



Formação inicial e continuada de professores de ciências para a inclusão: desafios e perspectivas

Initial and continuing education of science teachers for inclusion: challenges and perspectives

Formación inicial y continua de profesores de ciencias para la inclusión: retos y perspectivas

Stéfane da Silva¹

Viviane Borges Dias²

Resumo: Considerando a relevância da formação de professores frente à Educação inclusiva, a pergunta norteadora do estudo foi: Quais são as concepções apresentadas por professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, sobre as discussões relacionadas à diversidade em seu processo formativo? Desse modo, o objetivo proposto foi investigar as concepções de professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, de um município do sul da Bahia, sobre seu processo de formação docente. A pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo empírica. Os instrumentos de obtenção das informações foram o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os participantes foram onze professores de Ciências Naturais, atuantes em quatro escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, e que possuíam alunos em situação de inclusão matriculados em suas turmas. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Dentre os resultados, foi possível discutir os entraves e as potencialidades da formação de professores de Ciências para atuarem em escolas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Ciências. Formação Docente.

Abstract: Considering the relevance of teacher education in the context of inclusive education, the guiding question of the study was: What are the conceptions presented by science teachers in the final years of elementary education regarding discussions related to diversity in their formative process? Thus, the proposed objective was to investigate the conceptions of science teachers in the final years of elementary education in a municipality in southern Bahia regarding their teacher training process. The research has a qualitative, empirical approach. The instruments used to obtain the information were a questionnaire, a semi-structured interview and document analysis. The participants were eleven natural sciences teachers working in four schools in the final years of elementary school who had students in situations of inclusion enrolled in their classes. The data was analyzed using Content Analysis. Among the results, it was possible to discuss the obstacles and potential of training science teachers to work in inclusive schools.

Keywords: Inclusive education. Science Teaching. Teacher training.

¹ Doutoranda em Educação em Ciências – Universidade de Brasília (UnB). E-mail: silv.stefane@gmail.com

² Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Titular – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: vbdias@uesc.br



Resumen: Considerando la relevancia de la formación docente en el contexto de la educación inclusiva, la pregunta orientadora del estudio fue: ¿Cuáles son las concepciones presentadas por los profesores de Ciencias en los últimos años de la educación primaria respecto a las discusiones relacionadas con la diversidad en su proceso formativo? Así, el objetivo propuesto fue investigar las concepciones de los profesores de Ciencias en los últimos años de la educación primaria en un municipio del sur de Bahía respecto a su proceso de formación docente. La investigación tiene un abordaje cualitativo y empírico. Los instrumentos utilizados para obtener la información fueron un cuestionario, una entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Los participantes fueron once profesores de ciencias naturales que trabajaban en cuatro escuelas en los últimos años de la enseñanza primaria y que tenían alumnos en situación de inclusión matriculados en sus clases. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido. Entre los resultados, fue posible discutir los obstáculos y el potencial de la formación de profesores de ciencias para trabajar en escuelas inclusivas.

Palabras-clave: Educación inclusiva. Enseñanza de las ciencias. Formación del profesorado

Submetido 19/03/2025

Aceito 02/07/2025

Publicado 08/07/2025

Introdução

Para Adorno (2021a, 2021b) a formação é a apropriação subjetiva da cultura. Dessa forma, partimos do pressuposto que não há como dissociar escola e sociedade, visto que ambas constituem a cultura. Em meio ao processo de apropriação cultural, o sujeito se relaciona com o mundo que está inserido, conhece seu papel histórico e social, possibilitando sua emancipação. Para o autor, uma sociedade democrática só é efetiva se houver emancipação, que é compreendida como conscientização e racionalidade, ou seja, é necessário criar condições para que cada sujeito, viva de maneira livre e seja capaz de desenvolver as suas potencialidades e desejos (Adorno, 2021c).

Adorno acrescenta que se a educação não for capaz de preparar o sujeito para se orientar na sociedade, ela seria impotente e ideológica (Adorno, 2021c). Gatti (2017, p. 732) em seu estudo sobre a formação docente, afirma que a “educação implica ação entre pessoas, se a concebemos em seu sentido mais completo de formação humana e não apenas como processo que conduza apenas ao domínio intelectual de conteúdos”. Posto isso, compreendemos o papel emancipatório da educação. No entanto, o autor atenta para uma crise na formação, visto que a sociedade burguesa busca a alienação do sujeito e a obtenção de lucro a partir da cultura, anulando assim a individualidade e promovendo uma pseudoformação. Neste sentido, Dias (2018) discute:

A cultura, que deveria ter na crítica seu potencial formativo e, a partir dela, possibilitar a formação cultural, cede aos ditames da Indústria Cultural. Encaminha, a partir daí os processos formativos para a pseudoformação, levando os sujeitos a posturas de inconformismo e adaptação (Dias, p. 92, 2018).

A autora acrescenta que a formação quando pautada na padronização, “não possibilita a expressão das particularidades dos sujeitos” (Dias, p. 92, 2018). Compreendemos que o convívio com a diversidade tem potencial para promover uma formação cidadã efetiva e possibilita questionar o caráter seletivo, competitivo e excludente que são pautados na padronização e homogeneização dos métodos.

Diante da discussão que situa a inclusão como necessária e urgente, entendemos que é preciso subsidiar os professores com conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão escolar, a fim de que eles sejam capazes de organizar o seu ensino, visando atender às

especificidades de todos e de cada um de seus alunos (Pimentel, 2012; Costa, 2012; Benite; Benite; Vilela-Ribeiro, 2015; Costa, 2020). A reflexão sobre sua prática pode possibilitar ao professor o processo de recriar estratégias didáticas que sejam efetivas para o processo de ensino e aprendizagem (Pimentel, 2012; Mól, Dutra, 2020).

A conscientização a respeito da inclusão escolar é importante pois as barreiras atitudinais são um dos principais empecilhos para promoção desse modelo educacional. Pimentel (2012) discute que a ausência de professores abertos a compreender e trabalhar com a diversidade gera uma *pseudoinclusão*, pois o aluno com deficiência e/ou transtornos globais e específicos estará inserido na escola regular, no entanto, não há envolvimento no processo de ensino e aprendizagem daquele grupo. Entendemos que o professor sozinho não é capaz de promover efetivamente o processo inclusivo, contudo ele é uma figura primordial nesse processo. Glat (2011) afirma que se o professor não proporcionar adaptações curriculares que contemplem toda a turma e, buscar metodologias e recursos que possibilitem o acesso ao processo de aprendizagem, não há inclusão.

