

# Educação Inclusiva e Intervenções Formativas: Contribuições para a Prática Pedagógica de Professoras da Educação Básica

## Inclusive Education and Training Interventions: Contributions to the Pedagogical Practice of Basic Education Teachers

Tatiane Motta da Costa e Silva<sup>\*a</sup>; Rodrigo de Souza Balk<sup>ab</sup>; Luana Antunes Sigaran<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. RS, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Federal do Pampa, Curso de Fisioterapia. RS, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade Federal do Pampa, Curso de Enfermagem. RS, Brasil

\*E-mail: tati\_mcs@hotmail.com

---

### Resumo

Apesar dos avanços e das transformações ocorridas no sistema educacional, ao longo dos anos, ainda são inúmeras as barreiras que dificultam as políticas inclusivas de se efetivarem na prática cotidiana das escolas, entre essas, a falta de formação docente. Diante disso, o estudo tem por objetivo identificar as concepções de professoras do Ensino Fundamental a respeito da educação inclusiva, bem como investigar a influência de intervenções formativas (IF) relativas à educação inclusiva no processo de formação destas. Este estudo se situa nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa. Participaram do estudo cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada em um município da fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada em três etapas. Para tanto, a primeira, consta, na realização de entrevista semiestruturada, a fim de identificar as concepções prévias das participantes. Na etapa seguinte foram aplicadas IF com as professoras, visando discussão dos conceitos e práticas vigentes quanto à Educação Inclusiva. A terceira etapa do estudo buscou analisar as mudanças provocadas pelas IF, por meio de questionário. Para o tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo. Os resultados apontam que, de maneira geral, os conceitos relacionados à Educação Inclusiva, pouco se modificaram a partir da realização das IF, no entanto, as principais contribuições foram para a prática pedagógica das professoras, evidenciando a importância da realização de pesquisas e intervenções que busquem proporcionar as/ aos professoras/ es momentos de discussão e novas possibilidades práticas referentes ao tema.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Pesquisa Colaborativa. Formação Continuada.

### Abstract

*Despite the advances and transformations that have taken place in the educational system over the years, there are still numerous barriers that make it difficult for inclusive policies to take effect in the schools daily practice, including the lack of teacher training. Therefore, the study aims to identify the conceptions of elementary school teachers about inclusive education, as well as investigate the influence of training interventions (IFs) related to inclusive education in their training process. This study is located in the qualitative approach domains, characterized in terms of its objectives as exploratory, being a collaborative research. Five teachers from the early years of elementary school from a school located in a city on the western border of Rio Grande do Sul participated in the study. Data collection was carried out in three stages. For this purpose, the first consists of conducting a semi-structured interview, in order to identify the participants' previous conceptions. In the next step, IFs were applied with the teachers, aiming at discussing the current concepts and practices regarding inclusive education. The third stage of the study sought to analyze the changes caused by the IFs, through a questionnaire. For data treatment, content analysis was used. The results show that, in general, the concepts related to inclusive education have changed little from the completion of the IFs, however, the main contributions were for the teachers' pedagogical practice, highlighting the importance of conducting research and interventions that seek to provide teachers with moments of discussion and new practical possibilities related to the topic.*

**Keywords:** School Inclusion. Collaborative Search. Continuing Education.

---

### 1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em conjunto com outros documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, convergentes com a Constituição da República Federativa do

Brasil (BRASIL, 1988) norteiam uma proposta de educação para todas/os<sup>1</sup>, sem discriminação, que deve abranger desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tanto na rede pública como privada de ensino (ORRÚ, 2017). Tais documentos<sup>2</sup> estabelecem que o acesso à educação é direito de todas/

---

1 O debate acerca da necessidade de uma educação voltada para todas/os, sem discriminação, partiu da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

2 Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008); Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), entre outros documentos.

os e que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, devem ter atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo também a possibilidade de atendimento educacional especializado.

