

# CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

*Camila Almada Nunes  
Francisca Geny Lustosa*

### 5.1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo dialogar sobre a formação docente e a prática pedagógica do professor para atuação numa perspectiva inclusiva, uma vez que muitos desafios ainda estão postos à educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na contemporaneidade. Assim sendo, tomamos para a reflexão a voz de educadores(as) com formação especializada em diálogo com a literatura acadêmica da área que tematizam acerca da mesma inquietação: como formar educadoras e educadores inclusivos, ou seja, capazes de desenvolver práticas pedagógicas de atenção à diversidade de todos os estudantes?

Cabe destacar também o cenário das escolas e dos(das) educadores(as): discursos e práticas docentes que revelam o horizonte de dificuldades, medos e negações, expressos primordialmente nos relatos de “não preparo”, da “não formação” e/ou de “não competência” para a tarefa de escolarização de sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estão no cotidiano de nossas salas de aula.

Inquieta-nos o eco de professores(as) sentirem-se inseguros e ansiosos ante a possibilidade de ter um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula, sempre subsidiado por argumentos/declarações como: “não estou preparado”, “não me sinto preparado”, “eu não sei como lidar com eles” ou “não sei o que fazer *com e para* eles”.

A essa circunstância cabem várias perguntas: o porquê de tanto medo? Será que não sabem o que fazer e/ou não se sentem preparados tão somente

para esses estudantes? O que referidos estudantes “disparam” nos educadores que tanto imobiliza seus saberes?

Com base em tais questionamentos, os quais se sobressaem, tomamos como ponto de partida nesse escrito os “achados” de pesquisas recentes empreendidas pelas autoras, na área da Educação Especial e Inclusiva, bem como parte dos dados de estudo dissertativo<sup>4</sup> que evidenciaram os discursos de professoras quando egressos de um Curso de Especialização em Educação Inclusiva<sup>5</sup>.

Levantamos, assim, alguns questionamentos: como um grupo de educadores (aos quais inclusive não foi oportunizado o acesso durante a graduação a conhecimentos específicos para a área) percebem suas atuações e experiências na educação inclusiva? O mérito da preparação justificar-se-ia pela formação em nível de especialização cursada?

Considerando o acesso ao estudo específico de conteúdos da área como fator contribuidor para a formação docente, temos uma preocupação também quanto à formação inicial: estudantes do curso de Pedagogia da UFC, que cursam disciplinas específicas da área da Educação Especial e Inclusiva, julgam-se preparados para atuar na perspectiva inclusiva?

Que lógicas sustentam os discursos dos educadores que professam os argumentos de “estou/ me sinto preparado” ou “não estou/não me sinto preparado” para atuar como docente na perspectiva inclusiva?

Como “mote” à análise nesse texto, portanto, recorreremos aos subsídios teórico-metodológicos oriundos de palestras, seminários, orientações de trabalhos acadêmicos e discussões adquiridas nas disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Práticas de Ensino em Educação Inclusiva ofertadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC), juntamente aos dados emergentes de coleta com professores/egressos do citado Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>4</sup> 1 “A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Nóbrega-Therrien. Dissertação do curso de mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/dissertacao\\_camila\\_almada\\_nunes.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/dissertacao_camila_almada_nunes.pdf).

<sup>5</sup> 2 Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Inclusiva, promovido pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), com objetivo de ensinar ao professor do ensino comum e do atendimento educacional especializado uma formação continuada para atender a diversidade, visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo.

## 5.2 DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise dos discursos que emergiram das entrevistas com 10 egressos do curso de especialização em Educação Inclusiva, postos aqui em incidência, enunciam-se sobre dois campos temáticos: i. motivação dos docentes para o ingresso no curso específico, formativo à docência para atender na perspectiva da inclusão; e ii. atuação pedagógica junto a estudantes com necessidades educativas especiais.

