

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões sobre a
educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática**

**PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHER TRAINING: reflections about
inclusive education from a systematic review**

Eliane Sperandei Lavarda¹
Franciele Rusch König²
Fabiane Romano de Souza Bridi³

Resumo: O presente estudo problematiza como ocorrem os processos formativos dos professores para atuarem em um contexto educacional inclusivo. Tomando como base tensionamentos e relações entre formação docente e práticas pedagógicas, organiza-se a pesquisa como uma Revisão Sistemática de Literatura, a partir da necessidade de conhecer o cenário de produções científicas na área e seus resultados. Questiona-se de que maneira a formação docente, seja ela inicial ou continuada, auxilia em uma prática pedagógica dentro da abordagem da educação inclusiva. Como busca de alternativas a esse questionamento, define-se como escopo produções nacionais alocadas nos bancos de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online), Redalyc (Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas), Portal de Periódicos CAPES e Web of Scienc. A busca e seleção das produções contempla atuação conjunta de duas pesquisadoras, a partir de critérios de inclusão pré-definidos e processos criteriosos de inclusão e exclusão. Os resultados da revisão contemplaram produções vinculadas a discussões pertinentes à formação inicial e continuada de professores, bem como problematizações sobre a formação docente em um âmbito mais geral. Destacam-se discussões sobre a necessidade de fortalecimentos da oferta de disciplinas e conteúdos sobre educação inclusiva na formação inicial, a potência de processos de formação continuada e os processos formativos que englobam tanto a formação inicial, como a continuada e as proposições de reflexões filosóficas acerca da educação inclusiva.

Palavras-chave: Revisão Sistemática. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Inclusiva.

Abstract: The present study problematizes how the formative processes of teachers who will work in an inclusive educational context occur. It considers base tensions and

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Santa Maria - RS e na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. <https://orcid.org/0000-0002-4530-3203>. E-mail: eliane.lavarda@gmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão -NUEPEI/UFSM. <https://orcid.org/0000-0002-3245-8257>. E-mail: fraan.konig@gmail.com

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora Associada e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>. E-mail: fabianebridi@gmail.com

relations between teacher training and pedagogical practices, to organize the research as a Systematic Literature Review, based on the necessity to know the scenario of scientific productions in the area and their results. It aims to understand how teacher training, whether it is initial or continuous, helps in a pedagogical practice within the approach of inclusive education. In a search for alternatives to this question, national productions allocated in SCIELO databases (Scientific Electronic Library Online), Redalyc (Scientific Information System Redalyc Red of Journals Scientific), CAPES Journal Portal, and Web of Science were defined as scopes. The search and selection of productions contemplate the joint action of two researchers, based on pre-research inclusion criteria and judicious inclusion and exclusion processes. The review results contemplated productions linked to discussions relevant to initial and continuing teachers' training, and problematizations about it in a more general context. Discussions about the need to reinforce the supply of disciplines and content on inclusive education in initial training, the power of processes of continuing education, and the training processes that encompass both initial and continuing training, and propositions of philosophical reflections about inclusive education were highlighted.

Keywords: Systematic Review. Teacher Training. Pedagogical practices. Inclusive Education.

Introdução

Em consonância com a premissa de educação para todos, movimentos internacionais e nacionais culminam em uma reorganização da Educação Especial no Brasil, orientando a articulação desta modalidade de ensino, de forma transversal, à proposta educacional das instituições educacionais comuns. Esse processo ganha força, em âmbito nacional, na década de 2000, e tem como marco importante a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, no ano de 2008.

Com esse movimento, a escolarização dos estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008), desloca-se dos espaços especializados para o contexto da sala de aula comum. Assume destaque, então, a ressignificação acerca do locus principal de aprendizagem deste alunado, descentralizando-o do campo de saber específico.

A promoção das possibilidades de permanência e aprendizagem de todos os estudantes, considerando a diversidade de suas especificidades, gerou novos desafios e demandou outros movimentos no âmbito da sala de aula. Neste processo, assume destaque as ressignificações demandadas no espaço das salas de aula, especialmente acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino comum, tendo

em vista que é nesse contexto que passa a ser construída, majoritariamente, os percursos escolares dos estudantes considerados público-alvo da educação especial.

Neste cenário, emergem problematizações acerca dos processos formativos docentes no que se refere ao novo cenário educacional, que se propõe inclusivo. Tardif (2002), ao discutir os saberes docentes, considera sua construção atrelada às experiências de vida, formativas e profissionais dos professores. O professor aprende seu ofício e constrói sua identidade docente desde sua experiência como estudante, atrelando a processos formativos iniciais e continuados, bem como vivências cotidianas em sala de aula e interações com seus colegas docentes.

A complexidade da aprendizagem docente encontra aporte nos pressupostos de Maturana e Varela (2011) que, a partir do conceito de autopoiese (autós: por si próprio; poiésis: criação, produção), discutem o caráter necessariamente relacional dos processos de viver/conhecer dos seres vivos.

Nesta perspectiva, compreende-se que a aprendizagem docente perpassa por diversos contextos, processos e relações, os quais, em uma relação recursiva com o indivíduo e sua história de vida, possibilitam a construção de novas possibilidades de ser/fazer a docência e suas práticas.

Destacam-se os processos formativos iniciais, os quais constituem contextos relacionais fundamentais ao processo de aprendizagem docente. É nestes espaços/tempos de aprendizagem inicial da docência que o futuro professor tem contato com as questões elementares pertinentes à sua futura profissão.

Para além da formação inicial, temos a formação continuada, processo necessário a reelaboração de práticas pedagógicas no contexto da escola, onde é exercido o ofício docente, segundo Libâneo (2004):

É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (p.34-35).