A reorganização da educação brasileira, tendo em vista o princípio da educação inclusiva, acarretou o ingresso de crianças/adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, SOUZA; MENDES, 2017), despertando nas/os professoras/es e gestoras/es exigências referentes a sua prática pedagógica, bem como a conhecimentos sobre uma temática, que muitas/os não tiveram acesso durante a formação inicial. Assim, frente as lacunas da formação inicial, a formação continuada se torna uma alternativa para possibilitar um novo olhar à prática pedagógica da/o professora/or e para contextualizar novas abordagens de ensino.

Diante da importância do planejamento quanto às ações de formação continuada, a pesquisa colaborativa se firma como uma aliada para tal propósito, ao buscar uma aproximação entre pesquisadora/or e professora/or com o intuito de que haja colaboração entre ambas/os. Souza e Mendes (2017, p. 281), ao realizar uma revisão sistemática das pesquisas colaborativas que abordam a inclusão escolar no Brasil, apontam para a “necessidade de estudar com os atores envolvidos no processo de inclusão escolar e não apenas sobre eles”, destacando a proposta de realização de intervenções formativas (IFs). Visto que a formação de professoras/es tende a estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça as/aos professoras/es os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma autoformação participada (NÓVOA, 1995).

Partindo dessas reflexões, o presente estudo aborda a formação de professoras/es para a educação inclusiva, trabalhando na perspectiva de propor um diálogo entre a Universidade e a Escola, considerando o contexto escolar e o conhecimento prévio das/os professoras/es, para, então, intervir e colaborar com a realidade do contexto estudado. Para tanto, o estudo tem por objetivo identificar as concepções de professoras do Ensino Fundamental a respeito da educação inclusiva, bem como investigar a influência de intervenções formativas relativas à educação inclusiva no processo de formação destas.

## 2 Material e Métodos

Este estudo se situa nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa (GIL, 2002; IBIAPINA, 2008). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o número de parecer 2.917.413.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental em um município da fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, a qual foi escolhida de maneira intencional. A referida escola atinge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,0, de acordo com os dados disponibilizados em 2017. O município, no qual, a escola pertence, conta com uma população estimada de 126.970 (IBGE, 2019), sendo 93,6% residente na área urbana. Atinge o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,7442, com uma estimativa de 12,2 % de analfabetas/os.

A escola está localizada na zona urbana, em um território, formado por um complexo de bairros, abrangendo 11 localidades, estando situado na região Sudeste do município, com aproximadamente 11.710 habitantes. A escola foi instituída a partir da necessidade das/os moradoras/es locais destes bairros em ter um lugar para que suas/es filhas/os pudessem ter acesso à Educação sem o deslocamento excessivo, tendo em vista que este complexo de bairros está localizado em uma região periférica do município.

Além da escola, o conjunto de bairros conta com mais uma escola de Ensino Fundamental, duas escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Médio. No que se refere aos serviços de saúde o território possui duas Estratégias de Saúde da Família (ESF). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de referência desta região está localizado em outro bairro.

Ao transitar pelas localidades é possível observar que há diversos pontos de esgoto a céu aberto, as ruas em sua grande maioria não são pavimentadas e os espaços públicos de lazer são poucos. O espaço escolar, em especial, ocupa dentro desta comunidade um papel primordial para a formação de sujeitos, opiniões e cidadãos e cidadãos.

A escola possui espaço físico de 4.378,52m<sup>2</sup> e 27 salas de aula, além de espaços de convivência e salas específicas, como sala de recursos, sala de apoio pedagógico, sala de multimídia, entre outras. Sua estrutura apresenta características de acessibilidade física, no entanto, alguns espaços e objetos, ainda necessitavam de melhor projeção para atender às diferentes características e necessidades de todas/os as/os estudantes.

Em 2018, estavam matriculadas/os um total de 1.290 estudantes distribuídas/os em três turnos, sendo considerada a maior escola da rede municipal de ensino. O número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico. A escola não possui estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quanto ao número de professoras/es, a escola possui 15 professoras/es atuando nos anos iniciais no turno da manhã e 15 no turno da tarde. Nos anos finais a escola conta com 20 e 21 professoras/es nos turnos manhã e tarde, respectivamente. O turno da noite possui 11 professoras/es e sua organização é

por módulos de I a V.

