



Artigo



Professores e Inclusão: reflexões sobre a educação inclusiva em uma escola estadual da zona sul de São Paulo


Teachers and Inclusion: reflections on inclusive education in a state school in the south zone of São Paulo

Profesores e Inclusión: reflexiones sobre la educación inclusiva en una escuela pública de la zona sur de São Paulo

Enseignants et Inclusion : réflexions sur l'éducation inclusive dans une école publique de la zone sud de São Paulo

Debora Florencio Silva¹ e Soraia Ansara²

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Brasil.

 <https://orcid.org/0009-0004-1895-239X> E-mail: florenciosdebora@gmail.com

² Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Docente da Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-3659-9839> E-mail: soraiansara@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta um relato de uma pesquisa-ação realizada numa escola estadual da Zona Sul de São Paulo com o objetivo de identificar as dificuldades encontradas pelos professores em realizar a inclusão das crianças com deficiência e com necessidades educacionais específicas, e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios e apoio para o aperfeiçoamento da prática docente de professores em exercício. A metodologia consistiu em uma fase de campo com entrevistas semiestruturadas para investigar fatores psicossociais e pedagógicos que influenciam a prática dos docentes. Os dados revelaram que o tempo de docência e as formações das participantes não as capacitaram de forma prática e teórica para trabalhar com esses alunos. As falas das professoras demonstraram que, apesar de mais de dez anos de atuação e de múltiplas formações na área da educação, esses cursos não foram eficazes para que elas construíssem uma identidade profissional de "saber-fazer e ser" em uma perspectiva inclusiva e crítica. Os resultados forneceram subsídios para ampliar os estudos sobre a formação de professores e formular uma proposta de formação continuada que possibilite a reflexão sobre o uso de metodologias participativas que favoreçam o desenvolvimento pleno de crianças em suas necessidades específicas respeitando a diversidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Necessidades Educacionais Específicas; Políticas Educacionais; Aprendizagem.

Abstract

This article presents a report on an action research project carried out in a state school in the South Zone of São Paulo with the aim of identifying the difficulties encountered by teachers in including children with disabilities and special educational needs, while at the same time offering resources and support for improving the teaching practices of practicing teachers. The methodology consisted of a field phase with semi-structured interviews to investigate psychosocial and pedagogical factors that influence teachers' practices. The data revealed that the participants' teaching experience and training did not equip them with the practical and theoretical skills to work with these students. The teachers' statements showed that, despite more than ten years of experience and multiple training courses in the field of education, these courses were not effective in helping them build a professional identity of "know-how and being" from an inclusive and critical perspective. The results provided insights for further studies on teacher training and for formulating a continuing education proposal that enables

reflection on the use of participatory methodologies that favor the full development of children in their specific needs while respecting diversity.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Specific Educational Needs; Educational Policies; Learning.

Resumen

Este artículo presenta un informe sobre un investigación-acción en una escuela pública de la Zona Sur de São Paulo con el fin de identificar las dificultades encontradas por los profesores en el desempeño de la labor de inclusión de los niños con discapacidad y necesidades educativas específicas y, al mismo tiempo, ofrecer subsidios y apoyo para mejorar la práctica docente de los profesores en ejercicio. La metodología consistió en una fase de campo con entrevistas semiestructuradas para investigar los factores psicosociales y pedagógicos que influyen en la práctica docente. Los datos revelaron que el tiempo de docencia y la formación de las participantes no las capacitaban de manera práctica y teórica para trabajar con estos alumnos. Las declaraciones de las profesoras demostraron que, a pesar de más de diez años de experiencia y múltiples formaciones en el área de la educación, estos cursos no fueron eficaces para que construyeran una identidad profesional de «saber hacer y ser» desde una perspectiva inclusiva y crítica. Los resultados proporcionaron información para ampliar los estudios sobre la formación de profesores y formular una propuesta de formación continua que permita reflexionar sobre el uso de metodologías participativas que favorezcan el pleno desarrollo de los niños en sus necesidades específicas, respetando la diversidad.

