

ARTIGO | Fluxo contínuo

Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar ofertada pelo município de Porto Velho-RO

Continuing Education from the Perspective of School Inclusion
offered by the municipality of Porto Velho-RO

Formación continua desde la Perspectiva de Inclusión Escolar
ofrecida por el municipio de Porto Velho-RO

Hemile Ane Alves Maia Arquimim
Valéria Becher Trentin

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as formações continuadas na perspectiva da inclusão escolar ofertadas pelo município de Porto Velho, RO, no período de 2018 a 2023, bem como as percepções das professoras que atuam em uma escola municipal acerca da relação entre essas formações e as práticas de inclusão desenvolvidas no contexto escolar. Assim, assume-se que a abordagem desta pesquisa é qualitativa, tendo como lócus uma escola municipal localizada em Porto Velho, RO. Os participantes da pesquisa foram cinco professoras que atuam nessa unidade escolar. No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A organização e a sistematização dos dados coletados foram realizadas com base nos critérios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Ao analisar as formações continuadas ofertadas pelo município no período de 2018 a 2020, constatou-se que estas apresentaram temáticas direcionadas predominantemente aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Além desse direcionamento, as formações realizadas nesse período mostraram-se ancoradas em modelos clínicos, os quais enfatizam o estudo do transtorno em detrimento de uma formação crítica e reflexiva voltada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial. As professoras ressaltaram, em suas falas, que as formações continuadas ofertadas ainda não têm sido suficientes para suprir as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, apontando que os cursos oferecidos foram pautados majoritariamente na transmissão de conhecimentos, sem a necessária articulação entre teoria e prática. Destacaram, ainda, que a formação ofertada tem contribuído de forma limitada para o fortalecimento das práticas inclusivas desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Formação continuada; Inclusão escolar; Professoras; Rondônia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the continuing education programs from the perspective of school inclusion offered by the municipality of Porto Velho, RO, between 2018 and 2023, as well as the perceptions of teachers working in a municipal school regarding the relationship between these programs and inclusive practices developed within the school context. Thus, this study adopts a qualitative research approach, with a municipal school located in Porto Velho, RO, as the research setting. The participants were five teachers working at this municipal school. Regarding data collection instruments, semi-structured interviews were employed. The organization and systematization of the collected data followed the criteria of content analysis (Bardin, 2011). An analysis of the continuing education programs offered by the municipality between 2018 and 2020 revealed that their themes were exclusively focused on students with Autism Spectrum Disorder. In addition to this emphasis, the training initiatives during this period were grounded in clinical models, which prioritize the study of the disorder to the detriment of critical and reflective training oriented toward the learning and developmental processes of students who are the target audience of special education. The teachers highlighted in their statements that the continuing education programs offered have not been sufficient to address the challenges encountered in the school context, noting that these courses were primarily based on the transmission of knowledge rather than on the integration of theory and practice. They also emphasized that the training provided has made a limited contribution to the school's daily inclusive practices.

Keywords: Continuing education; School inclusion; Teachers; Rondônia.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la formación continua desde la perspectiva de la inclusión escolar ofrecida por el municipio de Porto Velho, RO, entre 2018 y 2023, así como las percepciones de los docentes que trabajan en una escuela municipal acerca de la relación entre dicha formación y las prácticas de inclusión desarrolladas en el contexto escolar. De este modo, se asume que el enfoque de esta investigación es cualitativo, teniendo como escenario de estudio una escuela municipal ubicada en Porto Velho, RO. Los participantes de la investigación fueron cinco docentes que actúan en esta unidad educativa. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. La organización y sistematización de los datos recolectados se realizó siguiendo los criterios del análisis de contenido (Bardin, 2011). Al analizar la formación continua ofrecida por el municipio en el período comprendido entre 2018 y 2020, se constató que las temáticas abordadas estuvieron dirigidas exclusivamente a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Además, las acciones formativas desarrolladas en dicho período se encontraron ancladas en modelos clínicos, los cuales enfatizan el estudio del trastorno en detrimento de una formación crítica y reflexiva orientada a los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiantado que constituye el público objetivo de la educación especial. Las docentes destacaron en sus discursos que la formación continua ofrecida aún no ha sido suficiente para superar las dificultades enfrentadas en el contexto escolar, señalando que los cursos impartidos se basaron principalmente en la transmisión de conocimientos, sin una adecuada articulación entre teoría y práctica. Asimismo, señalaron que la formación ofrecida ha contribuido de manera limitada a las prácticas cotidianas de inclusión en la escuela.

Palabras-clave: Formación continua; Inclusión escolar; Maestros; Rondônia.

Introdução

No Brasil, o compromisso com a inclusão escolar foi intensificado a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), a qual estabeleceu que os países signatários devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, implementando medidas que garantam que o público-alvo dessa política não seja excluído de uma educação fundamental de qualidade e gratuita, fundamentada em princípios inclusivos. Como desdobramento desse compromisso, o Brasil promulgou a referida Convenção por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Ressalta-se que, anteriormente à promulgação do Decreto nº 6.949/2009, o Governo brasileiro instituiu uma comissão de especialistas da área da Educação Especial com a finalidade de debater e elaborar o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A comissão realizou diversas deliberações e, em 2008, a referida política foi oficializada, estabelecendo não apenas a necessidade de abranger todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas também de ofertar, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento destina-se aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Diante do exposto, destaca-se os dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais revelam um crescimento gradativo das matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns. Observa-se que esse percentual passou de 94,2%, em 2022, para 95%, em 2023, considerando a faixa etária de 4 a 17 anos. De acordo com os dados, em 2023 foram registradas 1.771.430 matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns (Brasil, 2023).

Os dados do INEP evidenciam que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar vem se ampliando, o que reforça a relevância da formação continuada dos professores, “visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2017, p. 187).