Todas as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola foram convidadas a participar do estudo. Aquelas que aceitaram participar do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Optou-se por realizar a formação com as/os professoras/es dos anos iniciais, por ser os anos em que possui o maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculadas/os.

Para garantir o anonimato das participantes, as mesmas, serão identificadas no estudo por nomes fictícios. Os nomes fictícios das professoras foram inspirados em pesquisadoras que contribuíram para a educação nos séculos XIX, XX, XXI.

Participaram do estudo cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas atuam unicamente na escola em que o estudo se desenvolve, suas características são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Características das participantes

Professora	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Docência	Carga Horária/Semanal	Nível do Ensino Fundamental
Anne	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	11 anos	60 horas	3º ano
Marie	Licenciatura em Educação Física	Não possui	10 anos	50 horas	4º ano
Dorina	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	12 anos	60 horas	3º ano
Débora	Licenciatura em Pedagogia Ed. Infantil	Especialização	15 anos	60 horas	2º ano
Emília	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	18 anos	50 horas	5º ano/Sala de recursos

Fonte: dados da pesquisa.

A fim de facilitar a participação das professoras, as etapas do estudo foram realizadas na referida escola, após o horário das aulas. A coleta dos dados foi desenvolvida em três etapas, conforme descrito a seguir:

### 2.1 Etapa I: Identificação das concepções prévias

Foi utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas um roteiro preestabelecido, contendo perguntas referentes ao nível de formação das professoras, tempo de atuação profissional, nível do Ensino Fundamental em que atuam e a carga horária semanal, bem como a concepção das participantes quanto à Educação Inclusiva e sua organização na escola, no intuito de melhor compreender o contexto estudado. As entrevistas foram realizadas em outubro de 2018.

Antes de iniciar as entrevistas semiestruturadas, as professoras foram apresentadas ao projeto de pesquisa e aquelas que concordaram em participar de todas as etapas do estudo, assinaram o TCLE. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, no intuito de não perder nenhum detalhe expresso pelas entrevistadas.

### 2.2 Etapa II: Intervenções Formativas

A segunda etapa do estudo consistiu na realização de IF, visando discussão dos conceitos e práticas vigentes quanto à educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar. Foram ofertadas quatro IF em formato de roda de conversa, durante os meses de abril a maio de 2019. A construção das IF foi definida levando em consideração a primeira etapa do estudo, conforme descrição no Quadro 2.

**Quadro 2** - Descrição dos temas propostos

Tema	Descrição
<b>IF 1.</b> Conhecer para compreender: refletindo sobre o processo ensinar e aprender.	Estratégias pedagógicas a partir da utilização dos conceitos relacionados ao desenho universal de aprendizagem.
<b>IF 2.</b> Conceitos iniciais e vivências práticas.	Discussão dos conceitos relacionados a educação inclusiva em dois momentos: apresentação e debate de conceitos; exibição de entrevista com um estudante cego quanto a sua trajetória na educação básica e no ensino superior.
<b>IF 3.</b> Construção de materiais para utilização em sala de aula.	Utilização de materiais didáticos com as/os estudantes em sala de aula.
<b>IF 4.</b> Redes de Apoio: articulação com serviços de saúde e assistência social. Apresentação e discussão das atividades desenvolvidas com as/os estudantes.	Discussão das possibilidades de aproximações entre escola e serviços da rede de apoio. Culminou com a apresentação das atividades realizadas com os materiais construídos na IF 3.

Como instrumento de coleta de dados, nesta etapa, foram utilizados a observação participante, com registros no diário de campo e entrevista não diretiva centrada.

### **2.3 Etapa III: Investigação das mudanças provocadas pelas intervenções**

A terceira etapa do estudo buscou investigar as mudanças provocadas pelas IF por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O questionário foi realizado com as professoras participantes do estudo buscando averiguar as percepções sobre as apropriações conceituais e as influências das IF para a prática pedagógica das participantes do estudo. A etapa III foi realizada com as professoras após o término das IF, em maio de 2019.

### **2.4 Análise dos dados**

Para análise dos dados coletados foi utilizado, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das transcrições das respostas em categorias, constituída por temas que emergiram das mesmas.

Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença de itens na resposta. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) a pré-análise, com a organização e seleção dos dados; b) exploração dos dados, através da codificação e escolha das categorias; c) tratamento dos resultados, com a classificação das categorias emergidas dos dados (BARDIN, 2011).

## **3 Resultados e Discussão**

### **3.1 Concepções prévias**

Através da análise das respostas relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pré-intervenção, emergiram três categorias, sendo essas: “Socialização” frequente em 1 resposta, “Adaptações no ensino” (1) e “Educação para todas/os” (3). Partindo desta análise, foi possível identificar diferentes compreensões acerca do conceito de educação inclusiva, conforme demonstrado na categorização das respostas.

Anne, regente de classe em uma turma de 3º ano, relaciona educação inclusiva com a socialização das/os estudantes, “acredito que educação inclusiva hoje é socialização, muitas vezes a gente acredita que estas crianças não têm o crescimento cognitivo adequado, mas a parte social é a parte que mais cresce, então, pra mim inclusão é socialização” (professora Anne). Para Marie, que atua em uma turma de 4º ano, a educação inclusiva está relacionada com adaptações no ensino “um desafio, tu tens que sempre adaptar às crianças, propor atividades diferenciadas pra eles, de acordo com as necessidades de cada um, respeitando também as potencialidades, as habilidades, os limites deles...” (Professora Marie).

Para Dorina e Débora que atuam como professoras do 3º e 2º ano, respectivamente, e para Emília que atua enquanto professora da sala de recursos no turno da manhã e professora do 5º ano no turno da tarde, educação inclusiva se refere ao direito de educação e inclusão em um sentido amplo, envolvendo todas/os as/os estudantes, independentes de suas condições físicas, psicológicas, étnicas e sociais, aproximando-se do conceito de educação para todas/os, conforme o extrato das respostas:

Eu acho que é oportunizar a todos os estudantes, né, condições de se desenvolverem, no seu potencial máximo (Professora Dorina).

Compreendo como uma educação para todos, na verdade a inclusão de todos, não só da criança com dificuldades... (professora Débora).

Educação inclusiva é quando tu consegues, realmente atingir o aluno na aprendizagem, independente dele ter uma deficiência ou não, não considerando só as deficiências, qualquer aluno que tenha dificuldade de aprendizagem, qualquer aluno que necessite mais do teu olhar... (professora Emília).

Capellini e Rodrigues (2012) se referem à educação inclusiva, como uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade das/os estudantes, inclusive aqueles com deficiência. Para as autoras, educação inclusiva é uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todas/os. Desta forma, a educação inclusiva se define por uma educação escolar, na mesma sala de aula, para todas/os as/os estudantes, independente das diferenças que possam apresentar (ROPOLI et al., 2010).

Em contraponto, ocupar-se apenas da socialização das/os estudantes, como ressalta a professora Anne, não implica, necessariamente, a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares, a educação inclusiva está relacionada a adaptações no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo não só a socialização, que é relevante, mas também o desenvolvimento de habilidades e o processo de aprendizado (AGUIAR, et al., 2018).

As categorias que emergiram das percepções das professoras quanto a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar foram: “Troca de informações entre colegas” (1), “Afetividade como estratégia de aproximação” (2), “Adaptações no ensino” (2), “Frustração” (1). Diante das categorias observa-se que as professoras possuem percepções distintas quanto à sua prática pedagógica, buscando traçar diferentes estratégias para orientar suas atividades, entre essas, a afetividade e o sentimento de frustração são referidos pela professora Débora, ao discorrer sobre sua prática, como é possível analisar a partir do extrato de sua resposta,

muitas vezes eu me senti frustrada em relação a isso [inclusão], na verdade, não alcançava o que queria alcançar, e nem tinha o material adequado também, por exemplo, libras, a gente não tem formação em libras... então eu acho que tentei buscar no lado afetivo e não o pedagógico, mas com certeza

não avancei o objetivo que seria na forma de desenvolver ele [o estudante]... (professora Débora).