Palabras Clave: Educación Inclusiva; Formación del Profesorado; Necesidades Educativas Específicas; Políticas Educativas; Aprendizaje.

Resumé

Cet article présente un rapport sur une recherche-action menée dans une école publique de la zone sud de São Paulo dans le but d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants pour intégrer les enfants handicapés et ayant des besoins éducatifs spécifiques, tout en offrant des aides et un soutien pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants en exercice. La méthodologie consistait en une phase de terrain avec des entretiens semi-structurés visant à étudier les facteurs psychosociaux et pédagogiques qui influencent la pratique des enseignants. Les données ont révélé que l'ancienneté et la formation des participantes ne les avaient pas préparées de manière pratique et théorique à travailler avec ces élèves. Les propos des enseignantes ont montré que, malgré plus de dix

ans d'expérience et de multiples formations dans le domaine de l'éducation, ces cours n'avaient pas été efficaces pour leur permettre de construire une identité professionnelle de « savoir-faire et être » dans une perspective inclusive et critique. Les résultats ont fourni des informations utiles pour approfondir les études sur la formation des enseignants et formuler une proposition de formation continue qui permette de réfléchir à l'utilisation de méthodologies participatives favorisant le plein développement des enfants dans leurs besoins spécifiques, tout en respectant la diversité.

Mots-Clés: Éducation Inclusive; Formation des Enseignants; Besoins Éducatifs Spécifiques; Politiques Éducatives; Apprentissage.

Introdução

Este artigo traz um relato de uma pesquisa realizada entre 2023 e 2024 numa escola pública da rede estadual de ensino, localizada na periferia da Zona Sul de São Paulo. O estudo teve como objetivo identificar as dificuldades dos professores na inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas, visando aprimorar as práticas pedagógicas. Buscou-se, ao longo do processo, promover uma educação genuinamente inclusiva, capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos, além de fomentar sua autonomia.

A literatura acadêmica, com autores como Gatti (2003), aponta para a ineficácia dos programas de formação continuada de professores. Uma das críticas mais comuns é que esses programas são frequentemente concebidos de forma vertical, "de cima para baixo", sem a participação dos docentes na identificação de suas próprias necessidades formativas. A formação continuada, muitas vezes, foca nos objetivos imediatos e na busca de soluções de curto prazo para problemas educacionais complexos, o que contribui para a quase ausência de efeitos na prática docente.

Gatti (2003) argumenta que a formação de professores é uma questão psicossocial e as mudanças na postura e nas ações dos profissionais não ocorrem apenas pelo domínio de novos conhecimentos teóricos, mas pela incorporação de fatores socioafetivos e culturais. Nesse sentido, ela propõe que se analise em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa de formação continuada de professores.

Essas constatações nos motivaram a desenvolver uma pesquisa visando aproximar a pesquisa acadêmica da realidade escolar, enfatizando os problemas práticos vividos por professores e alunos da rede pública considerando os processos psicossociais e culturais que psicossociais e culturais que constituem as identidades dos atores envolvidos no cotidiano escolar. Outra motivação para este estudo surgiu das próprias reclamações de professores da rede pública. Com relação aos alunos com desempenho aquém do esperado que são denominados "alunos com dificuldades de aprendizagem" ou pejorativamente "alunos-problema" e aos alunos com necessidades educacionais específicas (também denominados equivocadamente de alunos de inclusão), os professores frequentemente expressam não saber "o que fazer". Esse não "saber o que fazer" tem gerado muitos encaminhamentos desnecessários aos serviços de saúde.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, estes alunos, quase sempre são segregados à realização de atividades à parte com estagiários de Pedagogia – caracterizando o que chamamos de inclusão perversa. Como assinala Souza (1997), a escola que estabelece um "padrão" transforma qualquer desvio em um "problema em potencial", gerando consequências preocupantes para o aluno. Como assinala Souza (1997):

Qualquer aluno que desvie do padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto como um 'problema em potencial' necessitando de um atendimento 'preventivo'. (...) A presença de atitude diagnóstica escolar ou preditiva da

performance da atuação da criança é muito preocupante em função das consequências que trarão a esse aluno. (p.22).

