

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA
PROFISSÃO DOCENTE, NA REDE MUNICIPAL DE SILVÂNIA-GO**

DANIELA GONÇALVES MENDONÇA NORDONY

Anápolis-GO

2021

DANIELA GONÇALVES MENDONÇA NORDONY

**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA
PROFISSÃO DOCENTE, NA REDE MUNICIPAL DE SILVÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Anápolis-GO

2021

Ficha catalográfica

N832i	<p>Nordony, Daniela Gonçalves Mendonça. Inclusão escolar [manuscrito] : desafios e possibilidades evidenciados na profissão docente, na rede municipal de Silvânia-GO / Daniela Gonçalves Mendonça Nordony. – 2021. 134 f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra.Marlene Barbosa de Freitas Reis. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3.Identityade docente . 4.Concepção de professores. 5.Dissertações – MIELT – UEG/UnUCSEH. I.Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II.Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376(043.3)</p>
-------	---

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UEG/UnUCSEH
CRB1/2385

**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA
PROFISSÃO DOCENTE, NA REDE MUNICIPAL DE SILVÂNIA-GO**

Daniela Gonçalves Mendonça Nordony

Esta dissertação foi considerada APROVADA para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG/IELT/UEG, em

...

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora / Presidente - PPG-IELT

Prof.^a Dr.^a Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Membro Interno - PPG-IELT

Prof.^a Dr.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à
Educação / CEPAE – Universidade Federal de Goiás / UFG)
Membro Externo

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)
Suplente - Membro Interno PPG-IELT

Anápolis-GO, de 2021

A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, me auxiliaram na elaboração dessa pesquisa. Em especial, aos meus filhos João Pedro e Laura, que no alto do mais puro amor, me compreenderam e me amaram ao longo dessa jornada em que estive tão ausente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus pelo dom da vida e por me permitir chegar até aqui, rodeada de muita gente que me concedeu suporte e apoio:

À Família... que foram âncoras!

Ao meu marido, Rodrigo Nordony, pelo auxílio nessa caminhada e por compreender minhas ausências.

Aos meus pais, Nilva e Valter, que mesmo sem entenderem o porquê de todo esse esforço, sempre me apoiaram.

À minha irmã, Dalila, que mesmo de longe me deu forças e apoio.

À minha sogra, Maria Vitória, que muito me auxiliou cuidando dos meus pequenos para eu estudar.

E, claro, aos meus filhos, João Pedro e Laura, que mesmo tão pequenos foram tão fortes e compreensivos diante da vida corrida da mamãe.

Às amigas... que ficaram!

Karen, obrigada por me ouvir, mesmo sem entender nada, e obrigada por acolher meus choros. Não se assuste, estudar não é tão ruim assim... (risos).

Às companheiras do mestrado Norma e Simei, que juntas trilhamos as pesquisas e descobertas da inclusão escolar.

À querida amiga, Luciana, minha gêmea, também do mestrado, que foi mais do que essencial nessa caminhada. O que teria sido de mim sem você durante esse árduo processo? Escrevo emocionada, pois só nós duas sabemos o quão difícil foi ser mestranda em meio a tantos outros afazeres e deveres que temos em nossas vidas.

Aos mestres...Doutores!

Agradeço a todos os professores do Programa por nos proporcionar redescobertas e desconstruções nunca imaginadas. Vocês são inspirações para muitos!

À professora do IFG Daianna Pereira dos Santos. Você não sabe, mas sem você eu jamais teria conseguido sequer entrar em um programa de mestrado, sempre me lembrarei e serei grata por tudo.

À minha querida orientadora, Marlene Barbosa de Freitas Reis, que com muita sabedoria, respeito e paciência me conduziu pelos caminhos da pesquisa e soube compreender todos os reveses que me aconteceram durante esses dois anos. Obrigada, professora, pela generosidade em compartilhar comigo seus saberes.

Aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dra.^a Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Prof.^a Dr.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Prof. Dr. João Henrique Suanno, que muito gentilmente aceitaram nosso convite e dispuseram de seus tempos, desde a qualificação, para me auxiliar com valiosas contribuições.

Enfim, teço também um agradecimento a mim, Daniela Nordony, por ter sido resiliente e não ter desistido, mesmo quando pensou que não iria aguentar. Sinta-se orgulhosa, você conseguiu e valeu a pena!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	14
Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	15
Quadro 3 – Descrição dos participantes da pesquisa e seus codinomes.....	24
Quadro 4 – Base legal revisada.....	25
Quadro 5 – Diretrizes e metas PNE.....	48
Quadro 6 – Redes de Ensino do Município de Silvânia-GO.....	86
Quadro 7 – Escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Silvânia-GO.....	88
Quadro 8 – Total de estudantes matriculados no 1º semestre de 2020.....	92
Quadro 9 – Quantidade professores, tempo de trabalho na escola, formação e carga horária.....	94
Quadro 10 – Pós-Graduação Lato Sensu.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tripé da inclusão.....	73
Figura 2 – Gráfico da proporção em relação as redes de ensino.....	87
Figura 3 – Gráfico sobre a busca dos professores por formações na área da inclusão.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEE – Conselho Estadual de Educação

CMEI's – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho pleno

CEP-UEG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás

DCN'S – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NCUDL – National Center on Universal Design for Learning

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG-IELT – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PPP – Projeto Político Pedagógico

PrG – Pró-reitoria de Graduação

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NORDONY, Daniela Gonçalves Mendonça. *Inclusão escolar: desafios e possibilidades evidenciados na profissão docente*. Dissertação, 2020, 134 f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO

As concepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Silvânia-GO acerca do paradigma da inclusão escolar constituem nosso objeto de investigação. Para tanto, alguns desdobramentos são considerados necessários para delinear nosso viés investigativo, como questões acerca da identidade e profissionalização docente e a formação continuada como necessidade inerente às ações inclusivistas na escola contemporânea. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar como os professores dos anos iniciais e coordenadores pedagógicos de uma escola municipal em Silvânia-GO compreendem o paradigma da inclusão, e como esses conhecimentos colaboram para que os princípios de uma escola inclusiva possam ser realmente efetivados. Foi adotado como arcabouço metodológico a pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho exploratório e o estudo/análise documental para tal empreendimento. Dessa forma, a pesquisa foi dividida em duas etapas distintas, mas complementares entre si: realizamos inicialmente levantamentos teóricos e documentais acerca da temática e, na última etapa, foi realizado a pesquisa empírica junto aos participantes. A fim de compreendermos questões referentes à profissão docente, ações e fundamentos que implicam sua atuação, a pesquisa ficou à luz de alguns principais referenciais teóricos: Pimenta (2012), Gatti *et al.* (2011, 2019) e Tardif (2014). Mantoan (2003, 2011), Reis (2006 e 2013), Bandeira; Rocha; Dalla Déa (2020); Pletsch (2018); Pletsch; Souza; Orleans (2017), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014); Zerbato (2018); Vilaronga; Mendes (2014); Stainback; Stainback (1999), que nos direcionaram na perspectiva da Educação Inclusiva e com contribuições acerca de práticas que favorecem o ensino inclusivo. Como resultado da pesquisa, nota-se que tanto gestores quanto professores reconhecem a importância de se trabalhar a inclusão e promover o reconhecimento das potencialidades individuais de cada aluno, mas, sob alegação de não haver formação na área, muitas vezes acabam não conseguindo proporcionar a integralidade desse direito legal. Dessa forma, percebemos que existem distorções e cisões acerca do entendimento conceitual sobre a inclusão e o que realmente é posto em prática em sala de aula. Reconhecemos os avanços referentes à temática, mas também reconhecemos que estamos distantes de um processo inclusivo satisfatório, que contemple, além do respeito e da valorização da diversidade, um processo de escolarização realmente inclusivo. De fato, os professores compreendem a inclusão escolar de acordo com seus princípios e fundamentos, contudo, ainda se encontram sem um direcionamento eficaz para subsidiar sua prática pedagógica em prol da inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Identidade docente. Concepção de professores.

NORDONY, Daniela Gonçalves Mendonça. School inclusion: challenges and possibilities evidenced in the teaching profession. Dissertation, 2020, 134 f [Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies]. Postgraduate Program *Stricto Sensu* Interdisciplinary in Education, Language and Technologies, from UEG - State University of Goiás.

ABSTRACT

The conceptions of teachers in the early years of a municipal school in Silvânia-GO about the paradigm of school inclusion constitute our object of investigation. Therefore, some developments are considered necessary to outline our investigative bias, such as questions about the identity and professionalization of teachers and continuing education as a necessity inherent to inclusive actions in contemporary schools. Therefore, the objective of this research was to analyze how the teachers of the early years and pedagogical coordinators of a municipal school in Silvânia-GO understand the inclusion paradigm, and how this knowledge collaborates so that the principles of an inclusive school can be really implemented. Research with a qualitative approach, of an exploratory nature, and documentary study / analysis for such an undertaking was adopted as a methodological framework. Thus, the research was divided into two distinct stages, but complementary to each other: we initially carried out theoretical and documentary surveys about the theme and, in the last stage, an empirical research was carried out with the participants. In order to understand issues related to the teaching profession, actions and fundamentals that imply its performance, the research was based on some main theoretical references: Pimenta (2012), Gatti et al. (2011, 2019) and Tardif (2014). Mantoan (2003, 2011), Reis (2006 and 2013), Flag; Rock; Dalla Déa (2020); Pletsch (2018); Pletsch; Souza; Orleans (2017), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014); Zerbato (2018); Vilaronga; Mendes (2014); Stainback; Stainback (1999), who directed us in the perspective of Inclusive Education and with contributions about practices that favor inclusive education. As a result of the research, it is noted that both managers and teachers recognize the importance of working towards inclusion and promoting the recognition of the individual potential of each student, but, on the grounds that there is no training in the area, they often end up failing to provide the integrality of this legal right. In this way, we realize that there are distortions and divisions about the conceptual understanding of inclusion and what is actually put into practice in the classroom. We recognize the advances related to the theme, but we also recognize that we are far from a satisfactory inclusive process, which includes, in addition to respect and appreciation for diversity, a truly inclusive schooling process. In fact, teachers understand school inclusion according to their principles and foundations, however, they are still without an effective direction to subsidize their pedagogical practice in favor of inclusion.

Keywords: Special Education. School inclusion. Teaching identity. Conception of teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problematização, objetivos e delimitação da pesquisa.....	20
Metodologia de pesquisa.....	22
Participantes da pesquisa.....	23
Etapas e instrumentos da pesquisa.....	24
Análise de dados.....	26
Estrutura dos capítulos.....	26
1 O PROFESSOR E OS DESAFIOS EVIDENCIADOS NA CONTEMPORANEIDADE	29
1.1 Identidade e profissionalização docente.....	30
1.2 Formação docente: repensando nosso fazer pedagógico.....	38
1.3 Políticas públicas para formação de professores: alguns preceitos legais que asseguram o direito do professor a uma formação contínua de qualidade.....	44
1.3.1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	45
1.3.2 Plano Nacional de Educação – PNE - 2014/2024.....	47
1.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada de professores.....	50
1.4 Educação Especial na perspectiva da Inclusão: o desdobramento das Políticas Públicas.....	52
2 A DIVERSIDADE APRESENTADA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
2.1 O estranhamento frente ao aluno com deficiência – a construção do imaginário social....	60
2.2 A diversidade pelo viés da multiculturalidade e interculturalidade.....	66
2.3 Fundamentos do ensino inclusivo e as possibilidades de escolarização para os alunos PAEE.....	69
2.3.1 Currículo escolar em pauta: flexibilização e diferenciação pedagógica - favorecendo o desenvolvimento do aluno frente às suas necessidades.....	72
Flexibilização curricular.....	73
2.3.2 Ensino Colaborativo ou Coensino.....	78

2.3.3 Desenho Universal para Aprendizagem: contribuição para a prática pedagógica inclusiva.....	80
--	----

3 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE REVELAM OS DADOS.....85

3.1 O município de Silvânia, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e os documentos norteadores.....	85
--	----

O Conselho Municipal de Educação e suas atribuições.....	89
--	----

Secretaria Municipal de Educação e suas atribuições.....	90
--	----

3.2 A Escola Investigada e suas características.....	92
--	----

3.2.1 A estrutura física.....	92
-------------------------------	----

3.2.2 A oferta da Educação Especial.....	93
--	----

3.3 O que revelam os dados da pesquisa.....	93
---	----

3.3.1 Perfil dos professores.....	94
-----------------------------------	----

3.3.2 Das categorias eleitas para a pesquisa.....	95
---	----

3.3.2.1 Identidade e profissão docente.....	96
---	----

3.3.2.2 Formação docente para a inclusão.....	100
---	-----

3.3.2.3 Concepção e práticas inclusivas.....	106
--	-----

3.3.2.4 O currículo escolar.....	112
----------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
--	------------

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..	127
--	------------

ANEXO II – TERMO DE COMPROMISSO.....	130
---	------------

ANEXO III – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	132
--	------------

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM A EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	133
--	------------

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA ESCOLA X.....	134
--	------------

INTRODUÇÃO

Vivenciamos a era da inclusão social, que modifica políticas públicas e tende a gerar uma nova consciência para aceitação e inserção de pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, uma vez que a contemporaneidade nos sugere adequações e mudanças que visam à valorização, respeito e interação com a diversidade. No que se refere à esfera educacional, nos deparamos com a necessidade emergencial de aderirmos ao processo de inclusão escolar, que envolve reformas e reestruturações pedagógicas como um todo, “com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2007, p. 19), oportunizando o processo de interação e rompendo com a exclusão e o isolamento.

As concepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Silvânia-GO acerca do paradigma da inclusão escolar constituem nosso objeto de investigação. Para tanto, alguns desdobramentos são considerados necessários para delinear nosso viés investigativo, como questões acerca da identidade e profissionalização docente e a formação continuada como necessidade inerente às ações inclusivistas.

Trabalhamos em primeiro plano com um conceito amplo de inclusão escolar para caracterizar a importância de se compreender, em uma perspectiva macro, a necessidade de uma escola una e diversa em todos os seus vieses e abarcamento da diversidade, que garanta a “convivência de pessoas diferentes, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade sobrepõe-se a homogeneidade” (REIS, 2013, p.19), contudo, a ênfase deste estudo é na inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Não por acaso, a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem se configurado como um dos grandes desafios enfrentados nas últimas décadas pelos profissionais da educação, em especial da Educação Básica. Inúmeros estudos nos guiam para uma compreensão mais sistemática do assunto, mas ainda existem lacunas que dificultam o ensino de qualidade dessa modalidade, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008, p. 16).

Com efeito, o interesse pela temática em questão, justificada pelo contexto acima, se baliza pela minha inquietação, enquanto formadora do Departamento Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Silvânia-GO, na função de Coordenadora da Educação Especial, em perceber a necessidade de um estudo diagnóstico aprofundado sobre a inclusão escolar no município.

Para entender a relevância desta pesquisa, realizamos um levantamento de teses e dissertações que já foram escritas sobre o seu tema, a saber, as concepções dos professores acerca do paradigma da Educação Especial e inclusão escolar. Assim, fizemos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo em vista que esta plataforma reúne trabalhos realizados em todo o Brasil.

Nesse sentido, utilizamos como filtro os termos que se relacionam diretamente ao tema desenvolvido nesta pesquisa, quais sejam: "educação especial", "inclusão escolar", "identidade docente", "concepção de professores". Para filtrar ainda mais, delimitamos: grande área do conhecimento – ciências humanas; área do conhecimento – educação; área de concentração – educação. O tempo determinado pela pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi: 2016 a 2019. Dessa forma, organizamos a tabela abaixo com os dados referentes a cada ano.

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Critérios de consulta	Ano			
	2016	2017	2018	2019
Educação especial; inclusão escolar; identidade docente; concepção de professores.	144	148	73	39
Relevantes para esta pesquisa	6	2	1	3
Total Geral	404			
Total de trabalhos relevantes para esta pesquisa	12			

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para determinar a relevância de cada um dessas pesquisas, primeiro identificamos em cada título as palavras que se relacionassem diretamente ao objetivo deste estudo. Em seguida, procedemos com a leitura dos resumos observando o objetivo geral e as palavras-chave de cada trabalho encontrado. Portanto, do total de 404 trabalhos, 12 apresentaram mais relevância em relação à presente pesquisa. E, para entender melhor, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de Teses e Dissertações da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

(Continua)

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ ANO	TIPO	LOCAL	PALAVRAS -CHAVE	OBJETIVO
1. Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: Um Estudo sobre Identidade Docente	Juliana Testoni dos Santos Rengel/ 2016	Dissertação	Universidade da Região de Joinville/ SC	Identidade docente; Formação docente; Trabalho docente; Educação especial; Atendimento educacional especializado.	Compreender como professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes no Atendimento Educacional Especializado.
2. Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com Foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil	Daiana Rabock Steiner/ 2016	Dissertação	Universidade da Região de Joinville/ SC	Atendimento Educacional Especializado ; Educação Infantil; Estudos da Infância; Trabalho docente.	Investigar a concepção de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho.
3. Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Priscila Ferreira Ramos Dantas/ 2016	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN	Inclusão escolar; Formação continuada; Reflexão sobre a prática.	Analisar uma experiência formativa pautada na reflexão sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar desenvolvido por um grupo de professoras de determinada escola pública.

Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de Teses e Dissertações da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

(Continuação)

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ ANO	TIPO	LOCAL	PALAVRAS -CHAVE	OBJETIVO
4. Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?	Amanda Costa Camizao/ 2016	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo/ ES	Educação especial; Educação Infantil; Modelo médico-psicológico; Medicalização da educação.	Analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação à vigência do modelo médico-psicológico.
5. Desenvolvimento profissional e educação especial: narrativas de (trans) formação de professores a partir de experiências inclusivas	Glae Correa Machado/ 2016	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS	Desenvolvimento Profissional dos Professores. Educação Especial. Educação Inclusiva	Pesquisar sobre a construção do desenvolvimento profissional dos professores, assim como as formações e as experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial e Inclusiva, a partir de narrativas de professoras do município de Montenegro/RS
6. Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais	Felipe Lisboa Linhares/ 2016	Dissertação	Universidade Do Estado Do Pará/PR	Professores; Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado	Analisar a construção identitária de professores do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino em Belém

Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de Teses e Dissertações da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

(continuação)

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ ANO	TIPO	LOCAL	PALAVRAS -CHAVE	OBJETIVO
7. Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	Simoni Timm Hermes/ 2017	Tese	Universidade Federal de Santa Maria/SC	Educação Especial; Educação Inclusiva; Subjetivação; Docência inclusiva	Compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras.
8. Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência	Rosilei Gugel Ficagna/ 2017	Dissertação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó/SC	Inclusão. Política de Educação Especial. Segundo professor de turma. Educação Especial.	Analisar como o segundo Professor de turma percebe o seu trabalho e as suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência.
9. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum	Gercineid e Maia de Souza/ 2018	Dissertação	Universidade Federal do Acre/AC	Trabalho docente; Trabalho colaborativo; Professores de Atendimento Educacional Especializado ; Professores da Sala de Aula Comum; Inclusão Escolar	Analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum.
10. Entre as rotas da formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Daniela Bernardes/ 2019	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria/SC	Professor de Educação Especial; Formação Inicial; Educação Básica	Problematizar os modos de atuação sistematizados na formação inicial do/a professor/a de Educação Especial para operar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de Teses e Dissertações da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**

(conclusão)

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ANO	TIPO	LOCAL	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
11. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Selma Soares do Nascimento/2019	Dissertação	Universidade Federal de Goiás/GO	Educação especial; Inclusão escolar; Educação infantil; Anos iniciais	Analisar a oferta e organização da Educação Especial para estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em municípios goianos
12. Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	Rosimaria Rosa do Evangelista/2019	Dissertação	Universidade Federal de Goiás/GO	Formação de professores; Práticas pedagógicas; Deficiência; Ensino colaborativo; Educação especial	Compreender quais relações se estabelecem entre formação de professores e atuação docente as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os trabalhos de número 1, 4, 5, 6, 7 e 8 possuem relevância para o presente estudo por apresentarem, assim como neste, a perspectiva dos professores em relação ao trabalho desenvolvido acerca da Educação Especial e inclusiva.

Nesse contexto, em um movimento de lançar o olhar, perceber e interpretar a diversidade humana presente nas instituições de ensino que dispensamos nossos esforços nesta pesquisa, tendo a Educação Especial na perspectiva da inclusão como objeto central, pois:

Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida. (MANTOAN, 2001 apud SARTORETTO, 2011, p. 78).

Nesses termos, acreditamos que os resultados apresentados por meio desta pesquisa podem possibilitar mudanças conceituais acerca do assunto, com reflexos para possíveis transformações nas práticas pedagógicas inclusivas, seja por uma maior compreensão do

professor em relação à necessidade de seu contínuo aprimoramento pedagógico, seja por uma possível implementação de políticas educacionais pela Rede Municipal de Educação – RME de Silvânia-GO que contemplem a formação continuada de professores, voltadas para esse paradigma inclusivo.

Dada a polissemia de alguns termos, torna-se pertinente, neste contexto introdutório, apresentar as concepções que englobam a presente pesquisa, com intuito de situar para o leitor os vieses teóricos que endossam esta dissertação. Assim, por inclusão nos ancoramos em Reis (2013) ao afirmar que uma escola inclusiva propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. Que integra a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo; todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania.

Assumimos, então, a inclusão em uma perspectiva ampla, mas que se desdobra, por conseguinte, para o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial – PAEE,¹ que enxerga na escola um local de acolhimento, que enxerga a diversidade humana como uma “forma natural de existir, um tratamento em que ‘todos’ os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em escolas que não sejam indiferentes às diferenças” (REIS, 2013, p. 19).

Sendo o professor ator fundamental nas ações desse processo inclusivo e, dada a necessidade de ressignificação de sua identidade, ações e condutas, partimos do pressuposto que a profissão docente também precisa ser entendida como uma área em constante transformação, assim, com fundamento em Pimenta e Anastasiou (2002), compreendemos que a profissão docente emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme a necessidade apresentada pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são conferidos.

Ao pensamos nessa direção, entrelaçamos a prática pedagógica do professor ao processo inclusivo, e, ao ser confrontado por essa realidade, não há dúvida que esse professor tem se movimentado em busca de repensar sua prática, em uma jornada muitas vezes individual, para encontrar suporte e soluções para as reais situações vivenciadas cotidianamente em sala de aula. Enaltecendo essa conduta, mas concordando com Oliveira e Oliveira (2018), que afirmam que práticas individuais não sustentam mudanças paradigmáticas, voltamos nossos olhares ao dever

¹ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme conceituação disposta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

do sistema educacional, que deveria fomentar possibilidades de formações para que esse professor possa balizar sua conduta.

Assim, a formação docente se configura como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua prática às exigências de sua atividade profissional, como nos assegura Alarcão (1996).

Com base nisso, abordamos questões acerca da identidade docente como sendo passíveis de reflexão, para que o professor atue nesse contexto escolar de diversidade, pois essa identidade não é imutável e precisa ser reconstruída a cada novo paradigma que vivenciamos. Mesmo diante de nossas incertezas, inseguranças e estranhezas, é preciso ultrapassar concepções que rotulam e homogêizam condutas e aprendizagens. Não obstante, a formação docente vem ao encontro desses nossos anseios, uma vez que, sem um processo contínuo de formação, certos conceitos e condutas podem nunca sofrer uma transformação.

A partir dessas concepções fundantes, para entender a crise de paradigmas que estamos vivendo e a real necessidade da mudança, o professor é colocado frente a um desafio: capacitar-se. Como coloca Mantoan (2003, p. 15), radical ou não, toda crise de paradigmas é envolta de incertezas e inseguranças, mas, em contrapartida, ela nos traz ares de liberdade e ousadia para a busca de alternativas à nossa práxis, pois “é o que estamos vivendo no momento”.

Para um entendimento, de fato, das mudanças que necessitam acontecer nesse cenário que se instaura, Mantoan (2003, p. 15) defende “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos que dela participam”.

Problematização, objetivos e delimitação da pesquisa

Nota-se que tanto gestores quanto professores reconhecem a importância de se trabalhar a inclusão e promover o reconhecimento das potencialidades individuais de cada aluno, mas, sob alegação de não haver formação na área da Educação Inclusiva, muitas vezes não conseguem proporcionar a integralidade desse direito legal.

Cabe ressaltar que trabalhar com a inclusão no contexto escolar vai muito além da efetivação da matrícula de um aluno; ela pressupõe um novo olhar ético para essa multiculturalidade, sensível o suficiente para respeitar as peculiaridades de cada discente inserido nesse cenário.

Desta forma, os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a diversidade é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e a outros, considerados aptos para esta regularidade. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. (REIS, 2013, p. 81).

A partir desse fundamento, para não cairmos na máxima da generalização social, é preciso que um processo investigativo se consolide para ampliar nossas percepções e conhecimento. Sendo assim, a questão-problema que norteou esta pesquisa foi: em que medida as percepções de gestores e professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Silvânia-GO acerca do paradigma da inclusão escolar colaboram para que os princípios de uma escola inclusiva possam ser realmente efetivados?

Ao identificar essa problemática, a pesquisa tem por objetivo geral analisar a compreensão dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Silvânia-GO acerca do paradigma da inclusão e sua efetivação por esses professores. Na sequência, o objetivo geral se desdobra em três específicos: 1 – identificar o reconhecimento do professor, na contemporaneidade, acerca dos desafios da profissão docente; 2 – conhecer os desafios que impedem ou impulsionam o docente a realizar suas formações continuadas; 3 – identificar ações já realizadas e novas ações, que contemplem a inclusão.

Utilizando como critério a pesquisa amostral (LUDKE; ANDRE, 1986), realizamos um recorte e delimitamos a pesquisa empírica elegendo uma escola municipal, tendo em vista que todas as escolas da Rede Municipal recebem orientações com base na mesma estrutura administrativa, a Secretaria Municipal de Educação. A escolha dessa escola baseou-se no quantitativo de alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE matriculados.

A Rede Municipal de Educação de Silvânia-GO possui 10 (dez) unidades escolares; dessas, cinco trabalham com o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, sendo duas no meio urbano, que atende apenas os anos iniciais (1º ao 5º ano), e três no meio rural, que atende desde a pré-escola até o 9º ano; e cinco trabalham com Educação infantil (creche e pré-escola). Somando a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais, há um quantitativo de 42 alunos em toda essa Rede Municipal de Educação.

Na escola que optamos pela pesquisa, no primeiro semestre de 2020, estavam matriculados 25 alunos PAEE; por esse motivo, as demais escolas foram excluídas da pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Ciente de que os procedimentos metodológicos ocupam lugar importante na realização, reconhecimento e legitimidade de uma pesquisa, em consonância com os objetivos deste trabalho, adotaremos como arcabouço metodológico a pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho exploratório e o estudo/análise documental para tal empreendimento.

Nesses termos, é válido ressaltar que a pesquisa qualitativa “visa a captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (FLICK, 2013, p. 23). Seguindo Flick (2013), a pesquisa se guiará, necessariamente, por um modelo teórico e evitará hipóteses e operacionalização.

Ainda em defesa da abordagem qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Com efeito, a pesquisa qualitativa pressupõe que um fenômeno pode ser melhor assimilado no contexto em que ocorreu e do qual é parte, necessitando, pois, ser estudado numa dinâmica integradora. Corroborando com essa análise, Silva e Silveira (2007) afirmam:

Em geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para análise minuciosa da complexidade próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atende aos fenômenos de exclusão e marginalização. (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 151).