Pensando na relação entre formação e práticas pedagógicas, sentiu-se a necessidade da realização de uma busca sobre os temas em artigos científicos que tratam sobre o tema de forma a compreendermos o cenário de pesquisas na área e a verificação de seus resultados na busca de uma resposta ao questionamento: “de que maneira a formação docente, seja ela inicial ou continuada auxilia em uma prática pedagógica dentro da abordagem da educação inclusiva?”

Procedimentos Metodológicos

1. Revisão Sistemática: Método Prisma

Para Mancini e Sampaio (2007), a sistematização dos estudos já realizados na área promove, além de fundamentação para novas produções, a caracterização do cenário do tema, elucida pontos e contrapontos, traz resultados e considerações relevantes para compreensão de um determinado assunto.

Uma revisão sistemática é uma revisão de uma pergunta formulada de forma clara, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão" (MOHER, LIBERATI, TETZLAFF, ALTMAN, 2015, P.335).

A adoção desta estratégia metodológica implica na definição rigorosa de objetivos e critérios a priori, de forma a conduzir a busca. Ainda, prevê a participação, em concomitância, de dois pesquisadores realizando a busca de maneira individual, a partir de descritores e critérios pré-estabelecidos. Ao final de cada etapa da seleção dos trabalhos, os achados são cruzados, sendo mantidos aqueles selecionados por ambos. No que se refere aos trabalhos selecionados por apenas um, ambos reavaliam cada uma das produções a partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos previamente. Assim, tem-se uma busca criteriosa da qual resultará um rol de trabalhos selecionados.

Esta revisão alicerçou-se no questionamento sobre a importância da formação docente inicial ou continuada para as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Para essa busca elencamos quatro banco de dados: SCIELO (Scientific Electronic Library Online), Redalyc (Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas), Portal de Periódicos CAPES e Web of Scienc.

Consideramos critérios previamente estabelecidos na realização da Revisão Sistemática, a fim de responder ao nosso questionamento sobre a influências da formação

docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Optamos pela seleção apenas de produções em forma de artigo, tendo em vista a qualidade das produções neste formato, considerando que são submetidas a processos editoriais e avaliação minuciosa de pareceristas. Como segundo critério, consideramos publicações nos idiomas inglês, espanhol e português, buscando maior abrangência de publicações na América Latina. Como terceiro critério, determinamos a seleção de produções no período entre 2015 e 2020, buscando mapear as produções recentes sobre a temática. Estes critérios foram contemplados na aplicação dos filtros na busca em cada banco de dados.

Após a busca inicial e aplicação dos filtros, realizamos duas seleções: a primeira seleção foi realizada pelas palavras-chave, considerando o critério de “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e as práticas pedagógicas ou à formação de professores e educação inclusiva”. Os artigos selecionados nesta etapa foram submetidos a nova seleção, realizada através da leitura dos resumos, considerando o critério de “abordar a formação de professores e as práticas que já estão desenvolvendo (na perspectiva da educação inclusiva) ou formação de professores e a produção de conhecimento (na perspectiva da educação inclusiva) ou a formação de professores para qualificação das práticas pedagógicas em uma perspectiva da educação inclusiva”. Após cada busca, o *roll* de artigos selecionados por ambas as pesquisadoras foram comparados ao final de cada etapa de seleção. Os trabalhos selecionados por ambas são mantidos e aqueles selecionados apenas por uma ou outra são revisados, com retomada dos critérios de inclusão, e incluídos ou excluídos em decisão consensual, para se chegar a uma listagem única de artigos.

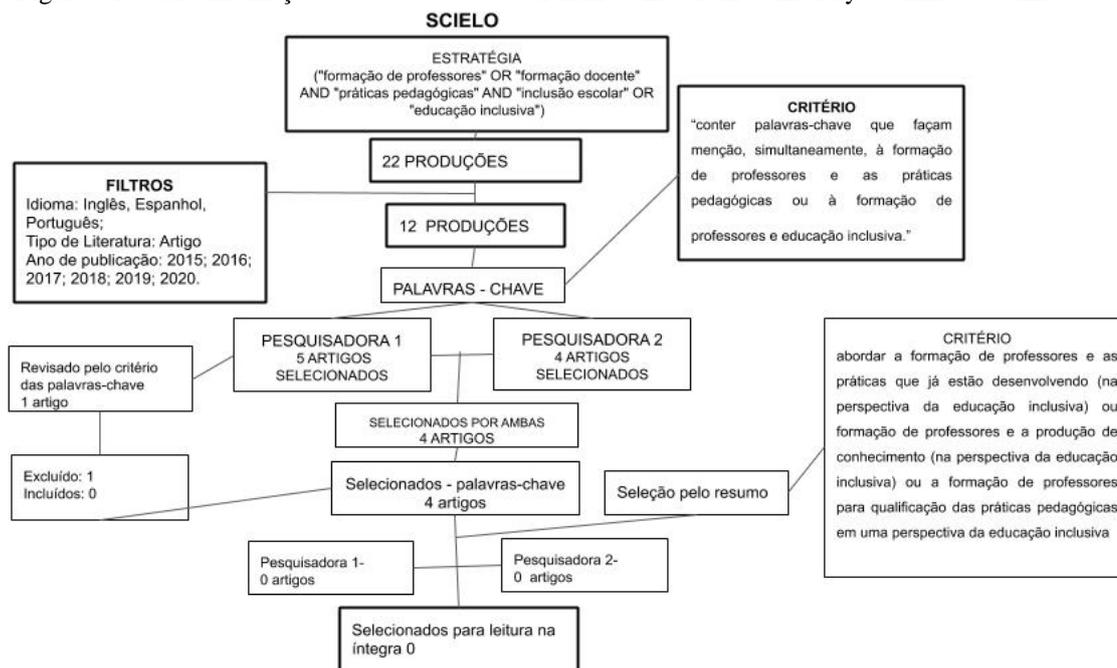
Para cada repositório utilizamos uma expressão para pesquisa inicial com os operadores booleanos. A seguir sistematizamos os percursos da busca em cada um dos bancos de dados elencados para a Revisão Sistemática:

1.1. Scientific Electronic Library Online –SciElo

No SCIELO a expressão de busca utilizada foi: ("**formação de professores**" OR "**formação docente**" AND "**práticas pedagógicas**" AND "**inclusão escolar**" OR "**educação inclusiva**") e encontramos 22 artigos, aplicamos os filtros de idioma (inglês, espanhol e português), o tipo de literatura (artigo) e o período de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2020 finalizando a busca com 12 artigos.