Estamos diante de um problema que envolve práticas docentes e práticas de atendimento psicológico. Como sugere Souza (1997), é fundamental que os pesquisadores coloquem as queixas escolares no centro da discussão sobre a formação docente. Ao mesmo tempo, é preciso fornecer subsídios teórico-metodológicos da Psicologia da Educação e da Psicologia Social para superar essa visão equivocada dos problemas educacionais. É, pois, evidente que questões pedagógicas, psicossociais, psicopolíticas e as próprias políticas educacionais, que muitas vezes são aceitas passivamente pelos professores corroboram para a baixa qualidade de ensino da escola pública e conseqüentemente para a exclusão social (Barboza e cols, 2014; Pirotta e cols, 2013; Caetano e cols., 2019; Silva, 2011, 2020).

Diante desse cenário, torna-se urgente analisar as atitudes, as estratégias e metodologias, que vem sendo utilizadas pelos professores, o que remete diretamente à questão da formação docente. Desta forma, este estudo buscou aprofundar as interfaces entre Psicologia e Educação, visando integrar ambas as áreas em reflexões e ações conjuntas, tanto no que tange às contribuições da psicologia à educação quanto ao aprofundamento dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos das ciências da educação para a compreensão dos fenômenos que ocorrem no cotidiano escolar. A educação, como aponta Severino (1991, citado por Rego, 2003) não pode ser apreendida por categorias de um único campo epistemológico, pois exige a convergência de várias disciplinas para a constituição de seu objeto.

1. Fundamentação Teórica

A educação inclusiva demanda um repensar contínuo sobre a prática pedagógica considerando que esses estudantes vistos como “problemáticos”³, têm potencial para aprender, embora em ritmos e com necessidades diferentes. Para isso, são necessárias adequações curriculares, metodológicas e de procedimentos.

³ Mantoan (2015) critica esse olhar ao discutir a ideia de um único modelo de cientificidade esperado das crianças. Ela diz “[...] exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela – a escola – valoriza e, assim, entende que a democratização é massificadora de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológico” (p.23).

Silva (1999) destaca que o currículo é uma ferramenta cultural e política capaz de incluir ou excluir. Em sua obra, *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*, ele defende que o currículo deve ser flexível e receptivo à diversidade, valorizando e dando representatividade aos diferentes grupos de alunos. A análise crítica de Silva ressalta a importância do desenvolvimento de práticas curriculares que promovam a inclusão e a justiça social.

Machado (2014) enfatiza que a inclusão escolar é um processo contínuo que exige transformações na cultura institucional e nos processos escolares. A autora valoriza a diversidade como um recurso enriquecedor para o ambiente de aprendizagem e sublinha a importância da formação de professores para atender às necessidades de todos. Segundo a autora, uma escola inclusiva beneficia toda a comunidade escolar com mudanças estruturais, pedagógicas e filosóficas. Aulas com múltiplos recursos (visuais, auditivos, táteis) e experiências práticas atendem a uma gama maior de estudantes, e uma cultura escolar baseada no respeito e na multiculturalidade cria um ambiente que promove um desenvolvimento humano mais completo.

Mantoan (2015) defende a educação inclusiva como um direito humano fundamental, argumentando que a verdadeira inclusão ocorre quando os alunos com deficiência são plenamente acolhidos na escola regular. Essa abordagem enriquece o ambiente de aprendizagem para todas as crianças, promovendo a convivência e o respeito às diferenças. Ela enfatiza a necessidade de um currículo flexível e, sobretudo, da formação continuada de professores para que possam lidar com a diversidade em sala de aula. Em um trabalho posterior, Machado e Mantoan (2020) aprofundam a discussão sobre a legislação e as políticas públicas que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, destacando os avanços e os desafios para a sua efetivação nas escolas.