A metodologia de cunho qualitativo tem características essenciais na compreensão de realidades multideterminadas nas quais o elemento humano é analisado de forma mais ampla, nas suas inter-relações.

O aporte por meio da pesquisa de campo, de caráter exploratório e abordagem qualitativa objetiva gerar uma visão panorâmica, de tipo aproximativa ao fenômeno estudado, e “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Tais opções metodológicas justificam-se pela necessidade de se entender os fenômenos que auxiliam os docentes na construção de suas identidades e as causas que contribuíram ou impediram o acesso dos professores às formações voltadas para a Educação Inclusiva.

Participantes da pesquisa

A inclusão escolar não acontece apenas por via da atuação do professor, esperar isso apenas desse profissional seria, minimamente, desconsiderar importantes fatores que viabilizam esse processo, como, por exemplo, o meio e a interação social em que o aluno está exposto; a organização pedagógica da escola; o acompanhamento familiar; o currículo; a formação de professores, dentre outros (RODRIGUES, 2006).

Sendo assim, sem desconsiderar todos esses fatores, elegemos o professor como agente protagonista do presente estudo. Dessa forma, para obtermos material empírico para esta pesquisa, os participantes foram compostos por todos os professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal X, pela coordenação pedagógica dessa escola, além da equipe de formadores do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SME.

A escola investigada possui 16 professores regentes, desses, 9 participaram da pesquisa, e 2 coordenadoras pedagógicas, que se dispuseram a participar. Com intuito de conseguirmos dados sobre a proposta pedagógica para a inclusão, geridas pela RME, realizamos entrevistas com os formadores da equipe do Departamento Pedagógico, composta por 5 pessoas, mas apenas 2 participaram. Para preservar a identidade dos participantes, todos receberam codinomes escolhidos pela pesquisadora, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Descrição dos participantes da pesquisa e seus codinomes

Participantes	Codinome
Professor	P1
Professor	P2
Professor	P3
Professor	P4
Professor	P5
Professor	P6
Professor	P7
Professor	P8
Professor	P9
Coordenadora Pedagógica	CP1
Coordenadora Pedagógica	CP2
Formadores Depto. Pedagógico	F1
Formadores Depto. Pedagógico	F2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Como informado, todo o processo investigativo da pesquisa empírica aconteceu conforme os critérios éticos, sem exposição dos participantes envolvidos, sendo assim, todas as informações terão caráter confidencial, mantendo suas identidades no anonimato.

Etapas e instrumentos da pesquisa

A presente pesquisa se estabeleceu em duas etapas distintas, mas complementares entre si. Com base nos preceitos de Flick (2013), realizamos inicialmente levantamentos teóricos e documentais acerca da temática e, na última etapa, foi realizada a pesquisa empírica junto aos participantes.

Configurando a primeira etapa, no que tange à abordagem teórica defendida na pesquisa, a fim de compreender questões referentes à profissão docente, ações e fundamentos que implicam em sua atuação, a pesquisa ficou à luz de alguns principais referenciais teóricos, como: Pimenta (2012), Gatti *et al.* (2011, 2019) e Tardif (2014). Os estudos de Mantoan (2003, 2011), Reis (2006, 2013), Bandeira; Rocha e Dalla Déa (2020); Pletsch (2018); Pletsch; Souza; Orleans (2017), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014); Zerbato (2018); Vilaronga; Mendes (2014); Stainback; Stainback (1999) nos direcionaram na perspectiva da Educação Inclusiva e com contribuições acerca de práticas que favorecem o ensino inclusivo. Assim, tivemos contribuições teóricas que versam sobre identidade, profissão e formação docente, e saberes e práticas docentes no contexto da Educação Inclusiva.

Seguindo os critérios de uma pesquisa com caráter exploratório, utilizamos como instrumento de coleta o levantamento documental, com base em Gil (2008). Sendo assim, algumas bases legais foram revisadas, o que nos ajudou a vislumbrar um panorama geral sobre as políticas públicas que norteiam as formações de professores e a estruturação da Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Quadro 4 – Base legal revisada

Formação docente para a Educação Básica brasileira	O trabalho da Educação Inclusiva em âmbito nacional	O trabalho da Educação Inclusiva em contexto escolar
LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Projeto Político Pedagógico – PPP
Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores – DCN’s	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Lei n. 1.385/04 – Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Paralelo à construção de sua base teórica, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG) para obtermos a autorização para avançar à segunda etapa. Assim, em 27 nov. 2019, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 28257319.3.0000.8113, recebemos autorização para iniciarmos a pesquisa empírica.

Iniciamos a segunda etapa, caracterizada pela pesquisa empírica, com os formadores do Departamento Pedagógico. Com eles foram realizadas entrevistas semiestruturadas presencialmente, ainda em novembro de 2019.

As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da escola investigada foram realizadas em fevereiro de 2020, com questionamentos acerca de suas visões e concepções sobre a Educação Inclusiva e suas atuações junto ao processo de formação e orientação a seus professores. A entrevista semiestruturada consistiu de um roteiro de perguntas abertas e, portanto, flexíveis para acréscimos, o que proporcionou maior liberdade entre a pesquisadora e os entrevistados.

Richardson (1999) considera a entrevista uma técnica importante, afirmando que essa estratégia permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, torna-se uma

comunicação na qual determinada informação é transmitida diretamente de uma pessoa para outra em interação face a face.

Para os professores que atuam na escola pesquisada, a pesquisa também foi planejada para que a coleta de dados fosse realizada presencialmente por meio das entrevistas semiestruturadas, mas, em virtude da pandemia do novo Corona Vírus durante o ano de 2020, que condicionou isolamento social e aulas remotas, achamos mais prudente e seguro a realização por meio remoto, através da plataforma Google Forms. Contudo, notamos que algumas respostas às perguntas subjetivas (que precisavam ser digitadas) estavam pobres em informação, então utilizamos outro meio remoto que possibilitasse aos participantes da pesquisa serem mais claros e pessoais em suas respostas, assim, por meio do aplicativo Whatsapp, conseguimos que eles respondessem, por áudio gravado, às perguntas. Estas foram transcritas e utilizadas como um importante material na interpretação dos nossos dados.

Análise de dados

Para o alcance dos nossos objetivos, a análise de dados seguiu os preceitos da abordagem qualitativa, o que nos permitiu trabalhar com dados concretos e reais obtidos durante toda a pesquisa, como nos assegura Lüdke e André (1986). Com isso, pudemos realizar a articulação entre a base teórica adotada e os relatos coletados nas entrevistas com os formadores do Departamento Pedagógico, bem como com os professores e as coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada.

Essa articulação proporcionou materialidade e fundamento às questões indagadas e aos objetivos propostos, o que nos permitiu verificar, por exemplo, o compromisso, o respeito e o interesse que os professores têm diante do trabalho com a diversidade e as barreiras que ainda se encontram para que o processo inclusivo se efetive.

Os resultados são apresentados em três categorias: profissão docente e seus desafios; formação docente para a inclusão e concepção e práticas inclusivas.

Estrutura dos capítulos

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, visando atender os objetivos investigativos propostos. No capítulo I, intitulado “O Professor e os desafios evidenciados na contemporaneidade”, esboçamos acerca da construção da identidade, profissionalização e formação docente na busca de compreendermos como o professor ressignifica sua prática

pedagógica mediante a demanda desafiadora que lhe é apresentada. Tais desafios solicita ao professor um repensar contínuo sobre sua prática, adequando-a conforme a percepção de cada necessidade educacional de seus alunos, pois os saberes docentes são múltiplos e temporais, afinal, “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20).

Nesses termos, não deixamos de levar em consideração o que apontam as pesquisas sobre as mudanças contemporâneas na e para a prática docente. Pimenta (2012) afirma que essas transformações só irão se efetivar e se consolidar à medida que o professor começar a ampliar sua visão, percepção e consciência sobre sua prática pedagógica. Ou seja, as formações iniciais e continuadas precisam estar voltadas para um trabalho que auxilie o professor a refletir, analisar e compreender questões circunstanciais nos contextos histórico, social e cultural, as quais emergem na sociedade.

A partir de então, tecemos ideias que nos fazem compreender que só há mudanças e rupturas de paradigmas na educação quando há políticas públicas que direcionam o professor para o entendimento das bases teóricas que norteiam os fundamentos da inclusão e lhe dão base para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Assim, foi realizada uma revisão documental das principais legislações sobre formação de professores e das políticas públicas vigentes no cenário nacional acerca da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Por meio das políticas públicas, vislumbramos ainda nesse capítulo, questões vinculadas ao direito de todo e qualquer cidadão à educação pública, gratuita e de qualidade.

Já o capítulo II, “A diversidade apresentada na escola: a educação especial”, elenca fatores culturais que justificam o estranhamento frente à deficiência, que dominou (ou domina) o imaginário da sociedade, dificultando, assim, o rompimento com o paradigma da exclusão e do Modelo Médico da Deficiência no ambiente escolar. A partir desse entendimento, fundamentamos a educação especial na perspectiva da inclusão, com princípios teóricos que poderão nos auxiliar a ter uma visão mais clara acerca da temática.

Por fim, o capítulo ainda aborda ações pedagógicas de favorecimento à inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, ou seja, propostas que podem conduzir os docentes a práticas inclusivistas exitosas.

O capítulo III, “Percebendo a inclusão escolar: os resultados da pesquisa, evidencia os resultados da pesquisa”, traz um panorama geral do contexto educacional do município e os processos formativos promovidos pela RME.

As respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa evidenciam as dificuldades encontradas para que se estabeleçam condições necessárias e apropriadas para o fazer pedagógico na e para inclusão. O professor, nesse cenário composto pela diversidade, ainda carece de um preparo específico, que o qualifique a quebrar as barreiras da exclusão. Tal preparo se evidencia pela escassez de políticas públicas comprometidas com o suporte ao trabalho docente, seja ele para o para o fomento de recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos, reformas de acessibilidade de pequeno, médio e grande porte nas escolas, e para a formação contínua de professores.

1 O PROFESSOR E OS DESAFIOS EVIDENCIADOS NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino escolar pode ser entendido como uma prática social viva, que se modifica conforme as demandas sociais que surgem, dotadas de desafios e complexidade. Não obstante, a inclusão escolar, como paradigma contemporâneo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, é apresentada nesta pesquisa como eixo norteador dessa demanda, e evidencia o papel do professor como ator fundamental para que esse modelo escolar tenha êxito. Sendo assim, consideramos elementar neste capítulo tecer uma análise mais geral acerca da construção da identidade docente, no intuito em compreender como ela pode estar atrelada ao sucesso ou insucesso profissional. Dessa forma, o ‘ser professor’ se estabelece neste capítulo como foco de estudo, analisando seu constructo identitário, a significação social da profissão docente e como as formações continuadas podem colaborar para o desenvolvimento desse profissional.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), à experiência e à formação específica é preciso acrescentar o preparo contínuo do professor não só no aspecto didático-pedagógico, mas também científico acerca do processo de ensino e aprendizagem na educação. Desse modo, os professores devem possuir, além da formação inicial, uma formação continuada que dê conta das questões didático-pedagógicas inerentes aos saberes da docência para exercerem uma mediação pedagógica de forma que alcance todos os alunos na sala de aula, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência ou condições atípicas.

Para as autoras, a relação pedagógica implica diretamente em um aprofundamento teórico para gerar reflexões na busca de uma atuação que favoreça o pleno desenvolvimento do seu aluno público-alvo da Educação Especial, conforme suas limitações e potencialidades.

A falta de informação, de profissionais capacitados e de formações continuadas, trazem um impacto negativo aos avanços pedagógicos para com os alunos de modo geral, afetando ainda mais os alunos com necessidades educacionais especiais. Gatti *et al.* (2019), alertam que:

A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 7).

Sendo assim, além de discorrermos a respeito da temática identidade, profissão e formação docente, faz-se necessário, neste primeiro capítulo, discorrermos também, ainda que

brevemente, a respeito das principais políticas públicas que norteiam a formação de professores e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o objetivo de conhecer o processo de adequações e mudanças na legislação brasileira, especialmente a partir da implementação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

1.1 Identidade e profissionalização docente

As transformações ocorridas na sociedade, ao longo dos tempos, trazem impactos significativos na construção de nossas identidades enquanto docentes. A cada momento novas exigências nos são apresentadas, e, sem que percebamos, já estamos envolvidos em uma nova realidade, com reflexos visíveis no ambiente escolar. Nesse contexto, tudo aquilo arraigado à nossa identidade profissional também emite sinais de que algo precisa ser ajustado e ressignificado, mesmo que haja contestação.

Para Silva (2014), podemos definir identidade de forma bem simplista, como aquilo que se é: ‘sou professor’, ou ainda, ‘sou um bom professor’, por exemplo. Contudo, o autor ressalta que essa definição ocasiona uma autossuficiência inerente a si próprio, sem levar em consideração o meio em que se vive e as transformações que ele sofre.

Somos seres sociais, logo, nossas identidades, pessoal e profissional, são elaboradas através das relações que estabelecemos com o meio em que vivemos, além das relações pessoais que mantemos. Sendo assim, Gatti *et al.* (2019) defendem que todas as ações e posturas executadas pelos professores são construídas por meio de um processo social e intersubjetivo, que está em constante mudança.

Nesse sentido, a identidade docente não pode ser caracterizada como imutável ou fixa; ela se constitui tendo por base um conjunto de variáveis, permitindo a sua (re)construção e a efetivação de ações que respondam, adequadamente, a variável da mudança temporal, garantindo, assim, uma identificação que o caracterize enquanto docente. Segundo Nóvoa (2007, p. 16), a identidade do professor não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Há sempre uma identidade docente que permeia o imaginário social e tal identidade acompanha também o imaginário do futuro professor quando inicia a sua formação. Nessa formação inicial, ele entra com suas crenças estereotipadas do professor, sobretudo pelas vivências à época de aluno, durante sua vida escolar.

A formação inicial poderia exercer um papel fundamental nesse processo de construção da identidade docente, contudo, como nos alerta Pimenta (2012), a distância entre o currículo acadêmico, as atividades de estágio e a situação real na prática escolar reverberam de forma negativa tanto atitudinal quanto conceitualmente.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2012, p. 16).

Ainda conforme a autora, tecendo uma crítica às formações continuadas, essas pouco contribuem para gerar novos conceitos identitários, pois também se apresentam distantes da realidade escolar, ou seja, o contexto da sala de aula e a atuação do professor frente aos desafios engendrados não são expostos como objeto de estudo.

Espera-se das formações, tanto inicial quanto continuada, que traga contribuições para o exercício pedagógico do professor, além de desenvolver “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p. 19); sendo assim, nesse movimento de construção dos saberes docentes por meio da prática, se efetiva, também, um processo contínuo de construção de identidades.

Dadas as novas demandas sociais postas à Educação, Pimenta (2012) e Tardif (2014) concordam que a identidade docente é re- ou des-construída através da reflexão de sua prática pedagógica, com o intuito em acompanhar o caráter dinâmico de sua profissão, sem desconsiderar, claro, sua trajetória histórica. Por prática pedagógica concordamos com Tardif (2014) ao afirmar que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2014, p. 118).

Nesses preceitos, identidade e prática docente podem ser compreendidas como algo passível de reflexão crítica, que se constrói por meio de saberes complementares vindos de fora ou dentro da profissão.

Assim, defendemos a crença que uma identidade profissional, seja ela qual for, não se constrói com base apenas no “eu sou”; ela perpassa características autodefinidas, pois esse é um processo contínuo e temporal, tendo como base o indivíduo historicamente situado e sua prática profissional. Quando observamos o caráter dinâmico da profissão docente, entendemos o quão fugaz pode ser a construção ou desconstrução da identidade docente.

Não obstante, a estrutura cristalizada em que se mantém a escola há cerca de 150 anos (NÓVOA, 2019) corrobora também para a cristalização das práticas pedagógicas, que não conseguem acompanhar e responder os desafios do contexto contemporâneo. Assim sendo, a identidade docente também sofre graves consequências, estagnando-se e mantendo sua prática sem as devidas reflexões, contrariando o ritmo fugaz que deveria se estabelecer.

Essa estagnação pode ser percebida na própria práxis do professor ao se deparar com fatores desconhecidos e complexos, como o uso das novas tecnologias, o atendimento escolar dos alunos com deficiência e até mesmo questões relacionadas aos problemas sociais e familiares advindos de seus alunos. Muitas vezes, ao ser confrontado por essas realidades, a identidade que ainda predomina é dotada de princípios conservadores e normativos; que entende a aprendizagem de forma homogênea e fragmentada; que não respeita ou garante o direito à diversidade e não atende de forma eficaz aos preceitos educacionais contemporâneos, que preconizam uma educação acolhedora, discursiva, diversa e humanizadora.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

A esse despeito, a identidade docente não pode ser caracterizada por meio de uma prática burocrática e instrumental, mas é a partir da reflexão de sua prática, com vistas a atender as questões contemporâneas postas, que ela deve ser analisada, construída e desconstruída, em um processo contínuo como um círculo virtuoso. Porém, por se tratar de algo subjetivo,

construído de forma processual, o professor poderá realizar essa análise por meio de suas “experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto social-profissional significativo por cada educador (a)” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

É importante elucidar essa questão formativa para não cairmos na máxima de responsabilizar ou culpabilizar o professor pela sua atuação por vezes deficitária que, conseqüentemente, reflete na qualidade da educação. Assim, além de uma formação docente adequada, para a efetivação da inclusão é preciso:

[...] envolvimento de pais, disponibilização de equipes de apoio para professores e funcionários, oferecimento de instrução autêntica em diferentes níveis de dificuldade com adaptações e acomodações, DUA, construção de uma comunidade na escola e na sala de aula, planejamento do design do espaço, considerando as necessidades físicas, sensoriais e comunicativas dos alunos, e, finalmente, uma liderança democrática na escola. (ORSATI, 2013 apud ZERBATO, 2018, p. 165).

Assim, quando pensamos em uma escola ou educação de qualidade, precisamos compreender que esse atributo não pode ser centralizado na figura do professor, uma vez que envolve questões até mesmo macroestruturais da sociedade, pois é “fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Dourado e Oliveira (2009) nos alertam quanto a isso, mas não podemos negar que o professor é protagonista nesse cenário de constantes mudanças sociais que atingem a escola. Por intermédio dele o aluno tem a possibilidade de conhecer (ou não) a complexidade do aprender, se conhecer e se respeitar; valorizar as diferenças e conviver com elas; compreender que “aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses” (MORAN, 2000, p. 16).

Dessa forma, mesmo não reduzindo a qualidade da educação ao professor, acreditamos e valorizamos seu papel e de sua prática pedagógica, pois, por meio dela, a efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade pode ser alcançada.

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. De outro lado, o texto ressalta que as finalidades educativas e, portanto, o alcance do

que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O adendo acima se fez necessário, pois reforça o caráter temporal que as questões relativas à educação se estabelecem. Aqui exposto, vislumbramos conceitos que coadunam entre si: não há como pensar em qualidade da educação sem pensar no professor e no movimento que esse faz para a (re)construção de sua identidade e prática pedagógica, pois não podemos pensar nessas situações sem considerar a trajetória histórico-cultural que estejam inseridos e vivenciando.

Assim, para atender às inúmeras demandas, oriundas do célere contexto de crescimento e desenvolvimento da sociedade, a educação também passa por transformações, e isso exige o repensar de seu sentido no mundo contemporâneo, como nos adianta Pimenta (2012, p. 25), uma “ressignificação da didática a partir da investigação da prática modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)”.

Com efeito, podemos compreender que a identidade docente, além de ser construída pelo processo reflexivo de sua prática pedagógica, dada a realidade contextual a qual esteja inserido, também se delineia, por conseguinte, a partir da significação subjetiva que cada professor atribui à profissão docente, como afirma Pimenta (2012):

Constrói-se [a identidade docente], também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, *do sentido que tem em sua vida o ser professor*. (PIMENTA, 2012, p. 20, grifo nosso).

Sob a égide de Pimenta (2012), somos conduzidos a um pensamento de Marx, conforme indica Tardif (2014), em relação à transformação real da identidade do trabalhador com base em sua práxis. O professor, ao desenvolver e refletir sobre o seu trabalho docente, não está contribuindo apenas para a transformação de seu aluno ou de uma situação específica, ele também transforma a si mesmo, se reconstruindo e se modificando, logo, sua identidade está diretamente relacionada à sua prática.

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marca de sua própria atividade, e

uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2014, p. 56).

Outrossim, com o passar do tempo, o professor já consegue se enxergar enquanto professor, com seus pensamentos e saberes próprios à profissão, não mais baseados em estereótipos idealizados no início de sua carreira. Além disso, o seu saber-fazer também é modificado, pois, ao exercer sua profissão cotidianamente, ele se “remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2014, p. 57), contudo, nunca esquecendo da sujeição teórica em relação à prática.

Esse ‘aprender a trabalhar’, mencionado pelo autor, pode ser caracterizado como aquilo que Pimenta (2012, p. 27) nomeia de ‘saberes pedagógicos’, construídos “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real”, ou seja, adquiridos também por meio da experiência e de formações continuadas. De igual modo, podemos relacionar a identidade docente a todo esse processo de aquisição de conhecimento e alomorfia.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. [...] Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012, p. 30).

Corroborando com esse pensamento, Paulo Freire (2011) considera que alguns saberes na prática docente são irrefutáveis qualquer que seja a época vivenciada, pois são próprios da profissão docente:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. (FREIRE, 2011, p. 24).

Essa analogia freiriana nos permite compreender que alguns saberes são, evidentemente, necessários para o ingresso nessa profissão, contudo, não há uma linearidade de conduta, uma “receita”, como ouvimos muito. Nossas práticas precisam ser aperfeiçoadas e modificadas conforme a demanda que nos é apresentada. Pensando na inclusão, a ideia de uma escola homogeneizada, com práticas pedagógicas homogeneizantes, não se encaixa mais em nosso

contexto contemporâneo, que prima pela valorização da diversidade, em sua perspectiva ampla e heterogênea.

Mobilizados, pois, a partir de uma problemática social que envolve o processo de inclusão escolar em suas diversas derivações, a pretensão em analisar a questão identitária docente implica em relacionarmos essa identidade como um constructo necessário para atender esse paradigma.

Dado o exposto, é inegável que a educação, pelo viés formal instituído pela escola, se baseia no trabalho do professor e nos saberes que esse empreende em sua prática pedagógica, contribuindo para a formação integral de seus alunos, perpassando os conhecimentos curriculares inertes, mas que propicie uma aprendizagem verdadeiramente significativa para seus alunos. Assim, à profissão docente compete o “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009, p. 8).

Enquanto prática educativa, a profissão docente se torna a forma mais eficaz de intervir na realidade social, sendo assim, ela é uma prática social viva, que precisa ser gerida em consonância com a realidade. Ao entendermos a identidade docente como algo evolutivo inerente a uma época, compreendemos também o papel fundante atribuído à própria profissão docente, que precisa lidar com uma pluralidade de informações e ainda trabalhar para que essas se efetivem em conhecimentos relevantes para a vida humana.

O que Rodrigues (1991) nos propõe leva a considerar o trabalho dos professores como profissionais do ensino na vertente de oferecer às novas gerações condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (RODRIGUES, 1991 apud GATTI *et al.*, 2019, p. 34).

É exigido da profissão docente que traga significado ao conhecimento produzido nas escolas e, reiterando, “conhecimento não se reduz à informação” (PIMENTA, 2012, p. 23), pois, ao ser ‘informado’ de algo, o aluno deve ser capaz de analisar tal informação e transformá-la em conhecimento, e mais, compreender o poder que isso pode gerar em sua vida, em todos os cenários sociais nos quais esteja inserido.

É elementar que compreendamos o quão complexas são as funções atribuídas à profissão docente, pois se

tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 2012, p. 24, grifo da autora).

Pelo exposto, é evidente que o ato de ensinar, para uma ação transformadora (do docente e de seu aluno), exige do profissional uma formação ampla e contínua, que vá além dos hiatos deixados na formação inicial, que acompanhe as mudanças sociais e auxilie o professor a se situar profissionalmente diante de tais complexidades.

Nesse paradoxo social, o qual vivenciamos cotidianamente, as formações de professores se apresentam de maneira destoante às necessidades educacionais e sociais. Da mesma forma, as ações didáticas ofertadas em sala de aula, do professor para com o aluno, também se encontram nessa incompletude, pois não releva a real necessidade de aprendizagem do aluno, considerando apenas a resposta cognitiva frente aos conteúdos curriculares ofertados.

Também se contrapõem visões sobre o papel da educação escolar, com seus reflexos na formação de professores. Sem esgotar a questão, é verificável que muitos colocam esse papel em uma perspectiva cognitivista estrita, centrada na aprendizagem dos conteúdos, outros só se preocupam em associá-la aos aspectos socioemocionais, outros em seu papel doutrinador e/ou conservador. Outras concepções associam o papel da escolarização com a construção de mapas mentais, ou construção das operações mentais, ou ainda à construção mais ampla do desenvolvimento humano, em perspectivas sócio-históricas e/ou culturalistas. As perspectivas associadas à ideia de emancipação, a consideração das diversidades, são conceituações presentes hoje nas narrativas em disputa. (GATTI *et al.*, 2019, p. 34).

Nos preceitos de Gatti *et al.* (2019), as formações docentes precisam trabalhar aspectos que auxiliem o professor a compreender a necessidade de ressignificação de sua profissão, atribuindo a ela iniciativas que descaracterize a pedagogia conservadora e reprodutora de informações, que ainda acredita na aprendizagem homogênea, que não respeita as diferentes formas de aprender, e acaba exercendo uma proposta de ensino seletiva e excludente.

Pensando a diversidade como “variedade e convivência de pessoas diferentes, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular” (REIS, 2013, p. 19), acrescentamos que essas diferenças, quando não trabalhadas em uma perspectiva intercultural, com princípios de entendimento e combate aos preconceitos acometidos por estereótipos e estigmatização, justamente pela conjuntura das próprias diferenças, se desdobram para gerar

desigualdades e exclusões, fortalecendo grupos beneficiados pela representação social de padrões normativos.

A diversidade e a inclusão imperam ostensivamente em nossas salas de aula, e precisamos estar preparados para essa demanda.

1.2 Formação docente: repensando nosso fazer pedagógico

As pesquisas voltadas para a análise das formações docentes se mostram cada vez mais presentes no cenário acadêmico. Analisar o processo formativo do professor é fundamental para entendermos como a prática em sala de aula se articula às necessidades dos alunos com base no contexto histórico da época (GATTI, 2010). Sendo assim, ao compreendermos a complexidade da profissão docente e sua consolidação para atender uma dinâmica social que se modifica muito rapidamente, as formações continuadas evidenciam-se como molas propulsoras nesse processo.

A esse respeito, Alarcão (1996, p. 100) define formação como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Esse conceito endossa toda nossa reflexão, uma vez que reforça a ideia metamorfoica em que todo o processo educativo está inserido.

Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), para atuarem na Educação Básica os professores precisam, necessariamente, de curso em nível superior. Nesse desdobramento, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, a licenciatura em Pedagogia é quem responde por essa demanda. Sendo assim, o professor pedagogo responde integralmente por todos os componentes curriculares previstos.