Após a seleção pelas palavras-chave, cinco (05) artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e quatro (04) selecionados pela pesquisadora 2. Revisando o critério de seleção nesta etapa, chegou-se a um *roll* de quatro artigos selecionados pelas palavras-chave. Deste corpo de produções, nenhuma atendeu ao critério de seleção pelo resumo, de forma que não houve artigos selecionados para leitura na íntegra neste banco de dados. A figura 1 apresenta a sistematização da busca no Scielo.

Figura 1: Sistematização da busca - Scientific Electronic Library Online -SciELO



Fonte: Elaboração própria das autoras, com base nas buscas realizadas.

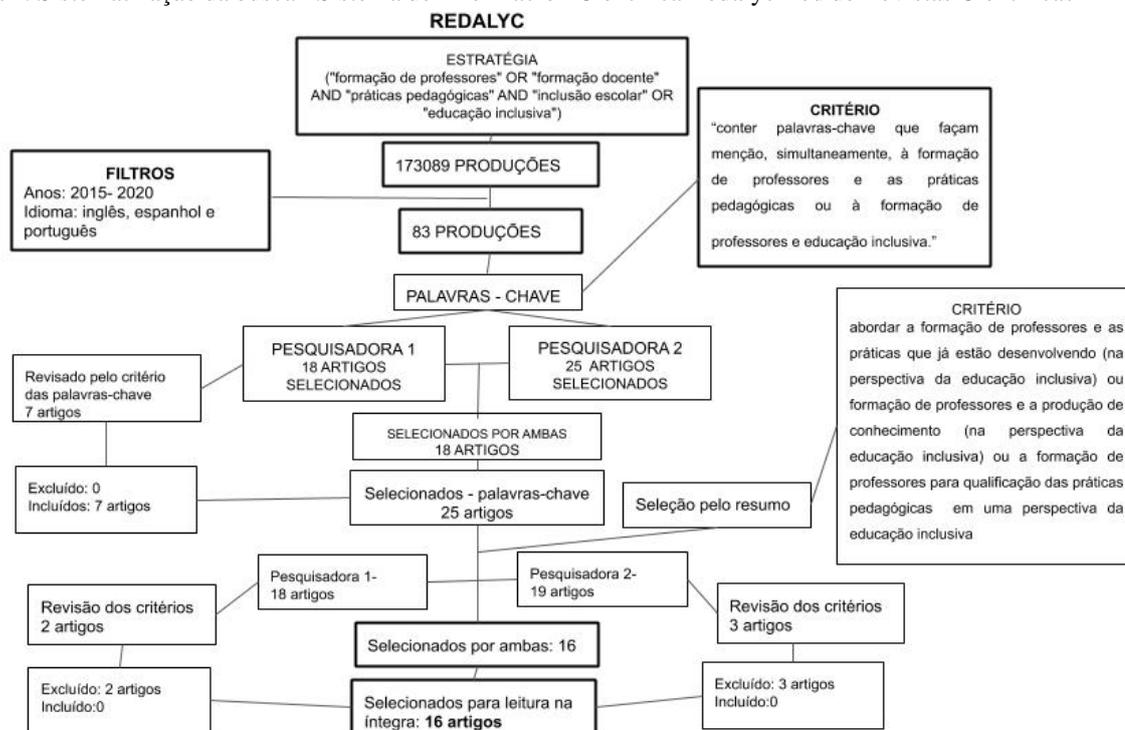
1.2 - Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas

No Redalyc foi utilizada a expressão: ("**formação de professores**" OR "**formação docente**" AND "**práticas pedagógicas**" AND "**inclusão escolar**" OR "**educação inclusiva**") e encontrados 173089 artigos, foram aplicados os filtros de idioma (inglês, espanhol e português) e o período de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2020 finalizando a busca com 83 artigos.

Após a seleção através das palavras-chave, 18 artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e 25 selecionados pela pesquisadora 2. Revisando o critério de seleção nesta etapa, chegou-se a um *roll* de 25 artigos selecionados pelas palavras-chave. Após a aplicação do critério de seleção pelos resumos, 18 artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e 19 artigos selecionados pela pesquisadora 2, sendo 16 produções selecionadas por ambas as pesquisadoras. Após revisão dos critérios nos artigos

selecionados apenas por uma pesquisadora, manteve-se a seleção de 16 produções para a leitura na íntegra. A figura 2 apresenta a sistematização da busca neste banco de dados.