Assim como a inclusão escolar, a formação docente também tem se constituído como pauta das organizações internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que aponta que sucessivas avaliações em âmbito nacional e internacional indicam a persistência do baixo rendimento escolar, evidenciando a magnitude e a complexidade do problema. Tal complexidade se intensifica em decorrência de fatores culturais, políticos e econômicos, associados à diversidade de interpretações e respostas institucionais (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) ressaltam que a formação de professores configura-se como um problema social, tanto pela sua relevância quanto pelo tratamento incerto que tem recebido ao longo do tempo, marcado por políticas descontinuadas e pela limitada discussão social acerca de seu valor concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. As autoras ainda apontam que, nos últimos anos, observa-se o fortalecimento de políticas voltadas à formação docente, com destaque para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), bem como para os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Diante das orientações legais e das metas estabelecidas, bem como considerando a relevância da formação docente, o município de Porto Velho, RO, fundamentado nos marcos legais da educação brasileira, atua no sentido de assegurar a todas as pessoas o direito à educação. Nessa perspectiva, a política de formação da rede municipal está estruturada de acordo com a Resolução nº 04/CME/2020, a qual estabelece que:

Art. 11. A formação de professores da Rede Municipal de Ensino para a educação especial se processará em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes.

§ 3º A formação continuada para os profissionais da educação deve estimular transformações na organização pedagógica da escola, visando à atualização de sua prática como meio de atender as necessidades e potencialidades de todos os alunos, observando o disposto na legislação vigente (Rondônia, 2020, p. 4)

Mediante o disposto no § 3º da Resolução nº 04/CME/2020, cabe evidenciar a contribuição de Bueno (1999), o qual assinala que a formação continuada necessita envolver tanto o professor da sala comum quanto o professor do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que o primeiro demanda formação específica para atuar diante das particularidades dos alunos em sala de aula, enquanto o segundo precisa direcionar sua atuação também para o contexto da educação comum.

Nessa perspectiva, ambos os profissionais, professor da sala regular e professor do AEE, complementam-se por meio de ações conjuntas, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse contexto, Jesus (2008) apresenta como proposta para a formação continuada de professores a concepção de “aprender fazendo”, uma vez que essa abordagem possibilita a articulação entre teoria e prática no próprio contexto de atuação docente, favorecendo a reflexão crítica sobre as experiências pedagógicas vivenciadas. O autor corrobora destacando que:

Os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há que haver um espaço-tempo e disponibilidade, é uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda equipe escolar, ... apoio direto ao professor dentro da sala de aula, ... no planejamento e acompanhamento regular da atividade docente em sala de aula, ... encontros específicos de apoio/ orientação/ demonstração no estudo/ planejamento/ avaliação/ acompanhamento de casos específicos que demandem um projeto educativo muito diferenciado (Jesus, 2008, p. 79).

Compreende-se que a perspectiva de formação continuada anunciada por Jesus (2008, p. 79) pode desenvolver ações que efetivamente favoreçam os processos de inclusão e de aprendizagem dos alunos com deficiência na escola comum, uma vez que essa dinâmica formativa possibilita ao professor “um diálogo consigo próprio, com o contexto e com o conhecimento”. Esse diálogo, decorrente da formação continuada, pode auxiliar os docentes na transformação tanto da sala de aula quanto da escola, utilizando, nesse processo, a análise

crítica e reflexiva, em uma perspectiva que valorize a coletividade e a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse sentido, entende-se que os processos contínuos de formação podem possibilitar ao professor estabelecer um equilíbrio entre a individualidade de cada aluno e o coletivo da sala de aula, considerando que a diversidade impõe a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple a subjetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal compreensão implica reconhecer cada aluno como um sujeito singular, com características, ritmos e necessidades próprias.

Diante da relevância de formações que possibilitem ao professor compreender a diversidade presente no contexto da sala de aula, o presente artigo busca analisar as formações continuadas na perspectiva da inclusão escolar ofertadas pelo município de Porto Velho, RO, entre 2018 e 2023, bem como as percepções das professoras que atuam em uma escola municipal acerca da relação entre essas formações e as práticas de inclusão desenvolvidas na escola.

Assim, assume-se que a abordagem desta pesquisa é qualitativa, tendo como lócus uma escola municipal localizada em Porto Velho, RO. Os participantes da pesquisa foram cinco professoras que atuam nessa unidade escolar. No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A organização dos dados coletados foi realizada com base nos critérios da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), constitui-se como uma técnica de tratamento das informações que tem por finalidade identificar o que está sendo dito acerca de determinado tema, permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção das mensagens.

Para tanto, o artigo encontra-se organizado em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se as formações continuadas na perspectiva da inclusão escolar ofertadas pelo município de Porto Velho, RO, no período de 2018 a 2023. Na segunda seção, são discutidas as percepções das professoras acerca da relação entre as formações continuadas ofertadas pelo município e as práticas de inclusão desenvolvidas na escola. Por fim, na terceira seção, são apresentadas as considerações finais do estudo.

Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar no período de 2018 a 2023 no município de Porto Velho-RO

Considerando as políticas de formação do município de Porto Velho, RO, realizou-se um levantamento junto à Divisão de Formação (DIFOR), por meio da análise de relatórios circunstanciados, a partir dos quais são apresentados os dados a seguir.

No ano de 2018, foi realizado o Seminário “Transtorno do Espectro Autista – TEA”, com carga horária de oito horas, desenvolvido ao longo de dois dias. Esse seminário foi direcionado exclusivamente aos profissionais que exerciam a função de cuidadores de alunos, conforme disposto na Lei Complementar nº 386, de 2 de julho de 2010. O referido seminário teve como objetivo principal a formação específica desses profissionais, denominados “cuidadores de alunos”, cuja função consiste em:

Atuar nas unidades escolares atendendo alunos(as), público-alvo, da educação especial (Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, e Altas Habilidades/Superdotação) e alunos da creche, com apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função (Rondônia, 2010, s/p).