A formação do professor pedagogo é erigida tendo por base a Resolução CNE/CP nº1 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Essa diretriz se estabelece em um cenário preconizado por debates que direcionam a educação para um viés humanista, diverso e emancipatório, que rompa com o paradigma reprodutivista e tecnicista, estabelecido durante o regime militar em 1964 (BRZEZINSKI, 1996):

Assim, as práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicista e sociologista reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento,

do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva. (BRZEZINSKI, 1996, p. 43).

Nesse sentido, Brzezinski (1996) ainda destaca que, na urgência em aprender a saber fazer, foi sufocando a necessidade de conhecer e refletir sobre o que se faz e porque se faz, nesse processo, o curso foi perdendo sua identidade, ao ver o caráter científico da área se perder diante da burocratização instrumental a qual estava sendo acometida.

Houssayne (1995 apud PIMENTA, 2012, p. 28, grifo da autora) traz essa questão ao defender que “a especificação da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a continuada, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *se faz*”, ou seja, refletir por meio da ação prática pedagógica, articulada aos saberes científicos e teóricos da educação e da pedagogia.

Imbernón (2011) entende a formação docente como um processo permanente de reflexões, não de treinamento, com vistas a compreender e conviver com as mudanças e incertezas da sociedade contemporânea, assim, esses processos formativos precisam estar interligados às problemáticas vivenciadas pelos professores cotidianamente.

Nessa perspectiva, à formação docente é necessário ir além da atualização dos conteúdos pedagógicos que se leciona, ou, como ainda se escuta nas escolas, da ‘reciclagem’ de seus métodos de ensino; ela precisa criar “espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2011 p. 19). Nessa lógica, ao considerar as especificidades da profissão docente e sua constante relação com as questões advindas da sociedade e que ultrapassam os muros da escola, é necessário pensar a formação docente como base constituinte de sua profissionalização.

Para Nóvoa (1992), o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional, pois a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no processo de aquisição da competência científica e para a compreensão do trabalho do professor como ser social, comprometido com a realidade em que está inserido.

É evidente que a formação docente é um desafio que permeia a contemporaneidade, principalmente quando pensamos em uma formação capaz de proporcionar ao professor estudos condizentes com sua realidade e conectados aos preceitos pedagógicos exigidos em sua prática, como a possibilidade para atingir uma educação mais humanizadora e que de fato atenda a todos os alunos, não apenas os que possuem melhores condições para a aprendizagem.

É nesse movimento de acreditar em uma escola que atenda a todos, que a formação docente “vem ganhando novas nuances a fim de acompanhar a evolução paradigmática intrínseca às reformas instituídas neste cenário que adentra o século XXI” (REIS, 2013, p. 82); sendo assim, a cada empreendimento de transformar as concepções formativas, evidenciam-se os sentidos da educação em um determinado contexto histórico e social, e hoje vivemos os tempos da inclusão, paradigma que vem reforçar o caráter de transitoriedade da educação e da formação docente.

Ao utilizarmos o termo “inclusão” partimos de uma concepção ampla e generalista, centrada no reconhecido das diferenças que caracterizam o humano e que permeiam a sociedade no complexo de especificidades, vinculadas às questões de gênero, sexualidade, cultura, crenças, desigualdades sociais, relações étnico-raciais e deficiências, conforme pontua Reis (2013), embora, como mencionado na introdução deste trabalho, o foco da pesquisa seja a inclusão pelo viés do público-alvo da Educação Especial.

As novas formas de exercer o ato educativo trazem consigo possibilidades e necessidades de mudanças: a construção de uma identidade profissional capaz de se ajustar às novas práticas; a resignificação da profissão e do papel do professor; e as formações que tendem a se guiar para contemplar todas essas mudanças, considerando as diversas formas de aprendizagem, além de toda diversidade marcada pelas conjunturas biopsicossociais.

Muito embora seja postulada a necessidade da mudança, precisamos reconhecer as dificuldades estruturantes para delinear a organização do ensino sob o viés inclusivo.

Nos ancoramos em Reis (2006) ao pontuar que incluir trata-se da “valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um **atributo** e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídos, sem exceção, para que possam desenvolver-se exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2006, p. 41, grifo da autora)

Quando pensamos em uma escola inclusiva não desconsideramos a complexidade em que esteja submetida, uma vez que todas as práticas que não privilegiam o contato e interação com a diversidade precisam ser descontinuadas e estabelecida uma nova lógica de trabalho, pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 2011, p. 25).

Dessa forma, uma das relevantes preocupações pedagógicas nos dias atuais é direcionada à construção dessa escola inclusiva e, em consequência disso, é preciso pensar em uma formação docente voltada para esse eixo, em especial, que aborde a inclusão de alunos com deficiência, temática da presente pesquisa. O professor tem-se visto cada vez mais

mergulhado nesse contexto da inclusão escolar, mas, em contrapartida, tem-se visto, também, perdido quanto às práticas pedagógicas que devem ser abordadas para esse público-alvo.

Sob o viés da Educação Especial, a real necessidade da formação docente para atender os alunos com deficiência não visa impor métodos ou técnicas especializadas a cumprir à risca, mas tornar a escolar um ambiente de suporte permanente para a inclusão:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Sob a ótica de Mantoan (2001), acreditamos ser preciso desmistificar a ideia única de se ensinar, pois os caminhos são diversos, uma vez que cada aluno carrega consigo princípios subjetivos, construídos ao longo de sua trajetória sociocultural.

Para que isso aconteça, as formações continuadas, voltadas à inclusão escolar, podem contribuir com o professor para suas tomadas de decisões, oportunizando, assim, o constructo de novos percursos pedagógicos, conforme as especificidades que o aluno necessita e que é conferida à responsabilidade escolar.

Acreditamos que a formação docente faz-se importante na medida em que amplia o debate no âmbito educacional sobre a necessidade de incluir, para, assim, aprimorar as condições da escola, “de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003. p. 30).

Nesse sentido, alunos com deficiência e alunos sem deficiência terão a oportunidade de vivenciar a riqueza que a diferença representa e, com isso, fortalecer o sentimento de solidariedade. Nesse processo, o importante é a necessidade da formação da consciência crítica dos profissionais de educação quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem, sem distinção, de seus alunos.

No intento e busca incessante pelo respeito à diversidade, o espaço escolar se transforma em um lugar de todos, ou seja, por Reis (2013, p. 77), de “oportunidade de debates, de estilos e de ritmos de aprendizagens diferentes”, um espaço que “abarca os fundamentos e princípios da Educação Inclusiva”. Sob esse prisma, não podemos fazer meros arranjos para instituir a inclusão, mas sim repensar toda uma estrutura de organização de ensino onde haja a ruptura da crença em uma aprendizagem padronizada e homogeneizada.

As formações docentes, quando norteadas pelo viés inclusivo, oportunizam aos professores a capacidade de aprender novas formas de ensino para valorizar a diversidade, colocando esse preceito como pauta principal em sua prática pedagógica.

Reis (2013) aponta, com base em Nóvoa (2009), as características que marcaram a educação nos últimos 40 anos e, com isso, a necessária reestruturação na formação docente para acompanhar cada paradigma.

[...] os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009 apud, REIS, 2013, p. 82).

Com base nisso, é certo que não se pode formar um professor em uma perspectiva para que atue em contexto real completamente diferente, por isso, dada a demanda contemporânea de uma escola inclusiva, crítica e humanizadora, o professor não pode continuar sendo formado por teorias que não convergem com essa realidade.

Esta pesquisa direciona seu foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim, os alunos são acompanhados (ou deveriam ser) por pedagogos, formados inicialmente pela licenciatura em Pedagogia, ou por meio da complementação pedagógica (modalidade que atribui o título de pedagogo a qualquer licenciado).

Diante de uma formação inicial possivelmente aligeirada, fragmentada e generalista, espera-se que esse pedagogo possa receber uma formação continuada que de fato traga completude à sua prática e o auxilie na (re)construção de sua identidade profissional. Essa formação não deve ocorrer para preenchimento de lacunas, mas para ampliação dos conhecimentos e constructos teórico-práticos dos professores e se faz necessária por ser um aprendizado contínuo.

Com a presença cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis do ensino regular, é emergente discutirmos e repensarmos o papel dos professores e o da formação continuada destes para o auxílio de uma inclusão efetiva, onde se torne possível traçar novos caminhos para a educação escolar. Mantoan (2006) corrobora essa ideia ao afirmar que:

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-

prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. (MANTOAN, 2006, p. 188-189).

O modelo educacional homogeneizante, de saberes fragmentados e ‘engavetados’, acompanha essa crise e é chegado o momento para as transformações. As instituições de ensino, que comumente generalizamos com o nome de ‘escola’, não podem ignorar a diversidade. Não podemos marginalizar e excluir as diferenças, ao contrário, podemos fazer destas o foco para a formação humana, levando em conta as interligações entre os saberes e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural (MANTOAN, 2006).

Assumindo essa ideia, Santos e Reis (2016, p. 331) afirmam que

É essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de umas práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças.

Os professores precisam ser preparados e ter conhecimento para lidar com as necessidades especiais de todos os seus alunos, organizando as propostas pedagógicas de maneira que atenda a todos, e isso é uma tarefa árdua.

Por fim, ressaltamos a defesa por uma formação que leve em consideração os fundamentos histórico-social, auxiliando o professor a compreender como essa problemática interfere em sua prática. E,

[...] negamos, nesta pesquisa, uma formação e uma prática em que pesem a mera transmissão e repetição de informações desvinculadas do contexto histórico-temporal e cunhadas nos fundamentos de uma pedagogia condicionada pela relação unilateral que situa a educação de um lado e a sociedade de outro; a teoria como momento que antecede e norteia a prática que, por sua vez, é resumida como mera aplicação da teoria, numa contínua dicotomia; o ensinar e o aprender em lados opostos e a uniformidade como modelo tangencial, uma “educação bancária” categoricamente criticada por Freire. (REIS, 2013, p. 83).

Para que haja essa formação defendida por Reis (2013), é emergencial repensar os modelos curriculares dos cursos de formação de professores, para que vislumbre a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, para que assegure e traga embasamento acerca do direito à diversidade e em como ter atitudes inclusivas frente a esse cenário onde não se deve excluir nenhuma diferença.

Nesses termos, situamos que a educação brasileira se configura com base na Constituição Federal de 1988, como sendo laica e gratuita, assim, o Estado se apresenta como o mantenedor dessa instituição, tanto nos aspectos físicos escolares quanto no formativo aos docentes, para atender os preceitos dessa sua função social.

Sendo assim, advém do Estado as propostas formativas, não apenas enquanto financiador, mas também com direcionamentos por meio das implementações das políticas públicas que atendam às necessidades sociais contemporâneas.

1.3 Políticas públicas para formação de professores: alguns preceitos legais que asseguram o direito do professor a uma formação contínua de qualidade

Podemos compreender as políticas públicas como um conjunto legal de ações governamentais, nas mais variadas áreas de atuação, tendo por finalidade atender as necessidades sociais (OLIVEIRA, 2017).

As políticas públicas implicam em decisões pautadas nas necessidades de determinado tempo e espaço, refletindo uma articulação entre governo e pressões dos grupos de interesse, em uma versão mais simplificada do pluralismo, como nos adianta Sousa (2006).

Reis (2013 p. 52), em uma análise teórica criteriosa e substancial, defende que “o governo deve ser democrático, a ponto permitir a participação dos cidadãos comuns na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o bem-estar”. Nesse sentido, a participação da sociedade na implantação das políticas públicas torna-se imprescindível, pois a “participação democrática ‘desde a base’ reflete as necessidades e os desejos da sociedade civil, do cidadão comum nas metas administrativas do Estado, o que pode se efetivar por meio das políticas públicas” (REIS, 2013, p. 52).

Com esse entendimento, acreditamos ser relevante o conhecimento das ações governamentais, por meio das políticas públicas, propostas para a formação de professores, a fim de observarmos e contestarmos quando essas ações atendem somente ao interesse das elites, ou mesmo para cobrarmos o cumprimento desta.

1.3.1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Promulgada em 1996, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Carta Magna da Educação, se estabelece no cenário educacional após oito anos de tramitação (1988/1996).

Sinônimo de disputa de grupos ideológicos, envolvendo liberais e progressistas, com defesas entre o ensino privado e o público, respectivamente, a LDB se consolida garantindo o direito de qualquer cidadão a ter acesso à educação gratuita e de qualidade; dissolve os deveres da educação pública em âmbito municipal, estadual e nacional; além de propostas para a valorização dos profissionais da educação, prevendo requisitos mínimos exigidos para exercer a atividade docente.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p.190).

Além disso, Brzezinski (2010) ressalta momentos de muita tensão e embates polarizados acerca de princípios e concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e de ensino, sendo superados somente a partir de acordos partidários.

Sendo assim, depois de quase uma década de discussão, com acordos e desacordos, a compreensão de educação como dever do Estado, de bem público e gratuito, e direito humano fundamental se torna legalmente a base da nova LDB, associando educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade.

No que tange à formação e valorização dos professores, dos 92 artigos da LDB (1996), divididos em 9 títulos, os artigos 61 a 67, no Título VI, tratam a respeito desse assunto. A lei determina requisitos mínimos para investidura na atuação docente, a conclusão de uma licenciatura plena em nível superior, e não mais apenas em nível médio com habilitação em magistério.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Por interface da LDB (1996), foi elaborado o primeiro PNE – Plano Nacional da Educação, sancionado apenas em 2001 no governo de Fernando Henrique Cardoso, com vigência entre 2001 a 2010, que reitera a formação em nível superior a todos os professores atuantes na Educação Básica. Todas as metas estabelecidas nesse documento deveriam ser cumpridas dentro desse período, ou seja, 10 anos.

Tal exigência desencadeou uma corrida, entre os docentes, para a conclusão desse curso superior, aligeirando a formação inicial e beneficiando empresas privadas, que, revestidas por um discurso social e de ressignificação da educação, se ascendem no mercado econômico, sendo seu principal produto a formação de professores (EVANGELISTA; SEIKI, 2017).

A LDB (1996), no artigo 61, defende a formação de professores para o atendimento às especificidades dos diferentes níveis e modalidade de ensino, bem como respeitando as características de desenvolvimento do aluno, tendo como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, Art. 61).

Baseado no exposto, o artigo 63 normatiza “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior” (BRASIL, 1996), que queiram se dedicar à Educação Básica, corroborando, novamente, para uma formação pedagógica aligeirada, imediatista e técnica. Ainda nesse artigo, a lei orienta os institutos superiores de educação a oferecer “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

É perceptível no texto da LDB (1996), em especial no título supracitado, iniciativas que favorecem e cooperam para a formação inicial e continuada do professor, contudo, isso acabou mercantilizando a educação, incentivando a iniciativa privada a usar como produto de venda a essência das atividades escolares, ou seja, o trabalho do professor:

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a

conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI *et al.*, 2019, p. 19).

Gatti *et al.* (2019) nos alerta, então, preceitos significativos que devem compor os eixos curriculares para uma formação docente de qualidade, que atenda e contemple, com expressividade, a demanda contemporânea da diversidade.

Diante de toda essa situação estabelecida no cenário educacional, “entidades educacionais, tais como: Anfope, Anpae, Anped, dentre outras, passaram a cobrar do poder público mudanças nos currículos e na formação continuada dos professores” (OLIVEIRA, 2017, p. 39), dessa forma, intensificam-se discursos e iniciativas em prol da oferta de uma formação inicial e continuada de qualidade.

Enfim, criada em tempos de discussões acerca da diversidade, com foco em uma educação para todos, a LDB (1996) possui preceitos legais suficientes para se ajustar à conjuntura contemporânea, proporcionando e promovendo formações que prezam pela inclusão da diversidade, em linhas gerais, visando uma formação mais humanista.

1.3.2 Plano Nacional de Educação – PNE - 2014/2024

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o segundo aprovado por lei, foi sancionado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, e é considerado um importante documento no campo das políticas públicas, pois institui finalidades aos entes federativos, além de direcioná-los com vistas a:

[...] um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014, p. 11).

Seu início se deu como Projeto de Lei, em 2010 (PL nº 8.035) e, ao longo de seus quatro anos de tramitação, recebeu cerca de 3.000 emendas parlamentares. Assim como na LDB, o processo de elaboração e aprovação se deu em meio a intensas disputas de classes, com envolvimento, além de parlamentares, de sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais do empresariado da educação privada, em sua maioria representado pelo movimento Todos pela Educação (EVANGELISTA; SEIKI, 2017).

Inaugurando uma nova fase nas políticas públicas educacionais, o PNE visa:

[...] maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 301).

Desse quantitativo de metas mencionadas por Dourado (2015), as metas 15, 16, 17 e 18 são estabelecidas como objeto deste estudo. Abaixo iremos apresentar todas as diretrizes que compõem o Plano, conforme Art. 2º da Lei 13.005/14, seguida de suas respectivas metas:

Quadro 5 – Diretrizes e metas PNE

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais	
I – Erradicação do analfabetismo.	Metas: De 1 a 5; 9; 11 e 12; 14
II – Universalização do atendimento escolar	
III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.	
Diretrizes para a promoção da qualidade educacional	
IV – Melhoria da qualidade da educação.	Metas: 6 e 7; 10; 13
V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.	
Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação	
IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.	Metas: 15 a 18
Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos	
VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.	Metas: 8 e 19
VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.	
X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	
Diretrizes para o financiamento da educação	
VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.	Meta: 20

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, 2020.

É importante mencionar que, para cada meta, existem estratégias que visam direcionar caminhos para seu cumprimento, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (DOURADO, 2015).

A formação e valorização dos profissionais da educação, previstas nas metas 15, 16, 17 e 18, preconizam 20% do total disposto no Plano, com objetivos ligados diretamente à melhoria da qualidade da educação, dispostas da seguinte forma: meta 15 (Formação de Professores), meta 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), meta 17 (Valorização do Professor), meta 18 (Plano de Carreira Docente). Conforme o texto do Plano na íntegra, temos:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

As metas acima, em especial a meta 15, culminaram na criação de uma política própria voltada para a formação de professores, como veremos adiante, efetivando diretrizes que norteiam a formação inicial e continuada, visando melhorar a qualidade desses níveis de ensino.

É notório que as iniciativas propostas no Plano, tanto as metas quanto as estratégias, incidem uma perspectiva de valorização do professor, mas o que se percebe, na maioria das vezes, são propostas inexecutáveis, seja por questões orçamentárias; seja pela falta de dados disponíveis sobre a realidade da escolarização brasileira, por parte de gestores e legisladores, onde decisões e anuências foram tomadas seguindo interesses e idealismos desprovidos de bases teóricas fundantes; seja pelo próprio interesse da classe dominadora capitalista, que projeta na educação, com todos seus atores envolvidos, meros reprodutores da força de trabalho.

Todos esses percalços são contundentes fatores que interferem diretamente na construção de uma educação voltada para a inclusão da diversidade, que enxerga no professor um agente responsável para auxiliar na construção de um contexto escolar humanista, que respeite e conviva com as diferenças.

1.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada de professores

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada, previstas na Resolução nº 02 de junho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 02/2015), procura gerar maior organicidade das políticas educacionais, em articulação com a proposta curricular da Educação Básica.

Tal consideração remete ao entendimento de que a sociedade passa constantes mudanças e a escola precisa estar a serviço de uma educação voltada para atender as novas demandas sociais que se apresentam no ambiente escolar, sendo assim, a formação de professores, em especial a continuada, direciona o professor a ressignificar sua práxis, ou seja, refletir suas ações e condutas, estabelecendo uma ação concreta para mudanças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada foram criadas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ou seja, os conteúdos basilares abordados nesses níveis, sem prejuízo de base diversificada, precisam estar articulados com a proposta curricular nacional da Educação Básica.

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (DOURADO, 2015, p. 307).

Além disso, Dourado (2015) também salienta que essas formações, iniciais e continuadas, precisam estar pautadas pela concepção de uma educação emancipatória e permanente, primando pelo reconhecimento das especificidades do trabalho docente, que os faça conduzir sua práxis, articulação entre teoria e prática, levando em conta a realidade escolar de cada instituição de Educação Básica.

No que tange à formação continuada, em específico, as DCN's orientam que esta deve se efetivar com direcionamentos formativos pautados em um eixo crítico-reflexivo a respeito das próprias práticas e o exercício profissional, ou seja, ela destaca a importância desses cursos de formação continuada viabilizarem um currículo que leve o professor a questionar sua prática frente às questões impostas por sua profissionalidade.

Vimos que toda a política de diretrizes voltada para essas formações precisa contemplar um currículo que esteja em consonância com a base curricular nacional, nesse sentido, após a

homologação da nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, em dezembro de 2017, um novo documento foi criado contemplando as mais variadas modificações apresentadas pela BNCC.

Assim, com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais, dispostas na BNCC, foi deliberado em dezembro de 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Embora estabelecidas as mudanças, as bases e fundamentos das novas diretrizes permeiam as mesmas finalidades apresentadas nas diretrizes de 2015, ou seja, primando por uma educação emancipadora e pela articulação entre teoria e prática, por exemplo.

Contudo, percebe-se uma forte corrente contra o tradicionalismo envolto no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. No Art. 8º consta as orientações dos fundamentos pedagógicos, para os cursos de pedagogia e outras licenciaturas, destinados à formação inicial e nele percebemos essas pontuações frente a um ensino dinâmico e inovador:

[...] II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; [...] (BRASIL, 2019, Art. 8º).

A BNC-formação possui um texto claro com direcionamentos a respeito da formação inicial, mas deixa lacunas em relação à formação continuada. Sendo assim, as diretrizes relacionadas a essa modalidade ainda são atribuídas e embasadas na Resolução nº 02 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, mencionadas nos excertos anteriores.

Há também, nas diretrizes da BNC-formação, um reforço em relação à valorização da diversidade, pauta emergencial que ainda carece de ações e formações concretas para uma efetiva inclusão em sala de aula. O inciso VIII do Art 8º reitera que os cursos de formação inicial para o magistério precisam proporcionar aos futuros professores uma educação integral

“visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2019, Art. 8º).

1.4 Educação Especial na perspectiva da inclusão: o desdobramento das Políticas Públicas

Ao longo de muitos anos, alunos com deficiência eram escolarizados em escolas especiais, com metodologias pedagógicas voltadas apenas para suas limitações, com muito pouco ou quase nenhuma interação com outros alunos sem deficiência. Com vistas a romper com o paradigma da segregação e estruturados em preceitos igualitários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estudos e debates acerca da inclusão social difundiram-se mundo afora, inclusive no Brasil (SASSAKI, 2010).

Nas últimas duas décadas, o Brasil tem visto ruir a ideia de uma educação segregada e paralela por meio de princípios e movimentos inclusivistas, que visam uma educação para todos, voltada para a diversidade e para a sua valorização desta.

Assim como elucidamos, brevemente, algumas políticas públicas que norteiam a formação docente, no intuito em corroborar com o entendimento legal nessa área, vamos também apresentar as principais políticas que norteiam a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Conhecer esse breve recorte histórico se faz necessário para uma percepção ampla de onde estávamos e como avançamos, para (re) pensarmos onde desejamos chegar por meio de nossa prática pedagógica enquanto professores.

Em 1994, em Salamanca na Espanha, o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação Especial e assina o acordo, conhecido como Declaração de Salamanca (1994), que prevê avanços significativos no que se refere ao processo de inclusão escolar, sendo necessária a redefinição de suas políticas públicas, a contemplar uma educação acolhedora, com igualdade de direitos e respeito à diversidade, tendo como base a escola regular.

É interessante ressaltar o que aponta Mittler (2007). O autor nos alerta que todo esse movimento mundial em prol da inclusão não teve como mérito ações de políticos que lutaram para a implementação de políticas públicas inclusivas, nem porque esperaram a palavra final dos pesquisadores para agirem, mas porque a sociedade já dava os primeiros sinais da insatisfação com esse sistema segregador, e exigiu mudanças e se organizou para isso, “há muito tempo, os pesquisadores não precisam pesar as evidências favoráveis e contrárias a algo

que a maioria dos países decidiram implementar de qualquer maneira” (MITTLER, 2007, p. 10).

Assim, a Educação Inclusiva se estabelece como o resultado de uma luta social, com apoio de organizações de pessoas com deficiência, além de pesquisadores da área e educadores preocupados com uma escola que proporcione uma educação integral a todos, com envolvimento, interação e respeito à diversidade, construindo um convívio de aprendizagem plural, pois “a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor” (MANTOAN, 2003, p. 9).

Dentro da redefinição das políticas públicas educacionais brasileiras para uma educação para todos, a partir da LDB 9.394/96 legitima-se e estabelece-se a presença de alunos público-alvo da Educação Especial, que ainda eram escolarizados em classes especiais com base em um modelo médico, em um processo inclusivo nas salas de aula regular.

O capítulo V da LDB é específico para essa modalidade, que assegura, claramente, tanto o direito ao ingresso junto à escola regular quanto ao ensino de qualidade, voltados ambos, escola e ensino, para as especificidades de cada aluno:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...].

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, Art. 58-59).

A partir da LDB, outras leis, resoluções e diretrizes específicas foram criadas para o amparo legal da diversidade no contexto escolar. Destacamos como políticas públicas

importantes de serem mencionadas a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em suma, essa Resolução aparelha-se às leis maiores, como a LDB 9.394/96, assumindo os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, garantindo a oferta de profissionais de apoio e professores especialistas para atuarem juntos nos processos inclusivos.

Denari (2006, p. 46) afirma que se reconhece na Resolução a ideia de que, para se ter “uma educação de qualidade, que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes, além do acesso à classe comum”.

O Artigo 8º, item I, da Resolução, em consonância com o Artigo 59 da LDB 9.394/96, dispõe que as escolas devem prover “professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001a, Art. 8º). Adiante, no artigo 18, §1º, ela esclarece o que considera ser profissionais capacitados e especializados, “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001a, Art. 18).

Em 2008, é criada uma política específica para essa modalidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ter uma Política que norteia a Educação Especial nos preceitos inclusivos é uma grande conquista para o início da efetivação da inclusão nas escolas. Segundo Glat e Fernandes (2005),

a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades educacionais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Dessa forma,

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a

identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008).

A Política assegura “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para **promover respostas às necessidades educacionais**” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Nesses preceitos, tem como objetivo a garantia de:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Além das importantes garantias asseguradas acima, a Política estabelece, também, diretrizes referentes ao atendimento educacional especializado:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Essa Política também classifica e conceitua o público-alvo da Educação Especial, contudo, reafirma que o uso dessas classificações precisa ser contextualizado, não podendo a atuação didático-pedagógica do professor se valer de rótulos e categorização, mas sim das especificidades que próprio aluno lhe apresenta.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2008).

Assim, são considerados pessoas com deficiência “aquelas que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Já os alunos com transtornos globais do desenvolvimento – TGD,

Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Além das classificações acima, também são público-alvo da Educação Especial os alunos com altas habilidades/superdotação; esses apresentam

Potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Quando compreendemos e acreditamos que as relações e interações sociais são mecanismos significativos para a construção da aprendizagem (VYGOTSKY, 2009), fica evidente que essas classificações não determinam o nível de potencialidade de aprendizagem de cada aluno.

Essa Política reitera o papel significativo da escola e, conseqüentemente, do professor para o desenvolvimento do aluno com deficiência, uma vez que este está no cerne do ambiente de uma escola regular, convivendo, interagindo e aprendendo com outras crianças sem deficiência em um movimento de mão-dupla.

