

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA ABORDAGEM DOS ANAIS DO CBEE-2023

Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira

UNICAMP / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, SP, Brasil

Alexssandro Ferreira da Silva

UNICAMP / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, SP, Brasil

Roberto Greco

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil

Ivana Elena Camejo Aviles

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil

Resumo: A docência é uma carreira que possui suas complexidades em torno do como forma-se um professor, que não pode ser resumida a uma simples formação na área para atuar em sala de aula, sendo necessária uma formação específica, a licenciatura. Além da formação docente, outro fator primordial são as demandas sociais, como a Educação Especial e Inclusiva (EEI). Neste escopo, o presente trabalho visou, através de uma revisão dos trabalhos publicados nos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, explorar as características da formação de professores no âmbito da EEI. Foram analisados 25 trabalhos, categorizados em formação inicial, formação continuada e espaços formativos. Os trabalhos mostraram a feminização do magistério, a contribuição quase que totalitária de Instituições públicas em termos de pesquisa, irregularidade e baixa carga horária de disciplinas formativas nos cursos de licenciatura para a EEI, a formação continuada como principal meio formativo, a necessidade de maior colaboração entre professores, formações direcionadas para a BNC-Formação, a existência de poucos trabalhos na formação inicial sobre a experiência formativa baseando-se majoritariamente em análises documentais, falta de investimentos na formação continuada do professor, precarização do trabalho docente e a tendência capitalista na formação de professores. Como forma de contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível, percebeu-se a importância do desenvolvimento de espaços formativos para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, onde as reflexões críticas contribuem para a formação docente. Mas ainda há necessidade de maiores investimentos em políticas públicas, cumprimento da legislação e principalmente humanização do processo educacional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial e Inclusiva. Docência. Flexibilização Curricular. Humanização.

Abstract: Teaching is a career with complexities surrounding how one becomes a teacher, which cannot be summarized as merely obtaining a degree in the field to work in the classroom; a specific qualification, such as a teaching license, is required. Besides teacher education, another crucial factor is the social demands, such as Special and Inclusive Education (SIE). In this context, the present study aimed to explore the characteristics of teacher training within the scope of EEI through a review of works published in the Annals of the 10th Brazilian Congress of Special Education. A total of 25 papers were analyzed, categorized into initial formation, ongoing formation, and formative spaces. The studies revealed the feminization of the teaching profession, the almost total contribution of public institutions, in terms of research, irregularities and low workload of formative courses in undergraduate degrees for SIE, ongoing training as the main formative means, the need for greater

collaboration among teachers, training directed towards the BNC-Formation, the scarcity of studies on initial training regarding formative experience, predominantly based on documentary analyses, lack of investment in ongoing teacher training, precarious working conditions in teaching, and the capitalist trend in teacher formation. To contribute to a more inclusive and accessible education, the importance of developing formative spaces for collective work was recognized, where critical reflections contribute to teacher training. However, there is still a need for greater investment in public policies, adherence to legislation, and, most importantly, humanization of the educational process.

Keywords: Teacher Training. Special and Inclusive Education. Teaching. Curricular Flexibility. Humanization.

INTRODUÇÃO

A docência tem uma carreira construída historicamente, seu surgimento, as mudanças curriculares, o contexto sócio-político-pedagógico, as exigências profissionais, o papel e o “modelo” de professor, as prioridades do governo em relação à educação. Estes fatores mostram a complexidade do “formar-se professor” (BRASIL, 2000).

Ser professor não é dom, não “viramos” professor. Ser professor é “formar-se para”, é ser profissional, portanto se deveria exigir a contratação de profissionais docentes com formação adequada para atuarem na profissão, a licenciatura. Segundo Nóvoa (2022) a profissão docente é extremamente complexa, o professor não pode ser definido como aquele que possui o conhecimento básico e é treinado para a sala de aula, sem qualquer formação, e também não podem ser suficientes as competências técnicas ou tecnológicas para a formação de professores. A profissão docente precisa ser distanciada da visão tecnicista e afirmada como passível de construção de conhecimento.

Em se tratando da FI, segundo a “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior”, há necessidades urgentes a serem solucionadas (BRASIL, 2000): segmentação da formação de professores e descontinuidade na formação de alunos da educação básica; a organização institucional determinando a organização curricular, o isolamento das escolas de formação, o distanciamento dos cursos de formação e o exercício da profissão docente, a desconsideração do conhecimento docente nas ações pedagógicas, na elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Projeto Político Pedagógico (PPP), a ausência de estímulo para desenvolver processos investigativos de ensino, o distanciamento com as novas percepções sobre uso de tecnologias na educação e a desconsideração das especificidades de cada área de conhecimento (BRASIL, 2000).

Melhorar a FI docente requer mudança no interior das instituições formadoras, respondendo satisfatoriamente às necessidades que precisam ser solucionadas. Alguns aspectos são de suma importância para que essa melhora ocorra: organização da instituição, estruturação de conteúdos de acordo com os apontamentos docentes, processos formativos para desenvolvimento das competências do professor, vinculação entre a Universidade Formadora e o sistema básico de Ensino, gestão educacional com a dimensão pedagógica necessária (Pletsch, 2009). A constituição coletiva do

trabalho docente, os diálogos e encontros profissionais, os dispositivos de colaboração e cooperação são essenciais para a construção da identidade profissional (Nóvoa, 2022). Em termos de condições de trabalho, Maldaner (2007) afirma que a melhora da educação está acoplada à valorização do profissional docente e das condições de trabalho.