Percebe-se que a professora menciona que tentou possibilidades pedagógicas, no entanto, por não estar satisfeita com sua prática busca a afetividade como estratégia para desenvolver as potencialidades do estudante. A professora Marie pauta sua prática pedagógica na afetividade como estratégia para socializar suas/es estudantes “então, eu acho que a primeira parte, o inicial ali é o afetivo, primeiro tu ganha eles no afetivo e eu sempre procuro trabalhar eles pra conviver em sociedade... eu sempre tive que procurar primeiro acalmar e tenho conseguido, graças a Deus” (professora Marie).

Nesse sentido, Beyer (2005) ao realizar uma reflexão da primeira parte das Obras Escolhidas, Volume V, “Fundamentos de Defectologia” (1997) de Lev Semenovich Vigostski, ressalta a importância da convivência escolar sem delimitações ou “homogeneidades”, sendo primordial, pois, a partir desta convivência cria-se um círculo de riqueza interpessoal que provoca trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil, propiciando relações entre professora/or-aluna/o e aluna/o-aluna/o. O processo de inclusão escolar da criança com “necessidades educacionais especiais”, adquire um sentido pleno, em que sua convivência com os pares não se limite às crianças “iguais”, porém haja uma possibilidade ampliada de convivência nas “diferenças” interpessoais (BEYER, 2005).

Quanto às dificuldades encontradas para a inclusão escolar, emergiram cinco categorias, sendo essas: “Dificuldade com a/o estudante” (1), “Falta de formação” (2), “Falta de diagnóstico médico” (3), “Apoio familiar” (1), “Apoio profissional” (2). *O relato das professoras evidenciou a preocupação com a falta de formação para a prática pedagógica com as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento. Mesmo as professoras que receberam algum tipo de formação, tanto em nível de pós-graduação, afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. Foi identificado em três respostas a falta do diagnóstico médico como um aspecto considerado barreira para a prática docente, de acordo com a professora Anne “a falta de profissionais adequados, de laudos, de profissionais que te digam melhor maneira de trabalhar e de atingir aquele aluno...”*

A busca por diagnóstico médico, tal como está evidenciada na resposta da professora Anne, intensifica a discussão quanto à normalização dos corpos, sendo o diagnóstico médico responsável por apontar o que é anormal sem ser questionado diante dos saberes da medicina (ORRÚ, 2017). Não desconsiderando a importância do diagnóstico médico, mas sem despersonalizar o indivíduo e sem controlar seu corpo através da medicalização de fármacos em busca de “cura” e de comportamentos socialmente aceitos. Percebe-se que a perspectiva do paradigma biomédico, ainda se faz presente, sustentando ações e atividades que focalizam o “corpo

deficiente e anormal” que necessita ser tratado/reabilitado ou separado da comunidade considerada “normal” pelos padrões estabelecidos na sociedade (SILVA; OLIVER, 2019).

A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com a escola parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos, aspectos destacados pela professora Débora “considero importante ter um auxiliar dentro da sala de aula, e no turno inverso ter ajuda de outros profissionais, como da área da saúde, para fazer encaminhamento e ter uma devolutiva...”. Diante da carência de apoio profissional, evidencia-se a importância da estruturação de uma rede de apoio, entre escola e serviços de saúde e de assistência social.

Em estudo realizado por Silva, Zalamea e Balk (2019), as/os autoras/es analisam o contexto escolar e o território, no qual, o presente estudo se desenvolve, evidenciando que a escola, possui um grande número de estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e apesar da oferta de atendimento especializado, sendo este realizado muitas vezes no ambiente escolar, a mesma, ainda, carece de um apoio complementar e contínuo. Ressalta-se que os profissionais considerados necessários devem dar apoio a/o professora/or, e não exercerem o papel central, o que fortalece a mudança da perspectiva médica para a pedagógica (AGUIAR et al., 2018), sendo o propósito desta articulação favorecer as potencialidades das/os estudantes dentro de suas particularidades, propiciando melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Cabe salientar nos relatos das professoras a busca por uma orientação para a sua prática com as/os estudantes, resgatando a categoria “troca de informações entre colegas”, percebe-se que diante da falta de apoio de profissionais externos, as professoras buscam apoio internamente entre si, através da troca de experiências, sendo os momentos de discussão propícios para tais trocas.