Esses alunos são capazes de se desenvolverem fisicamente, emocionalmente, culturalmente e cognitivamente, por meio de uma proposta pedagógica que vá ao encontro de suas potencialidades e, nesse movimento dinâmico, é exigido do professor “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2008).

Em 2014, ações voltadas à Educação Inclusiva aparecem nas metas do PNE, que estabelece em sua meta 4 a universalização da oferta do ensino inclusivo para a população PAEE de 4 (quatro) a 17 (dezessete), com estratégias que, além de assegurar o acesso, propõe que sejam desenvolvidas articulações pedagógicas para garantir a qualidade da escolarização desses estudantes.

Já em 2015 o Brasil se beneficia com a homologação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionado por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esse importante

documento delega ao poder público, e também aos sistemas de ensino, a responsabilidade de pensar, construir e executar um projeto político pedagógico que assegure a permanência do aluno PAEE, com garantias de acesso ao currículo em condições de igualdade aos demais (BRASIL, 2015).

Todo esse cenário, cronologicamente disposto há mais de 20 anos, desde a criação da atual LDB, ainda traz desconforto e insegurança aos professores. Quando, em sua sala de aula, é matriculado um aluno deficiente, que requer uma metodologia que proporcione uma educação integral, com crescimento e desenvolvimento cognitivo, os professores se sentem perdidos sobre ‘o que’ e ‘como’ ensinar.

Mas afinal, o que é incluir e o que o professor tem a ver com isso? Mittler (2007) nos aponta que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem àquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2007, p. 11).

Também nesses termos, Mantoan (2003) defende que romper com o paradigma excludente e segregador é algo emergente e necessário e, devido a isso, desafiador, requerendo do professor habilidades de mediação, com estratégias específicas para uma aprendizagem significativa e não apenas de cunho curricular. Essa ruptura precisa vir da base, desde sua estrutura organizacional, perpassando pela atuação do professor em sua prática pedagógica, envolvendo todos os profissionais da escola, em um processo contínuo de mudanças.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, verdadeiramente democrática e de qualidade.

As políticas públicas nessa área trazem um direcionamento e legalidade para essa modalidade de ensino, mas ainda não subsidiam por completo o trabalho do professor para uma prática inclusiva de forma satisfatória. No entanto, a compreensão dessas documentações nos auxiliam a:

[...] perceber que a organização do trabalho pedagógico na Educação Especial na educação básica apoia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apoia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular. Outros pontos que atravessam este debate são os “serviços” pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da Educação Especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares. (GARCIA, 2006, p. 301).

Nesse sentido, pudemos compreender que essas políticas trazem em seus preceitos legais apontamentos amplos com o intuito de direcionar o trabalho escolar, proporcionando uma compreensão, de forma objetiva, daquilo que regulamenta o cenário educacional inclusivo brasileiro.

Mesmo sem o objetivo de uma análise crítica sobre o que prevê a legislação, mas realizando um paralelo entre as políticas de formação e as de inclusão, fica evidente o não cumprimento legal ao se admitir em sala de aula, que tenham alunos PAEE, professores sem capacitação comprovada para lidar com essa demanda.

Daí então retomamos ao que dissemos anteriormente sobre não culpabilizar o professor sobre sua atuação deficitária frente à educação especial, pois, no que tange à determinante formação docente, é notório a lacuna deixada quando esse professor não foi formado para desenvolver, adequadamente, “competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos” (DENARI, 2006, p. 46).

Contudo, mesmo quando pensamos em um professor a quem tenha sido oportunizada uma formação inicial ou continuada que atenda aos preceitos inclusivos, seria imbróglia e altamente complexo exigir que ele consiga sozinho responder, satisfatoriamente, a essa demanda educativa que se apresenta cheia de paradoxos e de uma infinidade de conhecimentos específicos.

As políticas públicas, além de prever e resguardar os direitos das pessoas com deficiência, também amparam e direcionam a atuação docente. O financiamento dessas políticas viabiliza investimentos voltados à formação docente, serviços de apoio e suporte pedagógico, acessibilidade e quaisquer outras demandas necessárias ao atendimento escolar de qualidade dos alunos PAEE.

Por meio delas, professor e escola se embasam técnica e legalmente, contudo, reconhecemos suas falhas e a necessidade de avanços para que a inclusão se efetive, e as

diferentes formas de aprender sejam respeitadas. Nesse sentido, apresentaremos no próximo capítulo como a Educação Especial se apresenta na escola enquanto demanda contemporânea, e como essa demanda pode ser efetivada de forma que a escolarização dos alunos PAEE possa ser garantida.

2 A DIVERSIDADE APRESENTADA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme nos aponta Moreira e Candau (2003), a escola enfrenta dificuldades para lidar com as diferenças: a aprendizagem homogeneizada e as condutas padronizadas são quase regra no espaço escolar. Emergencialmente, “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Diversidade e inclusão não são temáticas novas entre os professores, pois a cada dia se faz presente em sala de aula esse contexto diverso e multicultural, contudo, percebe-se ainda a dificuldade de discussão de alguns temas vinculados à diversidade, como, por exemplo, as questões de gênero, raça, sexualidade, deficiência, etc.

Pensando nas pessoas com deficiência, acepções e conceituações permeiam o imaginário social, inclusive dos professores. O corpo se estabelece, a princípio, apenas como o espaço de produção e desenvolvimento da doença, nada além disso. O saber médico e as descobertas científicas presentes nas informações que circundam as instituições escolares centram-se na descrição biológica das características humanas e na exposição do processo de aprendizagem em termos do funcionamento cerebral.

Cabe assim pensar que, de certo modo, o próprio imaginário social legitima a desresponsabilização do trabalho educativo frente a esses desafios, e isso pode dificultar que os profissionais da educação busquem construir alternativas/saberes que levem à superação desses problemas concretos.

Sendo assim, este capítulo se compromete em fundamentar os princípios que geram estranheza em relação às pessoas com deficiência, o que acaba por promover a exclusão destas por questões de ignorância acerca do assunto. Além disso, traz fundamentos acerca da Educação Especial e traça algumas direções em busca de alternativas para uma prática pedagógica inclusiva.

2.1 O estranhamento frente ao aluno com deficiência – a construção do imaginário social

Não podemos desconsiderar que a realidade atual nos impõe uma sociedade interativa e global, um agir e pensar análogos em distintas conjunções sociais. Porém, cabe pensar: o que vem sendo aceito ou excluído na sociedade contemporânea?

Nesse caso, é pertinente apontar como resposta o fato de que, nesse modelo de sociedade, a diferença, a singularidade e as exceções são vistas como elementos de estranhamento, passíveis de exclusão, enquanto a semelhança e a padronização imperam em meio aos sujeitos contemporâneos. Trata-se de uma sociedade onde a imagem opera sobre os sujeitos, e o imaginário social cria o ideal como uma concepção prévia valorosa, desvalorizando e excluindo qualquer corpo que não se encaixe nesse padrão.

A insegurança e estranheza que ainda permeiam o cenário educacional ao se trabalhar com alunos PAEE advém dessa construção no imaginário social, que reduz as capacidades das pessoas com deficiência a fatores meramente orgânicos,² associando a deficiência a doenças e incapacidade. Essa associação é nomeada de Modelo Médico da Deficiência, que enxerga na pessoa com deficiência pacientes que necessitam de cuidados e que são incapazes de executar deveres comuns a qualquer cidadão (SASSAKI, 2010).

Com base nesse modelo, ainda bastante apregoada no contexto social, a deficiência é vista como um problema da pessoa e, sendo assim, ela deveria se adaptar às condições sociais às quais é exposta, seja por meio da cura ou reabilitação. Essa ideia reverbera também no ambiente escolar, mesmo que de forma velada, quando percebemos, por exemplo, a falta de acessibilidade física ou sensorial ainda evidente nesses locais.

Garcia (2006) afirma também que esse modelo se baseia na etiologia da deficiência, em suas causas e nas consequências que estas engendram na pessoa com deficiência, ou seja, “o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p. 301).

Sabemos que no modelo de uma sociedade e escola inclusivas o meio é que precisa se adequar, seja fisicamente ou atitudinalmente, mas essa resistência em aceitar as necessidades de mudanças é porque ainda carregamos em nosso imaginário estereótipos de que pessoas com deficiência, excluídas do nosso convívio por tantos anos, são coitadas, incapazes, inválidas, doentes dentre outras falas pejorativas e preconceituosas que aparecem fora e dentro da escola o tempo todo, pois “é sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo” (SASSAKI, 2010, p. 29).

Embora estudiosos da área afirmem ter ocorrido quatro fases na história da escolarização dos alunos com deficiência – exclusão, segregação, integração e inclusão –,

² Entendemos por deficiência, em seu conceito amplo, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a pessoa que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

achamos pertinente mencionar, por hora, apenas duas, a segregação e a inclusão, pois, a partir de seus entendimentos, podemos compreender a formação desse imaginário que tanto afeta a visão social.

Assim, na fase da segregação, assistimos à criação das escolas especiais, que proporcionou o rompimento com a total exclusão a qual eram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. Essas escolas ou instituições ofereciam a modalidade da Educação Especial como substitutiva ao ensino comum. Embora não se possa negar as importantes contribuições dessa modalidade de ensino, precisamos entender que ele tinha como foco a reprodução do Modelo Médico da Deficiência, ou seja, ele

Define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constitui ato discriminatório de diferenciação pela deficiência. (MANTOAN, 2017, p. 40).

Dessa forma, o olhar direcionado a esses alunos era limitado ao seu diagnóstico e, muitas vezes, eram ofertados a eles somente tratamentos que pudessem reabilitá-los para sua inserção mais funcional na sociedade. Sasaki (2010) afirma que na década de 60 muitas instituições se especializaram para atender as pessoas por tipo de deficiência, ocasionando aquilo que o autor se refere por ‘princípio da normalização’, ou seja, o objetivo era proporcionar às pessoas com deficiência o mesmo padrão de vida social àquelas sem deficiência, no intuito de ‘torná-las normais e funcionais’, desconsiderando totalmente suas condições atípicas.

Com o advento das discussões acerca da inclusão social, surge o segundo rompimento que delinea nossos interesses, o paradigma da inclusão escolar. A inclusão social prevê a equiparação de oportunidades e defende o respeito às especificidades, ou seja, os sistemas sociais se organizam para atender as necessidades específicas do indivíduo, e não mais o contrário. As pessoas com deficiência passam a ser vistas como membros efetivos da sociedade, tendo o direito de permanecer e participar de todas as estruturas comuns dispostas nesse meio, como saúde, educação, lazer, emprego e acessibilidade arquitetônica.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2010, p. 39).

Diante disso, as escolas e seus processos educacionais precisam se organizar para atenderem aos princípios da inclusão social, aceitando e valorizando as diferenças individuais e promovendo uma convivência harmônica dentro da diversidade humana, ou seja, a escola se vê diante da necessidade de construir um novo ambiente educativo, reformulando seus ambientes físicos e transformando a mentalidade de todos os envolvidos.

É nesse processo de transformação das mentalidades que nos deparamos com o estranhamento frente ao novo, pois da criação da atual LDB 9.394/96 até os dias presentes são apenas 24 anos, um período significativamente curto se comparado aos séculos da não escolarização de ensino comum aos alunos com deficiência. Mesmo com a ruptura do ensino paralelo a esses alunos, muitos docentes ainda carregam consigo, enraizados, os reflexos de atos sociais aos quais estiveram submetidos por grande parte de sua vida, e isso reverbera em sua prática pedagógica. A esse respeito, Silva (2006) explica essa estranheza:

As pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação. O preconceito emerge como um comportamento pessoal, porém não pode ser atribuído apenas ao indivíduo, posto que não se restringe a exercer uma função irracional da personalidade. (SILVA, 2006, p. 427).

Nesses termos, fica evidente que não devemos responsabilizar ou culpabilizar o professor pela insegurança que este ainda sente ao se deparar com a necessidade em mudar suas práticas, seus olhares e concepções. Contudo, é preciso tomar para si essa causa e desmistificar essas representações sociais em nosso imaginário, uma vez que se torna impossível realizar a inclusão escolar com práticas pedagógicas enraizadas em representações sociais negativas, com descrença e desânimo para com o processo de aprendizagem dos alunos PAEE.

Muitos rótulos foram e ainda são colocados aos alunos PAEE, situação que também dificulta a caminhada para as mudanças, pois essa insegurança e estranheza também podem ser compreendidas por nos considerarmos incapazes de lidar com pessoas que carregam rótulos e estigmas de fragilidade, de um cuidado exímio frente a sua deficiência, ou seja, a ideia da deficiência pautada no modelo médico ainda é muito comum entre as representações sociais dos docentes.

Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como

indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão comportar-se. (SILVA, 2006, p. 427).

Corroborando com as ideias de Silva (2006), Mantoan (2017, p. 38), nos alerta sobre o “poder da definição de uma identidade”, que tende a garantir privilégios para uns e minimizar para outros. Assim,

Incluir e excluir decorrem dessa luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar seu território, de classificar, de comparar, contudo, é uma arena em que grupos sociais, corporações, tipos de conhecimento se atracam para garantir privilégios, posições de cunho científico, filosóficos, bens de toda natureza. (MANTOAN, 2017, p. 38).

Na tentativa de mudar preceitos e conceitos, é importante ressaltar o papel atuante das políticas públicas ao operar mudanças linguísticas e textuais significativas. Como exemplo, citamos o Parecer CNE/CEB 17, de 3 de julho de 2001, documento que balizou a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, disposta e aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Os formuladores da Resolução defendem uma abordagem educacional pautada no pedagógico, não mais no diagnóstico apresentado pelo aluno, contrapondo os fundamentos do modelo médico. Garcia (2006) nos revela que essa abordagem tinha por objetivo focalizar no trabalho com as necessidades de aprendizagem de cada aluno:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (GARCIA, 2006, p. 302 apud BRASIL, 2001b, p. 14).

Sendo assim, torna-se emergencial nossa mudança de postura, pois, ao agirmos assim contradizemos o que prevê os princípios de uma escola inclusiva, que deve caminhar “na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo” (MANTOAN, 2017, p. 39).

Há muitos determinantes que podem nos ajudar a compreender as dificuldades de efetivação da inclusão do PAEE, um deles, então, podemos atribuir a esse estranhamento

advindo de um imaginário social construído durante séculos, que separa quem aprende de quem ensina, como sendo uma hierarquização de inteligências, impossibilitando uma relação de conhecimento e proximidades (MANTOAN, 2017).

Sendo assim, essa situação desvela que, de um lado, encontra-se teorias e políticas para uma educação verdadeiramente inclusiva e, do outro, a prática escolar cotidiana, que por estar tão arraigada aos pré-conceitos de seu imaginário social, as limitações do aluno com deficiência são ressaltadas em detrimento às suas potencialidades, deixando de ofertar uma educação de qualidade de bases significativas para o aluno.

Apesar de ainda verificarmos discursos amparados no Modelo Médico da Deficiência, que enxerga na inclusão, meramente, a inserção do aluno no bojo escolar, o paradigma inclusivo traz consigo outro viés, o **modelo social da deficiência**, que, segundo Sasaki (2010), equipara oportunidades e enfatiza os direitos humanos. Assim, a sociedade é chamada a refletir sobre os danos das práticas de ‘normalização’, que incapacita e deixa em desvantagem a pessoa com deficiência. Da mesma forma a escola, que também se vê diante da necessidade de mudança para se adequar às necessidades que cada aluno PAEE apresenta.

Essa nova concepção nos traz uma nova responsabilidade. Nossos alunos terão mais ou menos deficiência dependendo da quantidade de barreiras pedagógicas e curriculares que proporcionarmos. Para minimizar as barreiras precisamos conhecer mais sobre nossos alunos. Muitas vezes as pessoas acreditam que para atender aos alunos com deficiência em nossas salas temos que ser expertises em todas as deficiências. No entanto, na maioria das vezes precisamos, na verdade, esquecer todos os preconceitos negativos que trazemos sobre as pessoas com deficiência e depois “ouvir” (BANDEIRA; ROCHA; DALLA DÉA, 2020, p.8).

É nesse movimento do ouvir, pensar e repensar nossa prática pedagógica que precisamos questionar e quebrar padrões pautados em pré-conceitos que, por um longo tempo, fundamentaram a lógica escolar. Sendo assim, reconhecer a diversidade como um padrão já estabelecido na sociedade contemporânea proporcionará ao aluno com deficiência, ou qualquer outro viés disposto pela diversidade de modo geral, a se beneficiar com um sistema de ensino inclusivo de qualidade.

2.2 A diversidade pelo viés da multiculturalidade e interculturalidade

Reconhecer a diversidade em sua amplitude nos auxilia na compreensão de que os alunos PAEE são apenas mais um dos atores que compõem esse cenário de múltiplas especificidades. Nesse sentido, Canen (2001, 2007) nos faz perceber o quanto a escola se configura como espaço privilegiado para as manifestações multiculturais. Contudo, por vezes, esse espaço também se revela opressor e reproduzidor de uma cultura dominante e excludente, sem questionamentos ou problematizações junto aos alunos, das relações de poder que permeiam nossa sociedade.

A autora nos chama atenção sobre como as identidades e diferenças são concebidas nesse universo plural, estabelecidas no cenário atual. Vivemos em uma sociedade múltipla, onde diversas características identitárias estão presentes, “raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens” (CANEN, 2007, p. 94), contudo, desconsideramos a identidade presente em cada uma dessas diferenças. Estereótipos, conceitos pré-concebidos, por exemplo, nos fazem acreditar em uma verdade única. Minimizamos e reduzimos as especificidades conforme nossos julgamentos e senso comum e, com isso, segregamos e excluímos aqueles que não são considerados nossos pares, mesmo que muitas vezes estejamos ‘respeitando e tolerando’ as diferenças.

Estamos envolvidos nessas verdades a todo momento e nós, professores, precisamos desmistificar esses estereótipos, pois não podemos abordar a diversidade se nossos olhos continuam tapados pela ignorância de não relevar as especificidades de cada identidade. Eis a ressignificação do nosso papel: desnudar nossos preconceitos e compreender qual de fato é nosso papel, frente a uma sociedade diferente por essência, mas que se exclui justamente por isso.

Ao conceber a diversidade pelo viés do multiculturalismo e interculturalismo, é elementar destacar as diferenças desses termos, apresentados por Canen (2007). O termo multiculturalismo apenas reconhece as diferentes culturas na sociedade; já o interculturalismo ou multiculturalismo crítico tem como foco o questionamento da construção das desigualdades que, por sua vez, geram preconceitos e, conseqüentemente exclusão:

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade. É importante reafirmar que esse direito se encontra impedido

de ser realizado na atual sociedade, que dispensa as singularidades individuais. (SILVA, 2006, p. 432).

Sendo assim, precisamos avançar para além da visão multiculturalista se desejarmos, de fato, pensar em uma educação voltada para a diversidade, indo além da identificação de preconceitos, mas procurando desnodoá-los em sua gênese e combatê-los.

Embora o interculturalismo questione a construção das desigualdades, ele ainda trabalha com a ideia linear e estanque das identidades. Desconsidera todo seu dinamismo e suas sínteses culturais e, em iniciativas de combate à discriminação e ao preconceito, acabam não relevando as complexidades culturais intrínsecas em cada diferença.

Dito isso, o professor se encontra no bojo dessas discussões no ambiente escolar, mas, para aprender a lidar e ensinar no contexto da diversidade, ele precisa estar em contínuo preparo, e é perceptível o quanto a formação do professor, tanto inicial quanto a continuada, são falhas ao abordarem a diversidade dentro de um eixo crítico e não essencialista. É óbvio que é importante considerar todas as dificuldades de uma abordagem global das inúmeras problemáticas que a sociedade contemporânea nos coloca, porém, não podemos deixar de refletir sobre essas questões. Para formar cidadãos críticos e humanos, é fundamental lançar nossos olhares sobre o outro, incluindo reflexões sobre a pluralidade cultural e as relações de poder que se estabelecem em meio às configurações sociais plurais.

Quando a escola lida com a diversidade apenas com o discurso de respeitar e tolerar as diferenças, ela se estabelece como uma extensão da segregação social, contribuindo para a exclusão de grupos com culturas que estão em desacordo com a cultura dominante, por isso, concordamos com Silva (2006) quando ela nos lembra que:

[...] numa sociedade que convive com desigualdades intensas, a tolerância parece seguir sempre um movimento linear, de mão única. Recorrer a esse argumento, iludindo-se com a pretensa igualdade de todos numa sociedade injusta, atesta poucas possibilidades de convencimento ante uma “igualdade abstrata”; em dado momento, pode ser vista com uma postura de superioridade, e não como atitude transitória em direção ao verdadeiro reconhecimento: “eu te suporto, porque sou generoso”. Torna-se uma aceitação com reticências, uma licença condescendente às particularidades, como se fosse uma deferência ao outro. Com esse entendimento, existe um limite para tolerar-se, e a fronteira para isso está no que pode ser aceitável ou o que não mais é considerado saudável. (SILVA, 2006, p. 431).

Sob essa ótica, continuamos a acreditar no papel importante das formações continuadas, que precisam conduzir o olhar do professor para além desse discurso da tolerância, promovendo reflexões que questionem os preconceitos acometidos pela não aceitação da pluralidade, ao

invés de apenas silenciá-los, com a cultura do tolerar. Questões assim são defendidas pelo viés interculturalista.

Por meio de um estudo etnográfico com professores, Canen (2001) nos mostra que, em algumas escolas, é possível notar certos avanços dentro dessa temática. Ela menciona o projeto “*O que somos, o que queremos e o que precisamos fazer?*”, que trabalha com uma proposta pedagógica reflexiva, tanto com os professores quanto com os alunos, favorecendo o pensamento intercultural, ou seja, com questionamentos referentes à construção da diversidade e como isso se estabelece para o desvelamento dos preconceitos entranhados na sociedade. A autora esclarece que nas escolas que pesquisou costumava-se ignorar aqueles que eram “problemáticos”, promovendo “estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes ‘vozes’” (CANEN, 2001, p. 208), e o projeto se estabelece como meio de quebra desse paradigma silenciador.

É cada vez mais urgente nos atentarmos, como educadores, ao senso de alteridade, escuta e sensibilidade, e os estudos interculturais podem nos dar suporte para percorrermos um caminho que promova e favoreça uma Educação Inclusiva, abrindo espaço para discussões críticas e transformadoras.

É justo mencionar que além de toda essa problemática em que a escola está inserida, ao tentar contemplar uma educação para ‘todos’, fundada nos princípios dos direitos humanos, tentando romper com paradigmas excludentes, ela também se vê diante de um desafio com especificidades ainda mais desafiadoras: a educação especial. Dessa forma, o professor:

Passa a enfrentar, também, a inserção daqueles que são considerados PAEE (público-alvo da educação especial) que, além das diferenças inerentes à constituição humana, podem apresentar particularidades ainda não conhecidas pelo professor e necessidades diferenciadas para que, por meio da equidade se garanta o direito da igualdade. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Nem sempre era esse o cenário, pois alunos caracterizados ou diagnosticados com alguma deficiência eram escolarizados em salas paralelas. Skliar (2006) questiona acerca dessas mudanças e transformações em que a escola e sua proposta pedagógica vêm passando nas últimas décadas, e nos faz pensar: como, de fato, essas mudanças paradigmáticas “constituem ou não mudanças cruciais na pedagogia, da pedagogia e para a pedagogia?” (SKLIAR, 2006, p. 16).

Não podemos ter uma visão reducionista acerca da profissão docente baseando-se apenas na necessidade de o professor possuir um conhecimento específico. Atribuído a isso, ele

precisa saber ensinar, estar preparado para exercer uma prática contextualizada, sendo ativo e crítico nos processos de inovação e mudança, com flexibilidade e dinamicidade. É preciso ter a clareza que o sistema educacional passa por constantes mudanças, e precisamos seguir por rotas que nos levam para possíveis rupturas com modelos que não privilegiam o contato e interação com a diversidade presente na sociedade de modo geral.

2.3 Fundamentos do ensino inclusivo e as possibilidades de escolarização para os alunos PAEE

O movimento em prol da inclusão escolar ganha força e destaque a partir da década de 90, conforme descrito nos excertos anteriores. Por meio de ideologias sociais e políticas, as ideias inclusivistas preveem a total inserção do aluno PAEE na escola regular, com garantia a uma educação de qualidade, que atenda às necessidades sociais desse indivíduo favorecendo sua autonomia, independência e empoderamento (SASSAKI, 2010).

As mudanças ocorridas no sistema educacional nessas últimas décadas trouxeram em âmbito legal a garantia de acesso e permanência de alunos PAEE no ensino regular, ou seja, não existe, legalmente, ensino escolar paralelo destinado a esse público.

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 39).

Mesmo com conjuntos de leis que amparam a inserção desses alunos na escola regular, a muitos ainda continuam sendo negligenciados o direito de uma Educação Inclusiva, que valorize suas potencialidades em detrimento às suas limitações, respeitando ritmo e tempo necessários para sua aprendizagem, um dos fundamentos do ensino inclusivo. As dificuldades ainda evidenciadas na escola sinalizam a discrepância entre a idealização dos preceitos inclusivos e a mudança efetiva de atitude e consciência na sociedade como um todo.

Sendo assim, esses fundamentos se pautam em um paradigma que privilegie um modelo pedagógico que não atribua ao aluno PAEE a responsabilidade sobre seu insucesso, que suas características biológicas e orgânicas não sejam rotuladas como causa de sua não aprendizagem, mas que seu sucesso escolar seja baseado em uma rede colaborativa de trabalho, que envolva o

engajamento e senso de responsabilidade tanto do Estado, por meio de suas políticas públicas e suportes necessários, quanto da família e da escola, com seus mais variados atores.

Não se admite, no modelo inclusivo, “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo” (GARCIA, 2006, p. 301). O foco não é mais no diagnóstico, mas sim nas necessidades educacionais que o aluno apresenta.

A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional que gere uma reorganização estrutural nas práticas escolares. Tudo precisa ser revisto, a filosofia de educação que sustenta o projeto político-pedagógico, os planejamentos pedagógicos, o quantitativo de alunos para a formação das turmas, o currículo, as propostas avaliativas e a gestão de todo esse processo, como nos assegura Mantoan (2011).

Nesse sentido, precisamos de uma escola que recrie seu modelo educativo, que não tenha medo de correr riscos para garantir uma educação de qualidade, mas que se revista de coragem para criar e questionar o que estava estabelecido, e buscar rumos necessários à inclusão, pois cabe a ela encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos, sejam quais forem, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN, 2003, p. 34).

Sob essa ótica, compreendemos mais um fundamento que ampara o paradigma inclusivo: não há lugar para a educação tradicional e conservadora, que prima por um ensino pautado em decorar fórmulas, conceitos e conteúdos estritamente lineares com respostas-padrão, pois esse ensino privilegia apenas o aspecto cognitivo, valorizando a memorização e descaracterizando a valoração do erro, onde o cumprimento do currículo e a nota dentro da média são hipervalorizados.

Ainda nesses termos, Mantoan (2003, p. 34) acredita que uma escola inclusiva de qualidade se destaque pela sua capacidade de oferecer uma formação baseada em “uma sociedade mais evoluída e humanitária”, que consiga “aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meio de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar”.

Mittler (2007, p. 34) corrobora com todos os fundamentos acima e reafirma que para se efetivar a inclusão, precisa haver:

[...] uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2007, p. 34, grifo do autor).