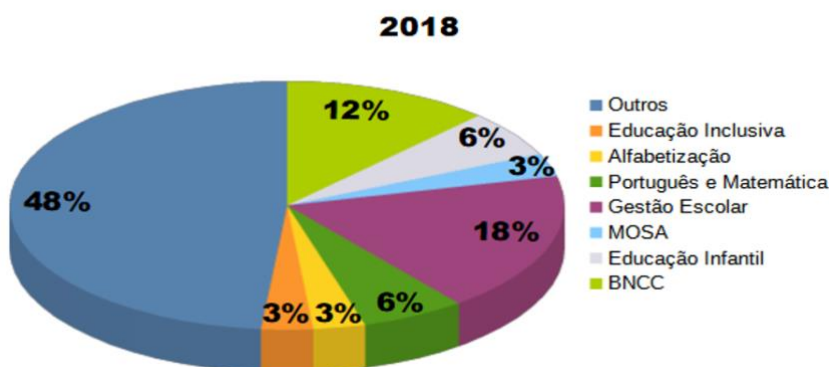
Segundo o Relatório Circunstanciado (2018), os 222 profissionais que participaram do referido seminário foram professores e profissionais de apoio escolar, tais como merendeiros, agentes de limpeza e inspetores, entre outros (Rondônia, 2018). No que se refere à importância da participação de todos os profissionais da escola nos processos de formação continuada e à corresponsabilização desses sujeitos pela educação do aluno com Transtorno do Espectro Autista, Fonseca (2021, p. 41) destaca que:

Os momentos de sucesso quanto os de insucesso, devem ser compartilhados por todos os envolvidos, pois o aluno com TEA “não é de responsabilidade de determinado profissional, o aluno é de responsabilidade da comunidade escolar, ele é da escola, pertence ao espaço escolar devendo assim a formação ser destinada à todos os profissionais que compõem o contexto escolar.

No entanto, cabe questionar se uma formação com carga horária de oito horas, “independente do conteúdo e da forma, [...] seria suficiente” (Mendes et

al., 2011, p. 143) para formar os profissionais na perspectiva da inclusão escolar. Em consonância com a perspectiva anunciada por Fonseca (2021), a Política de Formação do Município de Porto Velho, RO, apresenta como compromisso a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, tanto da equipe pedagógica quanto do apoio técnico, com a “finalidade de qualificar potencialmente a gestão escolar, as equipes pedagógicas das escolas, o apoio técnico e, principalmente, o professorado da rede, empregando esforços para garantir a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Rondônia, 2019, p. 5). Todavia, apesar da preocupação expressa com a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, observa-se, conforme apresentado na Figura 1, que, no ano de 2018, apenas 3% das formações ofertadas pela rede municipal contemplaram a educação inclusiva.

Figura 1 – Formação continuada no município de Porto Velho-RO em 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório circunstanciado DIFOR/SEMED (2018).

Por meio da Figura 1, é possível visualizar que, no ano de 2018, houve baixo investimento do município na formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Essa insuficiência de investimento em ações formativas, segundo Carvalho (2008, p. 27), pode favorecer a resistência dos professores e dos demais profissionais da escola aos processos de inclusão. Ressalta-se que a formação dos profissionais da educação é prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual enfatiza a necessidade de capacitação continuada dos docentes que atuam na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008).

No ano de 2019, foi lançado o Programa Porto Velho em Formação Estruturada sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Nessa formação, foram ofertadas mil vagas destinadas aos profissionais do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Velho, RO. Em 2020, deu-se continuidade ao Programa Porto Velho em Formação Estruturada sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, iniciado em 2019. Nesse ano, além das mil vagas ofertadas, foram disponibilizadas 341 vagas remanescentes. O curso foi estruturado em seis módulos, com carga horária de 66 horas-aula cada.

Os módulos foram compostos por workshops com aulas ao vivo, realizadas on-line em tempo real, bem como por cursos on-line complementares, com datas, horários e locais estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em parceria com a empresa contratada. A carga horária total do programa correspondeu a 396 horas, conforme apresentado no Quadro 1. Para a conclusão do curso dentro do prazo estipulado pela SEMED e pela instituição responsável pela oferta, os cursistas deveriam cumprir um plano de estudos com dedicação mínima de duas horas semanais na plataforma de Educação a Distância (EAD) (Rondônia, 2019; 2020).

Quadro 1 – Módulos do Programa Porto Velho em Formação Estruturada sobre Transtorno do Espectro Autista - TEA

Módulo	Público-Alvo	Temáticas	Carga Horária
01	Profissionais do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Velho – SEMED	Diagnóstico do Autismo; Impacto do Autismo na Família; Bases Epistemológicas do <i>Structured Teaching</i> .	Módulo I: 66 h/a
02		Legislação atual e direitos da Pessoa com Autismo.	Módulo II: 66 h/a
03		Modelo <i>Teacch</i> com ênfase em suas principais estratégias: avaliações informais do desenvolvimento, organização do ambiente, agendas visuais, sistemas de trabalho e atividades adaptadas.	Módulo III: 66 h/a
04		Recursos educacionais e atividades adaptadas para pessoas com Autismo de acordo com os princípios do <i>Structured Teaching</i> .	Módulo IV: 66 h/a
05		Desenvolvimento da linguagem e da comunicação em pessoas com Autismo. Estratégias psicoeducacionais para promover atos comunicativos e prevenir problemas de comportamentos de acordo com <i>Structured Teaching</i> .	Módulo V: 66 h/a
06		Estratégias de Comunicação aumentativa preconizadas pelo modelo <i>Teacch</i> .	Módulo VI: 66 h/a
TOTAL		Carga horária total do curso	396 h

Fonte: Edital de formação Porto Velho (2019)

Pode-se observar, a partir do Quadro 1, que o Programa Porto Velho em Formação Estruturada sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA abordou temáticas relevantes para o atendimento ao público-alvo da educação especial com TEA. Entretanto, os dados do Censo Escolar evidenciam que o município de Porto Velho, RO, não apresenta em sua rede municipal apenas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O público-alvo da educação especial matriculado nas escolas municipais também é composto por alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, entre outras condições.