Para Costa (2010, 2012), quando a formação de professores abrange o desenvolvimento de sua sensibilidade, é possível refletir sobre a própria prática e, assim, promover um planejamento que seja flexível e que articule o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos. A autora discute ainda, que desse modo haverá condições para a autonomia do docente e a identificação com os alunos com deficiência, pois a experiência com as diferenças pode combater a violência presente na sociedade.

Ainda em relação à formação docente, compreendemos que a formação inicial apresenta lacunas em relação aos aspectos formativos, envolvendo a inclusão dos alunos com deficiências e/ou transtornos globais e específicos do desenvolvimento. Algumas pesquisas (Duek, Bezerra, 2010; Pereira *et al.*, 2015; Dias, 2018; Rocha-Oliveira, Dias, Siqueira, 2019; Santana, Sofiato, 2019; Salto, Carneiro, 2021; Silva; Dias, 2023) apontam a ausência de compreensão e capacitação pelos docentes que atuam na educação básica, para atuar com alunos em situação de inclusão, justificando que não tiveram formação para tal.

Consideramos que a inserção dessas discussões na formação inicial é muito significativa, entretanto, devem considerar as complexidades e particularidades que envolvem a prática inclusiva. Dias (2018) e Dias e Silva (2020), acrescentam que a ausência de uma base teórica relacionada ao debate crítico sobre inclusão pode possibilitar equívocos que refletem na

construção de concepções dos docentes e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem de alunos em situação de inclusão. É pertinente que os docentes apresentem teorias que relacionem deficiência e sociedade, ou seja, que considerem a individualidade e o contexto que o aluno está inserido. Neste sentido, é válido pensar e fazer a formação de professores considerando “condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (Gatti, p. 722, 2017).

Formar professores para atuarem em uma escola diversa, numa perspectiva inclusiva não é uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta adicionar ao currículo tradicional dos cursos de licenciatura, uma ou várias disciplinas e/ou projetos que tratem de “deficiência”, “diferença” ou “necessidades educativas” de forma isolada. A questão, como vimos, é bem mais complexa, dado que, da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto justaposto às práticas tradicionais na formação de professores.

A formação docente é um dos mecanismos para minimizar as barreiras atitudinais, responsáveis pela exclusão dos estudantes em situação de inclusão. O professor que reflete sobre sua prática estará aberto a caminhar junto com as demandas de seus alunos e pode compreender que seu papel não é de mero transmissor de conteúdos, mas um formador de cidadãos críticos, capazes não apenas de refletir que a diferença é a condição que nos torna humanos, mas de lutar por uma escola mais diversa, democrática e equânime. Corroborando, Gatti (2017) afirma que as redes escolares na atual conjuntura, estão compostas por uma diversidade de segmentos sociais com vários fatores intervenientes, desse modo, são necessárias “novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas [...] e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas” (Gatti, p. 727, 2017)

Considerando a relevância da formação de professores frente à Educação inclusiva, quais são as concepções apresentadas por professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, sobre as discussões relacionadas à diversidade em seu processo formativo?

Para responder à questão norteadora, o objetivo desse estudo foi investigar as concepções de professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, de um município do sul da Bahia, sobre seus processos formativos, considerando as possíveis discussões sobre inclusão. Ressaltamos que esse trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado



vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de cunho empírico (Flick, 2009; Yin, 2016) e foi realizada em um município no sul da Bahia. Foram mapeados quatorze docentes que atuam em quatro escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental do referido município e lecionam para estudantes em situação de inclusão, destes, onze participaram da pesquisa.

Os critérios para a seleção das escolas foram os seguintes: estarem localizadas na zona urbana, ofertarem os anos finais do Ensino Fundamental, possuírem SRM e terem professores de Ciências com estudantes em situação de inclusão matriculados em suas turmas.

Já os critérios para a seleção dos professores foram: professores (as) de Ciências Naturais, pertencentes a rede municipal, que atuem nas escolas selecionadas e possuírem alunos em situação de inclusão matriculados em suas turmas. Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESC³, foi iniciado o contato com os gestores responsáveis por cada uma das instituições selecionadas, com intuito de explicar os desdobramentos do estudo. Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos letras do alfabeto seguidas de números. Os pesquisados foram identificados pela letra P, seguida por numerais que indicam a ordem que responderam ao questionário (P1, P2... P11). As escolas foram identificadas pela letra E, seguida por numerais (E1, E2, E3 e E4).

Utilizamos como instrumentos de obtenção de dados o questionário (Chizzoti, 2002), a entrevista semiestruturada (Flick, 2012) e a análise documental (Ludke; André, 1986), pois analisamos o Plano Municipal de Educação – PME e o Documento Referencial Curricular Municipal – DRCM. Como foram utilizadas três fontes de obtenção de dados distintas, adotamos o princípio da triangulação, visto que é possível reforçar a validade da pesquisa e minimizar as subjetividades (Yin, 2016).

Para a análise de dados, adotamos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2010), essa é uma metodologia que compreende um conjunto de ferramentas que visam interpretar os dados coletados, de diferentes tipos de conteúdos e discursos. Primeiro foi realizado a pré-análise, que

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número CAAE:65900422.0.00005526

é composta pela: leitura flutuante, escolha de documentos e preparação do material. Em seguida, houve a exploração do material, o que possibilitou a identificação das Unidades de Registro e a construção dos Temas Iniciais, permitindo a construção dos Eixos Temáticos e, posteriormente, o estabelecimento das Categorias Finais.

Após todas as etapas da Análise de Conteúdo orientadas por Bardin (2010), emergiram as seguintes categorias: i) Formação de Professores de Ciências para a Inclusão, desafios e perspectivas; ii) A importância do Ensino de Ciências Inclusivo para a formação cidadã e a construção do pensamento crítico; iii) Desafios para promover o ensino e a aprendizagem de alunos em situação de inclusão; iv) Ensino Colaborativo, um possível caminho para a Inclusão no Ensino de Ciências. Neste trabalho, apresentamos os dados referentes à categoria “Formação de Professores de Ciências para a Inclusão, desafios e perspectivas”.

Resultados e discussão

Perfil dos docentes pesquisados

Dos onze professores que participaram da pesquisa, dez são do gênero feminino e um do gênero masculino. Gatti *et al.* (2019) e Montagnoli e Mafra (2022) apontam em seus estudos que há uma predominância do gênero feminino na docência. Os dados do Censo da Educação Básica corroboram com essa perspectiva, visto que, nos anos finais do ensino fundamental, atuam 774.152 docentes, sendo 66,1% do sexo feminino e 33,9% do sexo masculino (Inep, 2022).