Um professor se capacita e desenvolve habilidades e competências para intervir em situações diversas do desenvolvimento humano (Nóvoa, 2022), sendo as etapas iniciais da educação onde se forma grande parte do cognitivo do aluno. Esta Formação Inicial (FI), por si só, não é suficiente para a atuação docente, requerendo a continuidade através da Formação Continuada (FC) (Pletsch, 2009).

Nesse escopo, Nóvoa (2022) relata que a escola precisa ser transformada, criando novos contextos institucionais, a parceria entre as escolas de ensino básico e a Universidade, a promoção de políticas públicas educacionais que favoreçam a educação, dessa forma sistematizar-se-á o conhecimento profissional docente e programas de formação inicial e continuada. Outros fatores a serem levados em conta são a estrutura escolar: os contextos social, econômico e cultural; os recursos e financiamentos disponíveis à escola (Pletsch, 2009).

Segundo Rosa e Vieira (2023) e Druck (2016) a transformação em vários setores econômicos tem passado por processos mercantilistas, através da implantação de políticas neoliberais, flexibilizando, desregulamentando e conseqüentemente precarizando o trabalho para uma tendência de produção capitalista, sendo que o capitalismo foca na eficiência e na produtividade dos trabalhadores, submetendo-os a condições precárias de trabalho (Fávero e Bechi, 2020).

Na educação, também estão impressas as marcas da mercantilização na forma da venda da formação inicial, e principalmente da formação continuada, expressas no Brasil no campo da EaD, que apresentam métodos de ensino baseados em modelos de negócio, sob o discurso da “melhoria na educação”, dessa forma a privatização do setor público não vem na retirada direta, mas sim por soluções do setor privado, tirando a responsabilidade do Estado sobre a educação (Ball, 2014).

Quando se trata de inclusão, alguns autores mostram o despreparo para lidar com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), segundo Castro (2002), alguns relatos encontrados: *“alunos PAEE exigem maior atenção que os demais alunos”*, transferência de atendimento do aluno PAEE somente para o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), falta de FI adequada para atendimento ao PAEE, segregação educacional, a inclusão só será possível quando houver capacitação profissional, o capacitismo estrutural com o PAEE, portanto, é necessário um compromisso ético com a profissão docente, a luta pela equidade e justiça social (Nóvoa, 2022).

Dessa forma, requer-se a criação de políticas públicas para a formação docente de modo a atender a TODOS, com práticas mais inclusivas, formação docente para a realidade da sala de aula e definição do perfil do professor. De acordo com Valle e Guedes (2003), é desejável na formação docente: valorizar as potencialidades de cada aluno, reconhecer que o aluno controla seu processo de aprendizagem e relaciona com sua história, desenvolver a auto estima como condição de aprendizagem, estimular no aluno a autonomia para construção de sua aprendizagem, realizar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Rua Maria Cristina 50, Jardim Casqueiro – Cubatão, São Paulo – fone: (13) 3346-5300

avaliações de caráter formativo, avaliar o aluno de acordo com sua evolução, desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos, inserir-se no contexto do aluno, valorizar a diversidade como aspecto importante, construir estratégias de ensino, adaptar atividades e conteúdos.

Visto o exposto, o presente trabalho teve por objetivo analisar o que foi publicado sobre formação docente, voltado à Educação Especial e Inclusiva (EEI), nos trabalhos publicados no eixo 4 - Formação de Profissionais na Perspectiva da Acessibilidade dos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial e 13º Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XIII ENPEE) CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial), realizado na Cidade de São Carlos-SP.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) de análise qualitativa e com delineamento descritivo das características de um determinado fenômeno, explorando a relação entre as variáveis.

Para esta análise foram utilizados os trabalhos publicados no eixo 4 - Formação de Profissionais na Perspectiva da Acessibilidade, nos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial e 13º Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XIII ENPEE), realizado na cidade de São Carlos-SP, em novembro de 2023.

O eixo 4 do referido congresso teve a apresentação de 118 trabalhos voltados para formação de Profissionais atuantes na EE. Para a análise documental, inicialmente, com a leitura de títulos e escopo geral, foram desconsiderados trabalhos apresentados na forma de pôster (52), relacionados a profissionais de saúde (3), que relataram pesquisas sobre profissionais de apoio e gestores, sem considerar a atuação docente (10). Posteriormente, após a leitura dos resumos, foram excluídos trabalhos voltados à educação infantil (4), relação entre professor e família (1), trabalhos sobre como o docente inclui um aluno PAEE (16), trabalhos cujos arquivos estavam corrompidos (2) e trabalhos sobre recursos tecnológicos (5).

Dentre os trabalhos analisados (25), foram categorizados em: a) FI (8), b) FC (12), c) espaços formativos (4) e d) revisão sistemática (1).

A análise teve como critérios a verificação do objeto de pesquisa, do local onde a pesquisa foi realizada, da identificação dos sujeitos da pesquisa, da finalidade da pesquisa, da metodologia utilizada, dos principais resultados e do referencial teórico de cada pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma análise geral dos artigos selecionados propiciou encontrar ao todo 62 autores e co-autores, sendo que uma mesma autora aparece em 3 trabalhos, e outra aparece em 2 trabalhos; destes, 12% eram homens e 88% eram mulheres mostrando uma forte feminização do magistério, como descrito no trabalho A02, A04, A06, A07, A08, A20, especialmente no que tange a EEI, tornando o quadro mais acentuado, quando se trata de Educação inclusiva, comparada à educação regular.