Figura 2: Sistematização da busca - Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas



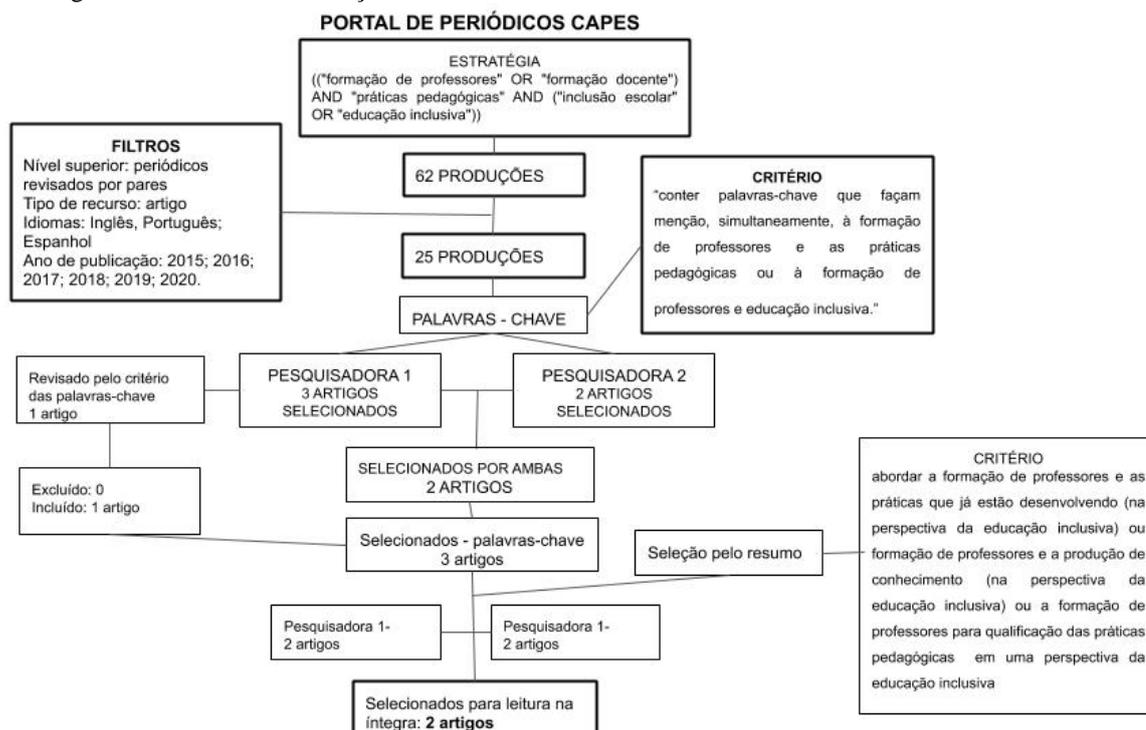
Fonte: Elaboração própria das autoras, com base nas buscas realizadas.

1.3 - Portal de Periódicos CAPES

No Portal de Periódicos CAPES, utilizou-se a expressão: ("**formação de professores**" OR "**formação docente**") AND "**práticas pedagógicas**" AND ("**inclusão escolar**" OR "**educação inclusiva**") e foram encontrados 62 artigos, foram aplicados os filtros idioma (inglês, espanhol e português), de periódicos revisados por pares, artigos e o período de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2020 finalizando a busca com 25 artigos.

Após a seleção pelas palavras-chave, três (03) artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e dois (02), selecionados pela pesquisadora 2, sendo dois (02) selecionados por ambas. Revisando o critério de seleção nesta etapa, chegou-se a um *roll* de três (03) artigos selecionados pelas palavras-chave. Após a aplicação do critério de seleção pelos resumos, dois (02) artigos foram selecionados por ambas as pesquisadoras, sendo elencados para a leitura na íntegra. A figura 3 apresenta a sistematização da busca neste banco de dados.

Figura 3: Sistematização da busca - Portal de Periódicos CAPES



Fonte: Elaboração própria das autoras, com base nas buscas realizadas.

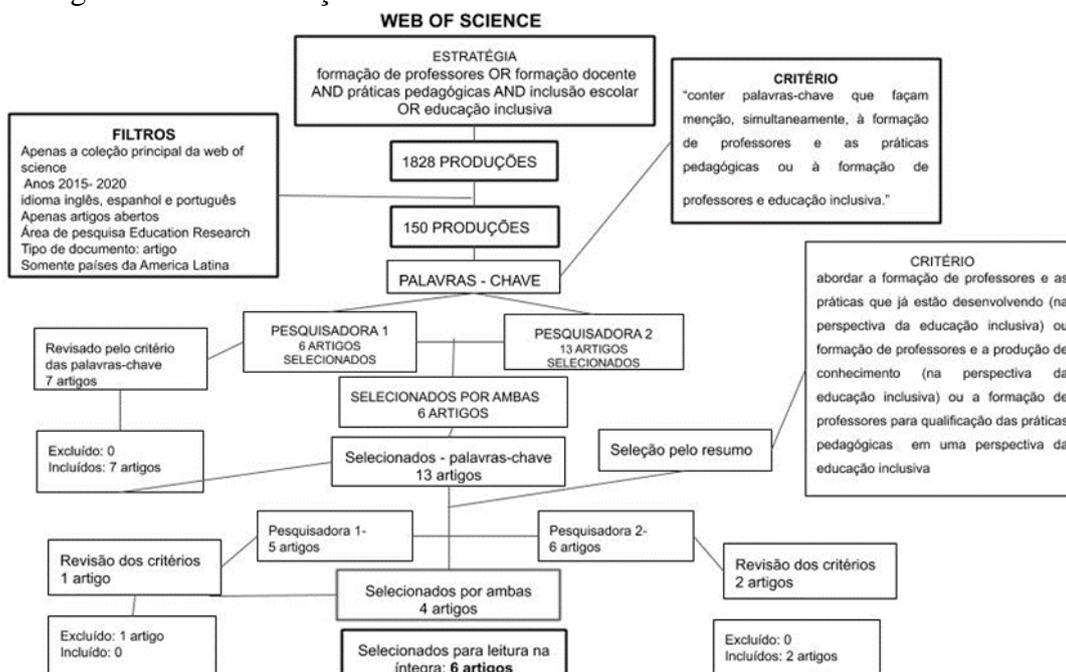
1.4 - Web of Science

Na Web of Science, a expressão utilizada foi: **formação de professores OR formação docente AND práticas pedagógicas AND inclusão escolar OR educação inclusiva** e foram encontrados 1828 artigos, foram aplicados os filtros apenas a coleção principal da web of science, idioma (inglês, espanhol e português), apenas artigos abertos, área de pesquisa Education Research, somente artigos, somente países da América Latina e o período compreendido entre os anos de 2015 a 2020 finalizando a busca com 150 artigos.