No que se refere à idade, os participantes apresentam uma variação entre 26 e 61 anos. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023) apontou que entre os professores atuantes na educação básica, as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos, dado distinto dos apresentados em nosso estudo, já que identificamos a presença de docentes mais jovens e recém-formados. Em relação ao tempo de atuação na Educação Básica, há uma oscilação entre 6 meses e 28 anos. Segundo White (1994), as experiências cotidianas influenciam na construção de conceitos e, conseqüentemente das concepções docentes. Assim, acreditamos que o tempo de atuação pode estar relacionado com as práticas adotadas pelos docentes, para trabalhar com os alunos em situação de inclusão. Outro ponto a ser considerado, são as concepções adquiridas a partir do processo formativo.

Reconhecemos que os docentes recém graduados, podem ter práticas escolares mais inclusivas, por entendermos que a formação desses docentes contemplou discussões acerca da inclusão, entretanto, esse dado poderá ser aprofundado nos próximos passos da pesquisa. O estudo de Frias e Leite (2021) aponta que os professores recém-formados, apresentam concepções favoráveis ao processo de inclusão e, aceitação à diversidade encontrada nas classes comuns.

Destacamos que oito dos onze docentes participantes da pesquisa fizeram o curso de graduação na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. O estudo de Souza (2023) realizado no município de Ilhéus- BA, apresentou um percentual parecido: dos quatorze professores pesquisados dez cursaram licenciatura na UESC. Esses dados permitem refletirmos sobre o papel formativo desta Universidade na região.

No âmbito da formação inicial, todos os professores possuem ensino superior completo, dado que está em concordância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014). O PNE com vigência até o ano de 2024, estabelece que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014). A formação dos pesquisados se alinha aos dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023), quando indica que 84,9% dos docentes que atuam na educação básica apresentam grau acadêmico de licenciatura.

Em relação a área de atuação e a formação inicial, dos onze docentes pesquisados, sete são licenciados na área de Ciências da Natureza, sendo seis com formação em Ciências Biológicas e uma em Química; os outros quatro são formados em Matemática e Pedagogia.

Ao pensarmos nas singularidades do Ensino de Ciências, nos questionamos se os professores de Matemática e Pedagogia conseguem construir estratégias didático-pedagógicas específicas para o Ensino de Ciências, já que são de outras áreas do conhecimento e podem apresentar lacunas em relação aos conhecimentos específicos da área. Reiteramos que o ensino não requer apenas o domínio do conteúdo, é preciso que o professor faça adaptações que ajudem a facilitar o processo de aprendizagem.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023), nos anos finais do Ensino Fundamental, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada se reduz consideravelmente quando comparado ao dos anos iniciais. Considerando o cenário nacional e, especificamente o estado da Bahia, os dados indicam que o

estado possui um dos menores percentuais de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada, variando de 0,0 a 60, 0%, em maior parte do território baiano (Inep, 2023).

Em relação a Pós-Graduação, os dados encontrados estão em consonância com aqueles apresentados pelo Censo da Educação Básica (Inep, 2023), pois a totalidade dos docentes pesquisados fizeram cursos de pós-graduação, sendo *lato sensu*, ou *stricto sensu*. Entretanto, evidenciamos que cinco docentes (P2, P4, P7, P8, P10) apresentam cursos de pós-graduação em áreas que não são de Ensino, esse fator pode fortalecer a visão tradicionalista da Educação. Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 77) afirmam que “A atividade do professor e, por extensão, sua preparação, surgem como tarefas de uma extraordinária complexidade e riqueza que exigem associar de forma indissolúvel docência e pesquisa”. Desse modo, compreendemos que a Pós-Graduação na área da Educação, pode proporcionar ao docente novas experiências que proporcionem construir concepções pautadas em um ensino que não seja organizado de maneira acumulativa e desconectada da realidade.

Destacamos que apenas P3 apresenta especialização em Educação Inclusiva. Tendo em vista que os todos os docentes pesquisados possuem alunos em situação de inclusão em suas classes, consideramos importante que as discussões sobre essa temática sejam contempladas nos cursos de Pós-Graduação. Entendemos que o processo de formação é contínuo e requer a reflexão crítica do professor em meio ao processo, visto que a formação inicial acaba apresentando lacunas formativas e não consegue atender a todas as demandas que circundam a educação básica. Silva e Dias (2023) apontaram em seu estudo, que na concepção dos professores de Ciências pesquisados, eles não se sentem preparados para lecionar para os alunos em situação de inclusão e, reconhecem que a formação continuada pode proporcionar a reconstrução dessas concepções e romper com os estigmas e preconceitos presentes na sociedade.

Concepções acerca da Formação Docente

Nessa seção buscamos discutir sobre o processo formativo dos professores de Ciências e as suas concepções sobre a Educação Inclusiva. Além disso, analisamos a partir dos relatos dos docentes e dos documentos municipais, a possível oferta de formação continuada.

Questionamos aos docentes se durante a graduação tiveram alguma disciplina que abordou a Educação Inclusiva. Dos onze pesquisados, seis (P1, P2, P4, P8, P9 e P10) afirmaram que sim, enquanto cinco (P3, P5, P6, P7, P11) relataram que não. Analisando as afirmativas dos professores e seus perfis, notamos que os docentes que afirmaram terem disciplinas sobre Educação Inclusiva na formação inicial, são aqueles que concluíram a graduação em um período relativamente recente: entre os anos de 2010 e 2020, período em que algumas políticas públicas passam a ser incorporadas nas escolas, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Dos seis docentes que afirmaram ter tido disciplinas sobre Educação Inclusiva, P1, P2, P8 relataram que essas eram de caráter obrigatório. Abaixo, alguns relatos:

Eu tive algumas discussões em disciplinas [...] Libras, a gente acaba tendo mais contato com a teoria, definições, legislação. Ter essa temática no processo de formação inicial é muito necessário, porque já proporciona o futuro professor ter pelo menos uma base. (P1, entrevista, grifo nosso).

É importante ter essas discussões. Eu tive bem pouco, quase nada na verdade, no meu curso, foi uma disciplina, mas que ficou muito na teoria, mas também é uma discussão recente, ainda que seja superficial já é algo a se considerar. (P2, entrevista, grifo nosso).

No período de graduação não teve muita ênfase nesse estudo e, nesses conteúdos, embora tivessem disciplinas que tratassem dessa temática. (P8, entrevista).

Na concepção dos docentes supramencionados, as disciplinas, ainda que de caráter obrigatório, não apresentaram discussões tão amplas sobre a Educação Inclusiva. Esse é um dado recorrente e que vem sendo destacado em diversas pesquisas na área (Vilela-Ribeiro; Benite, 2010; Lippe; Alves; Camargo, 2012; Silva; Silva, 2018; Dias; Rocha-Oliveira, 2022; Silva; Dias, 2023; Souza; Souza, 2023; Galieta; Santos, 2023).