Quanto à regionalidade, os trabalhos eram: 1 da região Centro-Oeste, no estado de Goiás (UEG); 4 da região Sul, com 1 no Paraná (UEPG) e 3 no Rio Grande do Sul (UFSM); 3 da região Nordeste, com 1 na Bahia (IFBaiano) e 2 no Rio Grande do Norte (UFRN); 17 da região Sudeste, com 2 trabalhos em MG (UNIFEI e UFU), 5 no Espírito Santo (UFES), 4 no Rio de Janeiro (2 na UERJ e 2 na UFRJ) e 6 trabalhos em São Paulo (UFSCar, sendo 3 deles em parceria com a USP), provavelmente essa expressividade de trabalhos da região sudeste foi pela localização do evento, na cidade de São Carlos-SP.

Quanto à Configuração Institucional, 1 pesquisadora era de uma Universidade Pública de Portugal (Universidade Trás Os Montes e Alto D' Ouro), 1 pesquisadora de Universidade Particular (UNISO-Sorocaba) Brasileira e 60 Pesquisadores de Instituições Públicas Brasileiras. Esse dado mostra que a Universidade Pública é potencial em produção de conhecimento em formação docente. Tal fato revela que o setor público precisa incentivar as políticas públicas e melhorar as condições de trabalho docente, corroborando com Nóvoa (2022) e Maldaner (2007) para que mais pesquisas na área possam contribuir em termos de justiça e equidade social.

No que tange ao perfil de autoria, 1 trabalho foi escrito individualmente, 13 foram escritos em dupla, 5 em trios e 6 em quartetos. Esses dados não corroboram com a pesquisa do trabalho A08, onde a maioria dos artigos foram escritos de maneira individual. Além desse fato, 5 trabalhos são fruto de colaborações de pesquisadores de instituições diferentes (A02, A06, A07, A08 e A25).

Quanto a uma análise descritiva, os 25 trabalhos encontrados foram categorizados como: formação inicial, formação continuada, espaços formativos e revisão sistemática da literatura de trabalhos de congressos.

Na Tabela 1 estão representados os artigos classificados como Formação Inicial. Na Figura 1 estão descritas as análises de forma geral dos trabalhos apresentados, 2 trabalhos descrevem cursos de Pedagogia, 1 de curso de geografia, 1 de curso de Biologia, 1 sobre as Licenciaturas da UFSCar, exceto Licenciatura em EE, 1 sobre curso de Química, 1 sobre curso de Português e 1 sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nos 7 primeiros foram feitas análises dos documentos de PPCs, PPPs e Matrizes curriculares, de forma a avaliar a abordagem da Educação Inclusiva nos cursos em questão.

O trabalho A21 aborda dois cursos de Pedagogia no estado do Espírito Santo, um de uma Universidade Particular e outro de uma Universidade Pública. Os autores constataram que houve uma redução de 4% na procura por cursos de Licenciatura a partir de 2020 nas Universidades Públicas, mas, ao mesmo tempo houve um aumento dos cursos de Licenciatura oferecidos por Universidades Particulares na modalidade Educação a Distância (EaD). Os autores apontam que cursos EaD não possuem contato com a realidade da escola, não possuem a prática de diálogo, contribuem para o enfraquecimento da formação docente e conseqüentemente a desvalorização da profissão. Mattos e Silva (2020) relataram na mesma época a precarização do ensino público e a mercantilização da

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Rua Maria Cristina 50, Jardim Casqueiro – Cubatão, São Paulo – fone: (13) 3346-5300

educação através de cursos EaD.