Todavia, observa-se que as ações de formação continuada destinadas aos professores, na perspectiva da inclusão escolar, nos anos de 2018 a 2020, direcionaram-se exclusivamente aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, desconsiderando a diversidade de necessidades educacionais presentes na rede municipal de ensino. Outro aspecto a ser destacado refere-se às temáticas abordadas no Programa Porto Velho em Formação Estruturada sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, desenvolvido no período de 2019 a 2020, as quais se mostram ancoradas em modelos de abordagem clínico-pedagógica¹, dando ênfase ao estudo do transtorno em detrimento de uma formação crítica e reflexiva voltada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, destaca-se que o “conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática” (Imbernón, 2001, p. 35), pois, mais do que o estudo teórico das deficiências e dos transtornos, torna-se imprescindível garantir aos professores uma formação que promova discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, em articulação com a prática pedagógica desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Simão, 2017).

Assim, cabe ressaltar que, para o professor constituir-se como inclusivo, faz-se necessária a oferta de formações que desenvolvam competências “para

¹ A “concepção médico-pedagógica na Educação Especial é definida por Jannuzzi (2004) como uma perspectiva que se inicia no Brasil no começo do século XX, quando houve o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores” (Borowsky, 2010, p.69). As propostas educacionais delineadas para o público-alvo da educação especial ainda sofrem influências da concepção definida por Jannuzzi.

enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não apenas voltado às dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade” (Bueno, 1999, p. 13).

A necessidade de uma formação que contemple os processos de aprendizagem e desenvolvimento é evidenciada pelas professoras participantes da pesquisa, as quais apontam a ausência de ações formativas com abordagens relevantes para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, destacam que “eu acho que falta a questão do concreto, eu acho que ainda falta muita coisa [...]” (PR3), pois, “apesar de ter muitas palestras, têm muita teoria. E a questão prática?” (PR4).

Diante do exposto pelas participantes PR3 e PR4, dialoga-se com as considerações de Gatti *et al.* (2019), ao afirmarem que a formação de professores enfrenta sérios desafios, entre os quais se destacam currículos fragmentados, a dissociação entre teoria e prática e a abordagem superficial dos conteúdos. Tais fragilidades apontadas pelas autoras impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Na sequência, respeitando a ordem cronológica das ações de formação continuada desenvolvidas no município, aborda-se o ano de 2021, período marcado pelos impactos da pandemia da Covid-19 e pela necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, o que resultou na oferta de formações continuadas na modalidade remota. Sobre a forma como se configurou a formação continuada nesse período, Silva (2019) destaca que a formação nessa modalidade,

Não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os professores na construção de percursos ativos de aprendizagem (Silva, 2019, p. 12).

Corroborando as contribuições de Silva (2019), destacam-se as considerações de Oliveira *et al.* (2020), os quais apontam que a formação de professores mediada pelo uso de tecnologias pode favorecer abordagens que privilegiam múltiplas interações entre os participantes do processo formativo. Tal modalidade pode, ainda, viabilizar uma formação reflexiva e contextualizada, na medida em que possibilita ao formador conhecer a realidade do professor-cursista.

Ressalta-se, entretanto, que a formação continuada ofertada aos professores na perspectiva da inclusão escolar no ano de 2021 direcionou-se exclusivamente ao contexto educacional dos alunos surdos. Ainda de acordo com a participante PR1, a Secretaria Municipal de Educação tem ofertado formação continuada na perspectiva da inclusão escolar prioritariamente aos cuidadores e aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

[...] “É! Todos os cursos que eu fiz, foi eu que paguei, infelizmente a Rede Municipal, não oferta todos os cursos nessa área para os professores titulares, somente para cuidadores e professores do Atendimento Educacional Especializado [...] (PR1).

A participante PR1, em sua fala, evidencia que as formações continuadas ofertadas no município estão, em sua maioria, “voltadas ao grupo de especialistas” (Damásio, 2008, p. 21), sendo que as ações formativas na perspectiva da inclusão escolar deveriam contemplar, de forma mais ampla, discussões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula comuns.

No que se refere à proposta de formação de professores apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Mendes *et al.* (2011, p. 138) a caracterizam como complexa, uma vez que envolve habilidades e conhecimentos necessários para o trabalho com todos os alunos público-alvo da educação especial, direcionando-se, contudo, prioritariamente ao profissional do Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, compreende-se que tal orientação política pode contribuir para a desarticulação entre a educação comum e a educação especial. Observa-se, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) não explicita a necessidade de uma formação articulada entre os professores das classes comuns e os professores do AEE para a efetivação da educação inclusiva.

Assim, entende-se que a formação com foco na inclusão escolar deve ser compreendida como “parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal” (Cartolano, 1998, p.

29). No Quadro 2, apresenta-se a formação inicial das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Formação inicial das professoras participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Vínculo	Formação Inicial	Formação Acadêmica	Especialização	Tempo de docência	Docência na escola pesquisada	Função Atual
PR1	Feminino	38 anos	Efetivo	Magistério	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional	18 anos	15 anos	Professora Titular
PR 2	Feminino	54 anos	Efetivo	Magistério	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	27 anos	27anos	Professora Titular
PR 3	Feminino	57 anos	Efetivo	Magistério	Pedagogia	Ensino Especial	34 anos	34 anos	Professora Titular
PR 4	Feminino	53 anos	Efetivo	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	10 anos	Professora Titular
PR 5	Feminino	58 anos	Efetivo	Magistério	Letras Portuguesa e Pedagogia	Estudos Linguísticos e Literários	32 anos	30 anos	Professora Titular

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024).

Observa-se, a partir do Quadro 2, que as cinco professoras participantes da pesquisa são graduadas em Pedagogia e que todas possuem especialização. No entanto, cabe destacar que, segundo Mendes (2015, p. 88), “os cursos de formação inicial não têm fornecido subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho cotidiano junto ao conjunto de alunos que compõem o público-alvo da educação especial”. Diante dessa ausência formativa, Carvalho (2008, p. 27) ressalta que, diante da inexistência de formação adequada, alguns professores resistem ao processo inclusivo, enquanto outros, para evitar conflitos com a equipe gestora, “apenas aceitam” a inclusão.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2017, p. 70) enfatiza que “o espaço privilegiado para a formação continuada consiste no fato de o professor estar inserido em seu grupo profissional e em uma organização escolar”.