Após a seleção pelas palavras-chave, seis (06) artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e 13 selecionados pela pesquisadora 2, sendo seis (06) selecionados por ambas. Revisando o critério de seleção nesta etapa, chegou-se a um *roll* de 13 artigos selecionados pelas palavras-chave. Após a aplicação do critério de seleção pelos resumos, cinco (05) artigos foram selecionados pela pesquisadora 1 e seis (06) artigos selecionados pela pesquisadora 2, sendo quatro (04) produções selecionadas por ambas as pesquisadoras. Após revisão dos critérios nos artigos selecionados apenas por uma

pesquisadora, manteve-se a seleção de seis (06) produções para a leitura na íntegra. A figura 4 apresenta a sistematização da busca neste banco de dados.

Figura 4: Sistematização da busca - Web of Science



Fonte: Elaboração própria das autoras, com base nas buscas realizadas.

Ao término da seleção, realizou-se o cruzamento entre os achados dos bancos de dados, a fim de identificar e eliminar produções duplicadas. Após o cruzamento, identificou-se que não haviam produções repetidas, totalizando 24 artigos para leitura na íntegra. Após a leitura, foram retiradas do texto informações em relação aos objetivos, aspectos metodológicos, resultados e conclusões a fim de tecer reflexões e elencar categorias de análise das produções.

Formação de professores e práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva: análise das produções científicas

Para Tardif (2002), os saberes docentes que embasam a ação pedagógica são construídos ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores, bem como nas demais experiências pessoais. Assim, os saberes que embasam e constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva inclusiva podem ser construídos nos processos de formação inicial, continuada e em serviço, nas experiências do cotidiano

prático, bem como na história de vida individual de cada professor, compreendendo suas vivências anteriores à formação docente, durante e após ela.

Nesta perspectiva, ao direcionarmos um olhar analítico aos artigos selecionados na Revisão Sistemática, visualizamos a prevalência de três tipos de experiências formativas docentes, discutidas como influentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva inclusiva. Identificamos nove (08) artigos que tangenciam os processos formativos iniciais de professores como espaços/tempos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva; dez (10) produções abordam movimentos de formação continuada de professores em um viés da produção de saberes e práticas pertinentes à educação inclusiva; e seis (06) artigos que tangenciam processos formativos de uma maneira geral, contemplando revisões sistemáticas, reflexões filosóficas e outras discussões pertinentes à produção de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, mas sem especificar um tipo de formação (inicial, continuada ou em serviço).

Assim, para nortear a discussão sobre os artigos, elencamos as seguintes categorias: *Formação docente inicial*; *Formação docente Continuada e Processos Formativos*.

Formação Docente Inicial

Compõe a categoria formação docente inicial um corpo de artigos que tencionam, especialmente, a oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Tais problematizações vão ao encontro das prerrogativas da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, orienta:

2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Assim, os estudos consideraram levantamentos e análises quantitativas e qualitativas dessas ofertas nos cursos de formação inicial de professores, conforme exemplifica o estudo realizado por Simões (2016), onde “foram selecionadas 27 universidades federais, em que as licenciaturas escolhidas para comporem o campo amostral foram aquelas que fazem parte das políticas educacionais para o ensino básico... (SIMÕES, 2016, p.536)”. Neste estudo são analisados os conteúdos contemplados nas disciplinas ofertadas, anunciando desproporção entre a oferta de informações técnicas e a caracterização do contexto social, histórico e político:

As cinco categorias constituem dois blocos: um referente as informações técnicas (“Questões Pedagógicas”, “Práticas de Inclusão” e “Conceituação”), e outro a caracterização do contexto social, histórico e político, com pesos diferentes na proporção (70,3% e 29,7%, respectivamente), demonstrando clara desproporção entre eles (SIMÕES, 2016, p. 537).

Aliam-se a essa problematização, discussões que anunciam a importância de uma formação crítica e reflexiva de professores, com vistas à educação inclusiva:

Desse modo, o estudo desvela a importância de que as Resoluções Legais afetas aos cursos de formação de professores não percam de vista o compromisso com um perfil de formação docente articulado à reflexão crítica sobre a temática, no intuito de se garantir a permanência qualitativa dos alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física (SILVA de SÁ; BONFAT; SILVA; CHICON; FIGUEIREDO, 2017, p.369).

[...] proporcionar a los futuros profesores conocimientos sobre la inclusión de personas con discapacidad puede contribuir a la reflexión de la práctica pedagógica frente a las diferencias y, así, promover una educación verdaderamente inclusiva (SILVA; MAMCASZ-VIGINHESKI; SHIMAZAKI, 2018, p. 1).

No que diz respeito à oferta de conteúdos e disciplinas em consonância com os documentos legais que orientam e normatizam a formação inicial de professores no cenário nacional, os estudos apontam discrepâncias:

[...] há conteúdos a respeito da educação inclusiva que são recorrentes nos diferentes cursos e, há também, grande quantidade de conteúdos diferenciados que constam de poucos cursos. Constatou-se a urgência de se discutir, pensar e eleger os conteúdos fundamentais que devem ser garantidos nos cursos de Pedagogia propiciando, a todo professor, uma formação suficientemente capaz para atuar na perspectiva educacional inclusiva. (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016, p. 524).