Em princípio, é necessário enfatizar que os motivos pelos quais os professores<sup>6</sup> participantes deste estudo buscaram uma formação específica para atuar na educação inclusiva são diversos, dentre eles: buscar ampliação do conhecimento na área (2); necessidade de melhorar sua prática em sala de aula (3); curiosidade quanto à área (1); medo de enfrentar o desconhecido (1); exigências das leis que amparam e regulamentam o direito desses sujeitos à escolarização (3).

Dessa forma, destacamos a fala de duas professoras entre as entrevistadas, em função do que comunicam – como a presença do estudante com necessidades educativas especiais em sala de aula e a necessidade de melhora na prática pedagógica já desenvolvida, fora o que as mobilizara a buscar aprimoramento na área:

*O que me motivou a fazer o curso foi porque **eu tive** que me apropriar desse conhecimento **para poder fazer alguma coisa diferente na minha sala de aula**, pois sempre tem um aluno com uma conduta diferente e que você às vezes não sabe identificar... porque não tinha o conhecimento. (P1).*

*Eu não entendia como era que eu podia fazer para ajudar as crianças, porque quase sempre tinha alunos com necessidades especiais para atendermos em sala de aula. (P3).*

Interessante também destacar que as falas das entrevistadas, em sua maioria, apresentam o reconhecimento de que “faltava algo” em seu fazer pedagógico, fato que, subsequentemente, ensejou-lhes a mobilização por ampliação e/ou aprimoramento da formação. Emerge desses relatos uma atribuição de valor à formação continuada para o desenvolvimento de uma melhor ou outra prática pedagógica, sendo também presente o desejo de romper com o distanciamento entre o saber e o fazer.

<sup>6</sup> 3 Os participantes da pesquisa atuavam como professores, antes e após o curso de especialização em Educação Inclusiva, lecionavam nas escolas públicas do município de Fortaleza no ensino fundamental há pelo menos um ano e foram nomeados de 1 a 10, de modo a manter o sigilo e a identidade dos entrevistados.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade, imposta diante do despreparo que assumem sentir, tomada como uma possibilidade para aprimorar e/ou reelaborar a prática pedagógica, conforme mencionado a seguir:

***Eu não sabia como trabalhar com esses alunos.** Então eu resolvi fazer o Curso de Especialização em Psicopedagogia para eu entender. E depois, que eu fiz esse curso percebi que faltava alguma coisa, então depois eu pensei em Educação Inclusiva e resolvi fazê-lo **para saber como era que eu ia trabalhar com as crianças especiais** que apareciam em minha sala, que tivesse alguma dificuldade ou apresentasse algum transtorno, **para assim melhorar minha prática.** (P3).*

*Eu resolvi fazer o curso para conhecer realmente o que é a inclusão, como trabalhar a inclusão, ou seja, **aperfeiçoar minha prática em sala de aula**, esse foi o primeiro passo, e ao fazer o curso, eu fiquei cada vez mais motivada a conhecer mais e me dedicar mais. Não queria trabalhar por trabalhar, **mas saber como trabalhar.** E por isso, que eu me interessei a fazer o curso. (P5).*

Ao que parece, a urgência por formação específica está atrelada e legitimada pela realidade que vivenciam e pelas dificuldades que se apresentam no cotidiano de suas práticas, como que as obrigando a rever saberes e práticas relacionadas ao trabalho pedagógico com seus alunos. Cabe ressaltar que cursar uma especialização, além de ampliar os conhecimentos, também proporciona valorização salarial<sup>7</sup>, além do título de especialista formada.

Percebemos que as narrativas presentes nos discursos referidos se afinam com a concepção de que o aprendizado é impulsionado pela curiosidade e/ou por imposição da realidade/circunstância, provocando um interesse para manifestar mudanças entre o descontentamento com o presente e o desejo de um futuro específico (NOGUEIRA, 2007). A autora inclusive considera que a ideia do medo do desconhecido também pode ser um fator que impulsiona o ser humano na busca de superação das eventualidades.