Assim, compreende-se que a escola pode ser concebida como um espaço permanente de formação continuada, uma vez que é nesse contexto que emergem as dificuldades e atuam os profissionais que as vivenciam cotidianamente, os quais, de forma coletiva, podem construir estratégias para o enfrentamento dos desafios presentes na prática pedagógica.

Em consonância com essa concepção de formação continuada no espaço escolar, Mantoan (2013) propõe a constituição de grupos de estudo no interior das escolas, destacando que:

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula (Mantoan, 2013, p. 45).

De acordo com Mantoan (2013), a constituição de grupos de estudo tem como objetivo o desenvolvimento de competências para a resolução dos problemas pedagógicos existentes no contexto escolar. Esses grupos devem contar com a participação do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores, que, nos encontros realizados, analisam como o ensino vem sendo conduzido, a construção do conhecimento pelos alunos e a discussão de temas pertinentes, como os processos de ensino e de aprendizagem, entre outros aspectos. Segundo a autora, a organização desses grupos de estudo proporciona aos professores a troca de experiências e a compreensão de que a qualificação da prática pedagógica ocorre por meio das interações estabelecidas entre os colegas de trabalho.

A partir dessas interações, podem emergir estratégias viáveis para a superação das dificuldades enfrentadas tanto na escola quanto em sala de aula, possibilitando aos docentes reconhecer que as trocas de experiências no espaço escolar também se configuram como processos formativos.

A articulação defendida por Mantoan (2013) também é evidenciada na Política de Formação da Rede Municipal de Porto Velho, RO (2019), na qual se destaca que “os diálogos entre estes devem ser constantes no espaço escolar, com vistas ao desenvolvimento do aluno” (Rondônia, 2019, p. 23). O que é anunciado pela política de formação do município encontra respaldo na Resolução nº 04/2009, em seu art. 13, inciso VIII, que estabelece a necessidade de o professor do Atendimento Educacional Especializado articular, junto ao professor da sala de aula comum, estratégias e recursos que promovam a acessibilidade e a participação do aluno nas atividades escolares.

Entretanto, para além dessa articulação entre dois profissionais, faz-se necessário fomentar uma cultura de colaboração e de compartilhamento de conhecimentos entre todos os profissionais da escola, reconhecendo que a

inclusão escolar constitui uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Tal perspectiva implica não apenas a oferta de oportunidades formativas, mas também a criação de espaços permanentes de diálogo e de troca de experiências entre professores, gestores escolares e especialistas no próprio ambiente escolar. No ano de 2022, foram realizadas duas formações na perspectiva da inclusão escolar, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Formações continuadas na perspectiva da inclusão escolar realizadas em 2022

	Público-Alvo	Temáticas	Carga Horária
01	Gestores, supervisores, professores, professores de AEE, cuidadores	Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a reflexão acerca do tema com os profissionais da Rede de modo a fomentar ações específicas para a Educação Especial.	12h
02	Professores de sala de aula do ensino fundamental urbano e rural	Por que levar Vygotsky para a escola? Contribuições para educação especial e inclusiva: Apresentar aspectos gerais e especificidades das teorizações de L. S. Vygotsky e suas implicações para a Educação Especial e Inclusiva atual em Porto Velho.	4h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório circunstanciado (2022)

Observa-se, a partir do Quadro 3, que, no ano de 2022, as formações ofertadas pelo município passaram a contemplar, em suas temáticas, contextos inclusivos, ao abordarem os desafios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal temática possibilita discussões relacionadas à articulação entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, bem como às diferentes dimensões da acessibilidade, arquitetônica, atitudinal e metodológica.

Trata-se, portanto, de reflexões que envolvem ações que demandam a mobilização coletiva da escola. Ademais, essa temática contribui para compreender “a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (Imbernón, 2010, p. 60).

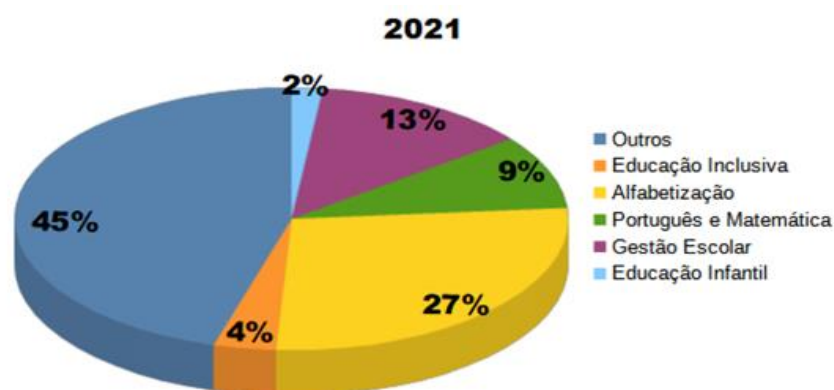
Cabe destacar que, no ano de 2022, os professores das salas de aula do ensino fundamental participaram de formação continuada com a temática “Por que levar Vygotsky para a escola?”. Tal abordagem revela-se de extrema relevância para os processos de ensino e de aprendizagem no contexto inclusivo das salas de aula comuns, uma vez que Vygotsky (1997) enfatiza a necessidade

de atenção às singularidades de cada indivíduo, a partir de dois enfoques complementares: as leis gerais do desenvolvimento infantil e as peculiaridades relacionadas ao aluno com deficiência ou transtornos. O autor acrescenta que a deficiência não deve ser compreendida apenas em sua dimensão primária, de ordem biológica, mas, sobretudo, em sua dimensão secundária, de natureza social. Ainda segundo Vygotsky (1997), uma das condições fundamentais para a constituição da coletividade consiste na formação de comunidades heterogêneas, pois, em coletividades infantis livres, emergem novos aspectos da personalidade do aluno.

Dessa forma, compreende-se que a temática da formação pode ter possibilitado aos professores novas reflexões acerca das maneiras singulares de ensinar, contribuindo para a inclusão escolar dos alunos com deficiência e, sobretudo, para a construção de uma educação que contemple a todos. No entanto, ressalta-se que a formação do professor para e na mudança ocorre por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e do compartilhamento de conhecimentos com o contexto de atuação (Imbernón, 2010).

