

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

KARINE BARBOSA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Inhumas-GO

2024

KARINE BARBOSA DA SILVA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Inhumas-GO

2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Karine Barbosa da Silva

E-mail: karinebsilva6@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 18 de Dezembro de 2024
Local/Data

Documento assinado digitalmente
 KARINE BARBOSA DA SILVA
Data: 18/12/2024 09:51:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
Data: 18/12/2024 13:26:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BB238 Barbosa da Silva, Karine
ff A formação continuada de professores no contexto da
 educação inclusiva na rede municipal de educação de
 Goiânia / Karine Barbosa da Silva; orientador Marlene
 Barbosa de Freitas Reis ; co-orientador Selma Regina
 Gomes . -- Goiânia, 2024.
 116 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
 Universidade Estadual de Goiás, 2024.

 1. Formação Continuada de Professores . 2. Inclusão
 Escolar. 3. Estudantes com Necessidades Educativas
 Especiais - NEEs. I. Barbosa de Freitas Reis , Marlene
 , orient. II. Gomes , Selma Regina , co-orient. III.
 Título.

Universidade
Estadual de GoiásESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 05/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **KARINE BARBOSA DA SILVA**, ORIENTADA PELA PROF.ª DR.ª MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS.

Aos nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das catorze horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, *de forma híbrida pelo google meet*: <https://meet.google.com/wwq-tozy-zby> realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**". Os trabalhos foram instalados pela presidente, Prof.ª Dr.ª Carla Conti de Freitas (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Orientadora); Prof.ª Dr.ª Selma Regina Gomes - UniMais/Inhumas (Co-orientadora), Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso - PPGE/UEG - Inhumas (Membro Interno) e Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação - FIMES/UNIFIMES/UNIMAIS/GO (Membro Externo) A presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Carla Conti de Freitas (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Orientadora)
Profa. Dra. Selma Regina Gomes - UniMais/Inhumas (Co-orientadora)
Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)
Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação – FIMES/UNIFIMES/UNIMAIS/GO (Membro Externo)
Profa. Dra Carla Conti de Freitas - PPGE/UEG-Inhumas - (Suplente Interno)



Documento assinado eletronicamente por **CARLA CONTI DE FREITAS, Docente de Ensino Superior**, em 09/12/2024, às 17:29, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 10/12/2024, às 10:55, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO, Docente de Ensino Superior**, em 20/12/2024, às 15:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SELMA REGINA GOMES, Usuário Externo**, em 26/12/2024, às 12:22, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Máximo Purificação registrado(a) civilmente como MARCELO MAXIMO PURIFICACAO, Usuário Externo**, em 01/02/2025, às 11:02, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **67610871** e o código CRC **FCD8CD32**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202400020022783



SEI 67610871

KARINE BARBOSA DA SILVA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPGE-UEG, em 09/12/2024.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Orientadora

Prof^a Dr^a. Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Presidente

Prof^a. Dr^a. Selma Regina Gomes (FacMais)

Coorientadora

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)

Membro Interno

Prof^o. Dr^o. Marcelo Máximo da Purificação (FIMES/UNIFIMES/UNIMAIS/GO)

Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)

Membro Interno Suplente

Inhumas-GO, ___/___/___

Dedico aqueles que trabalham com a formação continuada de professores de forma empática e acolhedora, entendendo os desafios vividos diariamente no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por se fazer tão presente em minha vida, por me escutar nos momentos mais difíceis e principalmente por me mostrar que mesmo com as angústias é possível viver dias melhores, realizando os sonhos e desejos que considerava impossíveis.

À minha família, por me apoiar, incentivar e acreditar em meu sonho de realizar esse mestrado; que entendeu todas as minhas ausências e me deu força para continuar. Um agradecimento especial à minha querida e amada mãe, meu exemplo de força e dedicação, que mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar sempre me fez acreditar que estudar é a única opção de melhoria de vida para quem não tem recursos; e, sempre me deu todo o suporte para que eu pudesse estudar e trabalhar com o que me faz feliz. Ao meu padrasto/pai, que junto com a minha mãe nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar e adquirir o prazer pela leitura. Aos meus irmãos, que são meus companheiros de vida, que sempre estão presentes e dispostos a me ajudar.

Ao meu querido marido, que sempre me apoiou e me ajudou em todos os momentos.

À minha orientadora, por ser tão dedicada ao ofício de orientar novos pesquisadores, que me fez ressignificar a minha profissão através do seu olhar empático, por compreender que sou uma estudante trabalhadora e nem sempre consegui me dedicar o tanto que eu gostaria. Agradeço por todos os momentos compartilhados, pela escuta, pelo rigor no cumprimento dos prazos e a também pela oportunidade de aprender.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) por me proporcionar vivências, diálogos e trocas tão significativas através de temas pertinentes e necessários sobre a inclusão, a Educação Especial, as deficiências e a diversidade que me fizeram e ainda me fazem refletir sobre minha prática na instituição de ensino bem como na sociedade.

A todos os componentes da banca examinadora que, gentilmente, aceitaram participar e contribuir com essa pesquisa. Aos coorientadores que contribuíram para a realização dessa pesquisa, em especial ao professor Cláudio Pires Viana, que de forma amorosa e respeitosa sempre pontuou, incentivou e enriqueceu fazendo a diferença em todas as etapas da pesquisa.

Aos meus colegas de turma que, juntos, vivenciamos etapas repletas de conhecimento, angústias, partilhas, acolhimento, alegrias e realizações. Cumprir os créditos com vocês foi maravilhoso. Em especial aos meus amigos, Cristian e Zilda, que seguraram nas minhas mãos e juntos compartilhamos muitas experiências enriquecedoras, que me fizeram vivenciar o mestrado de forma totalmente singular. Não me canso de repetir o quanto vocês são especiais na minha vida. À minha amiga Suely, que foi a minha maior incentivadora e consultora para a participação no processo seletivo, realização do pré-projeto, escolha do tema de pesquisa. Sempre me ouviu e me acolheu nos momentos de angústia e frustração. Suas palavras de incentivo foram essenciais para a conclusão dessa pesquisa. A sua força, dedicação e inteligência me motiva ser a uma professora e pesquisadora melhor a cada dia.

Aos meus professores da graduação que em todas as aulas mostravam a importância da pesquisa e da continuidade dos estudos; com vocês aprendi que a formação do professor é permanente e que devemos buscar novos conhecimentos constantemente. Sinto-me honrada em ter professores maravilhosos em todas as etapas da minha formação!

Aos professores que se disponibilizaram a participar das entrevistas e que me mostraram o tão complexa e rica de conhecimento pode ser uma entrevista. As instituições que me receberam com muito carinho e entusiasmo e fizeram o possível para que a minha pesquisa fosse realizada. Foi contagiante ouvir as mais diversas falas sobre a formação continuada e a inclusão.

Ao PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás por ter me acolhido de maneira tão singular, por demonstrar afeto e respeito aos egressos mostrando que há lugar para o afeto na realização da pesquisa. Obrigada pela oportunidade em vivenciar o mestrado!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAE- Auxiliar de atividades educativa

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AID- Atividade Inerente à Docência

AT - Assistente e/ou Acompanhante Terapêutico

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEFPE- Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CMAI- Centro Municipal de Apoio a Inclusão

CORAE- Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata

CRE- Coordenação Regional de Educação

EaD- Educação a Distância

EAJA- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

GEPEDI- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão

GERFOR - Gerência de Formação dos Profissionais

GERINC- Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania

GO – Goiás

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

NAAHS - Núcleo de Atividades em Altas Habilidades e Superdotação

NEE- Necessidade Educativas Especiais

PAEE – Plano de atendimento Educacional Especializado

PEI - Plano Educacional Individualizado

PE-II-Profissionais de Educação II

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP-Proposta Política Pedagógica

PSE-Programa Saúde na Escola

RME- Rede Municipal de Goiânia

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SUS- Sistema Única de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UE- Unidade Escolar

UEG - Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas a partir do levantamento de produções com proximidade com os temas: Formação de professores e Educação Inclusiva.....	29
Quadro 2 - Participantes da pesquisa, turma, carga horária, faixa etária e cargo.....	42
Quadro 3 - Graduação e pós-graduação das participantes.....	42
Quadro 4 – Ações formativas realizadas no período de março de 2023 a junho de 2024.....	65
Quadro 5 – Dispositivos legais para a Educação Inclusiva.....	70