Com efeito, apontamos falas que se reportam ao “medo”:

*Foi o **medo** de enfrentar ao desconhecido, por isso eu entrei nesse curso, foi logo no auge que as crianças especiais adentrariam nas salas de aula regulares, então eu tinha uma preocupação muito grande, como é que eu iria receber essa criança, sem conhecimento nenhum. Então eu fui fazer o curso. (P6).*

<sup>7</sup> 4 Com um aumento na gratificação de 20% do salário-base para a professora no Estado do Ceará e 25% na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A fala dessa professora é representativa de que o receio do desconhecido fizesse com que ela buscasse uma formação para aprender a lidar com o público alvo da Educação Especial, devido à sua presença nas escolas regulares, a partir daquele momento legitimada pela legislação.

Dessa forma, podemos inferir que o professor é colocado numa situação delicada na qual, ao mesmo tempo que precisa promover o ensino e à aprendizagem de todos na turma, tem que confrontar seus medos, anseios e, às vezes, conhecimentos superficiais e compreensões equivocadas. Nesse sentido, Lustosa (2009) aponta que tanto a permanência como a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial têm sido um dos graves problemas apontados pelas escolas e profissionais que não se sentem preparados para demanda da nova realidade dos sistemas escolares.

A fala a seguir é ilustrativa:

*Mas é muito difícil, na lei se promete umas coisas... Para ter uma criança especial você precisa ter toda a equipe multidisciplinar que vai lhe ajudar. E aí gente ver (sic) que na verdade não é assim, você fica com uma criança especial, dando o direito de está ali, porque tem o direito de frequentar a escola, só que a gente, como professor de uma criança especial e vários outros sem deficiências que precisam de atenção e tudo. Fica inviável o trabalho. Muitas vezes, a criança que era para ser inclusa acaba sendo excluída lá no cantinho dela, porque o professor não vai poder está o tempo todo dando atenção exclusivamente para ela. É algo que não dar (sic) muito certo, em alguns casos pode até dar, mas na escola pública é muito difícil acontecer à inclusão da criança especial. (P6).*

Os grifos no depoimento retrocitado, a nosso ver, revelam aspectos bastante problemáticos, seja pelo fato de educadores “não acreditarem” nessa possibilidade, seja pela visão negativa da escola pública, que se desvela pela compreensão equivocada de que é preciso atenção exclusiva a esses estudantes.

Sobre isso, acrescentamos também o discurso de graduandos em Pedagogia que, ao ingressarem nas disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva ou Práticas de Ensino em Educação Inclusiva, partem de ideias preconcebidas do desconhecido ou acerca do medo em relação às diferenças na escola. Todavia há de se registrar que, à medida que se avança na discussão e nos estudos à luz dos referenciais teóricos historicamente constituídos (como os aparatos legais acerca das possibilidades de aprendi-

zagem desses sujeitos e suas potencialidades, além dos caminhos para uma prática pedagógica inclusiva), ocorre uma ruptura nas atitudes de resistência ou de negação e dúvidas em relação ao direito e a inclusão desses sujeitos (RODRIGUES; SILVA; LUSTOSA, 2018).

Compreendemos assim que há esforços a serem investidos para que educadores e educadoras percebam as diferenças como oportunidades para que todos aprendam na escola. Esforços que nos levem a buscar a superação de barreiras que dificultem a participação desses sujeitos no contexto da sala de aula. Também se faz exigente a elaboração e uso de recursos que apoiem a aprendizagem desses estudantes. Assim, faz-se importante uma formação docente que permita o compartilhamento de ideias e a reflexão sobre nossas ações pedagógicas direcionadas a esse público específico, levando à criação de espaços que fomentem o crescimento de práticas mais inclusivas aos educadores (AINSCOW, 2002).