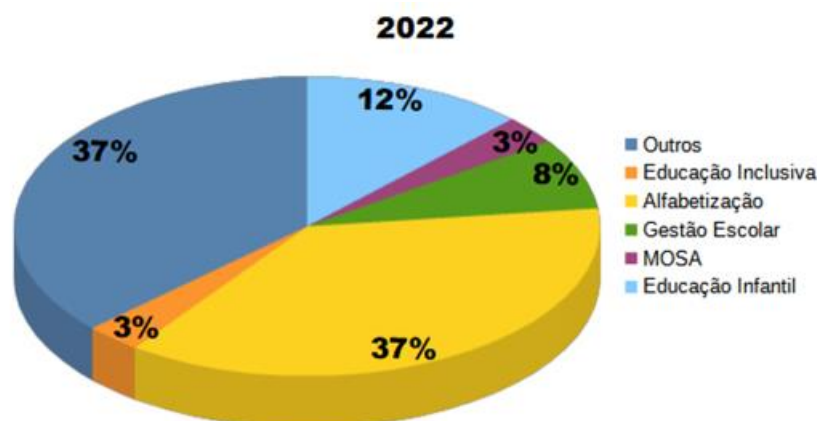
Apesar da ampliação temática observada nas ações formativas, verifica-se que apenas 4% das formações realizadas em 2021 e apenas 3% das formações ofertadas em 2022 contemplaram a educação inclusiva, conforme apresentado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Formações realizadas na Rede Municipal de Educação no ano de 2021



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório circunstanciado DIFOR/SEMED (2021).

Figura 3 – Formações realizadas na Rede Municipal de Educação no ano de 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório circunstanciado DIFOR/SEMED (2022).

Por meio das Figuras 2 e 3, é possível visualizar que, nos anos de 2021 e 2022, assim como em 2018, houve baixo investimento do município em ações de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Conforme indicado pela participante PR1, os investimentos em formação continuada têm sido direcionados “[...] para os professores das classes regulares voltados para a alfabetização”. Compreende-se que esse direcionamento está relacionado à promulgação da Lei nº 912, de 23 de agosto de 2022, que cria e implanta o Programa Alfabetiza Porto Velho. O referido programa tem como objetivo assegurar que as crianças matriculadas na rede municipal de ensino estejam alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental (Rondônia, 2022).

Entende-se que a alfabetização envolve “problemas reais enfrentados pelos professores, com discussões específicas sobre a prática, e essa discussão pode ser favorável tanto aos alunos com deficiência quanto aos demais alunos” (Rondônia, 2019, p. 72). No entanto, ressalta-se que as formações continuadas ofertadas no município de Porto Velho, RO, têm contribuído para a manutenção de uma Educação Especial paralela ao ensino comum. Tal desarticulação entre as ações formativas e, conseqüentemente, entre as práticas escolares, encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual sustenta a compreensão de que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve ser formado para atuar com todos os tipos de deficiência e níveis de ensino, direcionando sua formação especificamente ao público-alvo da educação especial.

No ano de 2023, foram realizadas quatro formações na perspectiva da inclusão escolar, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Formações continuadas na perspectiva da inclusão escolar 2023

	Público-Alvo	Temáticas	Carga Horária
01	Orientadores educacionais	Encontro formativo: Atuação dos orientadores da Rede Municipal de Porto Velho, com os alunos com deficiência.	4 h
02	Profissionais de Apoio, Cuidadores escolares e professores do AEE	Curso de capacitação para os profissionais de apoio e/ou cuidadores escolares que atuam com aluno com deficiência	160 h
03	Professores e equipe técnica pedagógica de uma escola de educação infantil	Palestra: saúde do professor frente a educação especial.	4 h
04	Gestores Escolares	Palestra: Acolhimento: Princípio à prática inclusiva.	4 h
05	Professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais	Oficina para confecção de material pedagógico.	8 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório circunstanciado (2023)

Observa-se, a partir do Quadro 4, que, no ano de 2023, houve no município um maior investimento em ações de formação continuada com foco na perspectiva da inclusão escolar, com a participação de todos os profissionais da escola. Reitera-se a relevância da formação direcionada a todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, uma vez que todos são corresponsáveis pelo processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, verifica-se que, apesar de envolverem todos os profissionais, as formações ocorreram de maneira fragmentada, com públicos distintos e temáticas diferenciadas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância da colaboração nos processos formativos, a qual, segundo Imbernón (2010, p. 60), constitui-se como “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Assim, para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na formação, compreendida tanto como princípio quanto como metodologia, entre outros aspectos, faz-se necessário:

Romper com o individualismo da formação, compreender a colaboração como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento, não como uma tecnologia que se

ensina, partindo do respeito, do reconhecimento e da capacidade de todos os professores) e profissionais da escola (Imbernón, 2010).

Imbernón (2010, p. 81) ressalta que a colaboração nos processos formativos “passa pela atitude dos professores e dos profissionais assumirem a condição de sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, na medida em que aceitam uma identidade pessoal e profissional” e deixam de ser meros instrumentos nas mãos de outros. Nessa perspectiva, a formação continuada cria e potencializa reflexões cotidianas sobre a própria prática docente, possibilitando sua avaliação crítica e o estabelecimento de processos de autoavaliação acerca do que se faz e do porquê se faz. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação que transcende a ideia de mera atualização científica, pedagógica ou didática, constituindo-se como uma “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2001, p. 14-15).

Entretanto, o autor adverte que “[...] é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação” (Imbernón, 2010, p. 45-46), uma vez que tal mudança implica o rompimento com políticas formativas estruturadas a partir de estratégias de multiplicadores, as quais acabam “deixando o contexto laboral igualmente empobrecido” (Imbernón, 2010, p. 46). Nessa lógica, tende a prevalecer uma prática formativa orientada mais para a formação individual do que para modelos de formação continuada de caráter colaborativo. Assim, compartilha-se da reflexão proposta por Imbernón (2010) ao apontar que as inquietações no campo da formação continuada dizem respeito a questões centrais, tais como: o que saber, de que maneira saber, quais conhecimentos mobilizar, quais modelos e quais modalidades formativas adotar. Essas indagações evidenciam que a teoria e a prática da formação docente necessitam ser permanentemente revisitadas e atualizadas.