RESUMO

A presente dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, na linha de pesquisa 2: Cultura, Escola e Formação. A pesquisa apresenta a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva e sua relevância para implementação da inclusão no ambiente escolar. A questão que norteou essa investigação foi: Quais as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na rede municipal de educação de Goiânia? O estudo tem como objetivo geral elucidar as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os objetivos específicos são: caracterizar o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, bem como os marcos legais e as políticas públicas para a efetivação da garantia dos direitos do estudante de inclusão; entender a proposta norteadora da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que tange à formação de professores e o atendimento aos estudantes NEEs; e, verificar as concepções de educação inclusiva dos professores que atuam no CMAI e dos professores que atuam na educação básica. Em relação à metodologia, o estudo se caracteriza em uma pesquisa com abordagem qualitativa, com aproximação fenomenológica, bibliográfica e documental. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em que foram desenvolvidas interpretações teóricas, entrevistas semiestruturadas com 11 (onze) professoras que atuam em três instituições diferentes: Gerfor, CMAI e uma escola de ensino regular da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia-GO. A interpretação dos dados coletados se deu a partir da hermenêutica-dialética de Minayo (2002; 2014). O trabalho está fundamentado em autores que desenvolvem estudos relativos ao tema desta pesquisa, tais como: Freire (2019), Oliveira (2022) e Reis (2013), que sustentaram a discussão sobre a formação continuada; Candau e Oliveira (2010), Mantoan (2003; 2011; 2022) e Mantoan e Lanuti (2022) foram importantes para reflexões acerca das práticas inclusivas; Freire (1967; 1987; 2009; 2019; 2021), sustenta a discussão sobre a educação humanizadora; Candau e Oliveira (2010), Freire (1987) (Reis (2021), Walsh (2009) foram fundamentais para a discussão entre os conceitos de alteridade, colonialidade, descolonização, decolonialidade e interculturalidade. Além desses autores, foram utilizados documentos legais como a LDB (1996), PNEE (2001), Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), documentos oficiais da SME de Goiânia - Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 e a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, dentre outros. Os dados obtidos e sua relação com as teorias estudadas levaram ao aprofundamento de quatro categorias, sendo elas: efetivação das políticas públicas, formação de professores e atuação profissional. Os estudos realizados permitiram a compreensão sobre a formação continuada dos professores em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia, foram encontrados aspectos das ações formativas ofertadas pela Gerfor e as fragilidades deste processo. Observou-se, também, a necessidade de ampliação das ações formativas que atenda as demandas dos profissionais da escola de ensino regular e os profissionais que atuam no CMAI. Sobre a inclusão, os dados apontam que ainda existem desafios para a implementação de uma educação inclusiva que garanta aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Por fim, pontuou-se a importância de mais pesquisas voltadas para esse tema para que possam ganhar mais espaço e novas discussões no âmbito escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Inclusão Escolar. Estudantes com Necessidades Educativas Especiais - NEEs.

ABSTRACT

This dissertation was presented to the Postgraduate Program in Education – PPGE, at the State University of Goiás, in research line 2: Culture, School and Training. The research presents the continuing education of teachers from an inclusive perspective and its relevance for implementing inclusion in the school environment. The question that guided this investigation was: What are the contributions and challenges encountered in the continued training of teachers who work in inclusive education in the municipal education network of Goiânia? The general objective of the study is to elucidate the contributions and challenges encountered in the continued training of teachers who work in inclusive education in the Municipal Education Network of Goiânia. The specific objectives are: to characterize the history of special and inclusive education in Brazil since the 1990s, as well as the legal frameworks and public policies to guarantee students' rights to inclusion; understand the guiding proposal for inclusive education from the Municipal Department of Education of Goiânia in terms of teacher training and assistance to SEN students; and, verify the conceptions of inclusive education of teachers who work at CMAI and teachers who work in basic education. Regarding methodology, the study is characterized by research with a qualitative approach, with a phenomenological, bibliographic and documentary approach. To this end, field research was carried out in which theoretical interpretations were developed, as well as semi-structured interviews with 11 (eleven) teachers who work in three different institutions: Gerfor, CMAI and a regular education school in the municipal education network in the city of Goiânia-GO. The interpretation of the collected data was based on Minayo's hermeneutics-dialectics (2002; 2014). The work is based on authors who develop studies related to the topic of this research, such as: Freire (2019), Oliveira (2022) and Reis (2013), who supported the discussion about continued training; Candau and Oliveira (2010), Mantoan (2003; 2011; 2022) and Mantoan and Lanuti (2022) were important for reflections on inclusive practices; Freire (1967; 1987; 2009; 2019; 2021), supports the discussion about humanizing education; Candau and Oliveira (2010), Freire (1987) (Reis (2021), Walsh (2009) were fundamental to the discussion between the concepts of alterity, coloniality, decolonization, decoloniality and interculturality. In addition to these authors, legal documents such as the LDB (1996), PNEE (2001), Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015), official documents from the SME of Goiânia - Guidelines for Inclusive Actions of the Municipal Education Network of Goiânia 2024 and the Continuing Training Policy of the Municipal Department of Education and Sports of Goiânia, among others. The data obtained and its relationship with the theories studied led to the deepening of four categories, namely: implementation of public policies, teacher training and professional performance. The studies carried out allowed us to understand the continued training of teachers from an inclusive perspective in the Municipal Education Network of Goiânia, aspects of the training actions offered by Gerfor and the weaknesses of this process were found. It was also observed the need to expand training actions that meet the demands of professionals at regular education schools and professionals who work at CMAI. Regarding inclusion, the data shows that there are still challenges in implementing inclusive education that guarantees quality learning for all students. Finally, the importance of more research focused on this topic was highlighted so that it can gain more space and new discussions within the school environment.

Keywords: Continuing Teacher Training. School Inclusion. Students with Special Educational Needs - SEN.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
1.1 O levantamento bibliográfico	28
1.2 O espaço de investigação	31
1.3 Aspectos conceituais	34
1.4 Participantes da pesquisa	40
2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
3 PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA RME.....	58
3.1- Formação Continuada na perspectiva inclusiva	64
4 INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA SME.....	68
4.1 – Reflexões sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva na RME.....	69
4.2 Formação continuada na perspectiva inclusiva: CMAI e professores do ensino regular ..	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES	106
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	106
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	108

APRESENTAÇÃO

É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Freire, 2011, p.109).

Na epígrafe, Freire responde a uma pergunta realizada pelo sindicato dos trabalhadores de Minas Gerais em 1989 sobre o papel do professor consciente da realidade. Essa resposta me fez lembrar da minha trajetória escolar enquanto estudante e professora. Li e reli a frase na tentativa de entender quantas vezes ou quantos professores me estimularam a duvidar e/ou a criticar e quantas vezes, como professora, estimei a curiosidade dos meus estudantes. Percebi que a maioria dos meus professores, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu gosto de aprender e de ensinar e através desses professores vejo com entusiasmo a minha prática docente, apesar de todos os desafios, busco estimular a aventura de criar. E, é com esse mesmo entusiasmo que inicio esta pesquisa sobre o tema “a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva” que considero fundamental para a formação de estudantes críticos, curiosos, que tenham gosto pelo risco e pela aventura de aprender e criar.

Pensar em formação continuada de professores só foi possível depois de muito observar a rotina escolar e perceber que a formação continuada deve ser um processo constante de aperfeiçoamento profissional para proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes. Dessa forma, quanto mais preparados os professores estiverem mais possibilidades de experiências de aprendizagens para os estudantes.

Sobre a Educação Inclusiva comecei a me interessar assim que terminei a graduação em Pedagogia (Faculdade de Educação da UFG – 2011). Após concluir a graduação fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para professora regente. Ser aprovada em um concurso público, recém-formada, foi um sonho realizado, mas este sonho veio com muitos desafios.

O principal desafio enfrentado foi perceber que as salas de aulas eram heterogêneas e que os professores eram orientados a planejar, principalmente, para atender os estudantes que estavam no mesmo nível de conhecimento esperado para o ano escolar em que estavam matriculados. Enquanto isso, os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem tentavam acompanhar as aulas sem qualquer trabalho pedagógico sistematizado no sentido de contribuir para o atendimento de suas necessidades específicas.