Destacamos no relato de P1, a menção da disciplina de Libras como obrigatória no currículo. Esse dado está em concordância com o decreto nº 5.626/2005, que determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005). Entretanto, a docente destaca que a disciplina proporcionou discussões centralizadas na legislação. A pesquisa de Reis (2023), que objetivou investigar a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, ao analisar as ementas da

disciplina Libras, evidenciou que a abordagem estava relacionada a subsídios teóricos e práticos que são específicos da gramática e da linguística da referida disciplina. Nesse cenário, consideramos que a discussão ampla sobre a Educação Inclusiva na formação inicial, deve ser proporcionada por disciplinas específicas, com o intuito de proporcionar conhecimentos basilares sobre a educação inclusiva, como legislação, práticas pedagógicas inclusivas, estratégias didáticas, além de um amplo debate sobre as especificidades das deficiências e transtornos.

Na concepção de P2, o fato de as discussões não terem sido aprofundadas na disciplina durante a formação inicial, se justifica porque se trata de uma temática atual. Dias, Rosa e Andrade (2015) realizaram um estudo objetivando identificar fatores considerados necessários para a implementação da Educação Inclusiva ligados aos professores e sua atuação. As autoras relatam que a percepção apresentada pelos docentes sobre a falta de formação, pode ser analisada de duas maneiras. Primeiro, as autoras reconhecem que no Brasil o debate sobre a Educação Inclusiva ganhou força na década de 90, entretanto, esse rótulo de “novidade” ainda é perpetuado fortemente, como mencionado por P2. Assim, esse fator pode estar relacionado à história recente da matriz curricular dos cursos de licenciatura (Dias; Rosa; Andrade, 2015). Ressaltamos, que P2 formou-se em Pedagogia no ano de 2010 e o que alguns estudos têm indicado (Barreto; Gonçalves, 2011; Fonseca-Janes; Omote, 2013; Jesus; Rezende, 2013; Souza, 2013; Marinho, 2016; Dias, 2018; Silva; Dias, 2023) é que nos cursos de Pedagogia essas discussões ocorrem de forma mais frequente que em outros cursos de licenciatura. Sendo assim, há possibilidade de a concepção apresentada pela docente estar relacionada com a segunda perspectiva discutida por Dias, Rosa, Andrade (2015). Para as autoras a queixa dos docentes sobre a falta de formação está relacionada com:

[...], a esperança de que algum curso ou formação seria capaz de dar respostas às angústias diante do medo de lidar com alunos diferentes do modelo ideal, como uma forma de defesa diante do desconhecido. Tal ideia também é frequentemente expressa no valor depositado na figura do especialista da área de saúde, considerado pelas professoras como alguém que sabe mais do que elas próprias sobre a educação de seus alunos em situação de inclusão (Dias; Rosa; Andrade, 2015, p. 455).

As reflexões realizadas por Dias, Rosa e Andrade (2015) são de grande relevância, visto que, de maneira geral, “[...] as pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro

contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação” (Silva, 2006, p. 426). A propósito, P2 ao contar suas experiências na educação básica, em especial após a chegada dos alunos em situação de inclusão nas classes comuns, apresenta o seguinte relato:

*Eu lembro que chegava um aluno assim na escola [em situação de inclusão], você não sabia como lidar com ele. **Você tinha medo! A verdade... a palavra real era essa. Quando eu tive uma aluna com Síndrome de Down, várias colegas [professoras], não queriam essa aluna na turma. [...]. Eles não queriam porque não sabiam como lidar, não era excluir, por livre e espontânea vontade, mas porque não sabia o que fazer** (P2, entrevista, grifo nosso).*

No relato de P2, o “não saber lidar” é a justificativa dos docentes da sua escola, para “não querer” uma aluna com deficiência em suas turmas. Seu relato descreve um ato preconceituoso e, a justificativa da docente sobre não excluírem propositalmente não deve ser aceita, pois a situação em si, já atesta o ato discriminatório. Nessa conjuntura, Silva (2006) afirma que o corpo marcado pela deficiência está fora dos padrões estabelecidos pela sociedade e, esse fator é reforçado no debate pedagógico, pois o “diferente” gera medo, que ocasiona bloqueio, proporcionando o empobrecimento da experiência (Silva, 2006). Desse modo, entendemos que os docentes devem desafiar o desconforto, pelo contato com os alunos com deficiência, por meio da experiência, do convívio com esses alunos, compreendendo que na diferença, a aprendizagem também acontece. Ao invés de se prender ao discurso esvaziado e pautado em competências específicas utópicas, que esses profissionais estejam abertos a contemplar e admitir a diversidade humana e suas formas diferentes de ser e estar no mundo.

Retomando o debate sobre as disciplinas, P4 e P9 afirmaram que tiveram optativas. Na entrevista, P4 descreveu como foi sua experiência com essa disciplina e sua concepção a respeito dessas discussões durante o processo formativo. Abaixo, o relato:

*Eu tive uma disciplina na graduação. Essa disciplina não foi obrigatória, **foi optativa, inclusive ela deveria ser obrigatória, pois ao estar em um curso de licenciatura, eu acho importante ter essas discussões e foi, de fato, uma disciplina muito boa. É, muito boa mesmo [ênfase] [...]. Ao longo do nosso processo formativo [...] a gente precisa ter cursos que nos auxiliem, porque é uma diversidade muito grande... a gente tem algumas deficiências que são mais específicas, já têm outras que a gente vê mais, no dia a dia, mas mesmo assim ainda é desafiador. É um universo muito vasto. Cada aluno tem a sua***

especificidade, tem o seu jeito. Então, precisamos estar sempre nos atualizando. Só o curso da graduação não é suficiente, mas ele é importante porque já proporciona uma base. (P4, entrevista, grifo nosso).

Na concepção de P4, a disciplina foi muito importante, pois proporcionou que ela pensasse na diversidade que é encontrada na sala de aula e, que o professor deve estar atento a essas questões. Ela afirma ainda que a disciplina deveria ser obrigatória, pois considera relevante essa discussão nos cursos de licenciatura. Convém destacar, que P4 fez o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UESC e que à época, a disciplina Educação Inclusiva, de fato era optativa. O novo Projeto Acadêmico Curricular⁴ do curso incluiu a disciplina “Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências da Natureza e Biologia”, como obrigatória. Concordamos com Dias e Silva (2020) que a presença de uma disciplina pode não possibilitar uma discussão que contemple todos os aspectos relacionados à Educação Inclusiva, entretanto, não podemos deixar de considerar que a sua presença já proporciona um avanço para a formação inicial de professores.