As informações obtidas ao longo do estudo indicam contradição entre ordenamento legal e processos formativos relacionados à formação de professores para a atuação na Educação Básica no que diz respeito à preparação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos. (TASSA; CRUZ, 2016, p. 129).

Contudo, apesar da denúncia das inconsistências na organização e oferta de conteúdos e disciplinas pertinentes à educação inclusiva nos cursos de licenciatura, resultados de estudos apontam para a importância desta oferta, indicando também a necessidade de ampliação e fortalecimento da construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura:

Acrescenta-se ao fato mencionado que o futuro professor deve garantir aos estudantes surdos o direito à educação, como um bem cultural e inalienável. Assim, a luta em favor da regulamentação da disciplina de Libras na formação docente, constitui-se um espaço importante para desfazer concepções equivocadas que, ainda insistem reproduzir os discursos médicos na qual surdos são tratados como deficientes da linguagem, no processo de escolarização (LOUZADA; MARTINS; GIROTO, 2017, p. 20).

Considera-se que a inclusão de disciplinas que abordem a temática da educação especial são fundamentais para a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento e para as diferentes disciplinas escolares (PAGNEZ, 2016, p. 70).

Para além da necessidade de oferta de disciplinas e qualificação das discussões sobre educação inclusiva mobilizadas na formação inicial, os estudos também apontam para a necessidade de condições de trabalho que favoreçam o trabalho do professor nesta perspectiva.

Cabe ressaltar aqui que uma formação qualificada deve estar acompanhada de condições efetivas de trabalho docente. Não se pode fazer uma análise ingênua, destacando que a formação qualificada resolveria todos os problemas educacionais. Esta tem que estar acompanhada de ações políticas que possibilitem o trabalho docente, mas não se podendo prescindir dessa formação sólida (SOUZA, 2016, p. 339).

Um olhar analítico sobre os tensionamentos dos artigos revisados anuncia a necessidade de fortalecimento dos processos formativos docentes com vistas à educação inclusiva no Brasil, a fim de atender com qualidade as orientações e normativas legais vigentes. Ainda, faz-se pertinente problematizar o olhar tecnicista que, por vezes, permeia esse processo, enfatizando a importância de uma formação docente crítica e reflexiva.

Formação Docente Continuada

Na categoria formação docente continuada, o que está presente nas pesquisas atuais vão de encontro ao artigo segundo, inciso décimo primeiro do Decreto 6755/2009 que institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, onde consta “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”.

Com o objetivo de reflexão sobre as práticas pedagógicas docentes que visam um processo de modificação de posicionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial que se encontram nas salas de aula do ensino comum, as pesquisas apontam resultados positivos.

...ao planejar a intervenção, a hipótese que se tinha era de que a mudança no objeto (ou seja, na compreensão de inclusão) aconteceria se os motivos da atividade fossem transformados: o conceito de inclusão como apenas frequência à escola regular, passaria à inclusão definida como aprender na escola. Por meio de ações potencialmente expansivas, o objeto foi abordado por diferentes caminhos: o da organização da escola, o da relação com a família e da atenção ao aluno, o da aproximação dos professores de sala regular e sala de recursos, para pensar coordenadamente a aprendizagem do aluno. Esses três caminhos, entretanto, não foram suficientes para alterar o objeto (CENCI; BÔAS; DAMIANI, 2010, p.132).

Inicialmente as concepções das professoras em relação a esses alunos eram marcadas por uma visão estigmatizada, centrada naquilo que eles não conseguiam fazer, naquilo que, segundo elas, lhes faltava. As leituras e discussões proporcionadas pelo grupo vão, ainda que lentamente, transformando essa maneira de olhar e possibilitando a reflexão sobre a importância de repensar o papel do professor nas práticas de ensino voltadas para esses alunos (FREITAS, MONTEIRO, 2016, p.157).

Os professores inicialmente atribuem a dificuldade ao aluno, como vemos na fala da professora P “[...] Oportunidade ele está tendo, só que isso não acontece [...] ele está tendo oportunidade de interagir com a sala de aula, com a matéria [...]”, ou ao sistema escolar, que não oferece condições para que a inclusão ocorra “[...] só que não tem ninguém para vir e falar assim: olha, tente isso, ou faça isso [...]”. Aos poucos, o grupo vai conseguindo definir mais precisamente qual é o problema que se coloca, e quais as possibilidades de solução (CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS, 2016, p.51).

A necessidade do processo de formação continuada, no que tange às práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência é necessário e fica evidenciado nas produções encontradas.

...a respeito da formação de professores, observa-se que há uma recorrência, nos discursos dos professores, de que a formação inicial recebida por eles foi incipiente quanto à realidade da inclusão dos alunos com deficiência. Nesse sentido, os cursos de formação continuada, os quais têm como um de seus objetivos o estudo sobre a Educação Especial e Inclusão, tornam-se importantes para a melhoria da aprendizagem desses alunos (ANTUNES; RECH; ÁVILA, 2016, p. 183).

Esses resultados permitem concluir que a inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com TGD implica em garantir um processo de formação contínua para os professores, ou seja, que não basta um único treinamento para que a inclusão ocorra. São necessários investimentos nessa formação continuada, pois tanto a inclusão quanto a formação profissional são processuais (FIORINI; MANZINI, 2017, p.351).

Os processos de formação continuada trazem aos professores a oportunidade de reflexão e de aquisição de novos conhecimentos, o que leva a produção de novas práticas que abarcam os alunos com deficiência em situação de inclusão escolar, que são tangenciados nas produções encontradas:

Conclui-se que, em relação aos conteúdos, os mais bem avaliados foram aqueles que esclareceram dúvidas, desmistificaram o senso comum e abrangeram teorias além do tema específico da aula, principalmente bordando procedimentos de ensino para aulas regulares de Educação Física em que haja alunos com deficiência e alunos com autismo. Em relação à dinâmica, as mais bem avaliadas foram aquelas que se mostraram motivadoras e que, por meio de figuras, fotos e vídeos, permitiram a reflexão e a exemplificação do quê e como fazer (FIORINI; MANZINI, 2016, p 71).