Diante do exposto, no que se refere ao currículo escolar, este tem por objetivo direcionar as ações e planejamento dos professores, funcionando com “um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 235). Contudo, a Educação Inclusiva não pode se fundamentar no cumprimento integral do currículo escolar, pois tal visão se estabelece na ideia de que todos os alunos são capazes de aprender o mesmo conteúdo no mesmo espaço de tempo e, caso isso não ocorra, a falha é centrada na inabilidade cognitiva apresentada por ele.

Mittler (2007) e Mantoan (2003) compartilham do mesmo entendimento dos autores acima, reconhecendo que, diante de tantas demandas apresentadas nesta sociedade célere e complexa, é totalmente inviável que se trabalhe com um documento único e estático, sem que privilegie o desenvolvimento social e cognitivo, como nos apresenta Delors (1996) acerca dos pilares da educação: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.**

Diante desses apontamentos, a Educação Inclusiva fundamenta sua ideia de currículo em uma “perspectiva mais holística e construtivista da aprendizagem” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 236), permitindo ao professor construir o currículo em torno das experiências e potencialidades que seu aluno PAEE apresentar. Além disso,

A ênfase reduzida em remediar os déficits e as deficiências [...] são tratados à medida que os alunos se animam com a aprendizagem e se envolvem em projetos e atividades significativas. O reconhecimento de que 1) o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender); e 2) para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno). O professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado, pode

ensinar ou compartilhar seu conhecimento com os alunos através de miniaulas ou de outros meios, mas seu enfoque primordial é apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 237).

Outrossim, desejamos que os preceitos de um currículo erigido sob a perspectiva inclusiva rompa com o tradicionalismo educacional e não se limite à aceitação em classes regulares apenas dos alunos ‘ensináveis’, que cumprem com êxito o que define o currículo escolar, mas que vise à compreensão das subjetividades humanas, considerando a deficiência de um aluno como mais uma das diferentes características dispostas em cada pessoa, seja efetivado em cada escola.

Ao tendenciarmos a pesquisa para a questão da identidade docente, acreditamos que um professor formado e capacitado continuamente seja capaz de escolher caminhos que levam nossos alunos a romperem com a autoestagnação acometida por rótulos e diagnósticos médicos; pois incluir é transgredir com o sistema homogeneizador; é romper com a ideia de um ensino e aprendizagem únicos. E o professor se encontra no eixo nesse processo (MANTOAN, 2003).

Portanto, sendo a educação uma questão de Direitos Humanos, alunos com deficiência devem estar incluídos no ambiente escolar e receberem condições de permanência por meio de um ensino de qualidade. A escola, por sua vez, deve modificar todo o seu funcionamento para que sejam ofertadas a todos os alunos as mesmas oportunidades. O professor, no bojo desse ambiente e ativamente inserido no processo inclusivo, deve ofertar estratégias diferenciadas para o PAEE, com as adaptações curriculares, ou por meio de ações planejadas para que todos os alunos participem juntos ativamente.

2.3.1 Currículo escolar em pauta: flexibilização e diferenciação pedagógica - favorecendo o desenvolvimento do aluno frente às suas necessidades

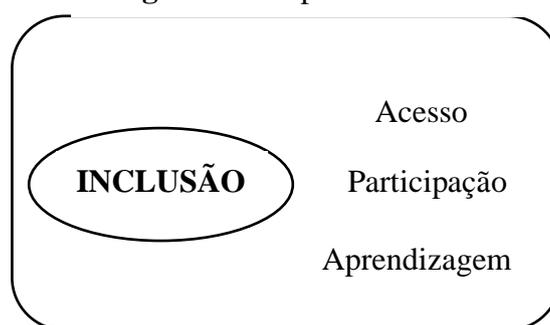
Todos sabemos que o acesso dos alunos PAEE na escola regular é um direito legal que caracteriza um avanço tanto das políticas públicas quanto civilizatório. As escolas são cientes disso e têm cumprido a lei ao matricular esse público e recebê-los em seu ambiente escolar, contudo, sabemos também que apenas essa condição não pode ser considerada como um fundamento da inclusão, uma vez que o processo de escolarização envolve propostas para o ensino aprendizagem.

Braun e Marin (2018, p. 116) definem o conceito de escolarização como:

o cumprimento do papel social da escola em garantir que cada estudante se aproprie daquilo que ela oferece – aprender a ler, escrever, contar, compreender fenômenos naturais, reconhecer lugares, se localizar, conviver, participar da vida comunitária, produzir, descobrir, transformar. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 116).

Nesse sentido, o tripé da inclusão escolar pode ser pautado na conjuntura entre acesso, participação e aprendizagem (BRAUN; MARIN, 2018), não havendo esses dois últimos também, não podemos considerar que haja uma efetiva inclusão naquele ambiente escolar, isto é, não há inclusão sem escolarização.

Figura 1 – Tripé da inclusão



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Sendo assim, como discorrido no caminhar dessa pesquisa, é preciso haver mudanças significativas em relação à prática pedagógica do professor, que vislumbre reflexões sobre ‘o que’ e ‘como ensinar’ dentro do processo e dos fundamentos da escola inclusiva. Nesses preceitos, para repensar o acesso ao currículo, para garantir acesso, participação e interação, faz-se necessário considerar práticas diversificadas e currículos flexíveis (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Flexibilização curricular

Ao longo de nossa caminhada enquanto docentes vamos encontrar os mais diversos tipos de alunos; por esse motivo, diferentes práticas pedagógicas precisam ser exercidas e outras formas de ensinar precisam ser consideradas, afinal, estamos lidando com alunos que aprendem como sujeitos de possibilidades e a aprendizagem se revela carregada de subjetividades em um processo de interação.

A aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem em toda a sua riqueza as diferentes formas de subjetividade social. Nela se agregam configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos. Os seres humanos, por meio de mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento de sua personalidade. (ANACHE, 2011, p. 109).

Nesse sentido, o compromisso com a aprendizagem dos alunos PAEE envolve mudanças de práticas educativas, com compreensão e aceitação em entender as particularidades de cada aluno, para, então, organizar um trabalho pedagógico com vistas a eliminar barreiras e inserir todos no processo de ensino aprendizagem.

A primeira barreira que esbarramos, para trabalhar de forma inclusiva, é com o currículo escolar. Encaminhado para as escolas de forma fracionada, estática e prescritiva, o currículo escolar destina-se ao cumprimento de competências e habilidades pré-definidas e que, em muitas vezes, para o PAEE, ele se torna inegável devido às dificuldades que esses estudantes possam apresentar. Dessa forma, ele acaba se tornando um desafio para que o professor possa respeitar o direito à diferença na igualdade de direitos de todos ali sob sua responsabilidade (MANTOAN, 2011).

Sendo assim, para alguns alunos, a única forma de acesso ao currículo, com vista ao processo de escolarização, é por meio da flexibilização curricular, ou seja, por meio de um conjunto de ações estruturadas em uma proposta pedagógica que visa proporcionar ao aluno PAEE um favorecimento à sua aprendizagem. Nesse sentido, as discussões sobre a acessibilidade ao currículo tornam-se elementares para a elaboração de estratégias e práticas de ensino e aprendizagem desse público.

Nesses termos, Stainback *et al.* (1999) alertam que nós professores precisamos ser críticos em nossa compreensão acerca do que está sendo exigido de cada aluno, por isso, não podemos enxergar o currículo escolar como algo imutável e impassível de mudanças, ele precisa ser flexibilizado com vistas a favorecer a aprendizagem do aluno em questão. Pode-se, por exemplo, definir um objetivo educacional geral para toda a turma, contudo, alguns objetivos específicos de aprendizagem podem e devem ser individualizados, com adaptações que atendam “às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (STAINBACK *et al.*, 1999, p. 241). Para maior clareza, os autores ainda trazem um relevante exemplo para elucidar seus argumentos:

Um objetivo básico em uma sala de linguagem, como a comunicação eficiente, pode ser apropriado para todos os alunos, mas os objetivos específicos da aprendizagem que satisfaçam o objetivo podem não ser os mesmos para todos os alunos. Para muitos alunos um objetivo pode ser aprender a escrever cartas para os amigos. Mas para outros, um objetivo mais adequado poderia ser ditar uma carta em um gravador ou expandir opções de vocabulário da comunicação para comunicar-se com os amigos. (STAINBACK *et al.*, 1999, p. 241).

Se defendemos a visão interculturalista da educação, não podemos negar propostas de flexibilização curricular, pois elas, quando bem elaboradas, reafirmam a necessidade de se pensar as diferenças dentro das próprias diferenças (CANEN, 2001). Desse modo, essas propostas são defendidas por muitos autores (BEYER, 2006; ZERBATO, 2018; PLETSCHE, 2017) para atender às necessidades específicas dos alunos, considerando a enorme diversidade quando se trata de seres humanos,

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. (BEYER, 2006, p. 76).

As considerações do autor reafirmam a necessidade de se pensar estratégias e metodologias que se aproximem do currículo comum, embora fazendo uso de recursos diferenciados para o aluno alvo, sempre que percebido necessidade.

Achamos prudente reforçar essa questão do ‘perceber a necessidade’ em flexibilizar o currículo, pois nem sempre isso será preciso, sendo necessário ficarmos atentos para não condicionarmos nossa prática, com o aluno PAEE, sob os princípios do Modelo Médico da Deficiência, que limita nossa prática com base no diagnóstico do aluno, o que acaba depreendendo um pensamento de descrença em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos.

Para Zerbato (2018) isso ocorre devido às confusões conceituais quando se fala em formas diferenciadas de se ensinar. Conceitos como diferenciações pedagógicas, flexibilização e adaptação curricular, adequações do ensino, entre outras, são mal definidos ou compreendidos e, na prática, acabam, equivocadamente, se tornando o produto fim e não o meio para o ensino do aluno PAEE.

Mas, para que a escolha pedagógica do professor se estabeleça como ‘o meio’ e não ‘o fim’ de seu trabalho, o que precisa estar definitivamente claro é a proposta de inclusão defendida

no Projeto Político Pedagógico da escola. Esse deve fundamentar e orientar toda a comunidade escolar, não apenas o professor da sala de aula comum, com princípios que fundamente os preceitos defendidos pela inclusão.

Entretanto, as adaptações, acomodações ou outro termo que se adote para a realização de práticas de ensino ao estudante PAEE em classes comuns não se esgotam em estratégias exclusivamente individuais, na medida em que **estas são apenas uma das variadas ações que podem ser tomadas durante o ato de ensinar**, dado que existem estratégias relacionadas à organização do tempo, do ambiente, dos recursos materiais e humanos, entre outras. Entretanto, todas essas ações devem estar garantidas e documentadas no Projeto Político Pedagógico da escola e devem ser executadas por todos os envolvidos no propósito de educar na perspectiva inclusiva, não, somente, pelo professor da turma. (ZERBATO, 2018, p. 37, grifo nosso).

Com isso, compreendemos que independente da limitação apresentada pelo aluno PAEE, o currículo escolar, por mais falho que ele possa se apresentar, precisa ser o norteador das ações pedagógicas. Não se admite na inclusão escolar a escolha de atividades aleatórias para os alunos PAEE sem uma intencionalidade pedagógica, onde, muitas vezes, se distancia por completo do currículo comum.³ Toda proposta precisa estar embasada nesse documento e encontrar suporte no PPP da escola.

Para o currículo escolar não ser mais barreira para a inclusão, o professor da sala comum não deve se dispor ao papel de apenas reproduzir decisões impostas nesse documento, mas sim ser um agente mediador entre o currículo oficial e os interesses de seus alunos. Uma forma dessa mediação ocorrer é por meio de um currículo flexível, com “metas definidas a serem atingidas por todos os alunos, todavia as estratégias e recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma” (ZERBATO, 2018 p. 38).

Pletsch (2018) reafirma a proposição acima, defendendo que as flexibilizações curriculares devem ser organizadas pelo professor com o objetivo de atender as especificidades dos alunos PAEE em seu processo de aprendizagem. Mas,

³ Embora possa existir casos em que, diante de uma deficiência mais grave, outro currículo mais individualizado precisa ser criado para atender às necessidades educativas desse aluno. Mas, em outras situações, o norte é o currículo, mesmo que haja variações, flexibilizações ou adaptações das atividades, metodologias, estratégias, ou outro componente apresentado nele. No entendimento de Zerbato (2018, p. 36), “nas definições apresentadas, de acordo com o debate teórico sobre o assunto, será possível identificar que a elaboração de um currículo especial ou substitutivo é necessário em pouquíssimos casos. A maioria dos estudantes PAEE pode e deve aprender com o mesmo currículo, como os demais, mesmo quando necessário o uso de adequações pedagógicas”.

Essas mudanças não estão associadas à limitação, à anulação ou ao empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno, mas sim à revisão de estratégias e recursos tecnológicos (ou não) usados para que os alunos com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possam de fato aprender. (PLETSCH, 2018, p. 11).

Não se trata, portanto, de construir um novo currículo, mas de fazer ajustes necessários à forma de trabalho com esses alunos, podendo ser flexibilizados objetivos, conteúdos, metodologias, tempo para a execução das atividades, avaliação, etc., oportunizando, assim, meios para a construção do conhecimento. Esse currículo flexibilizado, isto é, essa proposta pedagógica adaptada, precisa estar voltada ao estímulo das potencialidades dos alunos PAEE, respeitando suas características e necessidades, dando-lhes condições para a aprendizagem.

À essa diferenciação pedagógica, termo aliado à flexibilização curricular, é preciso haja:

[...] cautela para não fazer da diversidade uma acentuação das diferenças, de modo a criar inúmeras subcategorias (minorias étnicas, desvantagens socioculturais, entre outras), produzindo, assim, uma multiplicação de respostas diferenciadas e **tornando impossível o trabalho de qualquer professor** (MADUREIRA; LEITE, 2003). Em outras palavras, tal ressalva não significa a elaboração e execução de projetos curriculares diferentes para cada um dos alunos da turma, por exemplo. (ZERBATO, 2018, p. 40, grifo nosso).

Nesses termos, é preciso que haja conhecimento e sensibilidade por parte dos professores para saber diferenciar os momentos que realmente precisam dessas flexibilizações e os momentos em que ele consegue encontrar estratégias de ensino que contemplem a participação de **toda a turma**. Contudo, para o professor ter segurança em estabelecer seus critérios, é necessário um efetivo suporte pedagógico, “por isso a equipe escolar necessita avaliar constantemente quando é necessária a utilização de estratégias mais individualizadas ou não, quando é necessário um recurso ou não, quando é necessário um profissional de apoio ou não” (ZERBATO, 2018, p. 40).

Portanto, para haver uma educação que atenda às especificidades de todos os alunos, é necessário buscar estratégias diferenciadas com vistas ao sucesso na aprendizagem e, para isso, a interação e participação de toda comunidade escolar, presente na escola, é fundamental. Afinal, uma escola inclusiva se faz por todos!

2.3.2 Ensino Colaborativo ou Coensino

Estudos recentes apontam que a maioria dos professores da sala de aula comum apresentam dificuldades com a demanda da inclusão escolar; em virtude disso, pensar a inclusão de forma coletiva é mais que necessário, é fundamental (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2018).

O ensino colaborativo é uma estratégia pedagógica defendida para a efetivação da inclusão escolar, que permite discussões entre professor especialista (normalmente em atuação na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, promovendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE)⁴ e o professor da sala comum. Sendo assim, a responsabilidade de elaborar as estratégias de ensino para o PAEE não deve se limitar ao professor da sala de aula comum; essas ações precisam ser definidas em regime colaborativo numa relação dialógica, envolvendo esses dois profissionais, com suporte também da coordenação pedagógica e professor de apoio, quando houver.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da Educação Especial [...]. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

Assim sendo, a proposta visa à reorganização da atuação dos professores especialistas, que precisam, além da realização do atendimento especializado junto ao aluno, estar engajados no apoio e suporte pedagógico ao professor da sala de aula comum. Dessa forma, as ações pedagógicas que demandam qualquer flexibilização curricular será uma decisão tomada em conjunto, além de executada em consonância com os dois ambientes educativos – sala comum e SRM.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defendem que o espaço ideal para que haja a realização das propostas definidas entre os professores deveria ser a sala de aula comum, ou seja, ela tem como “pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando as atividades para que todos tenham acesso e possam participar da atividade

⁴ Atendimento previsto ao PAEE amparado pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), com desdobramentos em outras políticas públicas que versam sobre a inclusão. Atualmente, a Resolução nº 04, de 2 de outubro 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

planejada para dar alcance ao currículo” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 76), e não apenas de forma isolada na SRM, afinal:

[...] inerente ao processo de escolarização para todos, é considerar que as aprendizagens que melhor se estruturam são as que se constituem pelo e no coletivo, nas trocas entre os pares – entre os mais e os menos experientes; que viabilizam modelos, pistas para a aprendizagem, com uma riqueza de possibilidades de compreender e de dialogar sobre o mesmo conceito por perspectivas variadas. Assim, além do aprendizado se caracterizar como uma das principais fontes para a elaboração de novos conceitos, ele é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento dos sujeitos que estão em processo de escolarização. (BRAUN; MARIN, 2016, p. 198).

Com base em Braun e Marin (2016), compreendemos que a escolarização dos alunos PAEE não pode acontecer apenas quando se dá o atendimento nas SRM, mas deve ser um processo contínuo de base interacionistas, pois a legislação define que esse atendimento deverá acontecer prioritariamente nas salas de recursos, mas não exclusivamente, isto é, as propostas que viabilizam a participação desses alunos também precisam estar inseridas na sala de aula comum (BRASIL, 2009).⁵

Dessa forma, mesmo diante da má ou falta de formação dos professores da sala de aula comum, no que tange às questões da Educação Inclusiva, o professor especialista vem para somar e agregar conhecimentos específicos à prática pedagógica desses professores. Assim, esse profissional poderá dar o suporte necessário na elaboração da proposta de escolarização dos alunos PAEE, pois ele “apoia o professor da classe comum e atua nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, dentre outras” (CARNEIRO, 2012, p. 13).

Assim como não se admite a elaboração de atividades aleatórias e desconexas para serem trabalhadas com os alunos PAEE na sala de aula comum, também não se admite que propostas assim sejam realizadas durante o atendimento educacional especializado. Nesses termos, a proposta de coensino é ainda mais validada, e torna-se imprescindível que ela ocorra de forma contínua e sistematizada.

Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e

⁵ Resolução nº 04, de 2 de outubro 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno. (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p. 176).

Apesar de toda essa literatura apresentada na defesa dessa proposta pedagógica, Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que, em vários municípios brasileiros, esse modelo não é tão conhecido e, conseqüentemente, não realizado, mas em outros países ele é bastante difundido e praticado, garantindo uma escolarização de qualidade para os alunos PAEE.

2.3.3 Desenho Universal para Aprendizagem: contribuição para a prática pedagógica inclusiva

Mais do que garantir o acesso, a Educação Inclusiva prevê ajustes na dinâmica escolar que permita ao aluno PAEE oportunidades para a construção de seu conhecimento; que proporcione um ensino comum a esses alunos, mas que considere suas especificidades, evitando, assim, a segregação e implementando novas formas de ensinar.

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA – se apresenta ao Brasil como mais um ponto importante dentro das discussões sobre a escolarização dos alunos PAEE:

Pouco conhecido ainda no Brasil, a proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender. Além disso, consiste num suporte para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que visem a acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos ou soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2013), como a criação de páginas da web acessíveis. (ZERBATO, 2018, p. 53).

O DUA pode ser entendido então como um conjunto de princípios metodológicos que visa utilizar variados métodos, materiais, avaliações para efetivar uma proposta de ensino com vistas a proporcionar aos alunos várias possibilidades para expressarem o que eles sabem, além de buscar estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem (ROQUEJANI; CAPELLINI; FONSECA, 2018).

Utilizado principalmente nos Estados Unidos por meio das pesquisas de Rose e Meyer (2002 apud ZERBATO, 2018), pesquisadores do Centro Nacional de Design Universal para

Aprendizagem,⁶ nos anos 1990, o DUA tem apontado expressivos resultados relacionados ao acesso e aprendizagem de estudantes de turmas heterogêneas.

Convencionado pela ideia do Desenho Universal, da arquitetura, que repensa produtos, ambientes, programas e serviços para atender todas as pessoas, na medida do possível, sem adaptações (SASSAKI, 2010), o DUA se coaduna aos conceitos de diferenciação e flexibilização curricular. Em sua gênese, o principal objetivo era atender às necessidades específicas de pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência. Na contemporaneidade, suas bases conceituais avançaram, e sua proposta se estende a todos os indivíduos que possam vir a precisar de suportes específicos para sua aprendizagem.

Nunes e Madureira (2015), em uma importante pesquisa que ampliou os horizontes sobre a temática em Portugal e no Brasil, sintetizam que o DUA:

[...] corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) **que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem** (Domings, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014). Especificando, tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (CAST, 2014; King-Sears, 2014). Este conjunto de princípios procura também manter “... altas expectativas para todos os alunos, incluindo os que apresentam algum tipo de deficiência...” (Rapp, 2014, p. 2). Em última instância o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132, grifo nosso).

Nesse sentido, além do planejamento ou execução de atividades que contemplem o currículo escolar, a perspectiva do DUA perpassa pela busca de envolver todos da sala de aula no mesmo processo de ensino aprendizagem. Podemos considerar que sua principal característica é a flexibilização do currículo, visando estabelecer práticas que viabilizem **ambientes de aprendizagem mais acessíveis** (ROQUEJANI; CAPELLINI; FONSECA, 2018).

Entre seus princípios estão: construir múltiplos meios de envolvimento, representação, ação e expressão nas situações de aprendizagem, visando estimular o interesse dos estudantes. Para isso, **as informações são apresentadas em diversos formatos para que todos tenham acesso e se permitam agir, expressar e demonstrar, também de diferentes maneiras, suas aprendizagens.** (ROQUEJANI; CAPELLINI; FONSECA, 2018, p. 61, grifo nosso).

⁶ Tradução de National Center on Universal Design for Learning – NCUDL.

Nesses termos, o DUA se estabelece como um conjunto de estratégias e princípios cuja finalidade é a articulação social do currículo “às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que a princípio pode impactar o desenvolvimento” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271), possibilitando o acesso de todos ao currículo geral.

Na prática, essas estratégias se estabelecem por meio da criatividade do professor, ao oferecer a seus alunos elementos e recursos com os quais eles sejam capazes de realizar a articulação desses materiais às suas necessidades educativas, atendendo a todos ao propor recursos, ambientes, conteúdos e explicações de formas diferenciadas. Pletsch, Souza e Orleans (2017) citam que algumas dessas possibilidades:

[...] constituem em rever a organização da sala de aula, na qual os alunos poderiam ter “voz” e participar da construção do seu conhecimento interagindo mais uns com os outros. Também poderiam ser oferecidas atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da “tutoria por pares”, sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa. Essa prática sugere, também, que os colegas “mais adiantados” auxiliem o aluno que ainda está construindo seus conhecimentos sobre o assunto e/ou conceito abordado pelo professor. [...] Outros exemplos de estratégias pedagógicas dizem respeito a questões materiais e vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito trabalhado pelo professor, assim como a confecção de recursos didáticos – como esquemas explicativos com ilustrações e palavras chave sobre o assunto abordado, reorganização do tempo e dos critérios a serem exigidos nesse tempo e espaço escolar. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Com base na exemplificação dos autores, percebemos, então, a oferta de recursos metodológicos que garantem, de maneira ampla, a participação e envolvimento de todos os alunos, proporcionando a cada um condições de aprendizagem à sua maneira, uma vez que múltiplas e variadas formas de organizar a prática pedagógica foram ofertadas a eles. A ideia é maximizar as oportunidades em detrimento às barreiras.

Nunes e Madureira (2015) ressaltam que, por meio de abordagens flexíveis e adequadas às necessidades específicas do indivíduo, o DUA oportuniza traçar objetivos, delinear estratégias, materiais e formas de avaliação condizentes a todos os alunos, não apenas para alguns. Com base nisso, os docentes precisam demonstrar flexibilidade em romper com as formas tradicionais de ensino e buscar alternativas diferenciadas. Assim, é preciso demonstrar flexibilidade “i) na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, ii) no modo como apresentam a informação e iii) na forma como avaliam os alunos, permitindo

que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133).

Zerbato (2018) enfatiza que o DUA prima pela escolha de recursos que possam beneficiar toda a turma, não com a ideia de um ensino padronizado, mas na intenção de proporcionar a todos as mesmas condições facilitadoras para a aprendizagem.

Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, **em determinada atividade**, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos em sala de aula, podendo beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados. (ZERBATO, 2018, p. 56, grifo nosso).

Se pensarmos em uma proposta metodológica para esse conteúdo pelo viés tradicional, com aula expositiva, onde o professor explica o conteúdo e devolve para os alunos resolverem as atividades de fixação, certamente ele precisaria elaborar uma atividade à parte para seu aluno cego, seja algo relacionado ao Braille ou ao uso de um material concreto que estimulasse os sentidos desse aluno.

Na perspectiva do DUA, ele usou a criatividade e abordou o conteúdo por meio de um material concreto, sendo possível trabalhar com todos os alunos o mesmo material. Essa perspectiva reforça que aqueles que “praticam a alteridade e vivenciam os princípios da Educação Inclusiva aprendem a respeitar as diferenças, o ritmo e as necessidades de aprendizagem de cada pessoa”, conforme destacam Santos e Reis (2016, p. 333).

O respeito à diversidade é um avanço na direção de uma Educação Inclusiva de sucesso que oferece novas possibilidades de interação, inclusão e aprendizagem a todos (REIS, 2013). Nesse caso, cada aluno, por sua vez, experimentou sentidos de aprendizagem únicos, oportunizados pela experiência, curiosidade, exploração, descobertas, dentre outros.

Enfim, percebemos com clareza que a aplicação do DUA, para uma efetiva escolarização dos alunos PAEE, depende da criatividade e conhecimento do professor na elaboração de metodologias facilitadoras para a aprendizagem, contudo, apesar de nos encontrarmos no caminho e luta pela concretização dessas transformações, é necessário a implantação de políticas públicas de formação que balize e comungue com esses preceitos.

Tal empreendimento não poderia se reduzir apenas aos professores da sala de aula comum, mas que perpassasse por todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desde os gestores até funcionários em geral.

3 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE REVELAM OS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados durante a pesquisa à luz do referencial teórico utilizado para balizar nossas discussões nos capítulos anteriores. Com base nesses princípios teóricos, foi possível também elencar ações práticas que podem auxiliar o professor na busca por alternativas que favoreçam a inclusão do PAEE. Além disso, delineamos as características do município de Silvânia-GO, com a descrição das redes de ensino tanto estaduais quanto municipais.

O universo da escola investigada também é apresentado, com o PPP como documento norteador para conhecermos os fundamentos técnicos e teóricos que direcionam o trabalho da equipe, além das entrevistas com gestores e formadores da SME, e a aplicação do questionário com os professores, que nos ajudará a responder nosso problema de pesquisa.

Os resultados são apresentados em três categorias, previamente definidas no questionário para os professores: identidade e profissão docente; formação docente para a inclusão; e concepção e práticas inclusivas. Uma categoria emergiu no decorrer da pesquisa, por apresentar relevância dentro de nossas discussões: o currículo escolar.