Carvalho (2009) também defende a inclusão escolar como um princípio ético, comprometido com a equidade. Ela ressalta a relevância de currículos e práticas pedagógicas adaptáveis para atender às necessidades individuais dos alunos, e argumenta que a escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor, onde todos possam participar plenamente do processo educacional. A pesquisa de Juliana Crespo Lopes (2014) reforça a importância da formação docente para a educação inclusiva, mencionando o despreparo relatado por muitos professores diante de estudantes com diagnósticos neurológicos ou deficiências físicas.

A inclusão escolar, como os estudos tem evidenciado, tem sido um desafio para as escolas de ensino básico. O fato de se garantir o direito à matrícula de todos os alunos não esgota a discussão sobre a inclusão dessas crianças. Ao contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem ser discutidas no campo educacional. É preciso garantir a permanência destes estudantes desenvolvendo práticas mais inclusivas. O ensino dos estudantes com deficiência deve ter um olhar centrado no indivíduo, considerando o desenvolvimento e suas especificidades Barboza e cols., 2014; Alves, 2013, 2020). E estes procedimentos englobam, muitas vezes, o uso de estratégias e ajustamento de material ou de ações que favoreçam sua aprendizagem. Pimenta (2009) oferece uma perspectiva crítica sobre a formação de professores, propondo que eles sejam agentes reflexivos e críticos para a realização da inclusão. A autora sugere que um currículo

adaptável e a criação de ambientes escolares democráticos e colaborativos são essenciais. Essas medidas capacitam os educadores a valorizar a diversidade e a promover práticas pedagógicas que garantem a participação de todos os alunos. (Silva & Ansara, 2014)

Freire (1996), apesar de não ter escrito especificamente sobre a educação inclusiva, oferece uma base teórica fundamental com sua pedagogia crítica e humanista. Ele vê a educação como um ato de autonomia e destaca a importância do diálogo, do respeito à dignidade humana e da conscientização. Suas ideias são fundamentais para uma abordagem que valoriza a diversidade e busca a transformação social pela educação.

A formação inicial do profissional da educação é discutida por Junkes (2006) e Lima e Reali (2002) que destacam a importância de uma formação inicial sólida e com oportunidades contínuas de qualificação profissional para os professores. Estes autores defendem que a formação deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências práticas que permitam aos professores desenvolver competências para lidar com a multiplicidade dos alunos.

Ao analisar as colaborações desses autores, encontramos uma convergência em suas ideias que apontam a necessidade de um currículo flexível, de uma formação contínua e crítica dos docentes e da criação de ambientes escolares democráticos e acolhedores. A educação inclusiva, sob esta ótica, é um processo de transformação que exige o comprometimento ético de toda a comunidade escolar. Eles fornecem uma visão integrada da inclusão, evidenciando a necessidade de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas adaptáveis e uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade (Silva, 2020; Soares, 2020).

2. Metodologia

Definir os procedimentos metodológicos que permitam intervir em um contexto social tão complexo como é a realidade das escolas da periferia paulistana é uma tarefa bastante delicada. No que tange à escolha da escola pública como objeto desta pesquisa, fizemos um primeiro levantamento exploratório tendo como critérios a localização da escola na periferia da Zona Sul de São Paulo, a presença de alunos de famílias de baixa renda e um número expressivo de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Após a revisão de literatura, preparamos o roteiro de entrevistas semiestruturadas constituído de perguntas abertas, possibilitando as entrevistadas refletirem sobre o que falavam, exemplificarem ou complementarem as questões com seus pontos de vistas. Este formato, permitiu a liberdade de aprofundarem novos aspectos durante a conversa.

O estudo consistiu na investigação dos fatores psicossociais e pedagógicos que influenciam a prática docente. As perguntas abordaram a prática pedagógica, as metodologias e

estratégias de ensino, o uso de recursos pedagógicos e propostas para superação dos problemas do cotidiano escolar. A entrevista foi realizada por meio das entrevistas com quatro professoras dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, de forma presencial, agendada previamente. Utilizamos um gravador de áudio e anotações para registrar as respostas. O caráter livre e espontâneo da conversa foi uma escolha intencional para melhor apreender as necessidades das entrevistadas.