### 3.2 Intervenções Formativas

Por meio da análise dos registros do diário de campo, observou-se que no decorrer das quatro IF, as professoras se mostraram participativas e interessadas pela temática. A primeira IF apresentou possibilidades pedagógicas a partir dos conceitos relacionados ao desenho universal de aprendizagem (DUA). O DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino das/os estudantes, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como elas/es expressam seus conhecimentos e como estão envolvidas/os e motivadas/os para aprender mais (ZERBATO; MENDES, 2018). No entanto, o tema da IF se mostrou pouco atrativo e distante da prática pedagógica das professoras, tendo pouca participação durante a discussão.

A IF 2 buscou, inicialmente, conhecer as professoras, quanto as suas motivações para a participação nas IF, sendo referida a procura por formação continuada e contribuições

para a prática pedagógica, bem como motivações pessoais. Posteriormente, foi debatido o percurso histórico de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão da educação brasileira, assim como os conceitos de cada um dos períodos. Em um segundo momento foi exibido uma entrevista com um estudante, na qual ele relata sua trajetória na Educação Básica e no Ensino Superior e seu processo de ensino e aprendizagem a partir da perca gradativa de sua visão.

O interesse e a participação nas formações estão além das motivações profissionais, sendo as relações pessoais e de afinidade com a temática também importantes para a continuidade e envolvimento nas formações. Além disso, as tarefas técnicas e burocráticas que cercam a prática docente interferem na participação das/os professoras/es.

Glat e Nogueira (2003) atribuem as dificuldades de envolvimento das/os professoras/es a resistências pessoais e preconceituosas, fruto de um processo histórico de segregação social e marginalização dos indivíduos com deficiência. Sendo a inclusão escolar não vista apenas como um problema de políticas públicas e de estrutura institucional, pois envolve, sobretudo, o significado que as/os professoras/es têm com a deficiência/diferença da/o outra/o e como esse significado vai determinar o tipo de relação que se estabelece com ela/ele (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Desta forma, a educação inclusiva se constitui, em uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades para todas/os (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Após as reflexões conceituais referentes à educação inclusiva e possibilidades pedagógicas da temática, discutidas durante a IF 2, as professoras foram estimuladas a pensar em possibilidades para a prática pedagógica com as/os estudantes, sendo elencado por uma professora a necessidade de modificar os recreios, a fim de proporcionar atividades para a participação de todas/os estudantes. Dessa forma, foi sugerido a construção de um painel interativo durante a IF 3.

O painel interativo foi construído de forma coletiva pelas professoras, a partir de materiais reutilizáveis. As professoras utilizaram a IF como um momento para reflexões sobre a prática e para troca de experiências. Ao final da IF 3, as professoras foram estimuladas a utilizar o painel com as/os estudantes, em sala de aula e no recreio, tendo sido solicitado registros fotográficos para apresentação durante a IF 4.

A quarta IF iniciou com a discussão das possibilidades de aproximações entre escola, serviços de saúde e serviços de assistência social. Foram apresentados os serviços, o funcionamento de cada um, a localização e os documentos necessários para encaminhamento e para o acesso das/os estudantes. As professoras relataram a falta de devolutiva dos serviços, quando os estudantes são encaminhados, a escola deve enviar um parecer, no entanto, não recebem retorno dos serviços quanto ao que foi realizado com a/o estudante.

A IF 4 culminou com a apresentação dos registros fotográficos feitos pelas professoras durante a utilização do

painel interativo com as/os estudantes. Durante a apresentação foi direcionado o relato para as/os estudantes com deficiência e o despertar destas/es para alguns itens do painel, a roda de cores e o zíper.

O apoio profissional complementar emergiu na análise do contexto escolar como sendo uma demanda, carecendo de comunicação e articulação entre escola e serviços de saúde, evidenciado como uma dificuldade durante a identificação das concepções prévias das professoras. Na percepção das professoras, este contato se faz necessário no sentido do encaminhamento, acompanhamento e devolutiva quanto às condições clínicas (diagnóstico médico) das/os estudantes, visando adequação de métodos, materiais e conteúdos.