3.1 O município de Silvânia, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e os documentos norteadores

Silvânia, como um município que surgiu dentro do ciclo do ouro ainda no século XVIII, estabeleceu suas raízes culturais e sociais dentro da concepção religiosa que norteou o desenvolvimento de toda região no período. Sofreu grande influência de colonizadores católicos que trouxeram e implantaram instituições de ensino a fim de doutrinar e educar os fiéis, não só dentro dos preceitos da religião como na formação acadêmica dessas pessoas.

Atualmente estes grupos ainda exercem uma influência relevante dentro da temática educacional no município. O surgimento dessas instituições, aliadas ao valor histórico da cidade, bem como o potencial intelecto que se desenvolveu sob a participação de estudiosos, políticos e escritores, trouxeram prestígio para cidade que por certo tempo ficou conhecida por “Atenas de Goiás”, sendo referência em todo estado pela sua cultura em educação.

No que se refere às redes de ensino, o município conta com dezessete instituições de ensino que trabalham com a Educação Básica, sendo: três unidades da rede estadual; dez

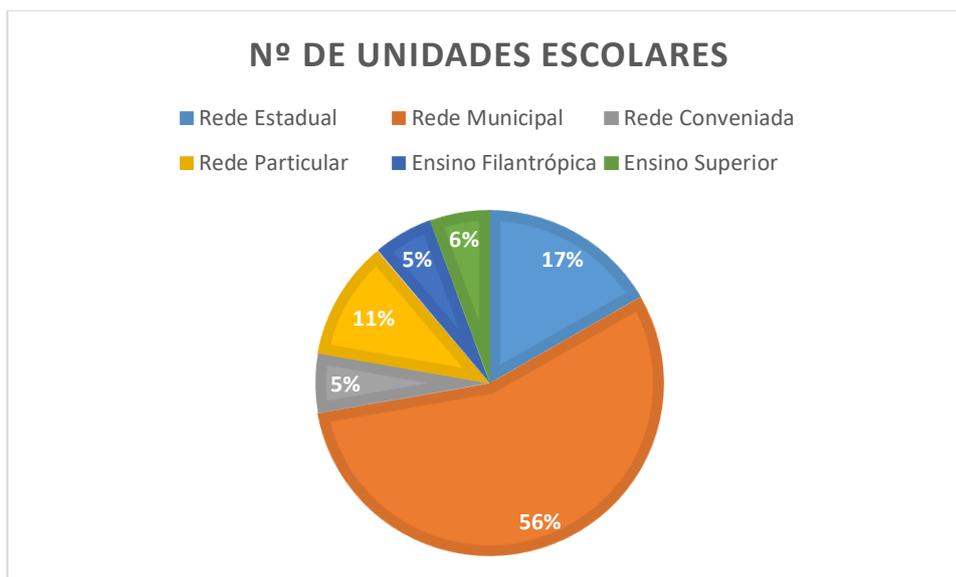
unidades da rede municipal, sendo que destas, três se localizam na zona rural; uma unidade conveniada; duas unidades de ensino particular; uma unidade filantrópica. As unidades trabalham desde a Alfabetização até o Ensino Médio, de maneira variada e complementar considerando cada estabelecimento educacional. Além dessas redes que atuam com a Educação Básica, o município também conta com um campus da Universidade Estadual de Goiás, único representante do Ensino Superior, mas que em virtude dos cortes na área da educação realizada pelo Governo do Estado, a partir de 2020 esse campus não teve mais funcionamento.

Quadro 6 – Redes de Ensino do Município de Silvânia-GO

Instituições de ensino	Nº de unidades escolares
Rede Estadual	3
Rede Municipal	10
Rede Conveniada	1
Rede Particular	2
Ensino Filantrópica	1
Ensino Superior	1
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A Figura 2 nos revela esse quantitativo, mas em forma de proporções, sendo assim, podemos constatar que a Rede Municipal de Ensino é responsável pela gestão financeira e pedagógica de mais de 50% das escolas do município.

Figura 2 – Gráfico da proporção em relação as redes de ensino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

As escolas que compõem a Rede Estadual são: Dom Emanuel e Moisés Santana, que ofertam atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo a última uma escola de tempo integral; e o Colégio Estadual José Paschoal da Silva, que recebe jovens para as três séries do Ensino Médio.

Na rede municipal são quatro Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's: Ana Caixeta, Maria Teresa, Luzia Rodrigues e Padre Januário Goulart, que atendem crianças do berçário até os 3 anos de idade. A Escola Dulce Alves Ferreira oferta atendimento de Educação Infantil às crianças de 4 e 5 anos. As unidades responsáveis pela oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental são as escolas Manoel Caetano do Nascimento e Geraldo Napoleão de Souza, sendo esta o local da presente pesquisa. As unidades rurais atendem desde a Educação Infantil, 4 e 5 anos, até o final dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber, são as escolas Alexandrina Pereira dos Santos, Crispim Marques Moreira e José Eduardo Mendonça.

Quadro 7 – Escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Silvânia-GO

Unidades Escolares	Localização	Oferta de Ensino
CMEI Ana Caixeta	Urbana	Educação Infantil – 0 a 3 anos
CMEI Maria Teresa	Urbana	Educação Infantil – 0 a 3 anos
CMEI Luzia Rodrigues	Urbana	Educação Infantil – 0 a 3 anos
CMEI Pe. Januário Goulart	Urbana	Educação Infantil – 0 a 3 anos
Escola M. Dulce Alves Ferreira	Urbana	Educação Infantil – 4 e 5 anos
Escola M. Manoel Caetano do Nascimento	Urbana	Ensino Fundamental – anos iniciais
Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Souza	Urbana	Ensino Fundamental – anos iniciais
Escola M. Crispim Marques Moreira	Rural	Educação infantil – 4 e 5 anos até os anos finais do Ensino Fundamental
Escola M. Alexandrina Pereira dos Santos	Rural	Educação infantil – 4 e 5 anos até os anos finais do Ensino Fundamental
Escola M. José Eduardo Mendonça	Rural	Educação infantil – 4 e 5 anos até os anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Considerando as instituições privadas, a Escola Girassol recebe crianças da Educação Infantil de 1 a 5 anos de idade, e o Centro Educacional Americano do Brasil oferta os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em relação às instituições conveniadas, o Instituto Auxiliadora oferta todos os níveis de ensino da Educação Básica, isto é, atende alunos da Educação Infantil de 1 a 5 anos de idade, alunos dos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, e oferta todas as séries do Ensino Médio, mesclando entre os níveis do ensino privado (Educação Infantil) e apoio das redes municipal (anos iniciais Ensino Fundamental) e estadual (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Aprendizado Marista Padre Lancísio é uma instituição filantrópica fomentada pela Rede Marista e atende crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tudo em tempo integral.

O Conselho Municipal de Educação e suas atribuições

O Conselho Municipal de Educação – CME – é um órgão colegiado vinculado à Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei 1.385/04, sancionada pelo poder executivo em 22 de junho de 2004, e possui atuação autônoma e regulamentos próprios. Com exceção das escolas da Rede Estadual de Educação, todas as demais submetem-se aos conceitos e prerrogativas do Sistema Municipal de Ensino, organizado pelo CME.

Como prerrogativas básicas do Sistema, a Lei municipal nº 1.385/2004 destaca:

Art. 3º. São objetivos da educação municipal, inspirados nos princípios e fins da educação nacional:

I – formar cidadãos participativos capazes de compreender criticamente a realidade social, consciente de seus direitos e responsabilidades;

II – garantir aos educandos igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência e sucesso na escola;

III – assegurar padrão de qualidade na oferta da educação escolar;

IV – promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino;

V – favorecer a inovação do processo educativo valorizando novas ideias e concepções pedagógicas;

VI – valorizar os profissionais da educação pública municipal;

VII – valorizar as experiências extra-escolares.

(SILVÂNIA, 2004).

A Lei municipal nº 1.385/2004 ainda tange as obrigações do poder público municipal com a educação, que inicia desde a oferta de ensino obrigatório e gratuito (Educação Infantil com 4 e 5 anos e Ensino Fundamental), perpassando pelo atendimento especializado, voltado aos alunos PAEE, até a adoção de ferramentas que garantam o efetivo trabalho profissionais de educação. Mesmo havendo nesse documento prerrogativas a respeito da Educação Especial, não há outro documento específico que direcione verbas ou fomenta essa modalidade.

Integrante do conjunto de normativas que deliberam sobre o funcionamento da educação em Silvânia, o CME é uma organização criada pela Lei 1.256 em 22 de dezembro de 1999, de caráter fiscalizador, que delibera e institui normas, e sua composição mescla representantes dos poderes executivos e legislativo, sindicais e da sociedade.

Todas as ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação ou alguma outra instituição, que deseja emitir certificação, precisa ser aprovada pelo CME. Nas últimas décadas o Conselho foi responsável pela aprovação das seguintes formações: “Formação pela Escola – FUNDEB”, ofertado pelo Ministério da Educação, aderido e executado pela SME; “Formação continuada Étnico racial: História e Cultura Africana e

Afrobrasileira”, ofertada e executada pela SME; “Formação de alfabetização – Casinha Feliz – Método de Alfabetização Iracema Meireles”, curso adquirido pela SME, executado pela equipe desenvolvedora do método; “Formação continuada de Gestores Municipais” ofertada e executada pela SME, sendo o último curso de formação continuada aprovado pelo CME, isso em 2018.

Não foi identificado nenhum curso de formação continuada referente à Educação Especial aprovado pelo Conselho.

Secretaria Municipal de Educação e suas atribuições

Situada na Praça do Rosário, nº 440 Centro, no prédio do Paço Municipal, a Secretaria Municipal de Educação – SME é responsável pela execução das políticas públicas de educação, em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais. A SME integra a Administração Direta do Poder Executivo do Município de Silvânia. O regimento interno do órgão está submetido à Lei municipal nº 1.883/2017 - Art. 27,⁷ que define sua estrutura organizacional e suas atribuições. Nesse contexto, destacamos, entre as disposições gerais que regem a atuação da Secretaria, os seguintes pontos:

- ✓ O desenvolvimento de atividades para qualificação dos recursos humanos, direta ou indiretamente, necessários à consecução dos objetivos educacionais do Município e à promoção de meios para a universalização do ensino e sua integração com as demandas sociais.
- ✓ A execução, a supervisão e o controle das ações da Administração Pública relativas ao cumprimento das determinações constitucionais referentes à educação, com fundamento na democratização do conhecimento, bem como o incentivo à implantação do ensino com base no saber científico e tecnológico.
- ✓ A prestação e o oferecimento do Ensino Fundamental, a Educação Especial e a Educação Infantil.
- ✓ O desenvolvimento de atividades para qualificação dos recursos humanos, direta ou indiretamente, necessários à consecução dos objetivos educacionais do Município e à

⁷ Lei municipal nº 1.883/2017 - Art. 27, que altera a estrutura administrativa e organizacional do Poder Executivo do Município de Silvânia/GO e dá outras providências.

promoção de meios para a universalização do ensino e sua integração com as demandas sociais.

A estrutura organizacional e administrativa da SME é composta por: Secretaria e Assessoria de Gabinete; Departamento de Alimentação Escolar; Departamento de Inspeção Escolar; Departamento de Transporte Escolar; Departamento de Acompanhamento do Sistema de Gestão Escolar e Censo Escolar e Departamento Pedagógico. A SME não possui um regimento específico que define as competências de suas funções, contudo, baseia-se nos princípios organizacionais da lei supracitada.

O Departamento Pedagógico é responsável pelas ações de formação continuada e tutoria (assessoria) escolar, desenvolvidas por 5 professoras que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e 1 professora que atua junto às instituições de Educação Infantil.

Os professores das unidades escolares não participam diretamente de formações ofertadas pela SME devido à logística dos turnos de trabalho, assim, as responsáveis por multiplicar essas formações são as coordenadoras pedagógicas.⁸ Dessa forma, uma vez ao mês essas profissionais são convocadas a participarem desses momentos junto à SME, e multiplicam em suas escolas essa formação em dias de trabalho coletivo.

As temáticas dessas formações são variadas, mas todas de cunho pedagógico, definidas pelas professoras que atuam no Departamento Pedagógico, conforme demanda vinda das tutorias realizadas uma vez ao mês. Essas ações visam fortalecer a construção do conhecimento dessas profissionais, no intuito de garantir, também, que os professores do município participem constantemente, em seu local de trabalho, de formações continuadas.

Além das formações com as coordenadoras pedagógicas, uma vez por bimestre as diretoras escolares também são convocadas para participarem de um momento similar, onde são realizadas ações formativas destinadas ao aprimoramento da Gestão Escolar.

Também são promovidas ações de formação continuadas destinadas aos profissionais de apoio que atuam na Educação Especial. Essas formações visam o aprimoramento das práticas inclusivas realizadas por esses profissionais. Também por questão de logística em relação aos turnos de trabalho, os professores da sala de aula comum não participam desses momentos.

Um dado relevante de ser mencionado é que todos os professores que atuam na Rede Municipal de Educação são efetivos, salvo alguns casos que atuam com contratos de trabalho temporário em substituição às licenças.

⁸ Identificamos apenas mulheres nessa função.

3.2 A Escola Investigada e suas características

A Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Sousa tem sua Lei de criação nº 1.131 de 12 de dezembro de 1995 que dispõe sobre a criação e denominação da escola. A escola atende estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos – EJA, 1ª Etapa do Ensino Fundamental. Localiza-se na Avenida Pe. Leandro Caliman, nº 1.395, Bairro Nossa Senhora de Fátima, cidade de Silvânia, Fone: (62) 3332-2111- (62) 9.9996-8933 e e-mail: escolagnapoleao@hotmail.com, estado de Goiás.

A escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, através da Resolução do CME Nº 029, de 30 de maio de 2007, perfazendo um total de 379 alunos.

Quadro 8 – Total de estudantes matriculados no 1º semestre de 2020

Ano Escolar	Total de alunos
1º ano	73
2º ano	65
3º ano	82
4º ano	71
5º ano	77

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola, 2020.

3.2.1 A estrutura física

A Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Sousa possui uma estrutura completa e satisfatória com: 9 salas de aula; 1 sala de leitura/biblioteca; 1 laboratório de informática; 1 Sala de Recursos Multifuncionais – SRM (AEE); 1 sala de secretaria e mecanografia; 1 sala de coordenação e direção; 1 sala dos professores; 1 cozinha; 4 banheiros. A área recreativa é contemplada por parquinho, área coberta onde se serve o lanche e estão alguns brinquedos, tais como o jogo totó, ping pong, vôlei e espiribol, além de uma pequena quadra sem cobertura.

3.2.2 A oferta da Educação Especial

A escola em questão é conhecida no município de Silvânia pela demanda de alunos PAEE matriculados. Dos 379 alunos matriculados, 25 fazem parte desse público, ou seja, 6,6%, a maior de toda a Rede Municipal com base no PPP da escola.

A escola conta com a Sala de Recursos Multifuncionais, onde acontecem os atendimentos especializados. A sala foi montada em 2010 por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação em parceria com a prefeitura municipal.

A escola também conta com monitores que atuam como profissionais de apoio à inclusão. Porém, esses profissionais só são contratados para auxiliar o professor da sala de aula comum mediante laudo médico que comprove que o aluno faz parte do PAEE. ⁹As funções atribuídas a esse profissional se baseiam no Estatuto da Pessoa com Deficiência. ¹⁰

3.3 O que revelam os dados da pesquisa

Conforme já mencionado na introdução desta pesquisa, a escola possui dezesseis professores regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deste quantitativo, nove responderam à pesquisa (denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9), além das duas coordenadoras pedagógicas (denominados de CP1 e CP2). Em relação aos formadores do Departamento Pedagógico, dois participantes, de um total de cinco, contribuíram com a pesquisa (F1 e F2).

Só podemos determinar o caminho de algo se sabemos onde desejamos chegar, sendo assim, para verificar questões acerca das concepções sobre o paradigma da inclusão, foi realizada uma pesquisa amostral, de abordagem qualitativa e exploratória, na qual delimitamos uma escola para tal empreendimento.

Dessa forma, após um sistemático levantamento teórico acerca da temática “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” e dos documentos norteadores que legislam em favor de uma escola voltada para a diversidade em âmbito nacional e municipal, consultamos

⁹ A escola utiliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para definir esse público: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁰ Lei nº13.146. Essa lei, no Art. 3º, parágrafo XIII, “considera a oferta do profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...]”.

também o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola investigada e, após verificar conceitos e concepções com os quais a escola se identifica, procedemos com as entrevistas com os professores e a coordenação pedagógica que atuam na escola e com os formadores do Departamento Pedagógico da SME.

3.3.1 Perfil dos professores

Achamos pertinente incluir em nosso questionário questões que pudessem revelar a respeito do perfil dos professores, no que se refere às suas formações iniciais e continuadas e tempo de atuação, no intento em conhecermos quem são esses profissionais que lidam diariamente com os alunos PAEE. Assim, temos:

Quadro 9 – Quantidade professores, tempo de trabalho na escola, formação e carga horária

Professores	Tempo de trabalho na escola	Formação	Carga horária
1.	04 anos e 08 meses	Pedagogia	30h
2.	14 anos	História	30h
3.	02 anos	Pedagogia	30h
4.	05 anos	Licen. Normal Superior	30h
5.	13 anos	História	30h
6.	05 anos	Pedagogia	30h
7.	10 anos	Pedagogia	30h
8.	10 meses	Pedagogia	30h
9.	02 anos	Letras	30h
10.	03 anos	Pedagogia	30h
11.	09 anos	Pedagogia	30h
12.	02 anos	Pedagogia	30h
13.	11 anos	Pedagogia	30h
14.	17 anos	Pedagogia	30h
15.	03 anos	Pedagogia	30h
16.	02 anos	Pedagogia	30h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na modulação da escola disposta no PPP, 2020.

Um fato interessante é que, de todos os professores da escola, quatro não possuem graduação em Pedagogia, mas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destoando o que determina as orientações da LDB em seu Art. 62,¹¹ como também das orientações contidas

¹¹ “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, Art. 62).

na Resolução CNE/CP nº1 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Referente à formação continuada/pós-graduação, no que tange ao título de especialista (Lato Sensu):

Quadro 10 – Pós-Graduação Lato Sensu

	Especialização
P1	Educação inclusiva e psicopedagogia
P2	Educação Infantil
P3	Educação Infantil
P4	Contação de história
P5	Psicopedagogia, Alfabetização, Letramento e Ludicidade
P6	Educação Infantil
P7	Educação Inclusiva e Especial
P8	Educação infantil
P9	Alfabetização e Letramento; Inovação em mídias interativas; Educação infantil; Fonoaudiologia educacional; Formação e práticas educacionais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários, 2020.

Dos nove participantes podemos considerar que apenas quatro possuem alguma pós-graduação, a nível de especialista, que tenha relação com questões que envolvam a inclusão (P1, P4, P5 e P7), número considerado pequeno tendo em vista que todos os participantes possuem ou já tiveram alunos PAEE em sua sala de aula.

3.3.2 Das categorias eleitas para a pesquisa

Como forma de responder nossos questionamentos acerca da concepção dos professores sobre o paradigma da inclusão escolar e como essa concepção colabora para que os princípios de uma escola inclusiva possam ser realmente compreendidos e, conseqüentemente, efetivados, dividimos a pesquisa empírica feita com os professores em 3 categorias: identidade e profissão docente; formação docente para a inclusão; e concepção e práticas inclusivas. Além dessas,

outra categoria emergiu no decorrer da pesquisa, por apresentar relevância dentro de nossas discussões: o currículo escolar.

3.3.2.1 Identidade e profissão docente

Nessa categoria buscamos compreender como o professor se vê diante de sua profissão, o que ele busca para atender às necessidades diversas que aparecem em sua sala de aula, bem como ressignificar sua prática e sua identidade mediante toda demanda desafiadora que lhe é apresentada. Tais desafios exigem do professor um repensar contínuo sobre sua prática, adequando-a conforme a percepção de cada necessidade educacional de seus alunos.

Sendo assim, o paradigma da inclusão estabelece para o professor uma nova consciência social e, principalmente, profissional, exigindo dele posicionamentos e mudanças radicais (MANTOAN, 2003), partindo daí, então, a importância de compreendermos como esse processo acontece (ou não).

A profissão docente é dotada de intencionalidade, intenção essa que deve estar correlacionada à realidade e necessidade de cada época. Além disso, a profissão docente pode ser considerada extremamente relacional, tanto com seus alunos e a preocupação com sua aprendizagem quanto consigo mesmo e a preocupação de se (re)construir (MARCELO, 2009).

Para assegurar que sua prática possa trazer sentido e significado para seus alunos, esse profissional constrói sua identidade com características desse processo interpessoal, alicerçando sua busca por conhecimento considerando toda a diversidade com a qual está imerso em sala de aula.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112).

Com base nas colocações de Marcelo (2009) e dos excertos teóricos mencionados nesta pesquisa, acreditamos que a profissão docente deve estar imbuída de sentido e responsabilidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, e ser atribuído a ela um contínuo repensar de suas práticas e aperfeiçoamento de sua didática, considerando o contexto social que está inserido. A forma como o professor enxerga e lida com sua profissão, bem como seu grau de

satisfação e como se vê diante dela refletem na qualidade do seu trabalho e nas possibilidades para alcançar metas traçadas por ele mesmo.

Sendo assim, questionamos aos professores participantes se os motivos que os fizeram escolher a docência ainda são os mesmos que os fazem continuar na profissão. Abaixo a transcrição das respostas que mais chamaram nossa atenção:

Escolhi ser professora porque acho bonita e importante essa profissão, e continuo por acreditar na grandiosidade do nosso papel na vida dos nossos alunos, mesmo com tantos desafios, por isso acho que estudo tanto. (P1, entrevista, dez. 2020).

Comecei a dar aula porque estudei o magistério, depois gostei e fiz o curso superior, fácil não é, mas vou me aposentar na profissão, além de continuar gostando tem um plano de carreira bom também. (P4, entrevista, dez. 2020).

Eu quis ser professora porque acho que era minha vocação, nem sei se isso existe, mas foi o que me fez ir por esses caminhos, gostar de aprender e ensinar. Eu continuei porque não me imagino fazendo outra coisa. (P5, entrevista, dez. 2020).

As professoras acima enxergam a profissão docente como algo satisfatório para suas vidas, entendem as dificuldades, mas demonstram entusiasmo mesmo diante dos desafios apresentados. Percebe-se que elas construíram uma identidade resiliente e mais propensa a adaptações advindas das mudanças temporais. Tais percepções associam-se às considerações de Marcelo (2009, p. 114) ao afirmar que “a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos”.

Esses dados também reafirmam o que Pimenta (2012) defende ao afirmar que a identidade docente é construída, também, pelo significado que cada professor infere à atividade docente no seu cotidiano e do sentido que tem para sua vida em ser professor.

Essas mesmas professoras demonstraram também que se adaptam bem às mudanças que se apresentam no cenário educacional, mas que precisam de apoio e formação. Em uma pergunta de múltipla escolha, que questionava a respeito dessas adaptações, todas responderam: “tenho facilidade, mas preciso de orientações/formação para me sentir seguro”. (P1, P4 e P5, entrevista, set. 2020).

A pluralidade de ideias e concepções também se estabelece entre os docentes, claro, pois isso é inerente à natureza humana. Duas professoras chamaram nossa atenção quando responderam à mesma pergunta relacionada aos motivos que as fizeram escolher a docência:

Desde criança eu gosto de ensinar, mas antes as coisas eram mais fáceis, agora está mais complicado, não posso explicar como antes porque parece que os meninos não aprendem mais da forma de antigamente, é difícil de entender isso. Eu continuei porque era no que eu era formada, não tinha condições e nem queria também largar de ser professora, o jeito foi tentar ir me acostumando e adaptando mesmo. (P7, entrevista, dez. 2020).

Na verdade, eu só fiz pedagogia porque foi o curso que consegui passar na faculdade pública, eu até gosto, mas é exaustivo, se eu tivesse outro curso superior largaria até meu concurso aqui na prefeitura. (P2, entrevista, dez. 2020).

Para essas professoras a relação com a profissão docente não representa algo que lhes traga motivação e, portanto, não lhes auxiliam no construto de suas identidades voltadas para esse contexto escolar célere e que se modifica cada vez mais.

Com o propósito de compreendermos a percepção dos professores sobre esse caráter temporal que as questões relativas à profissão docente estabelecem, questionamos a eles se consideram que suas práticas pedagógicas mudaram muito desde que começaram sua carreira até os dias de hoje, e as respostas foram:

Sim. Pois a gente vai aprendendo com os desafios e se capacitando para melhor ensinar. (P1, entrevista, set. 2020).

Mudou muito sim. Com o avanço das tecnologias precisamos usá-la ao nosso favor para conquistar o interesse dos alunos nas aulas. Tem também sempre novos estudos referentes às novas teorias, principalmente no que se refere a alfabetização e inclusão escolar. (P3, entrevista, set. 2020).

Sim, a prática não condiz com a teoria, ao longo do tempo precisamos adotar estratégias e alterá-las para que chegue ao aluno e atenda o que é solicitado pela rede. (P4, entrevista, set. 2020).

Sim. Foram vários investimentos na área do conhecimento, a experiência conta muito também. (P5, entrevista, set. 2020).

Sim, a própria prática vai nos levando à reflexões que nos instiga a inovações na busca de alcançar os nossos estudantes de forma positiva. (P6, entrevista, set. 2020).

Sim. O que mais contribuiu foi o tempo de experiência, muitas formações e vontade de vencer a cada desafio. (P8, entrevista, set. 2020).

Mudou bastante. Pois nesse decorrer tenho estudado, fazendo cursos particulares e oferecidos pela formação continuada, o que me permite uma reflexão contínua da minha prática docente. (P9, entrevista, set. 2020).

Esse conjunto de respostas, comprovando que houve mudanças necessárias sim, reafirma o que Pimenta (2012) chama de saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, que se articulam entre si formando e transformando a identidade do professor, bem como seu trabalho prático em sala de aula.

Também é perceptível nas respostas dos professores o olhar positivo que eles têm em relação às qualificações e capacitações, condição básica que favorece a profissionalização docente segundo Pimenta (2012), ou seja, não basta apenas ser vista como vocação, mas como uma profissão de fato, que requer estudos, ressignificação, reflexão e mudanças atitudinais e comportamentais conforme o cenário se apresentar.

Cada uma dessas “constantes” representa também um desafio. O desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa reverter-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas. (MARCELO, 2009, p. 115).

Pensando nesse aspecto defendido pelo autor, avaliamos que não há como trabalhar a inclusão escolar sem uma identidade profissional reflexiva, construída a partir da significação social da profissão e do repensar constante desses significados. Significados esses que elejam também as necessidades de aprendizagem do aluno PAEE e se comprometam com seu sucesso escolar, por exemplo.

Enfim, buscamos expor nesta categoria a importância de se compreender o trabalho docente como prática social viva, que se modifica conforme a demanda do momento em que o professor atua e espera de seus profissionais atitudes que visam à transformação daquela realidade, em nosso caso, que colabore para a transformação de um cenário excludente que assola a sociedade de modo geral.

Todavia, sabemos que transformações assim não acontecem apenas com o esforço e boa vontade do professor, essas transformações requerem a organização circunstancial do saber

construído por esse professor (Pimenta, 2012) e, para tanto, precisa que seja desenvolvida uma base teórica metodológica construída por meio das formações continuadas.