Desta forma, baseando-se nas informações coletadas neste estudo, é eminente a necessidade de implantação de um programa de capacitação de docentes para inclusão de alunos com deficiência auditiva, baseado nas visões, vivências, experiências, expectativas e ansiedades dos docentes, podendo este ocasionar melhores resultados nas práticas atuais do IFES, levando-se em consideração um planejamento prévio das ações a serem implementadas (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p.879).

Os trabalhos de Lippe e Camargo (2009), Silva et al. (2013) e Ferreira et al., (2014) reclamam a necessidade de uma formação consistente do professor. Formação esta que englobe os conteúdos e as estratégias

metodológicas adequadas e necessárias para que possam atuar com alunos com necessidades educacionais especiais de modo responsável. Sem um respaldo teórico fica difícil para esses profissionais atuarem de maneira eficiente junto a esses alunos (FERNANDES; REIS, 2018, p.13).

[...] o debate crítico sobre as narrativas dos professores e o investimento na formação continuada podem contribuir para a superação de práticas excludentes e para a ressignificação dos alunos com deficiência, favorecendo a aprendizagem e o envolvimento nos currículos escolares (RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 01).

Uma produção anuncia a insuficiência da oferta de formação continuada específica do campo temático da educação inclusiva no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

[...] o programa de formação docente do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, apesar de sua amplitude de alcance, não orienta os sistemas estaduais e municipais na condução das escolas na elaboração de suas propostas curriculares ao não ofertar o campo temático da educação inclusiva em seu material didático limita as discussões dos professores ao nível do senso comum. Com isso restringe o acesso ao conhecimento científico, e a formação continuada tende a não gerar aprofundamento e atualização adequada a respeito da educação inclusiva (ARAÚJO; NETO, 2017, p.80).

Processos Formativos

A categoria nomeada de “processos formativos” traz as evidências apresentadas nas produções científicas que tratam das reflexões filosóficas e das formações que envolvem tanto a formação inicial como continuada dos docentes dentro do tema da produção de práticas pedagógicas no viés da educação inclusiva sem especificar se continuada ou inicial.

Fica evidente a importância da reflexão filosófica no processo formativo docente, como anunciado nesta produção:

...apresentamos a noção de amizade em Aristóteles, de maneira a indicar uma concepção filosófica que pode ajudar os professores a refletir acerca da temática e, assim, levá-la em consideração em suas práticas pedagógicas, promovendo um clima agradável, amistoso e amoroso na sala de aula. E, no que se refere à Educação Inclusiva, isso pode fazer bastante sentido (CARVALHO; COLOMBANI, 2017, p. 605-606).

A formação docente inicial e continuada são processos anunciados de maneira conjunta nas produções como forma potente de proporcionar instrumentalização às práticas pedagógicas de viés inclusivo.

Observamos que as intervenções e os materiais desenvolvidos e sugeridos podem trazer grandes ganhos para a escola e para a prática pedagógica, pois a descoberta de possibilidades e as parcerias contribuem para o crescimento de ambos. Assim, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada ganham significado, os professores da escola abrem o seu espaço, dialogam com os bolsistas sobre seus estudantes e há significativa troca de experiências e conhecimentos (SCHLUNZEN; SCHLUNZEN JÚNIOR; SANTOS, 2016, p.142)

Assim, é possível perceber a necessidade da formação de professores, seja inicial ou continuada, para lidar com os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, além de também ser possível visualizar a colaboração enquanto uma possibilidade para mediar esses processos de formação (OTALARA; DALL'ACQUA, 2016, p. 1055)

Este artigo apresentou as ações desenvolvidas no Projeto PPR, entre agosto de 2017 e junho de 2018, bem como, os projetos realizados em distintos contextos formativos (Formação Inicial; Iniciação à Docência; Formação Continuada). Parafraseando Byafra (1984), este projeto é um sonho audaz, que vem sendo elaborado/ implementado por distintas parcerias institucionais voltadas para a melhoria da formação inicial do pedagogo, baseada na ação-reflexão da/na prática educativa inclusiva (CRISTÓVÃO; ALENCAR; BARROS, 2018, p.116)

Para colaborar com práticas educacionais bilíngues para surdos no Brasil, em 2006, o INES iniciou o curso Bilíngue de Pedagogia (KELMAN; LAGE; ALMEIDA, 2015, p. 131)

É fundamental a criação de espaços efetivos para a realização de trocas entre os profissionais o AEE e os professores de classe comum. Cabe à escola a criação de estratégias que visem garantir esses momentos. Tais encontros poderiam ser considerados uma alternativa de formação continuada para professores de classes regulares e profissionais que atuam no AEE, ou seja, professores de classes bilíngues, intérpretes de Libras, agentes educacionais e professores de SRM (KELMAN; LAGE; ALMEIDA, 2015, p. 140-141)

A formação docente também foi tensionada no viés de uma revisão sistemática realizada nas publicações da Revista Brasileira de Educação especial, fomenta a necessidade deste processo.

Constata-se que o tema formação de professores nas publicações da Revista Brasileira de Educação Especial aborda a análise da/na formação inicial de professores com enfoque ao curso de Pedagogia; a formação de professores como prática colaborativa para inclusão com ênfase na parceria entre diversos profissionais (especializados e da sala de aula regular) para prática pedagógica inclusiva; a análise de curso/ programa de formação continuada com ênfase na modalidade à distância; revisões e análises de produções científicas acerca da formação de professores com ênfase na contribuição de divulgação de pesquisa realizadas frente ao tema e; porém, sobre a necessidade de formação pedagógica atrelada a carência de grupo ou área específica de atuação educacional (PRAIS; DA ROSA, 2017, p.141).