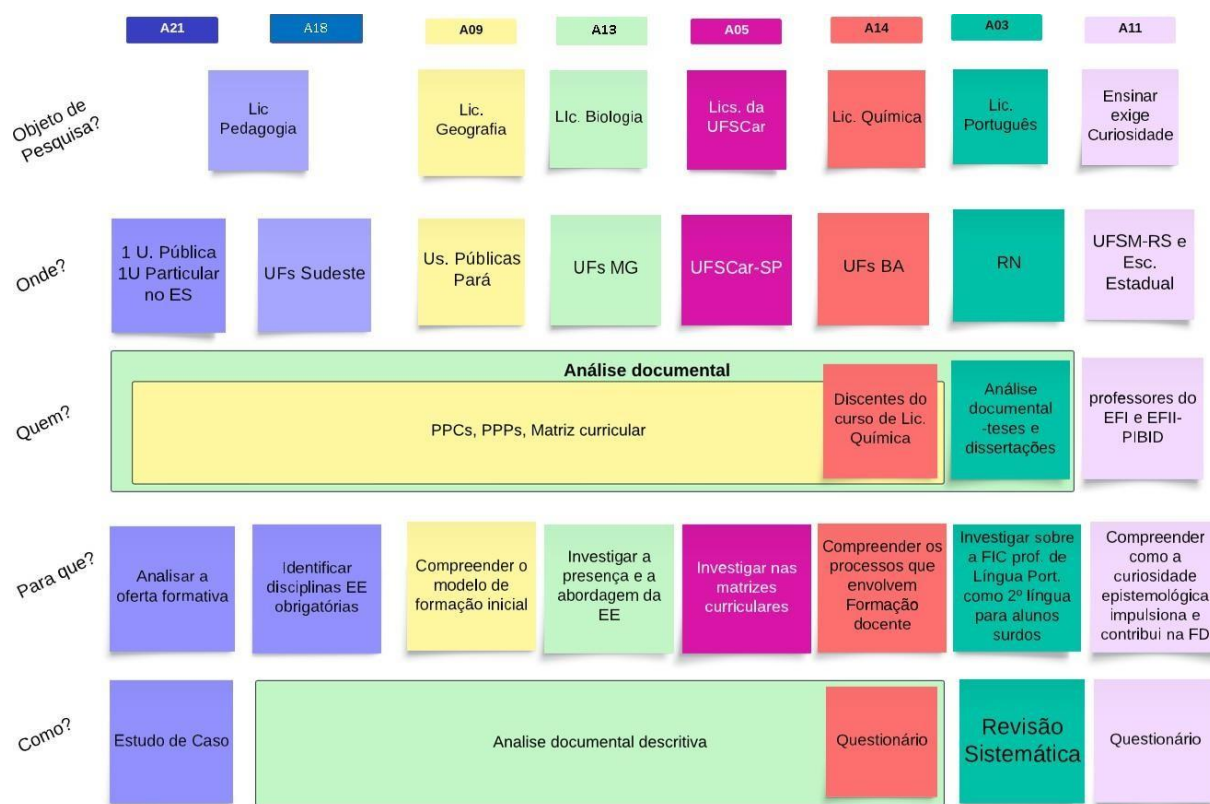
Tabela 1: Trabalhos relacionados à FI

CÓD.	TÍTULO
A03	A Formação Docente para o Ensino de Português para Surdos: Uma Revisão Sistemática de Literatura
A05	Análise dos Títulos e Ementas das Disciplinas de Licenciaturas da UFSCar acerca dos Temas da Educação Especial (EE)
A09	EE no Contexto Inclusivo: Investigação do Modelo Docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia
A11	Ensinar exige Curiosidade: Educação Inclusiva e a Docência em Movimento
A14	Formação de Professores de Química na Perspectiva da Inclusão Escolar em Instituições Federais de Ensino da Bahia
A21	Interfaces entre FI Docente e EE: As Instituições de Ensino Superior em Foco
A13	Práticas Inclusivas no Currículo de Formação de Professores de Biologia
A18	Representatividade das Disciplinas Relacionadas a Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia

Em A21 relata-se ainda que a carga horária destinada a disciplinas de educação inclusiva é baixa, fato este também relatado em outros trabalhos, Licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais dos Sudeste (A18), Licenciatura em Biologia nas Universidades Federais de Minas Gerais (A13), Licenciatura em Química nas Universidade Federais da Bahia (A14), Licenciatura em Geografia nas Universidades Públicas do Pará (A09) e Licenciatura em Língua Portuguesa (A03) análise documental de teses e dissertações. Isso corrobora com o fato dos alunos dos cursos de Licenciatura não se sentirem preparados para lidar com o PAEE (Castro, 2002). Dessa forma os cursos precisam de revisão para adequação à realidade escolar em termos de EEI (Valle e Guedes, 2003).

O trabalho A05 analisou os cursos de Licenciatura da UFSCar e constatou que há falta de regularidade no oferecimento de disciplinas para EEI. A minoria dos cursos oferta essas disciplinas no início da formação para que o aluno possa relacioná-las quando iniciar os estágios supervisionados. Portanto esse trabalho corrobora com o A18 no quesito em que é necessária a revisão dos cursos para adequação à realidade da sala de aula.

Figura 1: Trabalhos sobre FI de Professores no CBEE 2023



Fonte: os autores

O Decreto nº 5.626, de 2005, contempla legalmente a formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos. Assim, o trabalho A03 analisou a FI de professores para ensinar Português como segunda língua para alunos surdos, de 2005 a 2022, através de uma revisão sistemática sobre a temática. Apenas 5 trabalhos foram encontrados e verificou-se que, apesar da legislação vigente, a FI ainda é insuficiente para atuação no AEE. Há falta de investimento na FI e FC de professores e a melhor compreensão sobre a temática recai sobre a FC.

O trabalho A09 analisou cursos de FI e Geografia em Universidades Públicas do Pará, constatando que dos 15 cursos analisados, 2 não descrevem condições para a EEI, e nos demais essa temática é pouco abordada. Apenas um dos cursos descreve a demanda da formação docente no contexto da EEI.

O Trabalho A13 sobre Cursos de Licenciatura em Biologia em Universidades Federais de MG e o Trabalho A14 de Cursos de Química nas Universidades Federais da Bahia mostraram que a maioria das disciplinas no contexto da EEI é oferecida de forma optativa, fragilizando a formação docente para atendimento ao PAEE. O A13 ainda retrata que algumas disciplinas adotam estratégias pedagógicas embasadas na teoria EEI, já o A14 relata que não há articulação dos conteúdos pedagógicos com os específicos como práticas pedagógicas. Este último ainda relata o estudo realizado com estudantes do curso de licenciatura, que revelou a falta de disciplinas com parâmetros

legais do AEE, a ausência de contato com alunos PAEE durante o curso, a carga horária insuficiente, além dos profissionais não se sentirem capazes de lecionar para o PAEE.

Os trabalhos citados anteriormente mostram que, apesar da legislação vigente de inclusão educacional, Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a formação docente para atendimento ao PAEE ainda é ineficiente, mostrando a necessidade de melhor adequação das políticas públicas (Pletsch, 2009).

Já o Trabalho A11 relata sobre uma experiência do PIBID em uma escola estadual do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com a Universidade de Santa Maria. Este trabalho aborda o processo de desenvolvimento de curiosidade nos professores para refletirem sobre a profissão docente, mostrando que o trabalho em equipe é fundamental para instrumentalizar as práticas pedagógicas, discutir sobre a Inclusão Educacional, e uma forma de comprometimento entre docentes e alunos, mostrando este como um caminho possível à Inclusão Educacional. Esse trabalho mostrou como a ação colaborativa entre professores é fator primordial para uma educação de qualidade (Nóvoa, 2022).

