para que surta efeito positivo, a inclusão escolar deve ser abordada de forma

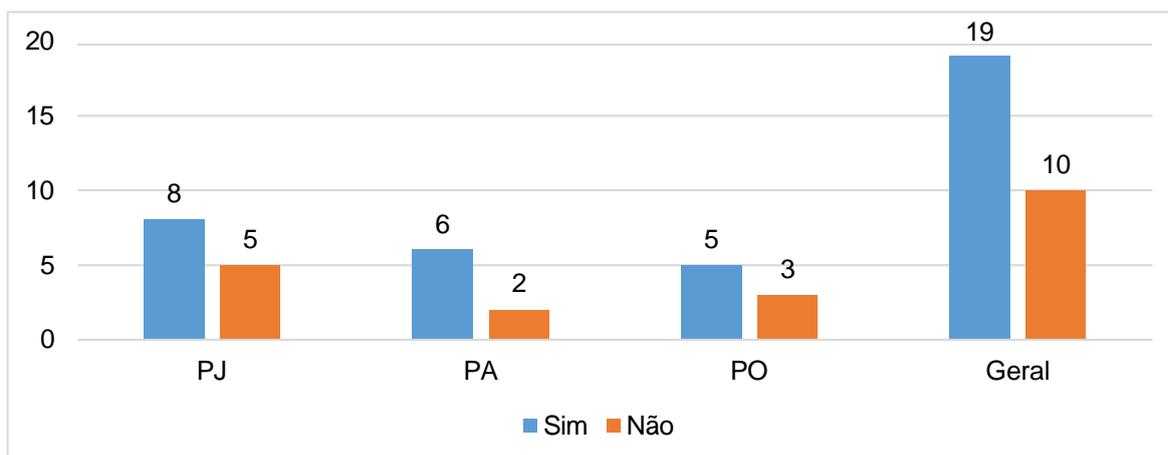


abrangente e estar disseminada nos componentes curriculares das Licenciaturas.

Glat e Pletsch (2004) afirmam que, de forma geral, as licenciaturas não estão preparadas para formar professores aptos a lidar com a heterogeneidade presente nas escolas. Isso causa uma inclusão escolar precarizada, pois os alunos com necessidades especiais chegam às escolas e não são verdadeiramente incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores participantes da pesquisa também foram questionados sobre a formação continuada (oficinas, cursos e/ou palestras) voltada para a inclusão escolar. Conforme podemos observar no Gráfico 2, a maioria (19 professores) respondeu afirmativamente, o que mostra que os docentes estão interessados em se aprimorar para viabilizar a inclusão em sala de aula.

Gráfico 2: Participação por parte dos professores envolvidos na pesquisa em cursos de formação continuada sobre o processo de inclusão escolar



Fonte: Banco de dados das autoras

As respostas dos professores que buscaram a formação continuada evidenciam que as atividades geralmente são oferecidas pela secretaria de educação a qual os docentes estão vinculados. No entanto, em menor escala, os docentes procuram tais cursos por iniciativa própria, ao sentirem necessidade



de aprimorar a prática para dar conta das demandas surgidas em sala de aula. As respostas evidenciam também que a participação nessas atividades são avaliados de forma positiva, como pode ser observado no Quadro 4:

Quadro 4: Excertos de respostas dos professores participantes da pesquisa que fizeram avaliações positivas dos cursos de formação continuada sobre educação inclusiva

Identificação do professor	Excerto da resposta
PJ05	<i>Foi de grande importância para melhor atender aos alunos, como também ampliar os conhecimentos.</i>
PA08	<i>Fiz libras e foi de extrema relevância para meu aprendizado [...], foi muito bom!</i>
PO02	<i>Foram momentos de grande aprendizado sempre são bons esses trabalhos.</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

No entanto, houveram também algumas ressalvas quanto as poucas oportunidades de participar de eventos dessa natureza, a falta de tempo em participar dos cursos e aprofundar os estudos sobre a temática, a ênfase dada a teoria em detrimento da prática, o fato de esquecer o que aprenderam nos cursos por falta de uso e não se identificar com a temática, como pode ser observado nos excertos das respostas de alguns professores apresentados no Quadro 5:

Quadro 5: Excertos de algumas respostas dos professores participantes da pesquisa que fazem ressalva a participação em cursos de formação continuada sobre educação inclusiva

Identificação do professor	Excerto da resposta
PJ07	<i>Fiz um curso de elaboração de portfólios e libras, porém ainda é muito pouco, é necessária mais formação para atendermos melhor o nosso aluno</i>
PJ13	<i>[...] infelizmente ainda o professor de sala não tem a oportunidade de frequentar todas as formações</i>
PA08	<i>Fiz libras [...] devido à falta de utilização acabei esquecendo</i>
PO07	<i>Particpei de algumas palestras, porém, como sempre as situações ficam apenas na teoria</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