Considerações Finais

Os achados da Revisão Sistemática anunciam a pluralidade de problemáticas a serem abordadas no que se refere à produção do conhecimento sobre processos de formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Nos últimos anos, as instituições de ensino superior vêm reorganizando as matrizes dos cursos de licenciatura, a fim de contemplarem as orientações e normativas legais sobre a inserção de conteúdos e disciplinas pertinentes à educação inclusiva nos cursos de formação de professores. Contudo, as pesquisas produzidas anunciam ainda algumas inconsistências nesse processo, denunciando a necessidade de qualificação da formação docente inicial.

Nesta perspectiva, ganham cena os movimentos de formação continuada, promovidos por meio de projetos e/ou pesquisas específicas, em um determinado contexto educacional e por um determinado período de tempo. Embora reconheçam a potência e importância desses movimentos de formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas em um viés inclusivo, as pesquisas apontam para algumas dificuldades em ressignificar concepções e práticas arraigadas no cenário educacional brasileiro, que há menos de duas décadas ainda era permeado por uma concepção excludente da educação especial, promovida em espaços especializados.

Compreendemos, assim, a necessidade de uma complementação entre formação inicial e continuada de professores, contemplando a promoção de espaços/momentos de construção de conhecimentos teóricos e práticos pertinentes à educação inclusiva, em um viés crítico e reflexivo, para que ocorra a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar.

Referências

ANTUNES Helenise Sangoi; RECH, Andréia JaquelineDevalle; ÁVILA, Cíntia Cardona. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Universidade Estadual de Ponta Grossa: **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2016, p. 171-198

ARAÚJO, Karlane Holanda; NETO, José Melinho de Lima. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva. Universidade Federal de Santa Maria: **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2017, p. 69-84

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

_____, Casa Civil. **Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> Acesso em: 14 de setembro de 2020.

_____, Ministério da Educação. **Resolução n.2**, de 01 de julho de 2015. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. Campinas: **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 21, núm. 1, Janeiro-Abril, 2016, p. 45-57

CARVALHO, Alonso; COLOMBANI, Fabiola. A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, septiembre-diciembre, 2017, p. 603-614

CENCI, Adriane; BÔAS, Daniela Vilas; DAMIANI, Magda Floriana. Análise de aprendizagem expansiva em intervenção formativa: a inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental em foco. Universidad del Rosario: **Avances en Psicología Latinoamericana**, vol. 38, núm. 1, 2020, p. 118-134

CRISTOVÃO; N. L.L.; ALENCAR, E. S.; BARROS, R. A. Práticas formativas de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental no grupo práticas pedagógicas em rede (PPR). **Uni-pluriversidad**, 2019, p. 102-119.

FERNANDES, Jomara Mendes; REIS, Ivoni de Freitas. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. Universidade Federal de Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, Janeiro-Dezembro, p. 1-16

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. Campinas: **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 21, núm. 1, Janeiro-Abril, 2016, p. 59-73

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 334-355, maio/ago. 2017

FREITAS, Ana Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal: **Revista Lusófona de Educação**, núm. 34, 2016, p. 143-159

GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana Maria F.; FIRME, Lilian Pittol. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Fundação Cesgranrio: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 24, núm. 93, outubro-diciembre, 2016, p. 866-889

KELMAN, Celeste A.; LAGE; Aline Lima.S.; ALMEIDA, Simone D’Avila. Bilinguismo e educação: práticas pedagógicas e formação de professores. Rio de Janeiro, INES: **Revista Espaço**, nº 44, jul-dez 2015

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LOUZADA, Juliana C. A.; MARTINS, Sandra Eli S. O.; GIROTO, Claudia Regina M. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. Universidade Estadual de Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 3, Setembro-Dezembro, 2017, p. 864-886

MANCINI, M.C; SAMPAIO, R.F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo, Palas Athena, 2001.

MOHER; LIBERATI; TETZLAFF; ALTMAN, The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Traduzido por: Taís Freire Galvão e Thais de Souza Andrade Pansani; retro-traduzido por: David Harrad, 2015. Disponível em: www.prisma-statement.org. Acesso em 01 de setembro de 2020.

OTALARA, Aline Piccoli; DALL’ACQUA, Maria Júlia Canazza. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1048-1058, 2016.

PAGNEZ, Karina S. M. M. A formação de professores para atuar na inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16, Number s1, 2016, p.70–74

POKER, Rosimar Bortolini; FERNANDES, Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilene. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, 2016, p. 524–529

PRAIS, Jacqueline Lidiane S.; ROSA, Vanderley F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. Universidade Federal de Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, january-april, 2017, p. 129-143

SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. Ambientes potencializadores para a inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16, Number s1, 2016, p.140–144

SILVA, Sani de Carvalho R.; MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. La inclusión en la formación inicial de profesores de matemáticas. Editora da Universidade Estadual de Maringá - **EDUEM: Acta Scientiarum. Education**, vol. 40, núm. 3, 2018.

SILVA de SÁ, Maria das Graças Carvalho; BONFANT, Daniela Lima Bonfat; SILVA, Erineusa Maria; CHICON, José Francisco; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017.

SIMÕES, Maria Cristina Dancham. Formação para a educação de pessoas com deficiência. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s, 2016, p. 534–538

SOUZA, Sirleine B. Currículo, profissionalização e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, 2016, p. 336–340

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSA, Khaled Mohamad El Omar; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 29, núm. 54, enero-abril, 2016, pp. 121-131

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. Universidade Federal de Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, Janeiro-Dezembro, p. 1-16.