Para garantir a ética e a anonimato das participantes, utilizamos códigos alfanuméricos (P1 a P4) para a descrição de suas falas. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Cruzeiro do Sul (Parecer n.º 6.801.136), e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados alcançados forneceram subsídios para ampliar os estudos sobre a formação de professores e formular uma proposta de formação continuada que possibilite a reflexão sobre o uso de metodologias participativas que favoreçam o desenvolvimento pleno de crianças em suas necessidades específicas respeitando a diversidade.

3. Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada com base na observação e mapeamento das turmas do Ensino Fundamental I que incluem estudantes com deficiência e necessidades de aprendizagem específicas. A entrevista semiestruturada foi realizada com quatro professoras (duas pedagogas e duas de língua inglesa) que aceitaram participar da pesquisa após o convite e a apresentação do TCLE.

A análise das falas dessas profissionais permitiu um recorte sobre três pontos principais: a percepção dos professores, a relação entre sua formação e a prática pedagógica e os desafios da inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. A tabela a seguir apresenta as formações das entrevistadas:

PROFESSOR	FORMAÇÃO 1	FORMAÇÃO 2	FORMAÇÃO 3
P1	Pedagogia	Letras	
P2	Letras	Geografia	
P3	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	
P4	Pedagogia	Administração Escolar	Recursos Humanos

Fonte: Elaborada por Debora Florencio, 2024

Ao analisar a tabela, observa-se que a maioria possui formação em Pedagogia e atua como professoras regentes. Todas as professoras têm no mínimo 10 anos de experiência na educação, o que pressupõe que tiveram contato com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI,

13.146/2015) que estabelece os direitos da inclusão. No entanto, as entrevistas revelaram que a experiência e as formações não foram suficientes para capacitá-las de forma prática e teórica para trabalhar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Essa lacuna parece ter criado uma visão negativa sobre a educação inclusiva, conforme demonstrado nas falas⁴ a seguir:

P2: Por eles serem especiais, diferentes, a gente tem que ter mais paciência e flexibilidade com eles, atrapalha o ensino dos outros que ali estão, aí os outros ficam prejudicados. A gente vê muito essa questão.

P3: Então, gente, é complicado para mim. Eu fiz psicopedagogia institucional e clínica, mas eu não me sinto capaz nessa área.

P1: [...] sou especialista de língua inglesa, e aí eu sinto que esses alunos se tornam esquecidos, eles ficam de lado. Não tem como eu ensinar inglês pra essa criança especial.

P1: [...] hoje a inclusão dificulta o professor, porque nem sempre o professor tem essa formação, essa habilidade. Eu mesma não tenho Educação Especial, mas eu me vejo obrigada a trabalhar com essa criança porque ela vem pra gente.

Observa-se que as professoras utilizam o termo “especiais” para se referir aos estudantes. Esta nomenclatura não é considerada adequada pela legislação atual e pelos autores estudados. Pudemos perceber uma grande dificuldade das participantes de efetivar um trabalho inclusivo de qualidade, o que demonstra que as formações, apesar de múltiplas, não foram eficazes para construir uma identidade de saber-fazer e ser numa perspectiva inclusiva crítica. A fala da professora de inglês P1 revela que ela lida com os alunos de forma capacitista⁵, utilizando rótulos e com uma visão massificadora.

Identificamos também, nas falas das professoras entrevistadas um sentimento de despreparo e sobrecarga. Essa percepção encontra eco na literatura sobre o tema. Embora muitos professores aleguem não terem sido devidamente preparados para atender os alunos com deficiência e transtornos, a inclusão é uma realidade nas escolas. Conforme Santos; Mota (2021), o despreparo e a falta de experiência e informação adequada na área da inclusão são fatores que geram receio e medo nos professores ao confrontarem as diferentes necessidades dos alunos com deficiência.