A maioria dos professores não conseguiam perceber que os estudantes que apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEEs) estavam abandonados em sala de aula e, apesar do discurso competente (Chauí, 1997)¹ da Secretaria de Educação de Goiânia, que dizia que todos os estudantes aprenderiam no momento certo, respeitando o nível natural e cultural de cada estudante, eu acreditava que poderia fazer mais. Comecei a adaptar as atividades para que todos os estudantes pudessem realizá-las, mesmo sem ter muito conhecimento ou experiência, baseado em pesquisas realizadas na internet.

Em 2015 senti a necessidade de adquirir novos conhecimentos e iniciei minha segunda graduação em Psicologia na UNIALFA. Continuei trabalhando na educação e estudando Psicologia. Essa segunda graduação me permitiu entender um pouco mais sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre o desenvolvimento neuropsicológico infantil e principalmente a ter um olhar sensível para o estudante e para as dificuldades de aprendizagens apresentadas.

Decidi sair do Ensino Fundamental e fui trabalhar na Educação Infantil, que me possibilitou uma outra forma de pensar a educação. Percebi que na Educação Infantil é mais fácil incluir todas as crianças no processo de ensino aprendizagem. Na Educação Infantil não existir a cobrança para cumprir conteúdo em um tempo determinado. Nessa etapa da educação, o currículo parte da curiosidade, das experiências e necessidades das crianças. E, nesse processo, é fundamental uma escuta sensível do professor, proporcionando aprendizagens significativas para todas as crianças. Assim, cada criança é vista como única e suas necessidades são pensadas em cada planejamento, garantindo a inclusão das crianças com NEEs.

Durante o período que estive na Educação Infantil fui professora de duas crianças com deficiência, as duas tinham o diagnóstico de múltiplas deficiências, uma era cadeirante e a outra andava com dificuldades. Trabalhar com essas crianças foi a experiência mais marcante da minha profissão. Houve muitos desafios, principalmente pela falta do profissional cuidador. Mas também presenciamos momentos de ensino-aprendizagem em que eu mais aprendia do que ensinava, além de muita cumplicidade e carinho.

¹ Segundo Chauí (1997) o discurso competente é o discurso que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado, é o discurso instituído pelas classes dominantes. Para esse estudo é importante compreender o que o discurso ideológico propõe. Para a autora o discurso ideológico anula a diferença entre - o pensar e o ser e o dizer - e unifica o pensamento, linguagem e realidade de acordo com as necessidades das classes dominantes. Assim, a diferença entre ideologia e saber, na ideologia as ideias são produto de um trabalho e para o saber as ideias assumem a forma de conhecimentos – ideias instituídas.

Retornei para o Ensino Fundamental depois de passar seis anos na Educação Infantil, e durante este período o olhar da Secretária Municipal de Educação de Goiânia mudou muito em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes com NEEs. Atualmente, conforme as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, há a exigência de elaboração e desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI)² para cada estudante, houve um aumento expressivo no número de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todo o município de Goiânia que, junto com os Centros Municipal de Apoio a Inclusão (CMAIs), oferecem suporte para a escolarização dos estudantes.

Apesar dessa mudança de olhar por parte dos gestores à frente da secretaria, os professores ainda apresentam dúvidas e inseguranças em relação ao trabalho que pode ser realizado com os estudantes com NEEs dentro da sala de aula. Em 2021 assumi a função de professora coordenadora e as dúvidas mais frequentes foram em relação ao planejamento e execução das atividades que atendam às necessidades de cada estudante. É visível a angústia apresentada pelos professores misturada com ansiedade e o medo de não conseguir cumprir com o conteúdo curricular.

Com o pouco tempo de experiência que tenho na coordenação pedagógica percebi que a formação continuada para atuação inclusiva é uma urgência e precisa ser realizada por todos os professores. Todas as salas de aulas possuem estudantes que precisam ser incluídos no contexto escolar, independente de apresentarem ou não alguma deficiência. E, acreditamos que, a formação continuada é o que possibilita aos professores a construção dos conhecimentos e segurança para realizar um trabalho pautado no direito à aprendizagem.

Em 2023 iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UnU Inhumas). Foi um momento maravilhoso, a realização de um sonho, que ficou adormecido por muito tempo. Com o início das disciplinas ofertadas pelo programa foi possível aprimorar meus conhecimentos sobre a educação. A disciplina Educação, Diversidade e Processos Educativos, ministrada pelos professores Dr.^a Marlene Barbosa de Freitas Reis e Dr. Cláudio Paiva Viana proporcionou discussões sobre a inclusão das diversidades não apenas no ambiente escolar, mas em toda a sociedade.

² Segundo as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2024) o PEI é elaborado a partir de pesquisa e estudos feitos pelos professores, considerando as dificuldades, habilidades e necessidades específicas do estudante, proporcionando metodologias, recursos, adequações e estratégias de acessibilidade para intervenção pedagógica. Deverá, portanto, subsidiar as ações pedagógicas para o estudante com NEE, favorecendo o processo de aprendizagem, ao utilizar metodologias diferenciadas, possibilitando a avaliação contínua e processual.

Além dessa disciplina também participo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marlene Barbosa de Freitas Reis. Esse grupo de pesquisa tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas na área da educação, da formação de professores com foco nas diversidades, nas suas diferentes nuances no sentido de problematizar as responsabilidades individuais e coletivas envolvidas em uma educação ética para as diversidades, alteridade, multiculturalismo, interculturalidade crítica e inter/transdisciplinaridade.

Portanto, acredito que esta pesquisa contribuirá com a formação continuada de professores e de novos pesquisadores interessados nos temas - formação de professores e inclusão - por apresentar uma revisão de literatura e informações sobre a formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia a partir do ponto de vista da Gerência de Formação dos Profissionais (GERFOR) da SME e dos professores que atuam no CMAI e dos professores que atuam no Ensino Regular em uma escola municipal de Goiânia. Em relação à minha formação profissional e humana esta pesquisa contribuirá de forma significativa por possibilitar a compreensão do objeto de estudo pesquisado, encontrar novos conhecimentos e inquietações e assim poder futuramente ampliar a pesquisa em novas oportunidades.

INTRODUÇÃO

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 2009, p.14).

A epígrafe escolhida para introduzir este estudo diz muito sobre a educação atualmente, em que o professor precisa lidar com o novo, como novas metodologias, novos recursos didáticos, nova perspectiva de educação e nova geração de estudantes. A inclusão de todos os estudantes nas salas de aula ainda é vista como novidade, apesar do número de estudantes com NEEs matriculados no ensino regular crescer consideravelmente como aponta o Censo escolar 2023. Esse aumento contribui para promover a inclusão, mas também estabelece desafios cada vez maiores e necessários para garantir uma educação de qualidade para todos.

Segundo o Censo Escolar 2023, cerca de 1,18 milhões de estudantes com NEEs estavam matriculadas nas classes comuns da Educação Básica. Esse número teve um crescimento de quase 41,6% em relação a 2019. O número de matrículas vem aumentando gradativamente, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A maior parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial estudam em escolas públicas que oferecem o ensino regular. Portanto, as escolas públicas devem se preparar cada vez mais para atender aos estudantes com NEEs em uma perspectiva inclusiva, reconhecendo suas competências e capacidades.

No campo educacional, os professores apresentam dificuldades para trabalhar em sala de aula com as limitações presentes no cotidiano dos estudantes que necessitam da educação especial inclusiva. E, embora as políticas públicas sejam um avanço na garantia de direitos, o estudante³ com NEEs ainda não tem acesso igualitário à escolarização de qualidade. As ações educativas com os estudantes com NEEs nas escolas de ensino regular precisam ser continuamente repensadas e a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para todos os estudantes.

Pensando na formação continuada dos professores sob uma perspectiva inclusiva elencamos como nosso *locus* de pesquisa o CMAI Brasil Di Ramos Caiado, a Gerfor e uma escola da rede municipal de educação de Goiânia. A delimitação do tema se dá pela importância do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam na educação inclusiva no CMAI e no Ensino

³ Optamos por utilizar como forma de tratamento – estudante com NEE - que está presente ao longo de todo o trabalho, por assim estar escrito em todos os documentos da Secretaria Municipal de Goiânia.