Ainda tratando das motivações dessas docentes, destacamos, em seus relatos, a presença da exigência da lei e a legitimidade do direito à educação para todos, como fator impulsionador da busca por formação teórico-conceitual, bem como elementos que subsidiassem sua atuação:

*O que me motivou, pode parecer engraçado, foi à lei. Então, quando a lei veio, e eu sabia que iria me deparar com várias situações, como me deparo hoje: com uma escola que num turno tem de 15 a 20 alunos com necessidades. E aí eu disse para mim mesma: eu preciso estudar, eu preciso buscar, pelo menos para ter um conhecimento. E aí, eu fui e me matriculei. (P2).*

*Eu estava iniciando na docência e já tinha conhecimento de que a lei me obrigava a estar com o aluno especial em sala de aula regular, a atuar na inclusão, e eu não me sentia preparada para aquilo. (P8).*

*A abordagem inclusiva que se estava surgindo na sociedade, por meio das leis, onde me parecia que depois de muitos séculos o ser humano começava a querer ver todos com outro olhar que não fosse de preconceito, mas de querer poder colaborar ativamente no espaço de alguém que estava escondido. Então, precisava dessa formação, para atuar na escola. (P9).*

Um fato importante de ser evidenciado é que essas educadoras terminaram o curso de graduação antes de 2005, quando os conteúdos relacionados à Educação Especial não integravam o currículo dos cursos de formação inicial. Logo, com a demanda de uma nova realidade, sentiram-se impelidas a procurar uma formação que suprisse essas carências, já que a legislação

vigente e os documentos normativos passaram a exigir que o paradigma inclusivo e a atenção à diversidade fossem consolidados no cenário social e educacional, dando ênfase ao desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) são enfáticos ao afirmarem que o discurso educacional passou a ser pautado em princípios éticos, como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos.

Cabe mencionar nessa reflexão a relação estabelecida entre a qualidade educacional e sua consonância com a equidade, como uma dimensão do conceito de inclusão adotado por Jha (2007). Conforme o autor, para um sistema escolar obter realmente êxito frente às demandas contemporâneas, temos que reconhecer a equidade consoante à excelência. Escolas inclusivas, portanto, oferecem currículos flexíveis, respondendo às diversas necessidades das crianças, e são projetadas por meio de princípios alicerçados na justiça social, na cultura de direitos e na equidade, considerando assim que nem todos os aprendizes são iguais e que todos aprendem de diferentes maneiras, não apenas aqueles com deficiência. Assim, é na prática pedagógica que se observam as particularidades e atenta-se para as necessidades dos estudantes.

A prática pedagógica e os relatos que dispomos em análise, a seguir, constituem o segundo campo temático desta reflexão, no qual as docentes nos informam como percebem suas construções, aprendizagens e mudanças após a realização do curso formativo. Quanto a esse aspecto, as entrevistadas assinalam que antes do ingresso do curso de especialização sentiam-se despreparadas para atuar na perspectiva inclusiva (50% das entrevistadas), que não possuíam conhecimentos suficientes (10%), tinham medo do desconhecido (10%), realizavam um atendimento individualizado a esses estudantes (10%) e, ainda, que a adaptação ou adequação das atividades era transferida para estagiária (10%).

Na entrevista, P1 relata:

*Antes do curso, eu tive uma experiência com aluno com necessidades educacionais especiais, pois uma coisa é o olhar antes do curso e outra, é depois. Antes do curso, eu fui professora de um aluno que eu acredito que ele tinha transtorno do déficit de atenção*

*e hiperatividade (TDAH). Eu procurava me aproximar dele e tinha muitas dificuldades, ele era muito rebelde, por esse fato eu sentia a necessidade, o desejo de tentar ajudá-lo, porque sempre tem uma criança assim em sala de aula, uma ou duas. Antes eu não captava, não compreendia aquele procedimento. No entanto, procurava realizar trabalho em grupos com todas as crianças.*

Como podemos perceber, a entrevistada reconhece que não possuía conhecimentos suficientes para atuar na perspectiva inclusiva, anterior à realização do curso, muito embora tentasse realizar algumas atividades em grupo para envolver todos os alunos.