Silva, Molero e Romam (2016) associam essa postura com a falta de preparo e de suporte para o professor(a) formular adaptações no atendimento ao estudante com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Principalmente, as metodológicas, curriculares e nos processos de avaliação pedagógica, fortalecendo a crença de que o profissional da área da saúde teria as respostas para efetivação e sucesso do processo de inclusão.

A ampliação de possibilidades práticas, mencionada pelas professoras, após o desenvolvimento do painel interativo na IF 3 reforça a concepção de que as intervenções no ambiente escolar são uma alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios, sendo que não se efetivam apenas com treinamentos, palestras, seminários, mas, muito, com a relação dinâmica da prática pedagógica, a partir da reflexão coletiva e pensamento crítico e criativo (AGUIAR et al., 2018; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Ao final das IF se evidenciou a importância dos espaços de discussões coletivas para a construção das percepções das professoras, assim como para proporcionar momentos de troca de experiência entre elas. Visto que as intervenções não serviram apenas como um processo de aperfeiçoamento profissional, como também, um espaço para diálogo, reflexão e compartilhamento de conhecimento.

### 3.3 Mudanças provocadas pelas Intervenções Formativas

Após as IF desenvolvidas com as professoras se aplicou um questionário, objetivando avaliar a resignificação dos conceitos de educação inclusiva, pós-intervenção e as contribuições das IF para a prática pedagógica das professoras. A partir da análise das respostas emergiram duas categorias relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pós-intervenção, sendo essas: “Integração escolar” frequente em duas respostas e novamente a categoria “Educação para todas/os” presente em três respostas.

Constatou-se, através da análise das respostas que os conceitos relacionados à educação inclusiva, pouco se modificaram após a realização das IF. As professoras Dorina, Débora e Emília permaneceram associando educação inclusiva à educação de todas/os, as professoras Anne e Marie passaram a relacionar educação inclusiva à integração escolar.

Atribui-se a associação da educação inclusiva à integração escolar em função de debate dos conceitos durante a IF 2, no qual se identificou coletivamente que a estrutura educacional atual ainda reproduz a integração escolar. Na integração escolar, a escola não muda como um todo, mas as/os estudantes têm de mudar para se adaptarem às exigências institucionais (ORRÚ, 2017). A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social, buscando inserir as pessoas com deficiência nos sistemas gerais, tentando fazer com que se tivesse uma vida “mais normal possível” (AGUIAR et al., 2018).

Quanto às categorias de respostas relacionadas com as contribuições das IF para a prática pedagógica das professoras, emergiram quatro categorias: “Troca de experiências entre colegas” (3), “Fundamentação teórica” (2), “Ampliação de possibilidades práticas” (3), “Informações sobre rede de apoio” (2). A troca de experiências entre colegas foi ressaltada entre as respostas, assim como a ampliação das possibilidades práticas, tendo destaque o painel interativo construído durante a IF 3. Conforme os extratos das respostas:

auxiliaram com a fundamentação teórica e a troca de experiências com as colegas (professora Anne).  
através das informações obtidas, algumas dúvidas foram sendo sanadas, ampliando conhecimento para aplicar atividades em sala de aula, a construção do painel em conjunto que despertou o interesse dos alunos (professora Débora).  
oportunizou novas práticas... através da atividade do painel interativo, percebi alguns interesses dos alunos que antes não havia observado (professora Emília).

Frente as respostas das professoras Marie e Dorina se observa que as IF contribuíram para momentos de discussão e reflexão em conjunto, o que havia sido mencionado anteriormente como uma dificuldade, “consegui adaptar melhor os conteúdos trabalhados, me fez buscar mais e ter mais consciência do meu papel em sala de aula” (professora Dorina). Além disso, foi mencionado a articulação entre a escola e os serviços de saúde, possibilidades apresentadas durante a IF 4, “trocas entre colegas, questões como serviços de saúde, relatos sociais e vivências na escola” (professora Marie).