Em relação à FC, os dados foram divididos em 2 perspectivas: Cursos de FC e Espaços Formativos. Para tanto, selecionou-se 12 trabalhos referentes a Cursos de FC, representados na Tabela 2 e descritos nas Figura 2 e 3, e 4 trabalhos sobre espaços formativos, representados na Tabela 3 e descritos na Figura 4.

Os trabalhos A04 (módulo 3- Ensino Diferenciado), A06 (módulo 1- Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar) e A07 (módulo 2- Sistema de Suporte Multicamada e Módulo) são referentes a um Programa de FC de Professores com foco em Práticas Universalistas e retratam a implementação e avaliação de um Programa de formação voltado para a EEI, através da pesquisa-ação colaborativa. Os trabalhos são referentes a um grupo de Professores da Educação Básica, Professores AEE, Gestores, Coordenadores, Pedagogos e Equipe Multidisciplinar em uma Escola Municipal do interior de São Paulo. A maioria dos participantes são mulheres, corroborando com os relatos de Lima e da Silva (2021) em que o processo histórico da mulher na sociedade é em termos de cuidado, educação e maternidade.

Tabela 2: Trabalhos relacionados à FC

CÓD.	TÍTULO
A02	A FC sobre a Temática da Inclusão na Perspectiva Docente.
A04	Análise das Avaliações do Módulo de Ensino Diferenciado em Programa de FC
A06	Avaliação de um Programa de FC Sobre Cultura Escolar Inclusiva e Trabalho Colaborativo.
A07	Avaliação de um Programa de Formação sobre Sistema de Suporte Multicamada em uma Cidade Paulista
A10	Educação Inclusiva: FC na Perspectiva do Coensino
A12	Formação de Professores da EE durante a Pandemia do Coronavírus: Um Estudo de Caso
A16	Formação Docente e Reflexões Sobre a Organização do Trabalho Colaborativo para Inclusão.
A19	Formação para Atuação com Estudantes com Deficiência Múltipla: dos Desafios à Implementação de uma Especialização
A20	Motivos para a Participação em um Curso de Formação na Concepção do DUA
A23	O Ensino de História numa Perspectiva Inclusiva
A25	Panorama Regional de MOOCS na Formação Complementar em EE
A22	2º Licenciatura em EE: Identificação dos Cursos Ofertados na Modalidade EaD

De acordo com esses trabalhos, alguns dados apontados pelos cursistas foram que o curso propiciou a articulação entre os profissionais, reflexão da prática, parceria entre a escola e formadores, troca de experiências, corroborando com os apontamentos de Nóvoa (2022). O grupo relata também que seria necessário maior tempo de curso para as reflexões em grupo, que precisam aprofundar os conhecimentos adquiridos em estudos posteriores e que é possível diferenciar o ensino para todos os alunos. Essa etapa mostra que os professores buscam por aprimorar sua prática docente, mas em contrapartida relatam que há falta de apoio financeiro e de locais adequados para o desenvolvimento do projeto, fatores apontados por Maldaner (2007) como parte da precarização do trabalho docente.

Os professores cursistas relataram que esperavam mais propostas práticas, roteirização da prática docente, receitas prontas. Isso mostra que entenderam o curso como teórico, ao invés de referir-se à prática do professor, mostrando que a FC precisa de espaços formativos que propiciem discussões constantes sobre a formação docente (Imbérnon, 2010; Nóvoa, 2022).

Figura 2: Trabalhos sobre FC de Professores no CBEE2023-Parte 1

	A04	A07	A06	A23	A19	A10	A16	A02
Objeto de Pesquisa?	Programa de FC com foco nas práticas universalistas 1. Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar; 2. Sistema de Suporte Multicamadas; 3. Ensino Diferenciado; 4. Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e 5. Aprendizagem Cooperativa.			Curso de FC- Ensino de História TEA	Pós Grad. - LS Deficiências múltiplas "EE e Inovação Tecnológica"	PROFEI -FC na perspectiva de Coensino	Curso de Extensão - Aprendizagem Expansiva	Perspectiva docente sobre a FC na EEI
Onde?	1-Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar Cursos On-line - UFSCar 2 - Sistema de Suporte Multicamadas 3- Ensino Diferenciado			Paty do Alferes-RJ Curso de FC "Seminário Municipal de Inclusão Educacional"	Observatório EEI UFRRJ Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias	Município de Marechal Cândido Rondon-PR	Escola da rede estadual da cidade de Natal/RN	?
Quem?	37 Professor da Educação Básica Professor AEE Gestores, Coordenadores, Pedagogo Equipe Multidisciplinar			38 36 Professores de História com Pesquisadores do Observatório EEI	Professores e profissionais da ed. RJ e outros	34 professores da rede pública de Ensino	13 (+7) Professores do EF I	34 professores ed básica e superior
Para que?	Implementar e Avaliar um Programa de Formação Continuada EE			Investigar a presença e a abordagem da EE	compreender o desenvolvimento impactado pela deficiência, e buscar possibilidades para a prática pedagógica	Evidenciar a importância da FC destacando a Prática de Ensino colaborativo	Criar espaços de compartilhamento e construção de aprendizagens de maneira colaborativa	Compreender como os profissionais de educação se observam no processo de EEI
Como?	Pesquisa Ação Colaborativa			Entrevistas Estruturadas	Pesquisa ação - perspectiva histórico-cultural	Trabalho Colaborativo Pesquisa Participante 2 Questionários Teoria Histórico Cultural Gravação		Questionário/ entrevista