Na mesma direção, duas outras entrevistadas (P6 e P7) nomeiam suas experiências antes do curso como traumáticas:

***Eu não sabia o que fazer**, era o meu primeiro contato com uma criança hiperativa, ela não sentava e eu nem sabia o que fazer com ela. Tinha dias que ela passava o dia todo dormindo. Eu rezava para ela dormir sempre, era muito angustiante não saber lidar. (P6).*

***Não sabia como agir** para planejar minha aula de modo que incluísse o aluno surdo e acabava por deixá-lo de fora. A minha prática era toda voltada para alunos ouvintes e não usava a parte visual para um bom entendimento do aluno surdo, **foi traumático**. (P7).*

Nessas narrativas, em particular, identificamos o sentimento de insegurança das professoras em relação ao trabalho pedagógico com esses alunos, apesar de estarem frequentando a escola; identificamos também que elas desconsideravam as particularidades, potencialidades e semelhanças/diferença desses sujeitos com os outros da turma, ao mesmo tempo que revelam não saber como fazer ou agir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Por sua vez, partilhando das mesmas dificuldades, P3 e P2 destacam:

*[...] eu sentia muita dificuldade para trabalhar com um aluno surdo, primeiro porque eu não entendia, eu simplesmente não sabia como me comunicar com ele. Então ele era um menino ótimo, a letra dele era linda, a melhor letra que tinha na classe, bem desenhada, mas só que eu não conhecia LIBRAS, não conhecia nada. Eu me comunicava com ele com o auxílio de papéis; eu escrevia e ele procurava entender, ou então quando ele estava disperso, eu tocava de leve no braço dele e dizia: “meu filho, preste atenção”. Eu me comunicava assim, era péssima*

*a forma de comunicação. Ai antes dele sair da escola, porque ele foi dois anos meu aluno, melhorou muito meu contato com ele. (P3).*

*A minha prática pedagógica era difícil, porque de imediato, eu não tinha conhecimento, eu ficava perguntando à gestão, às vezes conversava com o próprio aluno... (P2).*

Essas falas denotam que esses alunos passavam a ser isolados ou excluídos dentro da própria escola, pois se encontravam inseridos apenas fisicamente nas classes regulares, consubstanciando uma pseudoinclusão ou inclusão-camuflada (LUSTOSA, 2007).

Apenas uma entrevistada (P9) organiza sua fala no que nomeamos em trabalhos anteriores de “compreensões sob o princípio da realidade”, ou seja, ela identifica as necessidades do estudante e é capaz de reconhecer potencialidades e capacidades, ainda que, igualmente a outras participantes do estudo, autodenomine-se como sem conhecimentos a respeito da inclusão:

*Na minha sala de aula tinha uma jovem da EJA com paralisia cerebral, ela apresentava dificuldades motoras e também comprometimento na fala. [...] **Muito inteligente, gostava de acompanhar muito programas educativos, era comum em todos os temas da aula ela ter algo para acrescentar sobre o assunto, uma inteligência e raciocínio lógico que me surpreendia.** Mesmo sem ter prática com as leis que a amparava, eu já tinha uma sensibilidade e sempre avaliava, oralmente e diariamente, e também o desenvolvimento dela. (P9).*

Notamos que a professora valorizava o desenvolvimento integral da aluna, não ficando restrita apenas aos aspectos curriculares. Essa docente, ainda sem muitos conhecimentos sobre a inclusão segundo seu relato, não excluía a aluna, estimulava sua participação em sala de aula, bem como pensava em formas diversificadas de avaliá-la.

Essa professora está certa: incluir implica flexibilização ou adequação de atividades, metodologias e recursos, inovação pedagógica, transformações institucionais no ensino e nos tipos e formas de avaliação (LUSTOSA; MELO 2018; VITALIANO, 2007).

Em contrapartida a essa compreensão, temos outros depoimentos que revelam a ausência de participação dos sujeitos em atividades coletivas de aprendizagem, o que seria muito mais interessante pela possibilidade de criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que práticas pedagógicas individualizadas destinadas ao aluno com deficiência ou outras

dificuldades mais específicas não o ajudam no processo de aprendizagem, apresentando-se mais como uma barreira do que uma boa atitude pedagógica:

*[...] eu deixava **sempre** o aluno próximo a mim, trazia ele mais próximo possível de onde eu estivesse, geralmente na frente, dava certo direcionamento nas atividades diretamente para ele. Eu não fazia o trabalho de grupo com ele, fazia sempre individualizado, eu e ele. (P10).*

O relato da entrevistada é exponencial de práticas comumente realizadas junto a esses estudantes na escola comum, as quais evidenciam concepções subjacentes e limitações concretas às aprendizagens dos sujeitos. Assim, apesar de ao menos garantir uma atenção a esse aluno, não favorecem as mesmas interações e não permitem a participação do aluno nas atividades-fim propostas aos demais componentes da classe.