Fundamental Anos Iniciais de Goiânia. O município de Goiânia conta com duas unidades do CMAI que juntas com as 63 salas de Recurso Multifuncionais (SRM-AEE) dão suporte ao atendimento dos estudantes com NEEs que estão matriculados nas 371 instituições de ensino distribuídas por toda cidade.

O CMAI Brasil Di Ramos Caiado atende cerca de 290 estudantes com NEEs nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes são atendidos no contraturno escolar por uma equipe pedagógica composta por 18 profissionais que estão separados em 6 equipes que dão suportes nas áreas de: Comunicação e Tecnologia Assistiva, Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotora. Cada equipe atende 24 estudantes por dia e cada professor tem, em média, 66 estudantes que são atendidos individualmente ou em pequenos grupos por 50 minutos, duas vezes por semana.

Para realizar a pesquisa, escolhemos uma escola municipal que não será identificada para entendermos melhor como a formação continuada em uma perspectiva inclusiva na RME é desenvolvida. A escola possui 560 estudantes matriculados na Educação Infantil, e no Ensino Fundamental Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino. Dentre eles, 12 estudantes têm diagnósticos de Autismo, TDAH e Deficiência Intelectual. A equipe pedagógica é composta por 31 professores. Os critérios de escolha foram: a regional em que a escola está situada e alguns de seus estudantes com NEEs serem atendidos pelo CMAI, o que possibilita um estudo mais aprofundado a respeito das concepções de educação inclusiva e formação continuada dos professores que atendem estudantes com NEEs na RME.

A partir da reflexão sobre a referida temática, apresentamos a hipótese de que há muitos desafios na formação continuada de professores que atuam na Educação Inclusiva, mas que os possíveis avanços contribuem para uma educação de qualidade para todos os estudantes que apresentam necessidades especiais.

Elegemos como objetivo geral: elucidar as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia. E, como objetivos específicos: caracterizar o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, bem como os marcos legais e as políticas públicas para a efetivação da garantia dos direitos do estudante de inclusão; entender a proposta norteadora da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que tange à formação de professores e o atendimento aos estudantes com NEEs; e, verificar as concepções de educação inclusiva dos professores que atuam no CMAI e dos professores que atuam na educação básica.

O problema de pesquisa aqui abordado diz respeito à seguinte questão direcionadora: quais as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na rede municipal de educação de Goiânia? O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela relevância científica e social do tema, além de considerarmos fundamental uma revisão das políticas públicas implementadas para educação em um viés inclusivo. E, ainda, pelo contentamento profissional, social e pessoal em desenvolver uma pesquisa na educação básica na rede municipal em Goiânia, com o propósito de que este estudo venha a cooperar com uma mudança efetiva no cenário educacional no que diz respeito à formação docente para a educação inclusiva.

Entendemos que a educação deveria acontecer de forma integral, proporcionando a todos os estudantes a possibilidades de aprender. Os CMAIs e as salas de Recursos Multifuncionais (SRM) complementam e/ou suplementam a formação dos estudantes no contraturno escolar, o que os tornam aliados para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mas, infelizmente, nem todas as escolas possuem salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e os CMAIs não conseguem atender todos os estudantes que precisam de atendimento educacional especializado. Assim, muitos estudantes com NEEs enfrentam obstáculos durante todo o período escolar para sanar suas dificuldades de aprendizagem e desenvolver suas habilidades. No que se refere às lacunas no processo de escolarização e a inclusão, utilizamos as considerações de Mantoan (2003), Freire (2009) e Reis (2013).

De acordo com Mantoan (2003, p. 17) “[...] a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus estudantes, que são marginalizados pelo insucesso, infelizmente, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social”. Assim, as políticas públicas educacionais podem interferir diretamente no desenvolvimento dos estudantes com NEEs, minimizando os resultados negativos e a evasão escolar.

As ações educativas com os estudantes com NEEs nas escolas de ensino regular precisam ser continuamente repensadas para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Desse modo, os educadores deveriam ter mais oportunidades de, diariamente, pensar sobre seu

fazer pedagógico. Segundo Freire⁴ (2009, p. 38): “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Para o autor, a aprendizagem acontece a partir do contexto histórico e cultural em que os estudantes estão inseridos, cada um com suas particularidades e vivências. Portanto, as práticas educacionais escolares voltadas aos estudantes com NEEs precisam ser sensíveis, atentas e criativas para aproveitar a heterogeneidade presente no processo e para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Reis (2013) defende que os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova percepção das pessoas em relação ao mundo, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças.

As questões referentes à educação inclusiva, à inserção dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino, à formação de professores frente a esse paradigma educacional, à implementação de uma educação na perspectiva da diversidade, são temas que nortearam as discussões que alteraram os rumos da educação em diversos países, dentre eles o Brasil. Sendo assim, no Brasil, a inclusão na rede regular de ensino tornou-se um direito que deve ser garantido por todos e que se fortaleceu, ainda mais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96.

A LDBEN 9394/96 possui um capítulo destinado à educação especial. O capítulo V desse documento assegura que os estudantes público-alvo da educação especial tenham serviços de apoio especializado, quando necessário, nas escolas de ensino regular proporcionando a inclusão dos estudantes especiais. O capítulo também estabelece sobre a necessidade de formação de professores, adaptação do currículo, métodos e técnicas e recursos para atender os estudantes com NEEs contribuindo para o fortalecimento na inclusão na rede regular de ensino.

Diante desse contexto, os profissionais da educação da rede regular de ensino necessitam de meios para promover práticas pedagógicas que atendam, ao mesmo tempo, a diversidade sociocultural presente em todas as salas de aula, como também as diversidades que estão presentes nos educandos que apresentam NEE. Os atendimentos oferecidos pelos CMAIs e pelas salas SRM no contraturno ao atendimento da rede regular de ensino é mais uma possibilidade de garanti

⁴ Paulo Freire não escreve especificamente sobre a inclusão, mas toda a sua proposta de ensino é baseada em uma educação humanizadora, dialógica e transformadora, aspectos que consideramos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva.

aprendizagem significativa e funcionalidade para os estudantes com NEEs. As barreiras presentes no ambiente educacional, sejam elas físicas ou sociais, não são limitações dos indivíduos, portanto, o que de fato compromete o processo é o comportamento e as atitudes daqueles que fazem e pensam a educação, ou seja, trata-se de uma barreira atitudinal.

E, para que essa educação ocorra de maneira responsável e efetiva, é necessário adotar medidas que assegurem as condições de acessibilidade, de modo a garantir os direitos à educação, oportunizar de maneira mais acessível um ensino que minimize os atrasos e percalços sofridos pelos estudantes durante a vida acadêmica. Os professores que atuam no CMAI e nas SRM buscam uma formação voltada para o atendimento dos estudantes com NEEs na garantia de assegurar uma educação de qualidade. E, nesta pesquisa, por meio da abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e aproximação fenomenológica consideramos a importância de compreender como a formação continuada na perspectiva inclusiva pode contribuir para qualidade da educação dos estudantes com NEEs.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios com aproximação fenomenológica e tem como base o levantamento bibliográfico de autores que abordam os seguintes temas: Educação Integral - Freire (1967, 2009, 2019 e 2021); Educação Inclusiva - Mantoan (2003, 2017 e 2022), Reis (2013 e 2021) entre outros. Esses autores e os temas abordados são basilares para a construção deste estudo, pois colabora, por meio de um embasamento teórico, com o processo de compreensão que se dá na teoria e prática.

Consideramos os seguintes documentos: LDB (1996); Lei 13.146 (2015); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes das Ações Inclusiva da Rede Municipal de Goiânia (2024); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); resoluções do Conselho Municipal de Educação; Programa de atendimentos especializados; dentre outros que se fizeram necessários.

Após a pesquisa documental e bibliográfica, realizamos uma pesquisa empírica, por meio de entrevista semiestruturada, com o intuito de perceber a realidade através de dados obtidos e compreender a formação docente no contexto da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Para apresentar a pesquisa organizamos o texto em quatro capítulos. O primeiro tem por título - Percurso Metodológico da Pesquisa. Neste capítulo, apresentamos a proposta de trabalho que se trata de uma investigação de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios com

aproximação com o método fenomenológico; também evidenciamos o levantamento bibliográfico e os aspectos conceituais que são basilares para a realização da pesquisa.