A troca de experiência possibilita a criação de uma rede de apoio interna entre professoras/es, fortalecendo a afinidade e a comunicação entre os pares. Magalhães e Soares (2016) identificam, em seu estudo, que o fato de professoras/es não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuiu para ausência de reflexão das práticas docentes e priva as/os sujeitos da escola da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.

## 4 Conclusão

Os resultados alcançados revelam que, de maneira geral, pouco se conseguiu modificar as concepções prévias das professoras referentes à educação inclusiva. As concepções

prévias, identificadas, ainda na etapa I, demonstraram que três das cinco professoras possuíam uma compreensão próximas ao conceito de “Educação para Todas/os” e, assim, permaneceram com o seu conceito após as IF. As demais professoras modificaram seus conceitos passando a associar a educação inclusiva à integração escolar. Em relação às dificuldades encontradas para o processo inclusivo, as professoras relataram, principalmente, a falta de formação e a falta de apoio profissional, dessa forma, buscou-se discutir tais itens durante as IF.

As IF realizadas, na segunda etapa do estudo, evidenciaram a necessidade de promoção de espaços de formação que facilitem as/às professoras/es rever suas práticas, trocar experiências, aprimorar seus conhecimentos e juntas/os traçarem estratégias para as mudanças em seu contexto educacional. Destaca-se que as IF devem ser planejadas conforme os conhecimentos prévios e as demandas de formação das/os participantes envolvidas/os, para assim, tornarem-se significativas. Na terceira etapa do estudo se constatou que as principais influências foram relativas à prática pedagógica, como a troca de experiências entre as professoras, a ampliação de possibilidades práticas e as informações sobre rede apoio.

Cabe salientar que durante o processo de desenvolvimento da pesquisa se vivenciou situações que impossibilitaram a realização de parte dos procedimentos planejados, as quais foram: constante mudança de dias e horários das IF, pouco tempo de que as participantes dispunham para os encontros e infrequência das participantes. Reforçando a percepção do quanto às atividades das/os professoras/es estão carregadas de tarefas técnicas e burocráticas com carência de espaços para estudos, reflexões e planejamento.

O estudo possui entre suas limitações o reduzido número de professoras e a falta de tempo para o acompanhamento das professoras a longo prazo para verificar a influência das intervenções desenvolvidas. Por fim, enfatiza-se que o estudo realizado se torna relevante para o campo da Educação, a partir das reflexões produzidas acerca da temática e para o despertar de nova discussão no mesmo viés, tendo em vista, que com uma produção mais expressiva de pesquisas nessa área seria possível complementar os subsídios teóricos para a educação inclusiva e a formação continuada de professoras/es da Educação Básica.

## Referências

- AGUIAR, L.M. et al. Educação Inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. *Rev. Expressão Católica*, v.7, n.1, p.1-6, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v7i1.2189>.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.
- BEYER, H.O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? *Rev. Centro Educ.*, v.26, p.1-4, 2005.
- CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. *Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Práticas Educativas Inclusivas*. Bauru: UNESP/FC, 2012.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Comunicações Cad. Prog. Pós-Grad. Educ.*, v.10, n.1, p.134-141, 2003.
- IBIAPINA, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&search=riogrande-do-sul|uruguaiana|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MAGALHÃES, R.C.B.P.; SOARES, M.T.N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. *Cad. Pesq.*, v.46, n.162, p.1124-1147, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143717>.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender*. Petrópolis, Vozes, 2017.
- ROPOLI, E.A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília. MEC, 2010.
- SILVA, A.C.C.; OLIVER, F.C. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, v.27, n.2, p.279-292, 2019. doi: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoao1604>.
- SILVA, C.C.B.; MOLERO, E.S.S.; ROMAN, M.D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 20, n. 1, p. 109-115, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201934>.
- SILVA, T.M.C.; ZALAMENA, C.A.B.; BALK, R.S. Educação inclusiva e redes de apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar. *Unijuí*, v.34, n.109, 2019. doi: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.25-35>.
- SOUZA, C.T.R.; MENDES, E.G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.23, n.2, p.279-292, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>.
- TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.22, n.4, p.527-542, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>.
- ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educ. Unisinos*, v.22, n.2, p.147-155, 2018. doi: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.