3.3.2.2 Formação docente para a inclusão

Nesta categoria elencamos as percepções de professores e gestores acerca da formação docente para a inclusão. Na presente pesquisa, entendemos por formação docente todo o processo dinâmico pelo qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua prática às exigências de sua atividade profissional, como nos assegura Alarcão (1996).

Esse processo se caracteriza por um fazer contínuo entre ação e reflexão da prática pedagógica, em que os saberes exigidos para o exercício da profissão docente são construídos pela junção de todos os saberes e experiências que, continuamente, formam e se reformam em um ato contínuo de reflexão na e sobre a prática (REIS, 2013; ALARCÃO, 1996; PIMENTA, 2012).

Esse contínuo processo formativo também deve ser estabelecido na escola, cuja instituição se torna *locus* de formação, favorecendo o diálogo com a realidade escolar, comprometida com as especificidades apresentadas. Imbernón (2011, p. 80) enfatiza que a “instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas [...] a instituição é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação.

Pensando nisso, questionamos às coordenadoras pedagógicas acerca da formação docente para a inclusão, se acontecem e como acontecem dentro da escola:

As formações aqui na escola acontecem dentro do trabalho coletivo, e a pauta sempre vem da Secretaria de Educação, então a gente não tem muita liberdade de escolher uma temática para trabalhar com eles [os professores]. (CP1, entrevista, fev. 2020).

Aquela formação formal a gente não faz aqui não, fica mais nas orientações com eles mesmo, na hora da devolutiva dos planos de aula, por exemplo, mas não sei se isso conta. (CP2, entrevista, fev. 2020).

Comungamos da ideia de que toda orientação faz parte desse processo formativo contínuo, ou seja, não apenas em momentos de reunião coletiva, mas, também, por meio de toda troca de experiências e práticas vivenciadas entre os professores, bem como toda orientação compartilhada pelos coordenadores pedagógicos, por meio dos *feedbacks*, análise e

estudo de caso, discussões via conselho de classe com propostas, entre outras situações que oportunize um contínuo trabalho crítico-reflexivo.

É importante que tanto professores quanto gestores sejam conscientes dessas possibilidades formativas que acontecem no próprio cenário escolar, pois “produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 2012, p. 33).

Acerca do papel formativo do coordenador pedagógico, Garcia (2007) afirma que, mais do que garantir o bom andamento pedagógico da escola e o bem-estar de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, é preciso estar preocupado:

[...] em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter acesso a uma teoria que se mostra necessária para o seu aperfeiçoamento e avanço profissional e para o fortalecimento de sua dignidade profissional. (GARCIA, 2007, p. 56-7 apud, DOMINGUES, 2014, p.115).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa se enxergar como um agente formador e se preparar para essa incumbência, em um processo autoformativo e constante, pois a escola se apresenta como um meio vivo de saberes, experiências e desafios.

Dentre esses desafios, a inclusão escolar se apresenta como um paradigma para mudanças, ou seja, o ensino instrumental, praticado ainda por muitos professores, destinado a alunos ‘ensináveis’, não privilegia a diversidade presente em sala de aula, e outras rotas pedagógicas precisam ser traçadas.

Uma escola que valoriza a diversidade precisa aprender a lidar com as inúmeras formas de se aprender, especialmente quando se trata de alunos PAEE, que dentro de suas diferenças ainda há especificidades que precisam ser consideradas. Contudo, não podemos desconsiderar a complexidade existente do ato educativo, esperando que o professor substitua automaticamente sua relação com a forma de ensinar. É preciso que ele seja formado e é preciso pensarmos essa formação “como um projeto único englobando a inicial e a contínua [...] uma formação que envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores; [...] e o de formação nas instituições escolares que atuam” (PIMENTA, 2012, p. 33).

Toda essa discussão a respeito desse processo contínuo de formação no ambiente escolar, sob a ótica do professor, se apresenta ainda confusa e carente de apoio, como podemos

perceber nas respostas abaixo. Perguntamos aos professores como aconteciam as formações continuadas sobre a inclusão na escola e como era a atuação da coordenação pedagógica nesse processo.

Uma formação específica não temos aqui na escola, a gente conta com as coordenadoras mesmo para nos ajudar quando surge se tem alguma dúvida sobre o que ensinar para os alunos especiais. (P1, entrevista, dez. 2020).

Aqui não tem formação, eu caminho sozinha, não sou de tirar muitas dúvidas com a coordenação não, sinto mais segurança no meu conhecimento. (P5, entrevista, dez. 2020).

Seria bom se tivéssemos formações pontuais aqui, com uma equipe especializada, que nos ajudasse a lidar com os alunos especiais. As coordenadoras atuam olhando nosso plano flexibilizado e dando algumas sugestões. (P9, entrevista, dez. 2020).

É nítido que nessa escola a formação docente em *lócus* não tem sido realizada como sugere a literatura acerca do assunto e demonstrada no decorrer desta pesquisa. Tão logo, é emergencial que haja uma mudança atitudinal e conceitual acerca do assunto, para que a atuação dos gestores e professores aconteça de forma articulada, em um processo contínuo de trocas de saberes e experiências.

A Secretaria Municipal de Educação também é responsável por promover formações continuadas, organizadas pela equipe do Departamento Pedagógico. Para compreendermos o formato dessas formações e como elas chegam até os professores, achamos pertinente realizar também entrevistas com essa equipe.

Perguntamos aos formadores participantes como acontecia e a quem se destinava as formações promovidas pelo Departamento Pedagógico:

Depende do tipo de formação, mas temos formações regulares para diretores e coordenadores, que acontecem uma vez por mês com cada um. Nas reuniões de diretores tratamos de assuntos mais administrativos e com os coordenadores é sempre uma temática pedagógica, definida com base nas tutorias que fazemos presencialmente em cada escola. [...] Cada tutor socializa suas percepções acerca dessas visitas e definimos o que iremos trabalhar nas formações aqui na SME. Então o coordenador participa e fica responsável por promover essa formação para seus professores nos trabalhos coletivos, e, também orientar seus professores nos feedbacks pedagógicos. [...] Todo suporte pedagógico é feito pela gente, junto aos coordenadores, que, por sua vez, replicam e formam seus professores. (F1, entrevista, nov. 2019).

A fala desse formador é interessante, pois percebemos o entendimento que a SME tem acerca do papel formador do coordenador pedagógico, indo além da condução de um trabalho coletivo, mas atuando de forma mais participativa no processo contínuo da formação de seus professores dentro do ambiente escolar. No entanto, como vimos na fala das coordenadoras pedagógicas e dos próprios professores, isso não é uma vertente clara, ou seja, para esses profissionais a ideia da formação contínua não se aplica aos momentos de *feedback*, ou a qualquer troca pedagógica ocorrida entre eles no ambiente escolar.

Ainda com a equipe do Departamento Pedagógico, questionamos a frequência em que se promove formações sobre inclusão para os professores:

Nenhuma formação nossa é feita com a presença dos professores, formamos os coordenadores para que esse forme seus professores, uma formação em cascadeamento. Em relação a inclusão escolar as formações são realizadas com a presença dos monitores e vez ou outra os coordenadores acompanham o grupo. Sabemos que não é o ideal, queríamos que os professores estivessem presentes nas formações da inclusão [que também acontece uma vez por bimestre] mas por questão de logística não conseguimos tirar esse professor de sala de aula. (F2, entrevista, nov. 2019).

Todo o processo formativo promovido pela SME não é realizado diretamente com os professores da rede, o que, em nosso entendimento, tem gerado ruídos de comunicação, uma vez que é perceptível na fala dos professores o desejo de ter, com mais regularidade, formações e informações acerca do trabalho com a inclusão.

Perguntamos também à equipe do Departamento Pedagógico acerca das formações ofertadas e fomentadas pela União, como previstas nas legislações sobre formação de professores, apresentadas no capítulo I desta pesquisa:

Aqui não chega nada disso, nenhuma proposta formativa do governo federal, sobre a inclusão ou referente a qualquer assunto. [...] A gente pensa que poderia haver pelo menos um programa financiado pelo governo federal que promovesse formações com as equipes das secretarias municipais e estaduais, para depois a gente replicar. Mas não chega nada, tudo que ofertamos aqui é fruto da nossa busca por conhecimento e compromisso com a educação. (F2, entrevista, nov. 2019).

As políticas públicas para formação de professores não estabelecem critérios definidos de oferta para as formações continuadas, sendo eletiva a criação de programas advindos do Governo Federal que promova uma formação contínua aos professores da rede pública, da mesma forma que não há obrigatoriedade das secretarias municipais e estaduais em estabelecer

essas formações em um eixo contínuo. Com isso, os professores continuam a buscar formações por meios próprios, por entenderem a necessidade de estarem qualificados para ofertar um ensino significativo para os alunos PAEE.

Não há dúvida de que a realidade concreta na qual o professor tem exercido sua docência já tem lhe movimentado na direção do repensar sua prática pedagógica, muitas vezes em um processo solitário, **buscando por si só as questões que se colocam no cotidiano da sala de aula, porém, não pode ser assim!** Sem anular o movimento individual do professor como sujeito de sua aprendizagem, não se podem sustentar mudanças de paradigmas educacionais em situações isoladas ou individuais. **O sistema educacional precisa se responsabilizar pelas políticas educacionais que se propõe**, o que está posto na legislação, mas ainda não se concretiza na prática das escolas. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.18, grifo nosso).

Um exemplo claro dessa desresponsabilização em relação à formação de professores para a inclusão pôde ser vista na tentativa de criação de uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, em setembro de 2020.

A proposta do documento visava a não obrigatoriedade do ingresso de alunos PAEE na escola regular:

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (BRASIL, 2020, p. 19).

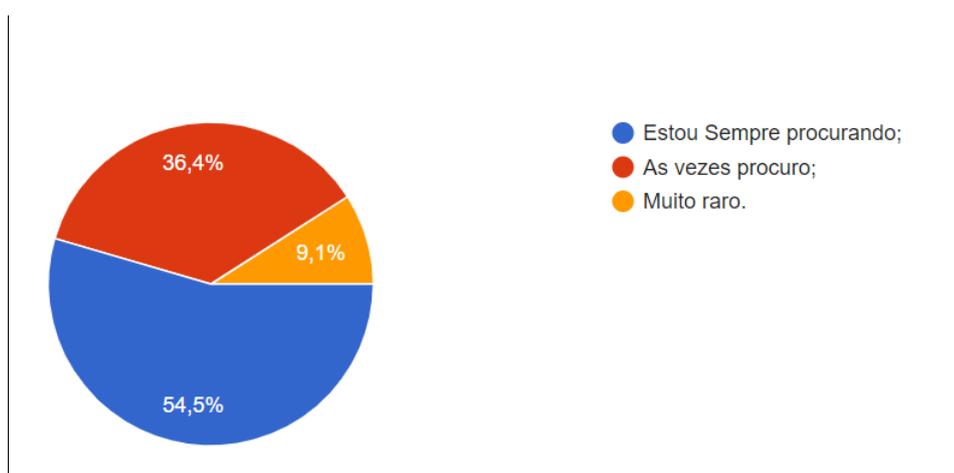
Após décadas de lutas e debates acerca da inclusão, com conquistas extremamente significativas, o governo neoliberal de Jair Bolsonaro tenta implantar uma política de desmonte da inclusão escolar sob o pretexto de oferecer à família dos alunos com algum tipo de deficiência a escolha para matricular seu filho com ‘seus pares’ em escolas especiais. Na verdade, sabemos que a intenção é separar para selecionar os melhores, conforme a lógica capitalista, e promover a ideia de Estado mínimo defendida pela política neoliberal, desresponsabilizando o governo a investir em formações continuadas para capacitar os professores a receber esses alunos na escola regular.

Felizmente, após manifestação contrária de especialistas, pesquisadores e das próprias pessoas com deficiência, o decreto que regulamentava essa política segregacionista foi

derrubado pelos ministros do Supremo Tribunal Federal, por entenderem que essa política violava os direitos constitucionais das pessoas com deficiência na inclusão junto à área da educação pública regular.

Não obstante, professores seguem em sua busca individual por formações que os auxiliem a compreender os fundamentos e princípios da inclusão escolar. Isso é notório quando mais de 50% dos professores participantes desta pesquisa afirmam estar sempre em busca de formação na área da inclusão, como pode ser conferido no gráfico abaixo:

Figura 3 – Gráfico sobre a busca dos professores por formações na área da inclusão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Embora a busca por formação para a inclusão seja uma constante na vida profissional dos professores pesquisados, percebemos certa contradição quando questionamos a eles: ‘se uma vez ao mês tivesse uma formação continuada voltada para a inclusão gratuitamente, fora do seu horário de serviço, que não contasse como hora atividade, você perceberia isso como um direito ou uma obrigação?’. Sete dos nove pesquisados responderam que seria uma obrigação.

Inferese que, dadas as difíceis condições de trabalho pelas quais a educação ainda vivencia, como, por exemplo, jornadas extensas e exaustivas, baixa remuneração, pouca participação e envolvimento das famílias, etc., a maioria dos professores ainda reluta na busca por qualificação profissional fora do seu horário de trabalho.

3.3.2.3 Concepção e práticas inclusivas

O eixo desta pesquisa se estrutura na concepção dos professores a respeito da Educação Inclusiva, para tanto, houve alguns desdobramentos para que pudéssemos compreender, de maneira geral, como esses conceitos são construídos, e como isso pode refletir em sua sala de aula, para que os princípios da Educação Inclusiva sejam efetivados.

Sendo assim, consideramos que a compreensão conceitual desse modelo de educação possa ser o ponto inicial para que o professor, por meio de sua prática pedagógica, consiga realizar a escolarização dos alunos PAEE.

Muito além do abarcamento desses alunos, a escola precisa estar preparada para o trabalho com a diversidade de modo geral, considerando todas as diferenças e peculiaridades que compõe o universo humano. Acreditamos que essa compreensão é requisito básico para um melhor trabalho com os alunos PAEE, pois nossa escola sempre foi e será diversa, e esses alunos apenas compõem esse nicho. Assim, perguntamos inicialmente aos professores entrevistados o que eles compreendiam por diversidade, no contexto escolar, e dentre as principais repostas tivemos:

A valorização de cada ser humano, reconhecendo que cada um é único com sua história de vida, suas culturas, suas tradições e seus saberes. Onde o diferencial de cada um deve ser entendido como um conjunto de situações diversas, que somam para a formação de indivíduos diferentes, mas com oportunidades iguais. (P1, entrevista, set. 2020).

Várias formas de aprendizado, vários pensamentos, diferença. (P2, entrevista, set. 2020).

Diversidade no caso da escola significa que os estudantes e até mesmo as pessoas que nela trabalham, são diferentes e isso precisa ser sempre considerado, porque senão vamos sempre tentar fazer com o outro seja igual ao que a gente acredita que seja o ideal, o padrão. (P4, entrevista, set. 2020).

Saber respeitar cada um, conviver com naturalidade e amor. (P5, entrevista, set. 2020).

Diferença entre cada estudante na sala de aula e/ou escola. Daí vem o acolher, o conhecer, e o respeito por suas individualidades. (P6, entrevista, set. 2020).

Respeito as diferenças. Entender que os estudantes aprendem de formas diferentes e que temos que oferecer diversas possibilidades de aprendizagem. (P8, entrevista, set. 2020).

Entendo que num mesmo espaço encontramos pessoas com diversas características, que carregam consigo tanto as suas habilidades, potencialidades, crenças, entre outras. O ser humano é um ser diverso naturalmente, único, porém diverso. (P9, entrevista, set. 2020).

É perceptível entre os professores entrevistados a compreensão acerca dessa escola diversa que tanto se evidencia na contemporaneidade, e isso é muito importante, pois não há como pensarmos em inclusão sem compreendermos o que iremos incluir. Nesse sentido, advogamos em favor dessa escola diversa, que além de garantir o acesso e a permanência de seus alunos, garanta também sua aprendizagem, sem qualquer distinção biopsicossocial.

Sendo assim, os professores precisam ser levados a compreender que, em um espaço diverso, os ritmos e estilos de aprendizagem são diferentes também e a pedagogia da homogeneidade precisa dar espaço para debates que primam pela prática de uma pedagogia que considere a heterogeneidade como algo essencial para o desempenho de um trabalho pedagógico realmente inclusivo, pois, “pensar a diversidade é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos” (REIS, 2013, p. 79).

Com base nisso, questionamos aos professores entrevistados se eles possuem facilidade/habilidade para trabalhar nesse cenário diverso. A intenção foi verificar se, de fato, sua prática tem considerado a heterogeneidade presente em sala de aula:

Mais ou menos. Mas me dedico e corro atrás pois sei que é importante essa diversidade e sempre haverá isso por onde for não adianta desviar, e na prática mesmo é bem difícil. (P1, entrevista, set. 2020).

Nem sempre é fácil. Pois as limitações de uns e as facilidades de outros se chocam, fazendo com que o educador se reinvente e se adapte todo o tempo. (P2, entrevista, set. 2020).

Não considero ter essa facilidade, cada criança tem uma especificidade única e sempre precisamos estudar muito para entender e encontrar uma maneira de trabalhar com ela para alcançar bons resultados. (P3, entrevista, set. 2020).

Sim pois sou a aberta ao conhecimento (P4, entrevista, set. 2020).

Não tenho facilidade é muito complexo. (P5, entrevista, set. 2020).

Não com tanta facilidade, porém, com esforço e formações, orientações, não é impossível. E tenho alegria em poder contribuir. (P6, entrevista, set. 2020).

Não fácil é, percebo que ninguém está totalmente preparado pois a cada dia deparamos com novos desafios. (P7, entrevista, set. 2020).

Não. Preciso de orientação e esclarecimentos sempre. (P8, entrevista, set. 2020).

Sim, porém, se faz necessário muita capacitação, e não basta boa vontade se não houver uma rede de apoio e investimentos. (P9, entrevista, set. 2020).

Com as nove respostas, percebemos que apenas dois professores julgam ter facilidade em trabalhar com a diversidade; os demais afirmam que sentem sim dificuldade e que precisam ser formados e acompanhados constantemente. Percebemos que o discurso teórico não reverbera na prática e, mais uma vez, a necessidade da formação contínua é evidenciada pela fala dos professores.

Conquanto, comungamos da ideia que, para o discurso sair do papel e se concretizar na prática, o professor precisa:

[...] enxergar que todos os alunos são diferentes, e que apresentam eficiências e deficiências. Quando falamos de educação inclusiva não estamos nos referindo apenas à inclusão dos alunos com deficiência. Estamos considerando que as pessoas aprendem de forma diferente, independentemente de ter ou não uma deficiência. Quando o professor apresenta diversas formas de transmissão do mesmo conteúdo, ele aumenta a possibilidade dos demais alunos obterem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. (BANDEIRA; ROCHA; DALLA DÉA, 2020, p.8).

Por esse prisma, entendemos que a grande diversidade presente no contexto escolar atribui à escola papel importantíssimo no processo de **inclusão social** de forma geral, assim, ela “não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 15)

Ao compreendermos a diversidade em sua perspectiva ampla, adentramos então na inclusão dos alunos PAEE, que além de todas as diferenças inerentes aos seres humanos, possuem especificidades ainda mais singulares e, na maioria das vezes, muito mais complexas no que diz respeito à aprendizagem.

Assim, os professores entrevistados foram questionados acerca dos seus conhecimentos sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, ou seja, como eles compreendem o paradigma da inclusão.

É uma educação que visa garantir a educação à todos. Criar meios que todos se sintam parte do processo educativo e tenham aprendizagens realmente significativas. (P1, entrevista, set. 2020).

É a forma de educação onde a ação é realizada visando aprendizagem de todos sem discriminação. Desenvolvimento integral de todos. Sendo ele com necessidades especiais ou não. (P5, entrevista, set. 2020).

Possibilitar ao indivíduo com qualquer limitação ou não condições de estar no mesmo ambiente dos demais e aprender, dentro de suas possibilidades, o que for proposto. (P6, entrevista, set. 2020).

Educação na perspectiva inclusiva é fazer com que todos em suas diferentes necessidades tenham acesso aos conteúdos de forma variada (P7, entrevista, set. 2020).

Valorização do ser humano com suas diferenças garantindo o direito de todos à aprendizagem. Incluindo todos à uma educação que garanta: adaptações se necessário, acesso e participação. (P8, entrevista, set. 2020).

Inclusão não é apenas acolher, é preciso que desenvolva os princípios básicos da escolarização, fazer com que os alunos com deficiência sejam participativos, e sentam-se parte do contexto em que está inserido. Para isso, a importância de apresentar os recursos e condições necessárias para atender a demanda. (P9, entrevista, set. 2020).

A fala dos professores, consubstancialmente, nos faz perceber que os princípios e fundamentos do paradigma da inclusão são compreendidos por eles, que não negam a necessidade de uma escolarização pautada no acesso, participação e aprendizagem, tripé defendido por Braun e Marin (2018).

A construção de uma proposta pedagógica que leve em consideração os preceitos inclusivos perpassa pelo conceito que esse professor acredita e defende, assim, sabemos que além dessa questão conceitual, outros fatores podem dificultar o processo de inclusão dos alunos PAEE. Dessa forma, perguntamos aos professores entrevistados a respeito de suas principais dificuldades para que a inclusão dos alunos PAEE aconteça:

Entender primeiro as características individuais de cada um e saber o que posso ou não trabalhar com ela de acordo com suas condições e limitações,

a partir das habilidades da BNCC à série que ela se encontra. (P1, entrevista, dez. 2020).

Falta orientação e acompanhamento dos profissionais especializados em cada deficiência, se todos os alunos tivessem laudo seria mais fácil entender o que eles têm e como ensiná-los. (P2, entrevista, dez. 2020).

Rede de apoio, precisamos de especialistas para nos ajudar a saber o que e como esses alunos aprendem. (P3, entrevista, dez. 2020).

Sinto falta de mais formações que nos faça aprender como ensinar esses alunos. Além disso o tempo é pouco para ajuda-los exclusivamente, o monitor muitas vezes não consegue ajudar porque também não possui formação. (P5, entrevista, dez. 2020).

É a falta de material e recursos pedagógicos. Também o tempo para se dedicar exclusivamente a eles, são muitos alunos em sala de aula que também precisam de mim, além do aluno especial. (P6, entrevista, dez. 2020).

Minha maior dificuldade é não ter ajuda multiprofissional e formação também. Muitas vezes eu não sei o que ensinar e se realmente ele está aprendendo (P7, entrevista, dez. 2020).

Contar com apoio ou receber resposta de outros profissionais como médicos especialistas, fonoaudiólogo, psicólogos, etc., para complementar meu trabalho. (P8, entrevista, dez. 2020).

A falta de recursos, apoio da família, equipe multiprofissional e formação. (P9, entrevista, dez. 2020).

Mesmo compreendendo os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, os professores da escola pesquisada ainda se deparam com dificuldades e preocupações que não condizem com o que se deve esperar dentro do processo da inclusão, como, por exemplo, o desejo do laudo ou de um médico especialista e também a preocupação sobre o que o aluno deve ou não aprender.

Referente à questão do laudo e do médico especialista, isso reforça o que mencionamos anteriormente sobre o Modelo Médico da Deficiência. Nesse modelo, o professor tende a enxergar a deficiência do aluno antes de qualquer outra característica, limitando, assim, sua atuação, pois carrega a crença que só saberá atuar mediante esses condicionantes. Isso impede uma visão holística, com uma escuta mais ativa e sensível às necessidades pedagógicas do seu

aluno, o que acaba por desencadear pensamentos de incapacidade sobre o que ensinar e surgem as dúvidas se ele realmente irá aprender.

Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2020), reforçam que:

Para minimizar as barreiras precisamos conhecer mais sobre nossos alunos. Muitas vezes as pessoas acreditam que para atender aos alunos com deficiência em nossas salas temos que ser expertises em todas as deficiências. No entanto, na maioria das vezes precisamos, na verdade, esquecer todos os preconceitos negativos que trazemos sobre as pessoas com deficiência e depois “ouvir”. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, todo atendimento educacional deve ser iniciado com um estudo de caso. Ninguém melhor do que o próprio aluno com deficiência para nos dar os caminhos de como devemos direcionar nossa prática pedagógica. Não existe nada mais importante do que perguntar “COMO VOCÊ APRENDE?”. Essa ação funciona melhor do que qualquer receita dada por qualquer especialista de alguma necessidade educacional específica. (BANDEIRA, ROCHA, DALLA DÉA, 2020, p. 8, grifo dos autores).

É nesse sentido que devemos conceber o ensino inclusivo, por meio de uma escuta ativa, permeada de alteridade. Não negamos a articulação multiprofissional, pelo contrário, pois acreditamos que cada profissional tem um papel fundamental na vida do aluno PAEE, mas a responsabilidade da escolarização e da aprendizagem desse aluno é dirigida à escola e a todos os agentes educativos ali presentes, inclusive o professor.

Essa preocupação exacerbada sobre o que ensinar, na ânsia de que o aluno deve aprender conforme prescrito no currículo adotado, reproduz aquilo que os princípios inclusivos desejam romper: a prática pedagógica homogeneizante (REIS, 2013).

Nesse sentido, Barreto e Reis (2011) defendem que questões atreladas às relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno são cruciais para se estabelecer um processo de sucesso ou insucesso escolar. Mais do que distinguir o que se ensinar, as possibilidades de aprendizagem dos alunos PAEE podem ser estabelecidas pela qualidade dessas relações, dada pela forma de se trabalhar o conhecimento, valorizando os saberes prévios do aluno e respeitando as diferentes formas de se aprender.

Um professor que de fato trabalhe a inclusão em sala de aula acredita que os alunos PAEE também são capazes “de avançar em seu processo de aprendizagem, porém de forma particular, pois ele é, na verdade, um sujeito com um desenvolvimento diferenciado, sua personalidade não apresenta só funções subdesenvolvidas, ela é qualitativamente diferente”. (BARRETO; REIS, 2011, p. 22).

No incurso desta pesquisa, percebemos que muitos professores se julgam não preparados para lidar com a inclusão de alunos PAEE, justamente porque acreditam que ela só

acontece se todos os alunos aprenderem ao mesmo tempo o mesmo conteúdo. Esse sofrimento pode ser observado por meio das falas dos professores entrevistados, quando questionados se se sentem preparados para lidar com a inclusão.

De modo geral, todos os professores responderam, mesmo que com outras palavras, o que o professor P9 respondeu acerca do questionamento:

Na verdade não me sinto preparada. Não é fácil compreender a forma como esses alunos aprendem, e eu me sinto muito frustrada mesmo, quando os objetivos curriculares propostos para ele não são alcançados. Eu não sei o que ensinar. Não sei se ele irá aprender. Muitas vezes sinto que não faço um bom trabalho pois percebo que, o que ensino para a turma, eles não aprendem, mesmo com propostas flexibilizadas e ajuda do monitor. (P9, entrevista, dez. 2020).