O segundo capítulo intitula-se - Percurso Histórico da Educação Inclusiva. A proposta deste capítulo é identificar os aspectos legais para a educação inclusiva, entendendo o processo histórico que possibilita a inclusão de todos os estudantes. Destacamos o que cada lei propõe para a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo - Percurso da Formação Continuada e Educação Inclusiva na SME - apresentamos a política de formação continuada de professores e profissionais da educação. De acordo com esse documento, a formação continuada dos profissionais da educação é entendida como política pública, sendo definida como um movimento contínuo e dialético que proporciona a construção de uma identidade profissional, apresentando como objetivo consolidar a educação de qualidade em todos os níveis oferecidos pela SME.

No quarto capítulo apresentamos e analisamos os elementos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, evidenciando nossas interpretações a partir de reflexões e falas significativas pertinentes à temática da formação continuada no contexto da educação inclusiva.

Para finalizar, apresentamos as Considerações Finais, em que realizamos algumas reflexões referentes ao tema abordado, bem como o percurso da pesquisa aqui desenvolvida. Além disso, destacamos que a partir das contribuições que essa dissertação se propôs alcançar, almejamos que, de alguma maneira, colabore com futuros estudos que tratarão sobre essa temática tão necessária.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo (Freire, 2009, p. 14).

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo diz respeito à pesquisa como meio de conhecimento e constatação sobre algo que ainda não conhecemos ou compreendemos. A partir da pesquisa é possível intervir na nossa prática pedagógica, na comunidade escolar e apreender os conceitos que fazem parte deste estudo. Dessa forma, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa, iniciando pela proposta de trabalho.

A proposta deste trabalho de investigação é de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e aproximação com o método fenomenológico. A pesquisa qualitativa permite conhecer as particularidades de cada indivíduo, suas vivências e seu ambiente. Segundo Gil (2002 p. 17) “[...] a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo o autor (Gil 2002 p. 41) a pesquisa exploratória tem como “[...] objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, além de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Em relação à aproximação com o método fenomenológico, Bicudo (2011, p. 20) salienta que não existe um quadro de categorias que explique como os dados de uma pesquisa com abordagem fenomenológica devem ser interpretados; mas, segundo a autora “há de se ficar atendo ao rigor para não se cair prisioneiro do “achismo”, pontificando-se sobre o que ali está dito a partir de visões particulares, quer ser do próprio investigador, quer sejam de autores estudados”. Portanto, a aproximação com o método fenomenológico se dá pela busca de sentido através da palavra, do contexto, da investigação de características relevantes ao pesquisador e pela compreensão do modo de ser e de mostrar do objeto/fenômeno investigado.

De acordo com Bicudo (2011) o pensar fenomenológico se desenvolve de maneira contínua e surge como um novo método para fundamentar a Filosofia e as Ciências, se propondo a pensar a realidade de uma forma rigorosa. Segundo a autora, o fenômeno pesquisado precisa ser compreendido e interpretado, sendo necessário observar o que se mostra de forma atenta e rigorosa, percebendo o fenômeno além da aparência, identificando o que é essencial.

Bicudo (2011) salienta que a pesquisa qualitativa trabalha com a qualidade do objeto observado e a qualidade do fenômeno percebido formando pares para a investigação. Para a autora, “o par objeto/observado indica uma postura de separação entre sujeito que efetua a observação e o objeto observado” (Bicudo, 2011, p. 18). Dessa forma, a interpretação dos dados é feita a partir do fenômeno apresentado durante as entrevistas semiestruturadas. Em relação ao “par fenômeno/percebido indica que a qualidade é percebida, mostrando-se na percepção do sujeito” (Bicudo, 2011 p. 19). Assim, a interpretação dos dados se dá através da percepção do pesquisador.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com os significados, as crenças e atitudes que não podem ser quantificados. A realidade social que é investigada necessita de um olhar humano para compreender e interpretar a realidade vivida pelos seus semelhantes.

Outro conceito importante é a interrogação. Bicudo (2011) afirma que a interrogação e o seu esclarecimento constituem a pesquisa, as interrogações indicam para onde o olhar se dirige. A relação interrogado e interrogação são realizadas na pesquisa qualitativa nas diferentes perspectivas possíveis e são articuladas através da formação do pesquisador. “A interrogação é correlata ao interrogado e a quem interroga. Essa complexidade não pode ser ignorada ou menosprezadas” (Bicudo, 2011, p. 22).

Para aprofundamento teórico utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002 p. 45) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por meio da pesquisa bibliográfica identificamos estudos realizados por autores que se dedicam a esclarecer o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil e a formação continuada de professores para atuação na educação inclusiva.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2002) afirma que os documentos utilizados são diversos e têm como vantagem uma fonte rica e estável de dados, além do custo da pesquisa ser menor por exigir apenas a habilidade e tempo do pesquisador. Para a realização da análise documental, nesta pesquisa, utilizamos documentos que se relacionam com a educação inclusiva, sejam eles de caráter federal, estadual e municipal, tais como: LDB (1996); Lei 13.146 (2015); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes das ações inclusiva da Rede Municipal de Goiânia (2024); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); resoluções do Conselho Municipal de Educação; Programa de atendimentos especializados; dentre outros que se fizerem necessários.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, consideramos a necessidade de utilizarmos como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada. Sobre a entrevista Gil (2002 p, 114) esclarece que “[...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Utilizamos a entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica das instituições como instrumento para a coleta de dados. Nesse sentido, buscamos informações relativas à formação continuada dos professores que atuam com a educação inclusiva no CMAI e com os professores da escola municipal escolhida que lecionam para os estudantes com NEEs atendidos pelo CMAI.

Antes de iniciar as entrevistas semiestruturadas foi necessário entrar em contato com a SME via e-mail, por meio da gerência pedagógica, para solicitar a liberação para realização da pesquisa e a assinatura do termo de anuência. Entrevistamos diretores, coordenadores e três professores de cada instituição para coleta de dados sobre as experiências e percepções dos profissionais que atuam com a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Goiânia sobre a formação continuada. As instituições que participaram da pesquisa foram contatadas via aplicativo de mensagens para agendamento do melhor dia e horário para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Para a interpretação de dados das entrevistas semiestruturadas utilizamos o método hermenêutico-dialético (Minayo, 2014) por permitir uma interpretação e compreensão mais aproximada da realidade. O método possibilita uma autocompreensão mais adequada por validar a interpretação do contexto. Para a interpretação de dados é necessário diferenciar a compreensão do contexto da comunicação e do contexto do pesquisador, buscar entender o texto sem julgar ou tomar posição sobre ele. O método hermenêutico-dialético permite que o pesquisador interprete o texto, a fala e o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento. Para a interpretação dos dados utilizamos os eixos estabelecidos para as entrevistas semiestruturadas: formação de professores; efetivação das políticas públicas e atuação profissional.

Segundo Minayo (2002), a hermenêutica-dialética é um método utilizado para análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa. Essa autora conceitua os termos hermenêutico e dialético para facilitar a compreensão e a identificação dos conceitos durante a investigação e análise do objeto pelo pesquisador:

A hermenêutica se move entre os seguintes termos: compreensão como a categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação; liberdade,

necessidade, força, consciência histórica, todo e partes, como categorias filosóficas fundantes; e, significado, símbolo, intencionalidade e empatia como balizas do pensamento. A dialética, por sua vez, é desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social (Minayo, 2002, p. 1).

Observando as definições propostas por Minayo (2002) é possível perceber que a hermenêutica se encarrega da compreensão da investigação realizada pelo pesquisador. Sua função principal é se colocar no lugar do outro. A compreensão e a interpretação dependem da subjetividade do pesquisador, portanto o objeto pode ser compreendido e interpretado de forma diferente a partir do olhar de um outro pesquisador.

Para Minayo (2002) na interpretação de dados é fundamental diferenciar a compreensão do contexto da comunicação e do contexto do pesquisador, buscar entender o texto sem julgar ou tomar posição sobre ele. O método hermenêutico-dialético permite que o pesquisador interprete o texto, a fala e o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento.

Segundo Minayo (2002), a leitura e compreensão de uma realidade depende de um ato reflexivo sobre a vida humana, nenhuma compreensão é permanente, a vida cotidiana se modifica, as interações mudam e novas interpretações e compreensões precisam ser feitas. “A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade se apresenta, da mesma forma que a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento” (Minayo 2002, p. 5).