Os dez (10) professores que informaram nunca ter



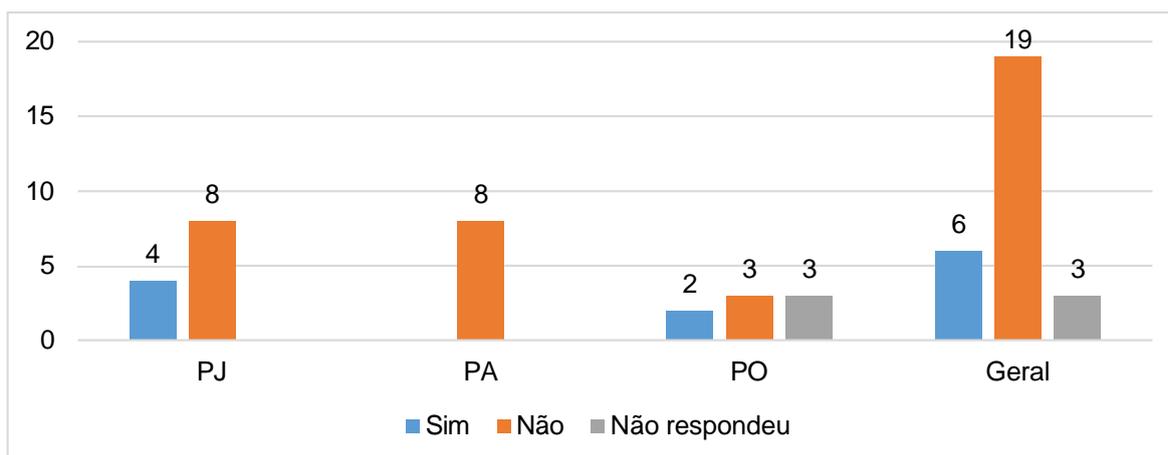
participado de atividades de formação continuada voltadas para a educação inclusiva não deram maiores detalhes, o que evidencia a necessidade de uma nova abordagem dos sujeitos para investigar os motivos.

Pletsch (2009) diz que “[...] a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Considerando que os professores participantes da pesquisa informaram que a formação inicial não deu conta de prepará-los para uma prática inclusiva, a formação continuada assume um papel estratégico para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Nos documentos oficiais percebe-se apenas uma preocupação com a formação inicial dos professores, enquanto que a formação continuada é negligenciada. O texto da LDBEN, por exemplo, ora diz que a continuidade da formação dos professores é de responsabilidade do Estado e ora do próprio indivíduo (professor). Diante desse panorama, faz-se urgente a implantação de políticas públicas voltadas para a consolidação de programas de formação continuada que deem conta de capacitar os professores para atender as diversas demandas da escola, entre elas a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores participantes da pesquisa foram questionados se estão preparados para promover a inclusão de alunos com deficiências/transtornos/síndromes em suas aulas e quais as principais dificuldades encontradas por eles nesse processo. Analisando os dados apresentados no Gráfico 3, percebemos que a grande maioria dos docentes não se sentem preparados para essa tarefa.



Gráfico 3: Professores participantes da pesquisa que se sentem preparados para promover a inclusão de alunos com as diversas deficiência/transtorno/síndrome em suas aulas



Fonte: Banco de dados das autoras

Vale frisar que todos os professores da Escola PA responderam que não se sente preparado para trabalhar na perspectiva inclusiva. De certa forma isso já era esperado, tendo em vista que seis (6) deles já haviam informado em questão anterior que não receberam essa formação na graduação.

No entanto, as respostas evidenciaram boa vontade por parte dos professores. Demonstram que estão preocupados em desenvolver um bom trabalho dentro das condições que lhe são dadas, como pode ser percebido nos excertos transcritos no Quadro 6. A resposta dos professores reflete a realidade das demais escolas brasileiras. Beyer (2003) salienta que os docentes, em sua maioria, sentem-se:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho [...]. A maioria das/os professoras/es já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress [...], principalmente devido a inexistência de uma formação anterior visando a capacitação para o ensino desse alunado (BEYER, 2003, p.1)



Quadro 6: Excertos de algumas respostas dos professores participantes da pesquisa que evidenciam a preocupação em promover a inclusão da melhor forma possível

Identificação do professor	Excerto da resposta
PJ07	<i>Não digo [que estou] preparada, mas sempre procuro dar o meu melhor, vou para internet e pesquisa, e isso tem me ajudado em sala</i>
PJ13	<i>Preparada... nunca, sempre somos desafiados, porém estou sempre aberta ao novo, ao diferente e pronta para refletir e aprimorar o exercício da minha docência</i>
PA06	<i>Não me sinto preparada, mas tenho amor que é muito importante para caminhar com essas crianças</i>
PO07	<i>Não, mas na medida do possível eu procuro listar mediante laudo os alunos portadores de necessidades fazendo um estudo para propor um aprendizado dentro das possibilidades</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

Portanto, a consolidação da educação inclusiva nas escolas passa obrigatoriamente pelo investimento na formação dos professores (inicial e continuada), pois quanto mais sólida for essa formação, mais facilidade terão os professores de enfrentar suas inseguranças para desenvolverem um bom trabalho.