Ainda sobre P4, a docente reconhece que o curso da graduação proporciona fundamentos basilares, porém, é necessário buscar novos conhecimentos. Para Dias, Rosa e Andrade (2015, p. 456) “adequar-se à Educação Inclusiva é tarefa individual, desobrigando a instituição escolar como um todo de promover ações para melhor qualificar todos os seus membros”. Discordamos da afirmação das autoras, quanto a desobrigar a instituição escolar da responsabilidade de possibilitar espaços formativos para toda comunidade escolar. No entanto, cabe frisar, que as autoras compreendem que o processo de inclusão não se restringe apenas ao professor, mas trazem uma consideração sobre a importância da reflexão sobre o fazer pedagógico, que não precisa estar necessariamente ligada a um curso ou atividade acadêmica formal.

Questionamos aos docentes, em uma escala de 0 a 5, considerando que 0 é não importante e 5 é muito importante, como eles consideram a discussão acerca da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura. Os onze docentes julgam como muito importante.

Segundo os professores pesquisados, essas temáticas são de grande relevância nos cursos de Licenciatura, como podemos analisar nos relatos a seguir:

⁴ PAC Licenciatura em Ciências Biológicas disponível em:
http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/ciencias_biologicas/index.php

*Eu acho que o processo de formação inicial... não que o outro [continuado] não seja, todos são importantes, mas especificamente ao **processo de formação inicial, eu acredito que ele é de extrema importância**, porque ele está preparando para o que você vai encontrar na sala de aula e, a gente sabe que **hoje em dia pelo menos um aluno com uma necessidade especial você vai encontrar**. Então, **você precisa estar preparado para isso**. Por mais que a gente, a depender da deficiência, tenha um apoio, de um tutor, um apoio de um intérprete de Libras, **o professor, precisa saber sobre aquela deficiência, como é que ele vai lidar com aquela deficiência, quais seriam as metodologias mais adequadas para aquele determinado aluno?** (P1 entrevista, grifo nosso).*

*Ultimamente, a gente se depara com muitas situações da Educação Inclusiva em sala de aula e **precisamos ter essa base**. O aluno [licenciando] **formado lá, ele precisa ter uma base boa para poder fazer um bom planejamento, um bom trabalho**. (P2, entrevista, grifo nosso).*

*Contribui de maneira significativa **para compreender as diferenças e aprender a "lidar" com elas** (P3, questionário, grifo nosso).*

*Então, é importante porque a gente precisa ter em mente que a gente vai passar por certos processos dentro de sala de aula. **Precisamos ter pelo menos um mínimo de base para entender o que precisamos fazer, para lidar com essas situações e, que posteriormente, devemos aprofundar mais, buscar outros caminhos, novas qualificações, cursos de aperfeiçoamento para poder lidar mesmo com as situações específicas, que passamos no dia a dia. Não é algo que vai, digamos assim, dar toda a amplitude do tema, de todas as questões e de deficiência, mas pelo menos o básico, daquilo que o profissional necessita para poder lidar com as questões de deficiência em sala de aula, isso aí é necessário**. (P4, entrevista, grifo nosso).*

Nas concepções dos docentes acima citados, no processo de formação inicial, o futuro professor pode ser “preparado” para “lidar” com a Educação Inclusiva. Destacamos alguns pontos em meio a esses relatos: em relação sobre o “estar preparado”, a justificativa da ausência de formação/preparação vem sendo disseminada muitos docentes, como um aspecto determinante para não realização de práticas inclusivas, conforme apontam diversas pesquisas (Sant’ana, 2005; Reis; Eufrazio; Brazon, 2010; Vilela-Ribeiro; Benite, 2011; Silva; Silva, 2018; Dias, 2018; Silva; Dias, 2023). Consideramos a formação condição extremamente relevante, para atuação do professor em contextos inclusivos, no entanto, é preciso pontuar, que nenhum curso de licenciatura forma integralmente um docente, para atuar em todos os contextos. A formação inicial de professores, tem limites e estes precisam ser considerados. Dito isto, entendemos que é preciso problematizar o discurso de alguns docentes (Crochík *et al.*, 2009; Crochík *et al.*, 2013; Dias; Rosa; Andrade 2015; Rocha-Oliveira; Dias; Siqueira, 2019; Costa,

2020; Damasceno; Cruz, 2021; Souza, 2023) que centram o debate para as lacunas formativas dos cursos de licenciatura, para justificar práticas excludentes.

A experiência na sala de aula também é formativa, o contato com os pares também nos forma. Assim, queremos trazer para o debate, que o processo de se tornar professor também acontece na prática e nas experiências de sala de aula, além, é claro, da formação continuada.

A esse respeito, Costa (2011, p.61) afirma que “à docência reduzida às técnicas não propicia o desenvolvimento de ações pedagógicas centradas na diversidade dos alunos”. Desse modo, entendemos que esse debate sobre estar “apto” precisa ser problematizado, pois não estamos falando de uma docência instrumentalizada.

Em continuidade com a discussão sobre a importância da discussão sobre Educação Inclusiva na Formação Inicial, P5 e P7 relataram:

Eu acho importante. A gente acaba não vendo muito essas discussões na graduação. No meu curso, eu sou formado em Matemática, não tive disciplinas com esse tema, talvez por ser um curso de exatas... não sei, mas eu acho que seria muito importante e teria me ajudado também. São muitas especificidades que os alunos apresentam e quando chega na hora, na sala de aula, fica complicado para o professor porque não temos formação adequada. (P5, entrevista, grifo nosso)

[...] quando eu fiz Biologia a gente não abordava, eu não tive nenhuma disciplina, nem do curso, nem optativa que tenha sido ofertada sobre Educação Inclusiva, então acabei não tendo essa discussão [...], mas é uma questão que a gente sabe que está crescendo bastante, o número de alunos com deficiências, que são variadas. [...] eu sinto falta de não ter tido algo assim na minha graduação (P7, grifo nosso, entrevista).

P5 e P7 afirmam que não tiveram nenhuma disciplina durante o processo de graduação e reconhecem que a presença dessas temáticas teria contribuído para a sua prática. P7 complementa afirmando que:
Esse assunto é extremamente importante para que o professor aprenda a lidar com esses alunos da melhor forma possível e que realmente inclua em suas aulas, com diferentes práticas pedagógicas (P7, grifo nosso, questionário).

Na concepção de P5 e P7, a falta de uma disciplina sobre a Educação Inclusiva na formação inicial, dificulta a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e possíveis adaptações. Nossos dados corroboram com os resultados encontrados na pesquisa de König e Bridi (2021), sobre a Educação Inclusiva em cursos de licenciatura. Os autores destacam que

essa lacuna no processo docente tende a refletir na prática pedagógica, porque a “formação inicial constitui um dos espaços/tempos fundamentais ao processo de aprendizagem docente, pois é nessa etapa que o professor em formação terá contato com as questões elementares pertinentes à sua área de atuação” (König; Bridi, 2021, p. 3).