Outro conceito apresentado por Minayo (2002, p. 335) para compor o método hermenêutico-dialético é o símbolo. A autora conceitua símbolo como “àquilo que vale, não somente pelo seu conteúdo, mas por fazer uma mediação comunicacional, por existir como um “documento” e “uma senha” que permitem aos membros de determinada comunidade se identificarem”. Para a autora, a compreensão simbólica faz parte de toda formulação de sentido desenvolvida pelo pesquisador. As entrevistas semiestruturadas foram essenciais para a compreensão simbólica desta pesquisa, através das falas, experiências e vivências dos participantes.

Minayo (2014) evidencia que a hermenêutica se fundamenta nos seguintes princípios: a experiência cultural com os resultados das vivências cotidianas; análises de contextos e da práxis. A autora afirma que metodologicamente a hermenêutica segue os parâmetros que busca esclarecer

o contexto, busca pela racionalidade e reponsabilidade nos diferentes meios de comunicação, coloca os dados encontrados no contexto e contempla os agentes envolvidos através dos relatos.

Em relação à dialética, Minayo (2002) acrescenta a crítica como um fator importante para a investigação. Além da compreensão e interpretação o pesquisador precisa olhar criticamente para o fenômeno e para os dados encontrados, conforme mostra a citação abaixo.

Sendo assim, a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações. A atividade hermenêutica se move entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e a quebra da possibilidade desse acordo (Minayo, 2002, p.14).

A interpretação de dados utilizando o método hermenêutico-dialético busca compreender a realidade vivida em um determinado contexto social a partir das experiências individuais e coletivas que se distinguem e contrapõem. Tanto a hermenêutica quanto a dialética consideram a compreensão da realidade vivenciado pelo fenômeno (Minayo, 2002).

Para Minayo (2014, p. 167) “[...] a dialética é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia”. De forma crítica, a dialética observa a cultura, a linguagem e os símbolos nos fatos investigados. A dialética precisa ser um instrumento de crítica para identificar as contradições da linguagem e compreender os processos históricos das falas e das relações. Em relação à articulação entre a hermenêutica e a dialética, Minayo (2014, p. 168) argumenta que esta combinação de estratégias “constitui um importante caminho do pensamento para fundamentar pesquisas qualitativas”. Escolhemos a hermenêutica-dialética como instrumento de interpretação e compreensão dos dados coletados por entender que o processo da realização da pesquisa precisa ser pautado na criticidade e na relação histórica que constitui o sujeito e o objeto da pesquisa para compreender a realidade vivida.

A escolha das instituições campo para pesquisa foram: o CMAI, a Gerfor e uma escola da Rede Municipal de Goiânia (RME). O CMAI é uma unidade de atendimento educacional especializado da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que atende estudantes com NEEs matriculados na RME no contraturno escolar, a equipe pedagógica atua em três áreas: comunicação, cognição e psicomotora. Tem como público-alvo estudantes com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transformo do Espectro Autista (TEA), Altas habilidades e Superdotação, Estudantes com Diagnóstico de Dislexia, Transtorno de Déficit de

Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Aprendizagem, Estudantes Surdos e com Múltiplas Deficiências. A Gerfor é a instituição responsável por promover a formação continuada dos profissionais da SME entre outras funções relacionadas a elaboração e execução das ações formativas.

Durante toda a pesquisa utilizamos os termos RME e SME. Portanto, é importante diferenciá-los para uma melhor compreensão. A RME é um conjunto de instituições e de profissionais que compõem o sistema de educação do município de Goiânia. Já a SME é o órgão responsável por gerir, executar e planejar as políticas públicas educacionais na rede pública de Goiânia. Dessa forma, as instituições *lócus* da pesquisa fazem parte da RME e são geridas pela SME.

O primeiro contato realizado com a instituição foi via telefone e a coordenadora pedagógica demonstrou pronta aceitação em participar da pesquisa. Depois enviamos um termo de aceite solicitando autorização para a realização da pesquisa para a gerência pedagógica da RME via e-mail e depois de alguns dias recebemos a autorização também via e-mail.

A escola municipal escolhida como campo para a pesquisa está localizada na região noroeste de Goiânia e atende estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Escolhemos esta escola por fazer parte da mesma regional que está localizado o CMAI e por trabalhar com estudantes com NEEs que são atendidos no contraturno no CMAI e em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM na região. Ao primeiro contato realizado com a instituição, via telefone, o diretor demonstrou pronta aceitação em participar da pesquisa. Em seguida, realizamos o mesmo procedimento enviando o termo de aceite solicitando autorização para a realização da pesquisa na instituição.

Os participantes desta pesquisa são professores e gestores que atuam no CMAI, na Gerfor e os professores que atuam no ensino regular com estudantes com NEEs matriculados em uma escola da RME de Goiânia. No total, entrevistamos 11 pessoas, entre professores e gestores. O contato com os professores foi realizado pessoalmente após agendamento promovido via aplicativo de mensagens. Os primeiros profissionais entrevistados foram da Gerfor, em seguida, os profissionais do CMAI e por último os profissionais da escola municipal. A ordem das entrevistas se deu pela necessidade de conhecer como está estruturada a política de formação continuada RME de Goiânia, por ser a gerência responsável por promover a formação continuada dos professores da SME. Depois, entrevistamos os profissionais do CMAI devido às especificidades do

atendimento. A escola municipal foi a última a ser entrevistada devido à maior facilidade em relação à distância e o período de atendimento ao público.

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2024. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada por entender que o participante pode fazer uma reflexão sobre a realidade que vivencia sem a necessidade de uma formulação prévia (Minayo, 2002).

Salientamos que a pesquisa possui relevância social por abordar temas que ainda apresentam lacunas como: formação continuada de professores, inclusão, garantia do direito a uma educação inclusiva de qualidade. Têm relevância acadêmica e científica por contribuir para os estudos sobre formação continuada e inclusão.

Sendo assim, esperamos que, durante a leitura deste estudo, novos pesquisadores possam encontrar outras questões que possam elucidar novas pesquisas, novas inquietações, novos conhecimentos teóricos, surgindo a necessidade de engajamento na leitura para o aperfeiçoamento e melhoria de pesquisas futuras.

1.1 O levantamento bibliográfico

Realizamos o levantamento acerca da produção científica relacionada à temática no período entre 15 de janeiro de 2024 a 04 de fevereiro de 2024. Para isso, utilizamos a plataforma - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da qual catalogamos dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram registradas entre os anos de 2019 e 2023.

Utilizamos esse recorte temporal que abrange os últimos 05 (cinco) anos para que pudéssemos identificar o maior número de produções que discorressem sobre os temas que estávamos pesquisando, o recorte temporal foi delimitado para garantir uma melhor precisão e relevância com os temas relacionados à formação de professores e à inclusão.

Investigamos, em conjunto e separadamente, os descritores: “Inclusão”, “Educação Inclusiva”, “formação de professores” e “formação docente”. E, durante esse processo, percebemos alguns aspectos que precisam ser ressaltados, sendo eles: ao realizar a busca com os descritores “Inclusão”, “Educação Inclusiva”, “formação de professores” e “formação docente” separados encontramos muitos trabalhos que não tinham nenhuma semelhança com o tema trabalhado. Foi necessário utilizar a busca avançada da BDTD com os descritores “Inclusão” e “formação de

professores”. Utilizando só estes marcadores encontramos mais de 3 (três) mil pesquisas. Foi necessário limitar a busca pelo corte temporal 2019 – 2023 reduzindo os trabalhos para 115 (cento e quinze). Depois, realizamos a leitura dos títulos de todos os trabalhos selecionando os que mais se aproximavam dos descritores pesquisados.

Em seguida, realizamos uma leitura criteriosa do resumo, da introdução e das considerações finais de cada um deles. Selecionamos 09 (nove) trabalhos que mais se aproximaram à nossa pesquisa, dentre eles, 08 (oito) são dissertações e 01 (uma) tese; todos os trabalhos estão voltados para a educação, sendo que apenas um deles foi desenvolvido no território goiano, os outros trabalhos são do Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul. Apresentamos essas pesquisas no quadro 1 e evidenciamos alguns aspectos relevantes em seguida.