O que se destaca na investigação junto a essas educadoras é a credibilidade de que o estudo e o conhecimento são primordiais para a superação do medo e para a organização de práticas inclusivas.

*No começo, sentia um pouco de medo porque não sabia direito como trabalhar, não sabia muito o que fazer, não sabia o que eles podiam trazer para a gente também. É tudo diferente. Mas aí, com o passar do tempo, com estudo, a gente vai conhecendo. **Na minha área [de formação inicial] que é educação física, [...], por exemplo: atividades que a gente passa para as crianças ditas normais, você explica a brincadeira e elas imediatamente fazem o que você está determinando. Já com as pessoas com Deficiência Mental, essa explicação tem que ser mais minuciosa, detalhada, tem que fazer primeiro uma demonstração, depois pedir para que eles façam uma vez para ver se entenderam [...]. E a partir daí você começa a realizar a atividade com eles. [...]. Aí eu trabalhava mais a Psicomotricidade, questão de coordenação... Eram atividades mesmo, que eu colocava a bola nas mãos deles, pegando nas mãos até colocarem em algum canto determinado. (P4).***

A fala apresentada revela que a professora mostra a relação do conhecimento, do estudo e do atendimento pedagógico aos estudantes com alguma deficiência e, principalmente, informa-nos procedimentos que podem ser tomados como orientações didáticas importantes, afinadas à concepção de que “incluir é ensinar a todas as crianças” (MANTOAN, 2007, p. 38). É na igualdade de oportunidades que se estabelecem as estratégias de intervenção para promover a aprendizagem de todos os alunos. Convém ressaltar também

que é possível obter resultados satisfatórios a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas simples na prática pedagógica. Nesse sentido, as adaptações e/ou ajustes nas tarefas/atividades e ações planejadas do dia a dia propiciam uma possibilidade de começo para uma efetiva inclusão escolar, conforme foi apontado por algumas docentes.

Dando continuidade aos discursos, as professoras mencionam que, por meio de novos referenciais pedagógicos sobre inclusão, começaram a rever suas práticas pedagógicas:

*Depois do curso, passei a entender que aquele meu aluno, ele tinha uma leve Deficiência Intelectual, então aquilo causou um comprometimento motor, um atraso cognitivo. Se eu tivesse aquele conhecimento antes, eu teria ajudado bem mais. Acho que o curso me possibilitou isso: conhecimentos de identificar mais fácil a necessidade daquela criança. Também que percebo, fazendo uma reflexão, que eu não ajudei aquele aluno com relação à interação com os demais da turma, ele sempre ficou isolado. Então hoje, com essa visão de inclusão, eu já consigo fazer esse trabalho de integrar a criança à turma e fazer com que a turma o ajude, tenha tolerância, respeito e amor. Para lidar com suas limitações, eu vejo que isso são avanços que eu consegui com o curso. (P8).*

*Depois que eu fui fazer o curso que pude ver os tipos de transtornos e deficiências. E aí eu fui lendo e me apropriando dos conhecimentos. Então minha prática agora mudou, porque eu já sei como eu vou lidar com ela. Mudou tanto eu, quanto a forma como trabalhava. (P3).*

Ao contextualizar a experiência de formação vivida, as duas professoras citadas desenvolvem reflexões sobre sua atuação pedagógica. Fica explícito nas falas que, em virtude das demandas da experiência e dos novos conhecimentos científicos adquiridos no curso, suas práticas pedagógicas foram reelaboradas. Como que considerando esse movimento, a entrevistada P4 organiza sua fala e aponta:

*[...] você age de uma maneira, e vê que não dá certo, então muda. Se aprende, refletindo diariamente. Mas é claro que se vai estudando para saber como é... pois as atividades para os alunos NEE são iguais aquelas para os demais, o que diferencia é a forma de aplicar a atividade.*