A esse respeito, Dias e Silva (2020) afirmam:

A ausência de disciplinas que abordem a Educação Inclusiva nas universidades impossibilita um debate fundamental, sobretudo nas licenciaturas, **visto que o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares vem crescendo** significativamente. Assim, tal ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência (Dias; Silva, 2020, p. 423, grifo nosso).

Concordamos com o debate proposto por Dias e Silva (2020), pois os alunos em situação de inclusão estão presentes nas classes regulares e essa questão não pode ser ignorada. O acesso desses alunos vem acontecendo, entretanto, precisamos discutir sobre a sua permanência. Nesse sentido, dentre as possíveis medidas a serem adotadas, certamente a formação de professores é uma delas. Ainda que não contemple todas as discussões, também precisamos compreender suas limitações, é certo que a presença desses debates, ainda que limitados, podem favorecer a construção das concepções dos licenciandos.

Nos relatos de P11 é possível reconhecer a articulação e relevância entre teoria e a prática:

Com certeza, contribuiria para prática em sala de aula (P11, questionário).

É importante sim. A gente sai da universidade com a formação teórica, a prática a gente vive na sala de aula. É importante, claro, a gente vai conhecer as leis, de que forma a gente pode trabalhar com aquele aluno. A teoria sempre é importante, mas a vivência é que vai nos dar o respaldo para poder trabalhar com esses alunos. (P11, entrevista, grifo nosso).

No questionário, P11 afirma que as discussões sobre Educação Inclusiva podem contribuir com a prática em sala de aula, entretanto, na entrevista percebemos que ela foi contraditória, pois reforça que a Universidade proporciona apenas a teoria, quanto à prática, ela estaria restrita a sala de aula. Segundo a docente, a base teórica é importante, pois possibilita o

acesso ao conhecimento sobre a legislação e possíveis propostas de adaptações, com intuito de incluir esses alunos, no entanto, se distancia das vivências em sala.

P8 também apresenta uma concepção semelhante:

A teoria ajuda, agora, quando a gente chega na sala de aula... ah! As coisas mudam! [...], porque a gente vai ter que enfrentar esses desafios, são alunos que necessitam de uma atenção especial e a gente não tem um treinamento, e uma formação adequada para suprir as necessidades desse aluno. Então, [...] esses alunos com necessidades especiais, eles vêm com diversos tipos, não tem um único específico. Então é bem difícil... (P8, entrevista, grifo nosso)

Na concepção de P8 teoria e prática não caminham juntas, pois como afirmado pela docente. Nesse ponto, discordamos da concepção da docente, pois teoria e prática não devem ser separadas, mas se complementam. Cabe destacar que as concepções apresentadas, podem ter resquício da própria formação, quando evidencia a teoria em detrimento da prática. A pesquisa de Reis (2023) evidenciou uma dicotomização entre teoria e prática, pois na concepção dos licenciandos pesquisados, foi afirmado que os cursos de formação inicial, não favoreceram subsídios teóricos ou práticos sobre a Educação Inclusiva. Concordamos com Dias (2018), quando afirma:

A relação teoria-prática é um **aspecto fundamental a ser considerado na formação dos professores**. [...], a valorização da prática é cada vez mais presente nos espaços educacionais; no entanto, deve-se buscar a valorização da teoria, visto que esta fornece as bases para a construção da crítica (Dias, 2018, p. 100, grifo nosso).

A autora destaca que a teoria e a prática se complementam, pois, assim haverá bases para a construção da crítica. Nessa perspectiva, a autora reflete que a teoria, por vezes, é compreendida como algo abstrato e a prática ganha o destaque como sendo o “real” (Dias, 2018). Esse é um discurso perigoso, pois acaba fortalecendo a prática sem reflexão, impossibilitando que sejam construídas concepções favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos em situação de inclusão, ou ainda fortalecendo a ideia de que a Educação Inclusiva é relacionada ao campo da prática. A esse respeito destacamos a pesquisa de Menezes (2021), quando ressalta que “[...] os trabalhos investigados, não apresentavam referencial teórico bem delimitado, utilizando de diferentes autores para justificar as mesmas

abordagens teóricas, ou seja, não foi possível identificar um referencial teórico de base”. Na mesma direção, Dias (2018), alerta que a falta de uma base teórica definida, direciona para lacunas que interferem no campo de estudos da Educação Inclusiva.

Considerando a estreita relação entre teoria e prática, apresentamos o relato de P4, que evidencia tal relação:

*Uma vez que, nestes espaços [sala de aula] poderemos encontrar uma diversidade de alunos com deficiência e **precisamos estar aptos a buscar novas estratégias que melhor atenda às suas necessidades e colabore para um acolhimento e inclusão. Sem uma base teórico-prática e sem a própria determinação, corre o risco desses alunos continuarem à margem e se sentirem excluídos e pouco estimulados a continuar os estudos** (P4, entrevista, grifo nosso).*

P4 relata que além da *práxis*, é necessário que o professor se posicione frente à inclusão escolar, pois caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem não será efetivo para os alunos em situação de inclusão. A concepção apresentada pela docente é muito importante, visto que a docente compreende que o professor tem um papel central no desenvolvimento do ensino inclusivo. Pimentel (2012) destaca que para a inclusão efetivar é essencial que o professor tenha um conjunto de saberes envolvendo epistemologias que fundamentam o ato de aprender, pois as deficiências não devem e nem podem ser tratadas genericamente, sem considerar a interação da pessoa com o seu ambiente.

Compreendendo que o processo formativo é permanente e, considerando a importância da formação continuada – visto que esse é um processo com o intuito de atualizar, aperfeiçoar e aprimorar as habilidades e conhecimentos necessários para a prática docente, buscando suprir as lacunas da formação inicial e promover o aprofundamento em diferentes áreas da educação (Gatti, 2008,2017) – questionamos aos docentes se o município oferta cursos de formação: oito docentes (P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P11) afirmaram que sim e três (P1, P4 e P9) disseram que não.