Fonte: os autores

No Trabalho A23 foi abordado um curso de FC, “Inclusão Educacional por Eixos de Interesse”, para professores de História atuarem com alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Posteriormente foram realizadas entrevistas e formação de grupo de estudos, onde eram abordados casos de alunos com necessidades específicas e um conjunto de ações pedagógicas a serem aplicadas com os alunos. Os professores relataram as maiores dificuldades: o tempo de preparo das aulas e o despreparo para lidar com alunos PAEE, fatores também abordados em Pletsch (2009). A FC, através do curso de extensão e do grupo de estudo, deu origem ao 1º Simpósio de EEI para todos os profissionais da Educação de Paty do Alferes-RJ, construindo um espaço para discussões pedagógicas (Pletsch, 2009).

Outros três trabalhos que abordam a perspectiva de pesquisa-ação foram A10, A16 e A19, com abordagens “pesquisa ação na perspectiva histórico crítica” e “trabalho colaborativo”. Abordaram a FC através de pós-graduação Lato Sensu (A19), Curso de extensão (A16) e Resultados de uma pesquisa de um programa de Mestrado em EEI- PROFEI (A10). Os três trabalhos envolvem práticas colaborativas de FC e constataram que: o preconceito dos responsáveis em relação aos filhos serem PAEE ou dificuldades de relacionamento com a família (A10 e A19), a importância de conhecer o aluno PAEE (A10 e A19), a possibilidade de reflexão da prática docente após o curso (A10, A16 e A19), a construção do pensar, avaliar e construir recursos pedagógicos acessíveis (A16 e A19), a busca por articulação e colaboração (A10 e A16), mas também apresentaram como dificuldades a falta de tempo e a falta de formação específica (A10 e A16), fatores também relatados Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Rua Maria Cristina 50, Jardim Casqueiro – Cubatão, São Paulo – fone: (13) 3346-5300

por Pletsch (2009), Nóvoa (2022 e Maldaner (2007).

Outros apontamentos das pesquisas realizadas foram a resistência dos alunos PAEE ou a dificuldade de aceitação familiar, a importância do combate ao preconceito, a necessidade de ferramentas e estratégias metodológicas para a interação com o aluno PAEE; a falta de diálogo entre os docentes, a falta de socialização, a falta de estrutura organizacional, a falta de suporte pedagógico, o desconhecimento de processos inclusivos, o desconhecimento de propostas colaborativas por parte dos professores. (Valle e Guede: 2003)

O Trabalho A02 elaborou uma pesquisa sobre a FC no Brasil na educação básica e superior. De acordo com os dados do artigo, pressupõe-se uma pesquisa desenvolvida de maneira aleatória, pois o autor se propõe a investigar como tem sido a FC na perspectiva da EEI no Brasil, mas disponibiliza um questionário nas “redes sociais destinadas a professores” por apenas 3 dias, tentando abranger uma amostragem do Brasil. A pesquisa é realizada por meio de formulários, mas as autoras escrevem “entrevistas realizadas com grupos de professores”. Frente ao exposto, os dados obtidos neste trabalho podem não refletir a realidade brasileira.

Os outros quatro trabalhos que abordam Cursos de FC versaram sobre: A12 –análise materiais produzidos durante a FC de professores no período da pandemia do coronavírus e entrevistas semiestruturadas, A20 - motivo da escolha de professores por um curso de Desenho Universal da aprendizagem (DUA), A25 - MOOCs (Cursos On-line abertos e Massivos), hospedados em sites de Instituições das regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil e A22 análise de PPCs e PPPs de cursos EaD em São Paulo para a 2º licenciatura em Educação Especial.

O Trabalho A12 traz alguns relatos interessantes:

- a) *“... a proposta pedagógica utilizada priorizava a pedagogia neotecnista – “pedagogia das competências” - cujo objetivo é ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”(autoras).*
- b) *“Esse tipo de proposta formativa é a que se prevê na atual Base Nacional Comum para a FI de Professores da Educação Básica” (autoras)*
- c) *“As entrevistas realizadas revelaram que o problema da utilização das plataformas on-line não se limitava à falta dos conhecimentos necessários para manusear seus recursos. A maior dificuldade apresentada pelos professores era que, mesmo quando aprendiam a interagir minimamente com os recursos disponibilizados na plataforma, não detinham conhecimentos de como utilizar programas, tais como Word ou PowerPoint, para elaborar no computador as atividades que seriam encaminhadas para os estudantes”(autoras)*
- d) *“O curso foi feito, existiu e não acrescentou nada na vida dos professores, porque quem sabia fez e quem não sabia não aprendeu a fazer”(entrevista com professores)*
- e) *“A formação continuada ofertada no contexto de pandemia intensificou o processo de desintelectualização do docente” (entrevista com professores)*

Os relatos das autoras e dos professores entrevistados demonstram que a proposta educacional para a construção de conhecimento foi imediatista, sem aprofundamento teórico, com intuito de reforçar a aprendizagem por meio da observação e experiência. Aassemelhou-se a um questionário on-line, evidenciando o direcionamento para a BNC- Formação, considerando que o professor Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Rua Maria Cristina 50, Jardim Casqueiro – Cubatão, São Paulo – fone: (13) 3346-5300

“deveria” se interessar por adquirir conhecimentos tecnológicos ou se apropriar de conteúdos pedagógicos, transformando a educação em um sistema mercadológico (Fávero e Bechi, 2020; Ball, 2014). Stanzani, Bastos e Passos (2020), embasados nos saberes docentes de Tardif (2014), relatam sobre a importância do conhecimento pedagógico, da integração e problematização de diferentes áreas do conhecimento docente e da articulação dos conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais e sobre o papel da formação de professores na preparação do contexto do mundo real. Assim formações imediatistas pouco contribuem para uma formação profissional docente, voltada aos quatro pressupostos de Tardif (2014).