As falas de P2 e P3 confirmam esse quadro de despreparo. A percepção de que a inclusão “atrapalha” o ensino dos demais alunos e o sentimento de não se sentirem “capazes” são reflexos de uma falta de confiança docente. Como apontam Schlimann, Alves e Duarte (2020), essa

⁴ Cabe ressaltar que optamos por uma transcrição fiel à norma culta para evitar dificuldades de apreensão.

⁵ Capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência, em que se julga que elas não são capazes ou são inferiores.

insegurança pode ser causada pelo fato de os professores não se sentirem capacitados para enfrentar os desafios da inclusão, somado à falta de apoio de auxiliares e à sobrecarga com o grande número de alunos e com as demandas do restante da turma.

Uma das principais causas para essa falta de preparo segundo Simões e Giovinazzo Junior (2017) está na formação inicial. Ao analisarem ementas de cursos de licenciatura, os autores constataram que a diminuta carga horária dedicada ao tema limita o aprofundamento teórico, tornando a qualidade da formação dependente mais da iniciativa dos professores formadores do que de uma preocupação genuína e estrutural nos projetos pedagógicos dos cursos.

Com uma formação inicial insuficiente, a formação continuada assume um papel extremamente relevantes. Ela se torna a principal via para que os professores se preparem para atuar na educação inclusiva. Na pesquisa, fica evidente que os docentes, de forma geral, reconhecem a importância desse tipo de capacitação.

Essas constatações nos levam a refletir sobre as causas dessa defasagem na formação. Gatti (1997) já apontava para problemas na própria produção de pesquisas sobre o tema, que muitas vezes se baseiam em "modismos" e carece de "densidade teórica própria" (p. 384). A autora critica o sentido pragmático e imediatista de muitos estudos, que tratam problemas complexos com recortes limitados, ignorando as questões realmente fundamentais.

"O sentido pragmático e de um imediatismo específico observável nos estudos feitos sobre professores, se reflete na escolha e na forma de tratamento dos problemas. Estes problemas oriundos de práticas profissionais são tratados, em geral, nos limites de recortes discutíveis em seu alcance. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Embora reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas na pesquisa sobre formação de docentes e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a esta tendência deveria ser tomada porque este tipo de abordagem na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, acaba deixando de lado questões que são as realmente fundamentais" (p. 384 e 385).

Não faz sentido, portanto, que os trabalhos e pesquisas abordem o tema de outra maneira que não seja a crítica profunda e séria. Ademais, também não faz sentido ter e procurar por resultados imediatos ao se referir a um objeto de estudo de difícil compreensão, tendo em vista as múltiplas interfaces que estão presentes e que também precisam ser analisadas e debatidas com cautela.

Para Mantoan (2015), as falas das professoras, que percebem a inclusão como um empecilho para o desenvolvimento dos demais alunos, são um reflexo de um problema maior. Como argumenta a autora, a inclusão não deve ser vista como um 'problema' a ser resolvido, mas como a manifestação da diversidade humana, que exige uma transformação profunda do modelo escolar. A autora critica o fato de a escola, historicamente baseada na homogeneidade e na seletividade, se sentir despreparada diante da presença da diferença. Essa visão ajuda a entender que o sentimento de 'não se sentir capaz' ou 'ter que se virar' relatado pelas professoras não é

apenas uma falha individual na formação, mas um sintoma de um sistema que ainda opera sob uma lógica excludente. A verdadeira inclusão, para Mantoan, exige que a escola se redesenhe por completo, de modo que a diversidade deixe de ser vista como um obstáculo e passe a ser o ponto de partida para a construção do conhecimento.