Oito dos onze pesquisados afirmaram que o município proporcionava cursos de formação. Percebemos uma contradição, visto que todos atuam na mesma cidade e não há unanimidade na resposta. Entendemos que o cenário deveria ser semelhante, como é proposto pela legislação municipal, em que todas as escolas da rede deveriam estar inseridas nesse processo de melhoria da educação. Questionamos aos docentes como município e/ou a escola

que eles lecionam, se articulam para promover discussões voltadas à inclusão. P1 e P4 relataram:

*Eu **tenho pouco tempo no município**, eu estou há menos de um ano. Nesse um ano eu **não tive nenhum tipo de formação** específica para trabalhar, com os meninos com deficiência. (P1, entrevista, grifo nosso).*

*Eu não sei dizer com propriedade porque eu estou no primeiro ano na escola. [...], **mas até o momento, eu não tenho visto**. A gente se reúne todo mês para fazer várias abordagens para discussões pedagógicas, mas em específico para a **questão inclusiva, eu não me recordo**. (P4, entrevista, grifo nosso).*

P1 e P4 relatam que estão trabalhando nas respectivas instituições de ensino há pouco tempo e, até então, não há discussões proporcionadas nem pelo município e tampouco pelas escolas em que lecionam. P4 afirma que na E4 é habitual terem reuniões mensais sobre o cenário pedagógico, porém nada relacionado com o ensino inclusivo. Sobre os encontros formativos proporcionados pela própria escola, P7 diz que aconteceram algumas discussões, porém sem aprofundamento significativo:

*Então, a **gente já teve algumas discussões em relação à Educação Inclusiva**. Em que, inclusive, as professoras da sala (SRM) participaram. Mas é tipo **uma vez no ano**, sabe? Não tem aquela coisa, **aquela formação continuada**. É uma coisa **esporádica**. A gente não tem aquela conversa profunda, sabe? Realmente, participar do processo ativo eu acho que ainda falta focar nisso mesmo. E é tanto que a gente está tendo um processo de formação, mas não é voltada para uma inclusão. Pelo menos o que eu estou participando. (P7, entrevista, grifo nosso).*

P2, P5, P8 e P11, afirmaram que o município tinha ofertado um curso recentemente:

*Ultimamente, não muito. Esse mês teve **uma discussão**. [...], mas eu acho que **a carga horária é muito pequena** para a **necessidade da gente**. São cursos para **ensinar, fazer algum material**, é mais **superficial**, teórico, só para dizer o que a gente precisa fazer, **o que a gente precisa buscar...**, mas não tem aquela coisa prática. (P2 entrevista, grifo nosso).*

*[...] **teve um curso** do município semana passada, mas assim, foi **só uma vez durante o ano**. Eu acho que deveria ter mais cursos, sabe? Na própria escola para a gente pensar em medidas que possa pensar nesses alunos. A gente sabe que têm que atender as necessidades, [...], mas as vezes a gente nem sabe quais são as habilidades deles direito. (P5, entrevista, grifo nosso).*

[...] inclusive **teve um** curso de formação especificamente para essa parte de inclusão promovido pela prefeitura na semana passada. (P8, entrevista, grifo nosso).

*Esses dias eu tive **uma formação pela primeira vez**. Nunca vi a prefeitura oferecer outra [formação], para poder **mostrar exatamente isso que a gente tem que fazer adequação das atividades** para esses alunos (P11, entrevista, grifo nosso).*

Assim, ainda que cinco docentes tenham afirmado ter discussões ou cursos com debate acerca da inclusão, é notório que essa não é uma prática habitual e contínua do município onde a pesquisa foi realizada. Considerando o exposto, é possível inferir que a contradição entre ter ou não cursos de formação, pode estar relacionada a atividades proporcionados pelas próprias unidades escolares, sem ação direta da secretaria de educação do município.

Entretanto, como evidenciado por P2, P5, P8 e P11 os cursos de formação ofertados pelo município, aconteceram apenas uma vez durante todo o ano letivo. Essa afirmação dos docentes é relevante, pois eles lecionam em escolas distintas, sendo P8 da Escola 1, P5 da Escola 2 e P2 e P11 da Escola 3. Assim, dentro do contexto da pesquisa, podemos evidenciar que o município não cumpre com a oferta proposta pelo PME (2015), pois não há um programa de formação efetivo, o que notamos foi a presença de curso específico e esporádico.

O documento reconhece a formação continuada como uma política municipal, que é garantida pelo “Programação de Formação Continuada”. Segundo o documento, as formações acontecem em várias modalidades e abrangem as temáticas que são pertinentes. Em relação à Educação inclusiva, os documentos apresentam que:

Para as pessoas com deficiência, essas dificuldades materializam-se por exemplo, no acesso aos instrumentos especializados de aprendizagem e também de acessibilidade, **na formação dos professores**, na estrutura física das escolas, nos aspectos curriculares, nos modos de pensar e atuar para esse público. (Documento Referencial Curricular Municipal, 2020, p. 839, grifo nosso).

[...] quanto na qualificação dos professores, **estes recebem formação continuada nas áreas de inclusão**, sendo necessário a ampliação tanto para os docentes, bem como para os demais profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, pois todos são membros da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais. (Plano Municipal de Educação, 2015, p.89, grifo nosso).

Os documentos evidenciam a importância da formação dos docentes para atuarem com a inclusão, no entanto, a maioria dos docentes pesquisados, afirmam que o município proporciona momentos raros de debates nessa perspectiva. Em relação a importância da formação continuada, concordamos com a concepção de P1, quando afirma:

*[...] quando a gente parte para a formação continuada, eu acho que ela tem um papel, **essencial no sentido de que você já está na sala de aula.** Estando na sala de aula, **já teve contato com aluno com deficiência** e às vezes a realidade, ela mostra o caminho. Porque quando você está lá na formação inicial, eu acredito, **por mais que a gente tenha o estágio, a gente tenha os programas Pibid, Residência Pedagógica,** voltados para a formação do professor, **não é a mesma coisa que você estar como docente em uma classe. O aluno é seu, a responsabilidade é sua.** Então, você precisa saber como proceder, na formação continuada, é extremamente necessário [...]. (P1, entrevista, grifo nosso).*

Para P1, o município deve promover cursos de aperfeiçoamentos, pois como afirmado este docente, quando se está no ambiente escolar “o aluno é seu, a responsabilidade é sua”. Nesse sentido, o professor necessita de suporte da equipe gestora e administrativa, pois sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e a inclusão não será efetivada. Como proposto por Pimentel (2012), é necessário investimento e valorização dos profissionais da educação. A autora afirma ainda que esse processo de formação continuada nas escolas precisa possibilitar discussões sobre a prática, subsidiada na teoria (Pimentel, 2012).