Quadro 1 - Pesquisas a partir do levantamento de produções com proximidade com os temas: Formação de professores e Educação Inclusiva.

Título do trabalho	Autor (a)	Tipo de pesquisa/ Ano de defesa	Universidade	Programa
A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?	Thesing, Mariana Luzia Corrêa	Tese/ 2019	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS)	Doutorado em Educação
Formação de professores e a inclusão na educação superior: a percepção do professor formador	Vargas, Norma Maria Passos	Dissertação/2021	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias (IELT)
Implantação de formação continuada na Escola: reflexão para a inclusão	Pereira, Valdilanne Guimarães	Dissertação/2020	Universidade Federal Fluminense Instituto de Biologia	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Formação de professores na perspectiva inclusiva: um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública	Augusto, Ana Paula de Oliveira	Dissertação/2023	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Mestrado em Educação
Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular	Nascimento, Edlene Araújo	Dissertação/2019	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das Águas do Pantanal	Hilbig, Marcia Cristiane Venturini	Dissertação/2021	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Universidade Católica de Santos	Mestrado em Educação
Inclusão em educação e formação de professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas	Arruda, Edna Regina da Silva Aguiar	Dissertação/2023	Universidade Federal Fluminense	Mestrado em Educação
Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores	Ebling, Priscila dos Santos	Dissertação/2019	Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Mestrado em Educação
Formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva	Sponchiado, Laercio Francisco	Dissertação/2020	Universidade Federal da Fronteira Sul	Mestrado Profissional em Educação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD e da CAPES (2024)

Durante a pesquisa na plataforma buscamos pelos trabalhos que mais se aproximassem da temática aqui discutida; com isso, destacamos em quais aspectos essa aproximação ocorre. Começamos esse processo pelos trabalhos de Thesing (2019) e Vargas (2021) – as duas autoras realizam uma discussão sobre a formação de professores para uma educação inclusiva no ensino superior. Apesar dos trabalhos terem como objeto de estudo e ensino superior, os objetivos apresentados corroboram com os propostos nesta pesquisa. Assim, as autoras visam compreender a formação de professores no contexto da educação inclusiva, identificar a relação entre a legislação e a formação de professores para uma educação inclusiva, questionando a legislação e o trabalho realizado no contexto escolar.

Pereira (2020) e Augusto (2023) falam sobre a importância da formação continuada de professores como instrumento para uma educação inclusiva, possibilitando uma educação de qualidade para todos. As dissertações apresentam como objetivo verificar se a implementação de formação continuada para os professores contribui para a mudança de atitude em relação à educação inclusiva.

Nascimento (2019) e Hilbig (2021) discorrem sobre a importância da formação dos professores, evidenciam as políticas de inclusão e a necessidade de debater o contexto da formação de professores visando uma educação inclusiva. Para Hilbig (2021), a formação continuada de

professores mobiliza a tomada de consciência reflexiva da própria ação como docente e na prática pedagógica junto a estudantes com NEEs.

As últimas três obras mencionadas no quadro 1 também estão voltadas para questões referentes à importância da formação continuada de professores para uma educação inclusiva. Arruda (2020) realiza uma pesquisa sobre a promoção da inclusão em educação, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para oferecer aos estudantes com NEEs oportunidades equitativas de aprendizagem.

Ebling (2019) discorre sobre o processo de inclusão em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS. A autora afirma que a formação continuada de professores para a educação inclusiva precisa de uma maior atenção, principalmente em contextos escolares distantes dos núcleos urbanos.

Sponchiado (2020) investiga os desafios apresentados aos professores que atuam com estudantes com NEEs e afirma que tanto a formação continuada dos professores quanto a inclusão ainda são problemas a serem superados no ambiente escolar para oportunizar o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

Por meio do exposto, conseguimos observar que esses trabalhos apresentam grandes contribuições para a área da formação continuada de professores para uma educação inclusiva; percebemos que o ponto principal dessas discussões é a necessidade de investimento na formação continuada de professores para um melhor atendimento aos estudantes com NEEs nas escolas regulares possibilitando uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes.

Os trabalhos selecionados foram utilizados como fonte de pesquisa, contribuindo para a contextualização teórica e metodológica. Através do levantamento acerca das produções científicas, foi possível alinhar este estudo aos conhecimentos existentes, evitando repetições e garantindo a originalidade do recorte selecionado.

1.2 O espaço de investigação

Para a realização desta pesquisa, selecionamos três (3) instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. As instituições selecionadas são: Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor); Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI) e uma escola municipal, a qual decidimos manter o sigilo quanto ao nome da instituição para preservar a privacidade dos profissionais entrevistados e evitar qualquer tipo de prejuízo para a instituição

participante da pesquisa. O objetivo de ter selecionado as três instituições é de poder ouvir profissionais de diferentes instituições que atuam com a inclusão e verificar como a formação continuada é vista por profissionais que atuam em instituições que atendem os estudantes/profissionais, mas apresentam objetivos diferentes.

A Gerfor ainda não possui prédio próprio e sua equipe fica dividida em dois prédios distintos, os profissionais que estão no período de pesquisas e realizam trabalhos administrativos ficam na sede da instituição, que está situada na Rua 227-A nº 331 Qd. 67-D Setor Leste Universitário no prédio da SME; já os profissionais que estão ministrando os cursos de formação continuada ficam no prédio alugado da faculdade da Polícia Militar. Os cursos de formação continuada são oferecidos no prédio da Faculdade da Polícia de Goiás, localizado na Rua 10, nº 923 - Setor Oeste Goiânia – Goiás. Os cursos não presenciais são oferecidos através do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA-Moodle da SME. Todos os cursos ofertados são divulgados via ofício Circular e encaminhados para todas as escolas municipais via e-mail.

O CMAI está localizado na Rua Leão 13 Nº 1 Esq C/ Rua Maracanã - Bairro Rodoviário – Goiânia, atende os estudantes com NEEs no contraturno escolar. O público da instituição são os estudantes com NEEs matriculados nas escolas municipais localizadas na região Noroeste de Goiânia. Para ter acesso ao CMAI, o estudante precisa primeiro ser avaliado pela professora regente; se houver necessidade, o estudante é encaminhado para a Equipe Multidisciplinar da regional avaliá-lo; e, se constatada a necessidade o estudante é encaminhado via Relatório de Solicitação de Avaliação para o CMAI. A instituição tem como objetivo proporcionar a inclusão social nas diversas etapas e modalidades educacionais oferecidas pelas unidades educacionais vinculadas à SME visando atender as necessidades especiais de cada estudante.

A escola municipal que fez parte dessa pesquisa também está situada na região Noroeste, atende estudantes matriculados no ensino regular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. No período matutino, a instituição atende turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e no período vespertino atende os estudantes da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, totalizando 560 estudantes. Tem como objetivo de proporcionar a inclusão social, democratizar o ensino, além de oferecer uma educação pública de qualidade para todos os estudantes matriculados, e tem como maior preocupação a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com exceção da Gerfor, que atende os profissionais de educação de todas as regiões geográficas de Goiânia, as outras duas instituições atendem apenas estudantes residentes na região Noroeste. Segundo Santos e Pereira (2019), a ocupação da região noroeste de Goiânia iniciou a partir da luta dos movimentos sociais em busca de moradias para a população desfavorecida de recursos financeiros para aquisição da casa própria. O processo de urbanização da região Noroeste iniciou em 1970 através de programas de habitação social que deram origem ao equivalente a 57 bairros de acordo com o site da prefeitura de Goiânia.

De acordo com Santos e Pereira (2019) os aspectos sociais e econômicos da região noroeste de Goiânia, constatamos que a maioria da população é de classe média e baixa, em que os salários variam de um a cinco salários-mínimos. As principais ofertas de trabalho estão concentradas principalmente na prestação de serviços (serviços domésticos, pedreiro e serventes), pequenos comércios, pequenas confecções. Na referida região é possível encontrar consultórios dentários, farmácias, supermercados e postos de combustíveis; mas, a maioria da população ainda precisa se deslocar para setores de outras regiões de Goiânia em busca de empregos.

Com relação ao sistema municipal de educação, a região Noroeste conta com cerca de 82 instituições municipais, de acordo com o site da SME. As instituições atendem estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e EJA, em regime regular, nos turnos matutino, vespertino, noturno ou integral considerando a demanda de cada região.