A complexidade da profissão docente, com baixa remuneração, falta de valorização e más condições de trabalho, também agrava o cenário. As participantes mencionaram a falta de estrutura e apoio:

P2: *"[...] A gente não tem material adequado para trabalhar com eles. Nós não temos equipamentos. Nós não temos estrutura pra trabalhar com eles."*

P3: *"O ano passado foi complicado, eu passei a aprender a trabalhar com a inclusão com um menino autista na metade do ano. Esse ano eu tenho uma sala que tem mais ou menos seis [...]"*

P3: *"É. Eu me senti perdida, e o que aconteceu? Eu tive que estudar o assunto. Eu não fui fazer cursinho não, mas eu tive que aprofundar no estudo para poder lidar com essa criança, porque é complicado. Uma sala com 32 alunos a gente não dá conta, você entendeu?"*

Tendo em vista esta realidade, entendemos que a garantia da educação de alunos com deficiência não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor. É preciso questionar o suporte que as escolas e a sociedade oferecem a esses profissionais e às famílias. A escola estudada está localizada geograficamente em um lugar periférico de São Paulo, onde muitas crianças enfrentam desafios sociais e morais diários, além das dificuldades no sistema de saúde. Essas crianças e suas famílias não recebem apoio adequado da escola nem da sociedade em geral. Nesse cenário, a educação inclusiva pode ser uma ferramenta de transformação social, como afirma Mantoan (2015), que defende que as transformações "movem o mundo, modificando-o".

As reflexões de Nóvoa (2019) sobre a inadequada divisão entre universidades voltadas à "educação liberal" e à "formação profissional" também se aplicam aqui. Em uma sociedade hiperconectada, as formações devem se integrar, e as diversas áreas do conhecimento e profissões precisam atuar em conjunto com o professor e a escola. Portanto, precisamos de uma formação total, nas quais as áreas do conhecimento andem de mãos dadas. Se queremos uma escola plural, é necessário que as áreas se estabeleçam e se conectem, abrangendo o contexto de vida dos alunos, para que a escola se torne um ambiente verdadeiramente plural.

Considerações Finais

A pesquisa revelou que os principais desafios enfrentados pelas professoras estão diretamente ligados às lacunas em sua formação. As entrevistas evidenciaram que elas se sentem despreparadas e carentes de habilidades pedagógicas para o ensino de alunos com necessidades educacionais específicas. Identificamos que as professoras lidam com esses alunos de forma capacitista, utilizando rótulos e com uma visão massificadora. Essa perspectiva reflete a falta de compreensão sobre a necessidade de aprendizado contínuo, mesmo após anos de experiência. A busca por novos cursos, muitas vezes, foca apenas no acúmulo de diplomas, e não na qualidade do ensino, o que não garante que o profissional será capaz de lidar com as complexidades da sala de aula.

A formação continuada, apontada nesta pesquisa, como fundamental para educação inclusiva deve ser contínua e estar presente em toda a trajetória docente. É por meio de uma formação de qualidade que as complexidades da educação inclusiva podem ser enfrentadas. Como Cool e Miras (1992) apontam, os preconceitos e estereótipos dos professores têm um impacto negativo nas perspectivas dos alunos. Em vista disso, convém que as práticas pedagógicas inclusivas sejam disseminadas com formação docente de qualidade – da primeira licenciatura (formação inicial) às seguintes (formação continuada e pós-graduação) – e com profissionais que compreendam a seriedade e as contribuições das pesquisas. Assim os professores podem usufruir do acervo teórico articulando-o com suas práticas diárias, em vez de se basearem apenas na experiência.

A formação continuada é indispensável na trajetória docente. É por meio dela que os professores podem aprofundar os conhecimentos e as metodologias necessárias para a inclusão escolar, compreendendo melhor sua realidade e promovendo uma mudança de atitude. Neste sentido, ela deve ser um processo integrado à unidade escolar, com foco na acessibilidade curricular, em estratégias de ensino, em recursos e em apoios especializados que atendam às necessidades dos alunos com deficiência e com necessidades específicas.

Para isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve estar em consonância com as políticas educacionais, propondo um modelo de práticas colaborativas para o atendimento inclusivo. A formação contínua dos professores não deve apenas promover o acesso ao currículo, mas, sim, conceituar um novo modelo de prática. Este modelo deve ser capaz de superar a visão capacitista e massificadora, caminhando em direção a uma inclusão que valorize a interação e as necessidades individuais de cada aluno. A educação inclusiva, dessa forma, se torna real e materializada, alinhada com os outros setores da sociedade, visando as complexas e necessárias mudanças na educação brasileira.