Nesse sentido, essa constatação afina-se com as ideias de Alarcão (2005), segundo as quais o professor, à medida que constrói saberes, ensaja

o reconhecimento da consciência de suas ações ora desenvolvidas, a fim de criar alternativas para determinadas situações; isso se torna possível mediante o ato de refletir, embora não seja uma sequência espontânea, e sim uma ordem de pensamentos em cadeia que se articulam. Com origem nesse movimento de elaboração do pensamento, o professor pode vir a desenvolver uma postura reflexiva, investigativa, com o intuito de buscar respostas para suas inquietações. Assim, pode vir a mobilizar saberes, refletindo e julgando as situações enfrentadas e tomando decisões requeridas em sua ação docente.

As falas das professoras aqui evocadas são bastante representativas de que a prática cotidiana da reflexão permite o questionamento da validade de determinada ação para, assim, modificá-la quando necessário, alinhando-se com o que explicita Sacristán (1999) sobre os níveis de reflexividade, ou seja, como uma ação possível quando o professor distancia-se de sua ação para entendê-la com o intuito de reconstituir algo diverso do presente.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos discursos analisados, a formação das professoras culminou em condição *sine qua non* para uma nova atuação profissional, ao que revelaram, conscientes ou não, desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas em mecanismos de exclusão, além de se assumirem como não preparadas para atuar na perspectiva inclusiva.

Assim, após a realização do curso de especialização, fica explícito, mediante os relatos das docentes, as possibilidades de reconstrução de suas práticas, possibilitando maior habilidade para modificá-las por meio de novos referenciais pedagógicos, apesar de não ficar evidenciado maiores detalhes ou se fazer tão notório quais saberes foram esses construídos. Todavia já nos parece extremamente importante o sentimento que nelas permanece de conhecimentos adquiridos que ganharam significados e sentidos para atuação docente e, o mais importante, encontrar o “mote” que pode desfazer o “não estou preparado”, indicando possibilidades de repercussão positiva para o trabalho docente.

Ainda que nacionalmente as pesquisas apontem o contrário, ouvimos dessas professoras fatores que implicaram no favorecimento de novas práticas pedagógicas, em mudanças de concepções e atitudes. Sendo assim, podemos perspectivar que a presença dos saberes teóricos e conceituais

relacionados ao ensino e à aprendizagem dos alunos, numa perspectiva inclusiva, reflete em impactos reconhecidos pelos professores em suas formações, seja ela inicial ou continuada. Acreditamos, de fato, na influência de uma formação realizada de forma diferenciada, com espaço para a reflexão crítica do educador, renovação epistemológica de seu pensamento e sua ação, articulando assim teoria e prática.

Todavia enfatizamos que a formação do professor é apenas um entre outros aspectos a serem aprimorados como mecanismos para o processo de inclusão alcançar os resultados que ainda necessitamos, mantendo-se a necessidade de eliminação das barreiras externas e internas que permeiam o cotidiano dos sujeitos da educação, bem como o desenvolvimento de práticas mais inclusivas para alcançar a aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. Falmer Press. London, 2002.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época). 102 p.

JHA, M. M. Barriers to student access and success: is inclusive education an answer? *In*: VERNA, G. K; BAGLEY, C; JHA, M. M. (ed.). **International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion**. London: Routledge, 2007, p. 33-44.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. *In*: FRANCO. M. A. M; GUERRA, L. B (org.). **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão**. Jundiaí: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2007.

NOGUEIRA, M. M. **Avaliação da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil**.

2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

NUNES, C. A. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão**: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, s/v, n. 41, p. 41-60, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RODRIGUES, G. de A.; SILVA, R. H. G.; LUSTOSA, F. G. Reflexões sobre experiências, aproximações e aprendizagens humanas no convívio junto a pessoas com deficiência: “onde elas estavam que não convivi com elas?”. *In*: SEMANA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1., Fortaleza, 2018. **Anais** [...]. p. 76-77, UFC, Fortaleza, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.