Formação Continuada e a relação com as práticas de inclusão no contexto da escola

Concorda-se com Hummel (2012, p. 165) ao afirmar que a formação de professores “eficaz deve considerar os anseios dos professores, suas

dificuldades; além do mais, a continuidade da formação é imprescindível, pois a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho constitui-se como um desafio para os docentes”. É a partir das contribuições de Hummel (2012) que se evidencia a estreita relação entre a formação continuada e o fortalecimento das práticas de inclusão no contexto escolar, uma vez que tais práticas demandam processos formativos que dialoguem com a realidade vivenciada pelos professores e com os desafios concretos do cotidiano da escola.

“[...] a prefeitura ela não oferece material pedagógico para as crianças com deficiência [...]” (PR1).

“Precisa é cada um colocar em prática o que está sendo discutido, e ruim quando dizem o que eu tenho que fazer, mas ele não vem fazer comigo[...]” (PR2).

“[...] eu acho que a questão do concreto, eu acho que ainda falta muita coisa. [...] em questão didática, de ter o material adequado, eu acho que falta avançar nesse sentido ainda. Questão da prática e de materiais didáticos[...]” (PR3).

“É apesar de ter muitas palestras, ter muita teoria é ... a questão prática né! Fazer com que a sala de AEE exista na escola, porém elas têm o material delas lá, eles precisam trabalhar, então a gente fica juntamente com os outros alunos e fica a desejar com os materiais.” (PR4).

“Eu acho até complicado responder que quando eles colocam palestrante, ele conta experiência, né? Experiência a gente já tem em sala de aula, a gente não quer ouvir aquela experiência [...] a gente quer saber da prática” (PR5).

Pode-se observar, a partir das respostas das professoras participantes, que as formações continuadas ofertadas ainda não têm sido suficientes para suprir as dificuldades enfrentadas no contexto escolar. A carência de ações formativas é evidenciada pela participante PR3, ao afirmar que “[...] eu acho que falta a questão do concreto, eu acho que ainda falta muita coisa. [...] em questão didática, de ter o material adequado, eu acho que falta avançar nesse sentido ainda. Questão da prática e de materiais didáticos [...]” (PR3). Em consonância com essa percepção, a participante PR1 destaca que “[...] a prefeitura não oferece material pedagógico para as crianças com deficiência [...]” (PR1).

As falas das professoras evidenciam a relevância da estrutura material direcionada à aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, reconhecendo-se a importância dos recursos de acessibilidade, especialmente aqueles de natureza pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, destaca-se que a fragilidade formativa vai além da simples

disponibilização ou apropriação de recursos didáticos, indicando a necessidade de formações que promovam a compreensão crítica sobre o uso pedagógico desses recursos, sem perder de vista o fazer docente. As participantes apontam que os cursos de formação continuada ofertados têm se pautado predominantemente na transmissão de conhecimentos, em detrimento da “questão da prática” (PR3) vinculada ao cotidiano da sala de aula, configurando-se, assim, como distantes dos problemas reais vivenciados pelos professores (Imbernón, 2010).

Em consonância com as falas da PR3 e da PR4, esta última afirma que as formações apresentam “muitas palestras, muita teoria e ... a questão prática, né!”. Da mesma forma, a participante PR5 ressalta: “Experiência a gente já tem em sala de aula, a gente não quer ouvir aquela experiência [...] a gente quer saber da prática”, evidenciando que a ausência de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada contribui para que o professor não reconheça a relação existente entre os conhecimentos teóricos e sua atuação em sala de aula (Silva *et al.*, 2015). Todavia, importa destacar que articular teoria e prática não significa “transformar a formação docente num laboratório de testes situacionais em que os professores sairão com as receitas adequadas, mas, sim, efetivar as condições para que a teoria se apresente diante das situações concretas e, na reflexão-ação, as práticas se construam” (Azevedo, 2020, p. 108). Em outras palavras, a formação continuada deve proporcionar oportunidades para que os professores integrem teoria e prática de forma dinâmica e reflexiva, adaptando-as às demandas e complexidades do contexto educacional.

É nessa perspectiva que Imbernón (2010, p. 40) ressalta a necessidade de “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Tais perspectivas e metodologias devem possibilitar ao professor “[...] se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos sob sua responsabilidade, analisar as tarefas, as estratégias e buscar recursos que sejam mais adequados a cada situação” (Miranda, 2011, p. 137), atuando de forma crítica frente às dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. A formação, nesse sentido:

Assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2010, p. 14-15).

Vale destacar que, para além da fragilidade na articulação entre teoria e prática, a participante PR4 evidencia também a ausência de articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum, ao afirmar que “fazer com que... a sala de AEE existe na escola, porém elas têm o material delas lá, eles precisam trabalhar, então a gente fica juntamente com os outros alunos e fica a desejar com os materiais” (PR4). O Atendimento Educacional Especializado, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem como função, segundo a Resolução nº 04/2009, “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 5). As ações do AEE devem ocorrer de forma articulada com a sala de aula regular, favorecendo situações que enriqueçam o currículo e viabilizem a participação do aluno no espaço escolar, bem como sua apropriação dos conhecimentos.

Dessa forma, compreende-se que a atuação do AEE não deve ocorrer de maneira isolada, mas sim de forma colaborativa, em que professores da educação especial e da sala comum, por meio do trabalho conjunto, configurem estratégias de suporte à escolarização do aluno com deficiência no contexto da sala de aula. No entanto, conforme apontado pela participante PR4, observa-se que o professor do AEE nem sempre articula com o professor da sala comum estratégias e recursos voltados à acessibilidade e à promoção da participação do aluno com deficiência nas atividades escolares.