Analisando as respostas dos professores que se sentem preparados para lidar com a questão em foco, percebemos que consideram que a formação para promover a inclusão não é um estágio que pode ser atingido plenamente, e sim uma constante busca, tendo em vista a diversidade de deficiências/transtornos/síndromes e as especificidades de cada aluno, como pode ser observado na transcrições de alguns excertos de respostas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Excertos de algumas respostas dos professores participantes da pesquisa que evidenciam a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento para promover a inclusão dos alunos com deficiências/transtornos/síndromes

Identificação do professor	Excerto da resposta
PJ08	<i>Sim, com algumas. Por que nos especializamos de acordo com os alunos que recebemos.</i>



PJ10	<i>Sim [me sinto preparada], tive apenas uma experiência com aluno especial, tive muitas dificuldades, mas sempre busquei me aprimorar, ler e estudar sobre essas deficiências para fazer um bom trabalho e alcançar o objetivo</i>
PO02	<i>Sim, como profissional faço o possível para recebê-los da melhor forma, para se sentirem acolhidos, e desenvolver um bom trabalho</i>

Fonte: Banco de dados das autoras

Esse, sem dúvida, é um ponto positivo apurado pela pesquisa. Alguns professores tem consciência que são seres inacabados (ver FREIRE, 1996), que a formação se dá de forma contínua.

Com relação às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula no processo de inclusão de alunos com deficiências/transtornos/síndromes, foram citadas as seguintes, por ordem de frequência: (1) a superlotação das salas de aula que dificulta o atendimento individualizado; (2) a falta de apoio pedagógico; (3) a falta de formação sobre a temática; (4) alunos que não tem diagnóstico e/ou laudo.

Além da questão da formação, os professores enfrentam diariamente uma série de outros obstáculos que dificultam uma prática na perspectiva inclusiva. Isso porque as escolas como um todo estão despreparadas “para converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável” (BEYER, 2003, p. 1). Falta formação para a equipe pedagógica para dar suporte ao professor; os recursos financeiros não são suficientes para adequar a estrutura física das escolas às necessidades dos alunos, bem como para comprar material pedagógico adequado; além de outros tantos problemas que refletem no trabalho desenvolvido em sala de aula. Essa realidade mostra que o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de concretizar a educação inclusiva no chão da escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e análise dos dados, concluímos que a formação docente para a promoção do ensino inclusivo nas escolas públicas do Estado de Rondônia pesquisadas é deficitária. Na opinião da maioria dos docentes participantes da pesquisa a formação inicial não deu conta de capacitá-los para uma prática inclusiva e a formação continuada, da forma que é operacionalizada, também deixa a desejar.

Sabemos que os cursos de formação docente (inicial e continuada) não darão conta de resolver os problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, a inclusão escolar, por exemplo, depende de diversos fatores, tais como: os contextos social, econômico e cultural; as concepções sociais relativas à deficiência, os recursos materiais e investimento financeiro nas escolas, entre outros (PLETSCH, 2009). No entanto, as instâncias responsáveis pela formação inicial dos professores não podem se furtar a essa questão, é preciso imprimir esforços para propiciar uma formação sólida que favoreça a inclusão escolar.

É possível também construir uma ponte entre as Escolas e a Universidade para viabilizadas parcerias que possam contribuir para a formação dos professores. Diante disso, o nosso próximo passo será a realização de palestras, oficinas e seções de estudos nas escolas participantes da pesquisa, com o objetivo de possibilitar aos professores momentos de formação sobre a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

BEYER, H. O. **A educação inclusiva**: incompletudes escolares e perspectivas



- de ação. In: **Cadernos de educação especial**, Santa Maria, n. 22, 2003.
- BUENO, J. B. Educação inclusiva: princípios e desafios. In: **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. In: **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.
- LAPLANE, Adriana L. F. de. **Contribuições para o debate sobre a política de inclusão**. In: Lodi; Harrison; Campos (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 3º ed. 2010, p. 27-32.
- LOUREIRO, Vera Regina. **A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos**. Revista Espaço, INES. Rio de Janeiro, Nº 25/26, p. 12-18, dezembro de 2006.
- PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas In: **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.
- RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **Congresso luso-brasileiro de história da educação**, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.
- SANCHES, Isabel. From learning how to do to learning by doing: the practices of inclusive education, at school. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 abr. 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- VELTRONE, A. A. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: UNESP, 2007.