Dentre os docentes pesquisados, P2 é a que possui maior tempo de atuação na educação básica: 28 anos. A professora afirma que anteriormente o município proporcionava cursos mais específicos:

*Eu tive esse curso **especificamente na época, porque eu tinha uma aluna que tinha síndrome de Down.** Só eu na escola que saía para fazer esse curso, era específico para mim. É muito **importante que se tenha hoje em dia também.** Eu lembro que eu ia para o CEPEI e **tinha uma estrutura muito boa.** Nesse curso que eu fiz, eu **tive contato com Braille,** que eu também não conhecia. Além da parte sobre a Síndrome de Down e de outras especialidades, veio um professor, **que era cego falar sobre deficiência visual.** Foi um curso de uma carga horária imensa. Bom curso, e foi tudo pelo município. (P2, entrevista, grifo nosso).*

P2 relata que em outros momentos, o município fornecia cursos no CEPEI, que eram direcionados para o público que os professores atendiam. Seria interessante que a rede municipal retornasse com essa proposta, possibilitando aos docentes planejar e construir propostas inclusivas.

Considerações finais

O estudo evidenciou que durante o processo de formação inicial, seis docentes tiveram alguma disciplina que abordou a Educação Inclusiva, ao longo da graduação. Todavia, os docentes relataram que essas disciplinas, não apresentaram discussões mais amplas, que possibilitassem a adoção de práticas inclusivas em sala de aula. Apenas P4 apresentou a concepção de que a disciplina optativa, proporcionou um olhar atento para a diversidade dos estudantes e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. De acordo com nossos dados, os docentes que tiveram disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, são aqueles que concluíram a graduação entre os anos de 2010 e 2020. Associamos esse resultado a efetivação de políticas públicas, direcionadas à Educação Inclusiva, dentre as quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que destaca a necessidade da formação de professores para atuarem em escolas inclusivas.

Todos os docentes afirmaram que as discussões sobre Educação Inclusiva são necessárias no processo de formação inicial. Concordamos com a importância desse debate, porém sinalizamos que é preciso considerar, que nenhum curso de licenciatura forma integralmente um docente, para atuar em todos os contextos, há limitações. Nesse sentido, é relevante considerar o processo de formação continuada. A esse respeito, a maioria dos docentes afirmou que o município oferta cursos de formação com essa temática de forma esporádica. No entanto, apesar da não oferta de cursos, os pesquisados revelaram um dado interessante: as próprias unidades escolares, sem ação direta da secretaria de educação do município, em determinados momentos proporcionam atividades e /ou cursos de formação voltados à temática da inclusão. No contexto da pesquisa, evidenciamos que o município pesquisado não cumpre com a oferta proposta pelo Plano Municipal de Educação (2015), pois não há um programa de formação efetivo, conforme os relatos dos pesquisados.



Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do Magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.ed. p. 105-128, 2021a.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.ed. p. 129-150, 2021b.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação para quê?. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2121d.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Roberto Machado Benite; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 28, núm. 51, enero-abril, 2015, pp. 81-89.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: março de 2023
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: abril 2022.
- CAIXETA. Juliana Eugênia; MÓL, Gerson de Souza. Orientações metodológicas iniciais para pesquisa qualitativa no Ensino de Ciências inclusivo. In (orgs): **Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem / organização Juliana Eugênia Caixeta...** [et al.]. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação.** Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 355-364, dez. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000300016&lng=pt&nrm=iso . acesso em 22 jan. 2024.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista entreideias,** Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação,** Maceió, v. 3, n. 5, Jan./Jun. 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da Costa. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da; CARVALHO, M. B. W. B. de (Orgs.). **Faces da inclusão.** São Luís: EdUFMA, p. 121-144, 2010

CROCHÍK, Jose Leon. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

CROCHÍK, Jose Leon; KOHATSU, Lineu Norio; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FRELLER, Cintia Copit; CASCO, Ricardo. (2013). **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Editora Alínea. 151

CROCHÍK, Jose Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

CROCHÍK, Jose Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática Pedagógica. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

CROCHÍK, Jose Leon *et al.* Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão,** Brasília, 29 (1), 40-59, 2009a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>>. Acesso em: junho de 2023

CROCHÍK, José Leon et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. **Estudos de Psicologia,** Campinas, 26(2), abr.-jun, p. 123-132, 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n2/01.pdf>>. Acesso em: junho de 2023



CROCHÍK, José Leon *et al.* Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>>. Acesso em: junho de 2023.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo, 26 (3) • Sep-Dec 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140017>

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822> Acesso em: Janeiro de 2023

DUEK, Viviane Preichardt; BEZERRA, Josenildo Soares. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 184-206, maio/ago. 2010

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRIAS, Alexandra; LEITE, Teresa. **Que formação inicial de professores na promoção da participação social e intervenção em contextos inclusivos?** In (org.) Freire, S. (Coord.)

GATTI, Bernardete Angelina; et al. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina Formação de professores, complexidade e trabalho docente **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154956002>

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> >. Acesso em: 20/05/2009.

GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.



KONIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 59, n. 60, e-24817, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60id24817>

LIPPE, Eliza Oliveira; ALVES, Fabio de Souza; CAMARGO, Eder Pires de. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no Município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 81-94, maio-ago, 2012.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28 e280081 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081154>

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão: O que é? Por que? Como Fazer?** São Paulo: Sumus, 2015.

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; MAFRA, Adriano. “Ela nasceu para ser professora”: a naturalização do trabalho docente como atividade feminina. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 27, p. 154-168, 3 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i27.80559>

PEREIRA, Dayane S. de R. TAVARES, Hilda S. da E. SILVA, Fabiana M. da. Fatores que dificultam o trabalho do professor em uma sala de recursos multifuncionais. **RevistaVox metropolitana**, Jaboaão dos Guararapes, n. 04, feve/2021 <https://dx.doi.org/10.48097/2674-8673.2021n4p09>

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; et al. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015 Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020013> Acesso em: Janeiro de 2023

PIMENTEL, Susana Couto. Acessibilidade curricular na UFRB: repercussões para o ensino de ciências. In: MACHADO, M.; SIRQUEIRA, M. (org). **Inclusão escolar e o ensino de ciências na Bahia, perspectivas em diferentes contextos e abordagens**. São Paulo: CRV, 2019.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G; FILHO, T. G. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.



REIS, Matheus dos Santos. **Formação de professores em ciências naturais para educação inclusiva: o que indicam os currículos e o que pensam os licenciados?** Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemática), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202110795D.pdf> Acesso em novembro de 2023.

SILVA, Luciene Maria. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set. - dez. 2006a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf> >. Acesso em: abril 2023.

SILVA, Stéfane da; DIAS, Viviane Borges. Ensino de Ciências e Educação Inclusiva: Concepções Docentes e sua Relação com a Prática Pedagógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 260–268, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p260-268. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9902>. Acesso em: 28 jan. 2025.

WHITE, Richard. **Conceptual and conceptions change. Learning and Instruction**, Oxford, v. 4, p. 117-121, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90022-1)

WUO, Andrea Soares; LEAL, Daniela. Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 51, p. 51-62, jul. 2020 Epub 20-Nov-2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62>

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.