Tal constatação reforça a análise de Mendes (2015, p. 90), ao afirmar que a formação continuada destinada ao professor do AEE “tem causado poucas mudanças na prática pedagógica do professor, pois se encontra distante e desarticulada das reais necessidades profissionais e cotidianas dos serviços de AEE”. Nesse sentido, compreende-se que as formações ofertadas no município

têm contribuído de forma limitada para o fortalecimento do trabalho pedagógico, uma vez que se mostram “pensadas e organizadas, sobretudo, para o estudo teórico das deficiências” (Simão, 2017, p. 129).

A participante PR2 reforça essa percepção ao afirmar que “precisa é cada um colocar em prática o que está sendo discutido, é ruim quando dizem o que eu tenho que fazer, mas não vêm fazer comigo [...]”, evidenciando que o processo de inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial tem sido vivenciado, muitas vezes, de forma solitária. Tal processo, contudo, precisa ser assumido coletivamente por todos os sujeitos que compõem o contexto educacional, envolvendo “[...] professores, gestores, especialistas, pais, alunos e outros profissionais que integram uma rede educacional em torno de uma proposta comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo suas peculiaridades” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 10).

À luz do exposto pela participante PR2, ressalta-se que a colaboração “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (Imbernón, 2009, p. 60). Entretanto, para que se desenvolva uma cultura colaborativa no contexto escolar, faz-se necessário romper com o individualismo presente nos processos formativos, compreender a colaboração como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento, fundamentado no respeito, no reconhecimento e na valorização das capacidades de todos os professores (Imbernón, 2010).

Compreende-se, portanto, que o processo de inclusão escolar depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam as concepções e representações sociais acerca da deficiência, bem como os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (Mendes, 2015). Nesse sentido, a formação docente precisa responder às demandas e aos desafios da contemporaneidade, possibilitando ao professor mobilizar seus conhecimentos e articulá-los às suas competências por meio de processos contínuos de ação e reflexão teórico-prática.

Considerações Finais

Ao analisar as formações continuadas ofertadas pelo município no período de 2018 a 2020, constatou-se que as temáticas abordadas estiveram direcionadas exclusivamente aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Além desse direcionamento restritivo, as formações desenvolvidas nesse período apresentaram-se ancoradas em modelos de base clínica, os quais privilegiam o estudo do transtorno em detrimento de uma formação crítica e reflexiva voltada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial.

Entretanto, para além do conhecimento acerca da deficiência ou do transtorno, compreende-se que o professor necessita de formações que promovam o desenvolvimento de competências para analisar o processo pedagógico e considerar a singularidade presente nos processos de aprendizagem que se constituem no contexto da sala de aula. Tal perspectiva exige ações formativas que ultrapassem a dimensão diagnóstica e avancem na compreensão das práticas pedagógicas inclusivas.

As professoras participantes ressaltaram, em suas falas, que as formações continuadas ofertadas ainda não têm sido suficientes para suprir as dificuldades vivenciadas na escola, apontando que os cursos ofertados foram pautados predominantemente na transmissão de conhecimentos, sem a necessária articulação entre teoria e prática. Destacaram, ainda, que a formação ofertada tem contribuído de forma limitada para o fortalecimento das práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas no contexto escolar.

Diante dos resultados encontrados, evidencia-se que a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar no município de Porto Velho, RO, necessita ocorrer por meio de processos colaborativos, nos quais seja possível ouvir os professores acerca de seus anseios, angústias e necessidades, criando “espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva processos reflexivos e questionadores” (Imbernón, 2010, p. 112) sobre o seu fazer pedagógico frente às demandas do contexto inclusivo.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar 2023:** país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos “nos is”.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE):** inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e a inclusão social na perspectiva**

da educação especial. São Carlos: UFSCar, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

RONDÔNIA. **Projeto de Lei Complementar nº 48, de 18 de outubro de 2017.** Cria a Divisão de Formação. Porto Velho, 2017.

RONDÔNIA. **Decreto nº 15.417, de 30 de agosto de 2018.** Implementa e avalia políticas e estratégias educacionais. Porto Velho: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

RONDÔNIA. **Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho.** Porto Velho: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

RONDÔNIA. **Conselho Municipal de Educação.** Resolução nº 04, de 25 de março de 2020. Porto Velho, 2020.

RONDÔNIA. **Lei nº 912, de 23 de agosto de 2022.** Cria e implanta o Programa Alfabetiza Porto Velho. Porto Velho: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

RONDÔNIA. **Projeto Político-Pedagógico – EMEF Antônio Ferreira.** Porto Velho, 2024.

SILVA, Cleidiane Alencar da. **Formação continuada docente: qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; RIEBER, Robert W.; HALL, Marie J. **The collected works of L. S. Vygotsky.** v. 4: The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum Press, 1997.

Editor(a) responsável: Sandro Faccin Bortolazzo

Recebido em: 20/08/25.

Aceito em: 03/01/2026.

Hemile Ane Alves Maia Arquimim

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto Velho (2005). Atualmente é professor NII e espec. em educação-orientador na Prefeitura Municipal de Porto Velho. Tem

experiência na área de Educação, atuando principalmente no seguinte tema: formação docente; inclusão; classe regular.

✉ hemilyarquimim24@hotmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/4180016338225667>

🆔 <https://orcid.org/0009-0001-1163-2367>

Valéria Becher Trentin

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2018). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau FURB (2011). Atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UNIVALI e nas Licenciaturas em Educação Especial e Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, SC. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e Gestão e o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Pesquisas, produções científicas e orientações de mestrado têm sido direcionadas para a Educação Especial, Práticas Pedagógicas, Acessibilidade, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Currículo Funcional Natural (CFN), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfabetização, Aprendizagem, Deficiência, Superdotação e Altas Habilidades, Transtornos, Surdez, bilinguismo e Educação de Jovens e Adultos.. Professora efetiva da Fundação Catarinense de Educação Especial FCEE. Ampla experiência na área de Educação Especial, com ênfase em: Políticas Inclusivas, Práticas Inclusivas e Acessibilidade. Integrante da Rede de Pesquisa Nacional em Alfabetização de Jovens e Adultos-AlfaRede, a qual reúne mais de 100 pesquisadores de todas as regiões do país.

✉ valeria.trentin@univali.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-2223-7845>