Referências Bibliográficas

- Alves, Cecília Pescatore., & Cobra, Cristiane. M. (2013). Políticas Públicas de Educação no Brasil: possibilidades de emancipação?. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3(1), 132-151. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v3p132-151>
- Alves, Cecília Pescatore. (2020). Identidade e Deficiência. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 10(1), 32-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v10p32-46>
- Alves, Daniel. S. G. (2010). *Formação de Professores e Práticas Inclusivas*. Cortes.
- Barboza, Renato., Pupo, Ligia R., & Pirotta, Katia C. M. (2014). Orientação Sexual na Escola: uma análise da sustentabilidade de políticas intersectoriais de Educação e Saúde no município de São Paulo. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 4(2), 282-302. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v4p282-302>
- Caetano, Allan F. R., Moraes, Erick H. de, & Freire, Thamires B. (2019). Educação Capitalista: um produto rentável na sociedade contemporânea. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 9(2), 217-234. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v9p217-234>
- Carvalho, Rosita. (2009). *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. Mediação.
- Coll, César., & Miras, Mariana. (1992). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Em César Coll., Javier Palacios., & Alvaro Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (p. 265-280). Artes Médicas.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*.
- Gatti, Bernardete A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Autores Associados.
- Gatti, Bernardete A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 65-81.
- Junkes, Amélia. (2006). *Formação de professores e condições de atuação em Educação Especial*. Insular.
- Lopes, Juliana. (2014). *Educação Inclusiva na Formação de Educadores: Uma Experiencia na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Lima, Soraiha.; Reali, Aline. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). Em Maria Mizukami., & Aline Reali. *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. (pp. 217-235). EDUFSCar.
- Nóvoa, António. (2019). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Machado, Rosangela., & Mantoan, Maria T. E. (2020). (org.). *Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas*. Edifurb.
- Machado, Rosangela. (2014). *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. São Paulo: Cortez.
- Mantoan, Maria. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Pirotta, Katia C. M., Barboza, Renato., Pupo, Ligia R., Unbehaum, Sandra., & Cavasin, Sylvia. (2013). Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São

- Paulo. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3(1), 190-210. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v3p190-210>
- Santos, Larissa S. & Mota, Bruna G. N. (2021). Os desafios do professor para as práticas inclusivas: uma revisão bibliográfica de alunos com síndrome de down. *Revista Educação & Ensino*. (5),1. P. 125-147.
- Schliemann, André., Alves, Maria Luiza T., & Duarte, Edison. (2020). Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34, 77-86.
- Simões, Maria Cristina D. & Giovinazzo Junior, Carlos Antônio. (2017). Os limites da formação docente e a educação das pessoas com deficiência nas licenciaturas. Autores: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 26(50), 49-61.
- Silva, Alessandro Soares da. (2011). Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, 3(2), 58-72. - http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, Alessandro Soares da. (2020). Direitos humanos e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais na perspectiva de uma psicologia política marginal. Em *Psicologia política marginal*. Vozes.
- Silva, Alessandro Soares da., & Ansara, Soraia. (2014). Escola e comunidade: o difícil jogo da participação. Em Fraudelin Vidigal de Paula; Denise D'Aurea-Tardeli. (Org.). *Formadores da criança e do jovem. Interfaces da comunidade escolar*. (pp. 97-137). Cengage Learnig.
- Silva, Tomaz T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Soares, Rubem da Silva. (2020). A Psicologia Política das Políticas Públicas e as Políticas Linguísticas Brasileiras: foco na educação de surdos. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 10(1), 47-67. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v10p47-67>
- Souza, Marilene P. R. (1997). *As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil*. Em Adriana M. Machado & Marilene P. R de S. Souza. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. (pp.139- 156). Casa do Psicólogo.

Recebido em 22/05/2024.
Revisado em 15/08/2024.
Aceito em 21/08/2024.