Alguns professores não estavam preparados para utilizar plataformas on-line, nem mesmo programas do Microsoft Office, não tinham treinamento para as TDICs, as condições materiais e formativas não acompanharam os avanços tecnológicos, assim, tal formação se mostrou insuficiente para que professores produzissem conhecimentos formativos, precarizando ainda mais o trabalho docente (Maldaner, 2007).

Figura 3: Trabalhos sobre FC de Professores no CBEE 2023- Parte 2

	A12	A20	A25	A22
Objeto de Pesquisa?	Material Produzido em um curso de FC	DUA	MMOCS (Cursos On line abertos)	2º Lic em Educação Especial
Onde?	Secretaria Municipal de Cariacica-ES	Curso de extensão ES (IFES, UFES)	cursos oferecidos no Brasil	Cursos EAD-SP
Quem?	Material produzido pelos professores, plano de ação, entrevistas	Análise Documental Formulários de inscrição (39 pedagogos e 73 professores)		24 sites dos IFs que hospedam MOOCS das regiões Norte, Nordeste e Sul PPP, PPC
Para que?	Analisar documentos do curso	Verificar os motivos para cursar "Prat. Inc. na Concepção DUA"	Analisar os Cursos oferecidos no Brasil	Identificar e descrever cursos EAD
Como?	Análise Documental estudo de caso e estudo de campo			

Fonte: os autores

No Trabalho A20 as motivações para realização de um curso na área de DUA foram: melhorar a prática profissional, contribuir para o sistema escolar, para formação profissional e curricular, para ampliar os conhecimentos e criar novo repertório e pelo interesse na temática e na EEI, corroborando com Sebastián-Heredero (2020) que trata sobre a importância do DUA e das políticas envolvendo os currículos. Apesar de haver interesse na temática, alguns termos capacitistas foram utilizados por professores, como “alunos especiais” e “alunos de inclusão”, mostrando a existência de uma segregação no contexto escolar que precisa ser eliminada, e nesse sentido, a FC é necessária como forma de conscientização e humanização dos sujeitos.

Os MOOCs, abordados no trabalho A25, revelaram que a maioria dos cursos pertencem a cursos EaD sobre Libras. Algumas plataformas apresentaram problemas de acesso, outras não ofertavam cursos, algumas são em parcerias público-privada. A maioria encontra-se nas plataformas de Instituições da região Nordeste e não foram encontrados cursos na Região Norte.

A licenciatura em EE como 2º Licenciatura abordada pelo trabalho A22 é oferecida majoritariamente em instituições privadas e na forma EaD, o que compromete a qualidade do ensino. Alguns dos cursos não especificam as estratégias de ensino, a maioria possui apenas 6 meses de curso, metade deles não possuem especificações entre teoria e prática, 6 deles trazem as palavras “mercado de trabalho” e “comercial” (Fávero e Bechi, 2020; Ball, 2014).

Apenas o curso da UFSCar traz de forma detalhada as estratégias e recursos metodológicos. Esses fatos mostram que a Licenciatura em Educação Especial como 2º Licenciatura requer maior fiscalização e políticas públicas, pois tem cunho mais comercial do que formativo, precarizando a formação docente.

Tabela 3: Trabalhos relacionados à Construção de Espaços Formativos

COD.	TÍTULO
A01	A Formação Continuada Coletiva na Perspectiva da Inclusão Escolar em um Município no Estado do Espírito Santo
A17	Formação Docente em Perspectivas Inclusivas: Uma Experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – Gepedi
A24	Oficinas Pedagógicas como Espaço Formativo Docente: Reflexões Sobre a Escolarização e Inclusão
A15	Processos Formativos: Mobilizações para Práticas Inclusivas

Os trabalhos A01, A17, A24 e A15 foram classificados como Espaços Formativos na Formação Continuada e estão apresentados na Tabela 3. Esses trabalhos mostram os desafios e possibilidades no processo inclusivo e a importância de sua existência para reflexão, aprendizado, resignificação da prática, problematização de temas importantes e compartilhamento das experiências docentes (Nóvoa, 2022; Pletsch, 2009; BRASIL, 2000). Alguns excertos dos textos mostram esse Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Rua Maria Cristina 50, Jardim Casqueiro – Cubatão, São Paulo – fone: (13) 3346-5300

retrato dos espaços formativos:

- a) *“Fica evidente na literatura que são poucos e restritos os espaços dedicados à formação continuada pelas vias da coletividade, onde todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar estejam implicados no processo ensino-aprendizagem e na organização de práticas educativas coletivas e inclusivas, em que todos se sintam responsáveis pelo ato educativo, o que torna latente a necessidade de compreender como se efetivam tais espaços.”(A01)*
- b) *“...necessidade de pensar o fazer docente de maneira integrada, transdisciplinar, no diálogo com outros campos de atuação, compreendemos que a inclusão tem sido pensada de modo integrado e colaborativo...” (A17)*
- c) *“...o processo de formação leva à reflexão e à percepção do seu trabalho docente, ele tende a qualificar as novas práticas pedagógicas exercidas pelos sujeitos envolvidos. ” (A24)*
- d) *“...as práticas pedagógicas são permeadas por um alto teor de vinculação afetiva, pois as palavras que transitaram durante os encontros formativos evidenciam um fazer docente preocupado com seu compromisso ético, político e pedagógico.” (A15)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos trabalhos sobre FI pouco é relatado sobre a prática do professor em sala de aula, apenas 1 dos 8 trabalhos publicados relatou sobre a experiência formativa através do PIBID. Ademais, a análise documental mostra que as políticas públicas, além de deficitárias, ainda são insuficientes para a promoção da inclusão de alunos PAEE, precisando de revisão e reformulação de PPPs e PPCs.

No âmbito da FC, os trabalhos enfatizam que a formação docente precisa ser um processo contínuo. Alguns trabalhos relatam que há professores que buscam aprimorar-se pedagogicamente, mas com seus próprios recursos, para melhorarem sua prática docente. Esse fato mostra que a FC necessita de investimento através de políticas públicas que a apoiem, o que vai muito além de um “dever” do professor. Não basta apenas uma legislação vigente sobre a FC, é necessário que as mantenedoras, especialmente as do poder público, valorizem o profissional, disponibilizando tempo e recursos necessários para sua formação.

A FC desenvolvida através da pesquisa ação é promissora pois pode promover a reflexão, a troca de experiência e desenvolvimento de espaços formativos para o trabalho coletivo, tendo como principais limitadores recursos financeiros, condições materiais, mediação formativa e tempo para a capacitação e esses fatores estão atrelados a investimentos. Outra dificuldade a ser vencida é a colaboração entre os docentes para que não se tornem profissionais isolados ou competitivos.

As FCs realizadas em tempos de pandemia mostraram-se imediatistas, validadoras das políticas mercadológicas, e ausentes de aprofundamentos teóricos para propiciar reflexões críticas, comprometendo o trabalho pedagógico e o processo de humanização no âmbito escolar. Além das dificuldades apresentadas para adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas.

Quanto à questão de inclusão de alunos PAEE, muitos professores relataram sentir-se despreparados, haver resistência de pais e dos próprios alunos na aceitação da deficiência, a falta de

tempo para o preparo das aulas e mesmo para a FC, a falta de diálogo entre os profissionais, mas, apesar desses desafios, veem na FC um meio para a construção do pensar, avaliar e construir formas de tornar o ensino acessível a todos.

Os MOOCs são uma recente tecnologia das Instituições Federais e auxiliam na desconstrução de preconceitos, além de serem ambiente de formação complementar. Mas um fator preocupante quanto ao oferecimento desses cursos é que pode habilitar o professor no AEE, de acordo com a atual legislação, podendo, futuramente precarizar o profissional docente. Os Cursos de FC através da EaD, no mesmo escopo dos MOOCs, propiciam a democratização do acesso ao conhecimento e uma otimização do tempo para profissionais docentes, mas precisam ser bem desenvolvidos e planejados.

Nenhuma das possibilidades anteriormente mencionadas como estratégia metodológica ou recurso pedagógico devem ser vistos como formas milagrosas para a inclusão educacional, pois trata-se de um processo que demanda formação de professores, mudanças curriculares, adequação do espaço escolar e conscientização dos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora Uepg, 2014. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/8863/5215/31316>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a FI de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000. Disponível em: [basica.pdf \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br)

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

CARDOSO, P. A.; ASNIS, V. P.. Representatividade das disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de pedagogia. In: Congresso brasileiro de educação especial, X, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos [...] Campinas, Galoá, 2023. Disponível em:

<<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/representatividade-das-disciplinas-relacionadas-a-educacao-inclusiva-nos-cursos?lang=pt-br>>

ASTRO, Sabrina Fernandes. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. Soraia Napoleão Freitas. 2006. 217p.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7293>

DALLA ROSA, Vânia; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Mercantilização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 212-230, 2023. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V22.2023.212-230.2233>

DRUCK, G.; BORGES, A. Terceirização: balanço de uma década. **Caderno CRH**, Salvador, n.37, p.111-139, jul./dez. 2004 DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v15i37.18604>

FÁVERO, A. A.; BECHI, D. A Subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do Trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.28, n.13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Rafaela de Souza, e DA SILVA, João Henrique. Feminização do magistério na rede municipal de ensino de Sorocaba sob a perspectiva dos professores. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, v. 26, nº 57, p. 209-230, out. 2021. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1414>

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2007, p. 211-233. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/02/Formacao_de_Professores_para_a_Educao_Basica_10_anos_de_LBD_SOUZA_2017.pdf#page=211

MATTOS, Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas; SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca da. Precarização e privatização das políticas públicas na educação a distância. **Educação UFSM**, v. 45, 2020. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435216>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, v. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, nº 4, p. 733-768, out/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

STANZANI, Enio de Lorena; BASTOS, Fernando; PASSOS, Marinez Meneghello. Reflexões sobre os saberes docentes e a prática nos estágios: possibilidades na formação de um futuro professor de química. **Vidya**, v. 40, n. 1, p. 117-136, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALLE, Maria Helena Feres; GUEDES, Terezinha Ribeiro. Habilidades e Competências do Professor frente à inclusão. In: Francisco de Paula Nunes Sobrinho. (Org.). **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, v. 01, 2003, p. 99-116.