Mais uma vez a aprendizagem curricular vem à tona e angustia os professores e, com isso, afirmamos categoricamente: precisamos urgentemente romper com o pensamento homogeneizante no ambiente escolar. Do que adianta defender a diversidade se na prática você não a está considerando? O currículo escolar não pode ser obstáculo para as práticas inclusivas, pelo contrário, ele é apenas um dos direcionamentos para se organizar um plano de trabalho inclusivo, direcionados aos alunos PAEE, redimensionando-o em uma perspectiva funcional, dando sentido e significado para que as aprendizagens aconteçam (STAINBACK; STAINBACK, 1999)

Assim, evidenciamos que, conceitualmente, os professores entrevistados compreendem as bases que fundamentam o ensino inclusivo, contudo, é perceptivo que, na prática, ainda tentam lidar com a diversidade de forma homogênea. Ao revisarmos a literatura sobre o assunto é indiscutível que esse é um ponto crucial que precisa ser rompido, a pedagogia da homogeneidade (MANTOAN, 2003; REIS, 2013; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

3.3.2.4 O currículo escolar

Esta categoria emergiu com base na fala dos professores entrevistados e busca compreender como a escola concebe a ideia de currículo para os alunos PAEE e como ele se articula à ação pedagógica do professor em sala de aula. Essa definição é vista logo no início do Projeto Político Pedagógico, quando, nesse documento, há a seguinte descrição:

A Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Sousa percebe-se como uma escola inclusiva, pois, além de receber matrículas de todos os alunos, sem distinção,

também trabalha com a ação pedagógica que considera a diversidade de estudantes e sua multiplicidade de níveis de desenvolvimento, ritmos e estilos de aprendizagem, **concebendo o currículo como sendo caracteristicamente flexível**, ou seja, **o professor regente faz um diagnóstico pedagógico da aprendizagem do aluno e elabora estratégias de ensino que contemplam suas potencialidades**, traçando alternativas, com base na observação e acompanhamento diário desse aluno e das atividades avaliativas. Tais atividades são elaboradas conforme os conteúdos flexibilizados/adaptados durante o bimestre. (PPP ESCOLAR, 2020, p. 16, grifo nosso).

O que nos chama atenção, logo de início, é a forma como a escola articula seu conceito de inclusão à flexibilização curricular destinada a esse público, ‘sendo caracteristicamente flexível’, dando a entender que todos os alunos PAEE, necessariamente, possuem um currículo adaptado. Essa ideia de individualização do currículo, em todas as circunstâncias, pode gerar uma segregação dentro da própria sala de aula. Zerbato (2018) nos alerta que, de modo geral, quando todos os alunos possuem uma mesma atividade para fazer, e um ou dois tem uma tarefa diferenciada, isso reforça uma prática discriminatória, criando situações de constrangimento e estigmatizando a dificuldade de aprendizagem do aluno em questão.

Zerbato (2008) também reforça que professores, escola ou Secretaria de Educação não podem ser culpabilizados por ofertar ações pedagógicas que podem ter efeito contrário aos princípios da inclusão. Essa responsabilidade pode ser atribuída à fragilidade das políticas públicas norteadoras, que baseiam suas orientações nos preceitos do Modelo Médico da Deficiência, “que reforçam a manutenção da seletividade como característica básica do seu projeto educacional” (ZERBATO, 2018, p. 38), assim, “a consideração de que um aluno apresenta necessidades especiais acaba por ser compreendida como um diagnóstico, e as adaptações curriculares são desenvolvidas a partir de quadros identificados” (GARCIA, 2007, p. 36 apud ZERBATO, 2018, p. 39).

Não negamos aqui a necessidade de uma diferenciação curricular em determinados casos, mas alguns apontamentos se fazem necessários ao conceber essa questão curricular. Se comungamos da ideia de aceitar e valorizar as diferenças e as diferentes formas de aprender em um ambiente inclusivo, também concordamos que propostas diversificadas para a aprendizagem devem ser consideradas, contudo, existe uma linha muito tênue entre flexibilizar o currículo como garantia de direito à aprendizagem e a execução de tarefas isoladas em um canto da sala de aula, sem um objetivo concreto de escolarização.

Quando se enxerga no currículo uma obrigação indubitável a ser seguida como condição fundamental para o sucesso escolar, desconsiderando outras formas de promoção do conhecimento e a construção de aprendizagens significativas realizadas por cada aluno, estamos

promovendo e acentuando as desigualdades na sala de aula, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento é subjetivo e interativo (VYGOTSKY, 2009).

Stainback e Stainback (1999, p. 235) salientam que a aprendizagem não é consolidada apenas com a interação entre professor e aluno, na maioria das vezes ela acontece através das interações entre os alunos. Sendo assim, é importante manter ao máximo “o currículo na perspectiva da experiência educacional geral oferecida a todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 235).

Outro fato que nos chamou atenção nesse trecho do PPP da escola é a forma como as flexibilizações são elaboradas, ‘o professor regente faz um diagnóstico pedagógico da aprendizagem do aluno e elabora estratégias de ensino que contemplam suas potencialidades’. Percebemos que a escola tem a preocupação em direcionar suas ações com base nas características potenciais de seus alunos, contudo, esse trabalho diagnóstico é realizado apenas pelo professor da sala de aula comum, com base em seus pressupostos daquilo ‘que precisa ser ensinado’ e ‘aquilo que o aluno consegue realizar’, baseado no currículo escolar.

Para compreender como são as orientações da SME a respeito do currículo escolar para os alunos PAEE, foi questionado à equipe do Departamento Pedagógico quais eram as orientações repassadas às escolas do município no que se refere à proposta curricular para os alunos com dificuldade na aprendizagem ou para o PAEE. Uma formadora respondeu, com base na portaria de nº 001, de 20 de fevereiro de 2019, expedida pela própria SME:

Tentamos trabalhar mais próximos possíveis do currículo com esses alunos, se não estaríamos excluindo, né? Todos têm o mesmo direito de acesso ao currículo, só que com estratégias diferenciadas. Até o fim do ano passado utilizávamos a matriz curricular do Estado, que eles chamam de currículo referência, ele é dividido em expectativas de aprendizagem, eixo temático e conteúdo, e as disciplinas, me esqueci de falar. Então quando o professor vai planejar sua aula de matemática, por exemplo, ele pode definir o eixo temático e conteúdo para todos da sala, e as expectativas de aprendizagem e as atividades para os alunos especiais conforme o plano de trabalho de trabalho feito para esses alunos. Veja (ela mostra o material), aqui o eixo temático é números e operações e o conteúdo números naturais, né? Então, ele vai planejar isso pra toda turma, e incluir as expectativas de aprendizagem conforme o andamento da turma, só que para os alunos com dificuldade na aprendizagem ou especiais ele vai escolher uma expectativa que atenda suas capacidades. Mas ele não pode, por exemplo, trabalhar números naturais com a turma e trabalhar formas geométricas com esses alunos, entende? (F1, entrevista, nov. 2020).

A fala da entrevistada se aproxima das propostas de flexibilização curricular defendida por muitos autores (BEYER, 2006; ZERBATO, 2018; PLETSCHE, 2017), para atender às

necessidades específicas dos alunos, considerando a enorme diversidade quando se trata de seres humanos.

A respeito dos princípios do ensino colaborativo, não foram evidenciados nem nesse trecho do PPP e nem onde são descritos as atribuições do professor especialista de AEE. Esses princípios consistem no “trabalho de parceria entre os professores especializados e do ensino comum para elaboração, implementação e avaliação das estratégias que melhor possibilitem o acesso e o aprendizado do estudante PAEE juntamente com sua turma” (ZERBATO, 2018, p. 52).

Assim, foi questionado à coordenação pedagógica como era a atuação da professora do AEE junto aos professores da sala de aula comum. A resposta foi:

A gente ainda não conseguiu fazer direitinho essa parceria, por falta de tempo mesmo. A demanda da professora do AEE é muito grande e nunca coincide com os horários de planejamento dos outros professores. Já tentamos muitas vezes organizar esses horários, mas não conseguimos de forma satisfatória. Acho que deveria reduzir o atendimento dela com os alunos na sala de recursos, geralmente ela atende 2 vezes por semana cada aluno, mas mesmo assim, o difícil é encontrar horário com os outros professores. Ai, essa análise de que as flexibilizações estão no caminho certo, acabam ficando por nossa conta mesmo (coordenadoras pedagógicas), e a gente também não tem tanto conhecimento assim. Não é tarefa fácil não (CP1, entrevista, fev. 2020).

Essa mesma percepção foi evidenciada na entrevista com os professores, quando questionados sobre como é o apoio/acompanhamento do professor do AEE em sua escola.

Bem, a gente quase não se vê. De vez em quando eu peço pra ela trabalhar alguma coisa que eu gostaria lá. E de vez em quando eu tiro umas dúvidas com ela também, mas nada muito corriqueiro não (P2, entrevista, dez. 2020).

A situação relatada tanto pela coordenadora quanto pela professora evidencia o que Vilaronga e Mendes (2014) nos trazem a respeito da falta de formação sobre o ensino colaborativo aqui no Brasil, fazendo com que muitas escolas tenham recursos humanos e materiais para desenvolver essa forma de trabalho inclusivo, mas não o fazem por falta de conhecimento.

Enfim, a desarticulação entre o corpo docente da escola (professores, coordenação pedagógica e professor de AEE) faz com que o currículo escolar se apresente como mais um entrave para que a inclusão escolar aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio está posto: a cada dia uma nova demanda. Isso é ser professor. Lidamos diariamente contra nossos medos e incertezas para oferecer o melhor para nossos alunos em seus processos de escolarização.

A literatura nos confirma que a busca pela construção da identidade docente passa por dificuldades inerentes à sua constituição, tanto em relação às dificuldades impostas pelas questões da contemporaneidade quanto pelo próprio legado histórico da profissão docente.

Entender-se como professor pode ir muito além do que se compreende por vocação ou gosto pelo ensinar. Esse entendimento se desdobra pela busca do seu “eu professor”, do que faço e procuro para ser melhor em minha profissão e, por isso, que me traga satisfação pessoal. É algo relacionado a um sentimento de pertença!

Sendo assim, essa construção e afirmação, tanto da identidade docente quanto da profissão docente, se configuram de forma processual e subjetiva, caracterizada pelas trajetórias individuais e sociais em que cada um está inserido. Dessa forma, o sentido e significado atribuído ao trabalho docente possibilitam a ressignificação da própria identidade e, em consequência, o aprimoramento diante das exigentes demandas que nos são apresentadas.

Nesse sentido, acreditamos que todas essas questões perpassam pelo contínuo preparo em que o professor se submete, daí a função primordial da formação docente e das políticas públicas educacionais, que podem promover direcionamentos capazes de valorizar a profissão docente e reconstruir sua identidade profissional.

Na perspectiva de Santos e Reis (2016), é preciso refletir sobre o sentido da formação docente e as possíveis contribuições de uma prática inclusiva na busca de uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade, inicialmente entendida como emancipação positiva das relações e interações, começa a ser vislumbrada quando se tem o respeito vivo às diferenças em práticas que incentivem o exercício da alteridade e, para tal, é preciso ter professores e profissionais capacitados, ou seja, com boa formação.

Gatti *et al.* (2019), em uma recente pesquisa sobre questões relacionadas à formação docente, nos faz compreender acerca da fragilidade dos cursos de licenciaturas que preparam professores para atuar na Educação Básica e, diante disso, a busca por formações continuadas e, como citado anteriormente, a estruturação de uma política pública, sólida e permanente sobre formação continuada de professores é imprescindível para atender a demanda contemporânea da diversidade.

As inconsistentes políticas públicas que vigoram no cenário educacional brasileiro, no que tange à formação docente, reverberam nas Secretarias Municipais de Educação, que não conseguem implantar e estruturar um programa de formação continuada para seus professores com base em suas especificidades e necessidades pela falta de apoio e incentivo orçamentário, logístico e pedagógico advindos do Governo Federal (GATTI *et al.*, 2019).

Essa situação é percebida também na Secretaria Municipal de Silvânia, que não possui um programa formativo estruturado e contínuo voltado para formação dos professores regentes para lidarem com a inclusão escolar. Sendo assim, professores e coordenação pedagógica seguem trabalhando com a inclusão sem um suporte específico que os auxiliem a criar estratégias com variadas formas de promover o ensino.

O paradigma da inclusão, eixo norteador desta pesquisa, exige do professor uma busca constante de informações e aperfeiçoamento. Um professor inclusivo não carrega em suas práticas indícios de uma identidade tradicional, que condiciona a aprendizagem por um único viés de ensino.

A presente pesquisa evidenciou que os professores e as coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada se percebem capazes de reconstruir sua identidade profissional a cada paradigma apresentado, contudo, como já nos alerta na literatura, a falta de uma formação contínua e reflexiva que os auxilie nessa reconstrução são queixas percebidas. Não obstante, a inclusão escolar trouxe consigo a necessidade de uma ação pedagógica ressignificada e, nesses moldes, as dificuldades entre os professores pesquisados são perceptíveis, e isso pode ser justificado pelo o que nos assegura Mantoan (2003, p. 41), as “inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los”.

Mesmo diante dessas dificuldades, todos os professores da escola pesquisada compreendem os princípios e fundamentos de uma escola inclusiva e não negam a diversidade presente no contexto escolar, porém, na prática, as dificuldades atreladas a esse paradigma educacional são visivelmente perceptíveis, pois, pautados pela égide do Modelo Médico da Deficiência, esses professores ainda enxergam os alunos PAEE com estranhamento em relação às suas capacidades de aprendizagem, condicionando isso ao seu laudo diagnosticado.

Suas maiores preocupações estão relacionadas a ‘como ensinar’, ‘o que ensinar’ e ‘como eles aprendem’ o que está disposto no currículo escolar. Mantoan (2003) já nos alerta sobre os males imbuídos pelo conservadorismo escolar, isto é, não conseguimos enxergar a inclusão

além das propostas curriculares para aprendizagem e, como apresentado no decorrer desta pesquisa, a Educação Inclusiva não deve basear suas ações pautadas exclusivamente no cumprimento integral do currículo escolar e, principalmente, com ações reprodutivistas do conteúdo ali solicitado.

Advogamos em toda esta pesquisa que incluir não é apenas matricular o aluno PAEE na escola regular, mas propor estratégias e técnicas de escolarização inclusiva que assegurem condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Algumas dessas propostas foram defendidas nesta pesquisa, e não notamos, pelas falas dos professores, que estejam sendo realizadas. Braun e Marin (2018) afirmam que essa situação, com poucos relatos de experiências exitosas e práticas bem-sucedidas, são bastante evidenciadas nas pesquisas acerca da temática, o que demanda da escola a necessidade de uma urgente reorganização em suas práticas e estratégias pedagógicas, viabilizando um processo educacional em que todos participem e tenham garantias de aprendizagem.

Toda essa preocupação comunga com a ideia de que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino” (MANTOAN, 2003, p. 41), ou seja, se comprometem com a lógica reprodutivista, das aulas expositivas, do copiar, do ditar, do palestrar para seus alunos, e estes, por sua vez, precisam responder à altura, aprendendo todo o conteúdo disciplinar. Precisamos romper com essas práticas, e isso é urgente!

Com base no exposto, conseguimos elencar dados e evidências para responder a pergunta norteadora desta pesquisa: ‘em que medida as percepções de gestores e professores dos anos iniciais de uma escola municipal no município de Silvânia-GO acerca do paradigma da inclusão escolar colaboram para que os princípios de uma escola inclusiva possam ser realmente efetivados?’

Esses dados e evidências se apresentam de maneira contraditória, isto é, os professores pesquisados reconhecem toda a necessidade de mudanças paradigmáticas para que a inclusão escolar ocorra, ou seja, suas concepções e percepções acerca do assunto coadunam com o princípios fundantes de uma escola inclusiva, mas não abrem mão de sua prática tradicional, entranhada na cultura homogeneizante, que continua esperando de seus alunos (e se frustrando) uma aprendizagem imediata àquilo exposto e objetivado para sua aula, que aprenda de forma estrutural tudo o que foi almejado no currículo escolar; não abrem mão de uma formação instrumental que “lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 42).

Percebemos então que existem distorções e cisões acerca do entendimento conceitual sobre a inclusão e o que realmente é posto em prática em sala de aula. Mas isso não é culpa do professor, o responsável por isso é o próprio sistema educacional, que não assegura aos docentes formações continuadas como rege a lei, com princípios éticos e atitudinais frente à inclusão escolar; é o currículo base, que engessa conhecimentos e desconsidera toda a diversidade e subjetividade presente em sala de aula; é a falta de partilha de saberes com a prática da formação docente em *lócus*; enfim, a responsabilidade por isso é de todo um sistema estruturante que ainda desacredita na inclusão social, e que reverbera na inclusão escolar.

Ainda estamos distantes de um processo inclusivo satisfatório, que contemple o respeito e a valorização da diversidade, porém, ao analisarmos o contexto histórico, mesmo que de uma forma geral, percebemos o quanto avançamos para estar onde estamos. Entretanto, reafirmamos também que ainda existem inúmeros professores sem nenhum direcionamento para subsidiar sua prática pedagógica em prol da inclusão.

O acesso à educação, a permanência do aluno na escola e a garantia de um ensino de qualidade são direitos constitucionais de todos, inclusive dos alunos PAEE. Portanto, diante dessa demanda, é preciso redimensionar e redirecionar nossa conduta enquanto professor, primando pela valorização das diferenças, respeitando o tempo e os limites de aprendizagem, resgatando os valores culturais que trazem um fortalecimento individual e coletivo à formação da identidade humana.

A escola é um lugar privilegiado para discussões humanas, para o debate e para o exercício de práticas inclusivas. As realidades sociais, de gênero, classe, raça etc. estão impregnadas na escola, que é uma instituição social diversa por excelência. O professor com uma observação cautelosa e escuta sensível pode propor práticas pedagógicas pontuais e/ou a longo prazo, que levem os alunos e ele mesmo a vivenciarem de fato a inclusão.

Entendemos que a inclusão abarca temáticas que ainda geram dor e desconforto, mas que também podem gerar transformações. Dependendo da proposta do professor, os alunos podem ampliar seus olhares para o outro, não somente a partir de suas próprias perspectivas, mas a partir da perspectiva do outro.

Vivemos em uma sociedade plural onde há uma rica variedade de manifestações culturais, intelectuais e socioafetivas. Não podemos aceitar homogeneizações e esse processo de conscientização deve começar desde a Educação Infantil, onde nós, professores, precisamos assumir novas posturas diante dos enfrentamentos. É uma das maneiras de lidarmos de forma

mais preparada, frente a essa nova configuração estabelecida na escola de hoje, é a constante busca por qualificação.

Se continuarmos a estabelecer a escola apenas como um local reprodutivista de conhecimentos, que seleciona e elege os melhores, que valoriza apenas quem consegue avançar nas propostas curriculares, continuaremos com o velho discurso de que não somos ou não fomos capacitados a lidar com a inclusão, com as diferenças e a diversidade, e continuaremos sem obter resultados satisfatórios. Agindo assim, estamos negando toda a necessidade temporal que a escola nos apresenta.

Seguiremos lutando por uma transgressão no sistema educacional e em nós mesmos, que almejamos, enquanto professores e seres humanos em constante construção da própria identidade, uma escola verdadeiramente inclusiva. É preciso encontrarmos caminhos alternativos dentro desse sistema educacional fechado, que divide o processo de ensino aprendizagem por bimestres e seriações, com padrões homogeneizantes pretensos, que nos conduza a repensar o papel da escola contemporânea, bem como no sentido de nossa profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ANACHE, Alexandra A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. *In*: MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmem V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011. p. 109-138.

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa H.S. **Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade**. [Ebook] Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

BARRETO, Cláudia S.G; REIS, Marlene B. de F. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade**. Goiânia: Polyphonia, v. 22/1, 2011. p. 19-32.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.04/2009, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica.** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida.** Brasília, 2020.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; FONSECA, Kátia de A.; REIS, Márcia R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Rev. Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.77, dez/2001, p. 207-277.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de professores: da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, L.O; DALL’ACQUA, M.J.C. (orgs.). **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Judiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez,1996. p. 89-101.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, Davi. (org.). **Diversidade e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva..** São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz F. OLIVEIRA. João F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESCOLA DE 1º GRAU GERALDO NAPOLEÃO DE SOUZA. **Projeto Político Pedagógico**. Silvânia, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan K. (orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. p. 1355-1379.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez editora, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa E. O direito à diferença na igualdade de direitos. *In*: MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-27.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Tereza. E. O direito de ser diferente, na escola. O direito de ser diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 183-209.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MENDES, Enicéia. G; VILARONGA, Carla. A. R; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**. :contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11 – 65.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Petrópolis, Mai/jun/jul/ago.2003, n.23, p- 156-168.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, Clarisse; Madureira, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas. **Da Investigação às práticas**, Lisboa, v. 5 n. 2, p. 126 – 143, 2015.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. p. 1-15.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; OLIVEIRA, Jáima P. Os desafios para a construção de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; FONSECA, Kátia de A.; REIS, Márcia R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

OLIVEIRA, Brenda F. de. **Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

PLETSCH, Marcia. D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação e avaliação do Protocolo do Livro Digital. Projeto de desenvolvimento**. Nova Iguaçu, UFRRJ, 2018

PLETSCH, Marcia. D; SOUZA, F. Flávia. de; ORLEANS, Luis. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, Rio de Janeiro, 2013.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROQUEJANI, Ticiana C.; CAPELLINI, Vera Lúcia, M. F.; FONSECA, Katia de A. O Desenho Universal para Aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; FONSECA, Kátia de A.; REIS, Márcia R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

SANTOS, Thiffanne. P; REIS, Marlene. B. F. A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. **Travessias** (UNIOESTE. Online), Cascavel-Paraná, v. 10, n. 02, p. 330-344, 2016.

SARTORETTO, Mara L. Inclusão: da concepção à ação. *In*: MANTOAN, Maria T. E. (org.) **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 77-82.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, José. M. da; SILVEIRA, Emerson. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 424-434.

SILVA, M.T; OLIVEIRA, P.S. Análise das práticas colaborativas entre um professor de Educação Especial e de educação física. *In*: DENARI, F. E. (org.). **Educação Especial: distintos olhares diferentes escutas**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2014. p. 173-197.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVÂNIA. **Lei municipal nº 1.385/2004**. Silvânia, 2004.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. Summus Editorial, 2006. p. 73-102.

STAINBACK Susan.; STAINBACK Willian. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. *In*: STAINBACK Susan.; STAINBACK Willian. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-239.

STAINBACK Willian; STAINBACK Susan; STEFANICH, Greg; ALPER, Sandy. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? *In*: STAINBACK Susan.; STAINBACK Willian. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 240-251.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, Levy S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA PROFISSÃO DOCENTE”**

Meu nome é Daniela Gonçalves Mendonça Nordony, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (danielanordony@gmail.com) e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99675-1301. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA PROFISSÃO DOCENTE”.

A pesquisa aborda acerca dos debates sobre formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, faz-se necessário conhecer os agentes que lidam diariamente com o público alvo da Educação Especial e seus referidos conhecimentos sobre a temática. Além disso, pensando no papel ímpar que os professores têm na formação de outros seres humanos, sua matéria prima de trabalho, e na formação continuada, como um caminho para atingir a disciplina intelectual tão necessária para um trabalho competente, será feita uma análise minuciosa das propostas de formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Silvânia no intuito de verificar se esta tem atendido às necessidades dos professores e alunos com necessidades educacionais especiais. Buscar-se-á, assim, estabelecer uma relação entre o cotidiano dos professores e as discussões teóricas que embasam sua atuação profissional (teoria e prática) na tentativa de compreender as realidades desses professores e quais são suas concepções de Educação Inclusiva, formação continuada de professores.

1.1 Os objetivos da pesquisa são:

- 1.1.1 Analisar em que medida as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Silvânia-Go contemplam orientações pautadas nos princípios da educação inclusiva.
- 1.1.2 Elucidar o percurso histórico das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar;
- 1.1.3 Identificar a proposta de trabalho para a Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Silvânia-GO, nos anos iniciais, tendo como *locus* de pesquisa uma escola municipal;

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;
 () Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

3 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, Daniela Gonçalves Mendonça Nordony, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

4 Consentimento do Participante de Pesquisa/Responsável legal:

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora, Daniela Gonçalves Mendonça Nordony, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Silvânia, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

ANEXO II – TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Daniela Gonçalves Mendonça Nordony**, declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador(a) responsável pelo projeto intitulado “INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA PROFISSÃO DOCENTE”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____/____/____

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. Daniela Gonçalves Mendonça Nordony	

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Marlene Barbosa de Freitas Reis**, declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador(a) corresponsável pelo projeto intitulado “INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA PROFISSÃO DOCENTE”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____/____/____

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
2. Marlene Barbosa de Freitas Reis	

ANEXO III – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Secretaria Municipal de Educação de Silvânia-GO* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EVIDENCIADOS NA PROFISSÃO DOCENTE”, coordenado pela pesquisadora *Daniela Gonçalves Mendonça Nordony*, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora *Marlene Barbosa de Freitas Reis* na **Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Souza**.

A *Secretaria Municipal de Educação de Silvânia-GO* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *maio/2020* até *junho/2020*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Silvânia, de de 201.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM A EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Como são definidas as formações da Secretaria Municipal de Educação?
2. Qual a frequência em que acontecem as formações promovidas pela SME?
3. A qual público se destina essas formações (Professores regentes, diretores, coordenadores pedagógicos, etc.)? E com qual frequência cada uma delas acontece?
4. Como é feita a escolha da temática para as formações?
5. Há contribuição externa que auxilia nessas formações (Secretaria de Estado; Universidades, etc.)?
6. A secretaria acompanha os efeitos dessas formações na prática do professor em sala de aula? Se sim, de que maneira?
7. Há algum documento norteador em que o município se baseia no que se refere à Educação Inclusiva?
8. Quais são as orientações repassadas às escolas do município no que se refere à proposta curricular para os alunos com dificuldades na aprendizagem ou para o PAEE?
9. O governo federal promove algum programa de formação continuada destinado aos professores ou às secretarias?

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA ESCOLA X

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Possui pós-graduação lato sensu? Qua(l)(is)? Qual o nome da(s) instituiç(ão)(ões) e ano de conclusão?
3. Qual seu tempo de docência?
4. Quais as principais situações que você considera desafiadoras na profissão docente?
5. Por que você escolheu ser professor? Esses motivos ainda se encontram presentes?
6. Você considera que sua prática pedagógica mudou muito desde que começou sua carreira até os dias de hoje? Justifique sua resposta.
7. Sabemos que muitas mudanças ocorreram no sistema educacional nas últimas duas décadas. Como é sua capacidade de se adaptar às mudanças?
8. Com qual frequência você procura formações continuadas voltadas para inclusão escolar?
9. Com que frequência você é convidado a participar de qualquer formação promovida pela secretaria municipal do seu município?
10. O que considera que precisa ser melhorado, em relação às formações continuadas, no seu município?
11. Como acontecem as formações docentes no ambiente escolar? Qual a atuação da coordenação pedagógica nesse processo?
12. Se uma vez ao mês tivesse uma formação continuada voltada para a inclusão, fora do seu horário de serviço, que não contasse como hora atividade, você perceberia isso como um direito ou uma obrigação? Justifique sua resposta.
13. Vivemos em uma escola diversa. O que você entende por diversidade?
14. Considera ter facilidade/habilidade para trabalhar em um contexto tão diverso? Justifique sua resposta.
15. O que você entende por uma educação na perspectiva inclusiva?
16. A respeito da inclusão do Público-Alvo da Educação Especial, qual o maior desafio que você identifica ao se trabalhar com esses alunos?
17. Como é o amparo pedagógico que você recebe, por parte dos coordenadores pedagógicos, para lidar com os alunos Público-Alvo da Educação Especial? Se você é um CP, avalie sua atuação.
18. Como é o apoio/acompanhamento do professor do AEE em sua escola?