Sobre os critérios de seleção da escola participante desta pesquisa, levamos em consideração: a região em que está localizada, a estrutura da escola, a quantidade de estudantes atendidos pelo CMAI (segundo informações do próprio CMAI, a escola possui um total de 5 estudantes com NEEs que são atendidos no CMAI) e a quantidade de professores efetivos. Trata-se de uma escola conhecida na região e que tem aproximadamente 27 anos de inauguração, foi fundada pela Lei nº 7.752, de 01 de dezembro de 1997.

A escola passou recentemente por uma revitalização com a ampliação da calçada; reforma de uma sala de aula com substituição das janelas por vidro temperado; pintura do muro externo, pintura das paredes internas, pintura do pátio, pintura de brincadeiras no chão e a pintura de portas e alambrados; construção do espaço da horta escolar com quatro canteiros e espaço para o parque infantil; instalação de pia na sala de convivência/professores e substituição da pia na cozinha.

A escola selecionada não conta com uma SRM; por isso, após passar por todo o processo de avaliação pela Equipe Multidisciplinar os estudantes com NEEs são encaminhados para o CMAI

ou para as escolas circunvizinhas que possuem SRM. Quando constatada a necessidade de auxílio nas atividades de vida diária como alimentação, higienização e locomoção os estudantes têm direito ao profissional de atividades educativas que os acompanha em todas as atividades escolares.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina no 2º parágrafo do art. 1º que, quando necessário, o estudante com NEE terá assegurada a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais. Nas diretrizes das ações inclusivas da rede municipal de educação de Goiânia o termo - cuidador - é substituído por Auxiliar de Atividades Educativas (AAE). Desse modo, ao longo da pesquisa, utilizamos o termo profissionais AAE.

Conseguimos observar essa realidade no relato de uma das professoras que entrevistamos na escola: “O estudante com NEE precisa de uma atenção maior, de um professor ali do lado dele, né? Orientando na atividade. A gente não consegue, então o professor sozinho na sala, por exemplo, na alfabetização, não vai conseguir dar atenção” (PE2, junho, 2024)⁵. A partir dessa fala, conseguimos perceber a angústia da professora por não conseguir dar atenção para o estudante com NEE diante das demandas da turma que está em processo de alfabetização e da falta de um profissional de AAE para acompanhar o estudante durante as atividades.

1.3 Aspectos conceituais

Consideramos importante fazer uma reflexão sobre alguns conceitos que permeiam esta discussão. E, enfatizamos que não faremos uma ampla exposição conceitual, pois a intenção é apresentar uma reflexão que permita uma melhor compreensão do objeto de pesquisa e não esgotar a discussão; sendo assim, perpassamos pelos conceitos de: alteridade, dialogicidade, colonialidade, descolonização, decolonialidade, interculturalidade, formação de professores e inclusão. Para isso, utilizamos autores como: Reis (2021), Walsh (2009), Candau e Oliveira (2010), e Freire (2018, 1987), evidenciando a importância de uma formação contínua que promova a inclusão e o respeito pelas diferenças.

Iniciamos pelos conceitos de dialogicidade e alteridade, que nos ajudam a entender como reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas. Os conceitos permeiam toda a

⁵ Ao longo da pesquisa estabelecemos siglas para identificar cada participante da pesquisa. Mais à frente, organizamos um quadro elucidativo a respeito.

pesquisa, por acreditarmos que são fundamentais para pensarmos em uma formação continuada em uma perspectiva inclusiva que valorize as relações humana. Freire (2018) acreditava que a escola deveria ser um lugar onde todos se respeitam e aprendem juntos. Conforme o autor, para aprender de verdade, precisamos conversar e ouvir uns aos outros.

Freire (2018) destaca o conceito de dialogicidade como essência da educação, prática libertadora e parte da existência humana.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2018, p. 108).

Assim, a dialogicidade e a alteridade são conceitos essenciais para a garantia de uma educação que respeite as diferenças e valorize as potencialidades de cada estudante; e, juntas, são fundamentais para modificar as relações no ambiente escolar.

Sobre a alteridade, Reis (2021) descreve como um conceito amplo e complexo, que está consolidado em tudo que nos rodeia, é a relação dialética e dialógica entre o “eu” e o “outro”, que me complementam e me constituem. É ressignificar o reconhecimento das diferenças, que são ontológicas ao ser humano, é a busca por uma sociedade pautada no respeito às diversidades e que não tenha como base a exploração e a discriminação.

A relação entre alteridade e dialogicidade são importantes para a constituição da formação humana. Segundo Freire (2018), o diálogo é um fenômeno humano, que se forma na relação eu-tu e através da ação-reflexão. No diálogo, a palavra muda o mundo, a partir do pensar crítico, que reconhece a realidade como um processo. Para o autor, o amor é um fundamento do diálogo e não está inserido na relação com a dominação, pois é necessário amar o mundo, a vida, os homens, é fundamental um ato de humildade para que o diálogo aconteça.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 2018, p. 112).

Os conceitos alteridade e dialogicidade se complementam e se relacionam porque ambos propõem uma sociedade e, conseqüentemente, uma educação que repense as relações baseadas na dominação, exploração e discriminação. Os autores supramencionados evidenciam uma relação dialógica em que a formação humana seja prioridade baseada na relação do eu-outro e eu-tu.

Para pensar uma sociedade capaz de incluir todas as pessoas, independentemente de ter ou não necessidades especiais, e que não tenha como base a dominação, a exploração e a discriminação, é importante a compreensão sobre os conceitos de colonialidade, descolonização, de-colonialidade e interculturalidade apresentados por Walsh (2009).

Para Walsh (2009) o conceito de colonialidade está atrelado à hierarquia racial em que o poder está racionalizado entre brancos (europeus). A relação de dominação está atrelada ao racismo, na desumanização do ser, na exclusão e na negação dos efeitos da colonização. Esse é um conceito que fala sobre como as ideias e estruturas do passado colonial ainda afetam nossas vidas hoje. A autora explica que a colonialidade não é apenas sobre o que aconteceu no passado, mas também sobre como essas ideias ainda estão presentes nas escolas, na cultura e em outros aspectos da vida. Para essa autora, é importante que a educação reconheça essas influências e trabalhe para mudar essa realidade.

Neste contexto, descendentes africanos e indígenas são desvalorizados, desumanizados por uma colonialidade que evidencia as diferenças raciais e culturais desde a colonização e que se perpetua até os dias atuais. E, em contextos educacionais, isso significa que as práticas pedagógicas frequentemente reproduzem as hierarquias e os preconceitos estabelecidos durante a colonização, o que pode afetar negativamente a inclusão e a equidade.

Segundo Reis (2021) para a promoção de uma sociedade que respeite as diferenças e estabeleça diálogo entre a diversidade e a inclusão é necessário transcender com a colonização.

Por isso, transcender nosso modelo colonizador, que tende a classificar as pessoas tomando como ponto de partida a cultura hegemônica centrada no individualismo, na competição e no uso abusivo do poder e do saber, torna-se urgente e necessário. É preciso superar a visão egocêntrica para pensar no outro como possibilidade de construir e estabelecer uma convivência mais harmoniosa e mais saudável do ponto de vista ético e humano (Reis, 2021, p. 24).

Segundo Walsh (2009) a descolonização é entendida como uma nova forma de ler e intervir criticamente no mundo. Trata-se, pois, de um processo de anulação da colonialidade, é uma aliada importante para a construção de homens e mulheres novos que são capazes de desaprender tudo

que foi aprendido visando humanizar a sociedade. Para a autora “a humanização é entendida como construção de uma nova humanidade como componente central do processo de descolonização e descolonizar-se” (Walsh 2009, p.35).

De acordo com Walsh (2009) a de-colonialidade é a busca pela ruptura das estruturas sociais, políticas e epistemológicas construídas pela colonialidade. É a busca pela humanização coletiva e individual e a libertação através da autoconsciência. No âmbito escolar, a autora argumenta que a de-colonialidade é um processo de luta contra a colonialidade que, pedagogicamente, visa questionar, transformar e construir de forma crítica através das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 24).

Conforme Walsh (2009), a descolonização envolve o resgate e a valorização das práticas culturais e dos saberes e que foram marginalizados durante o colonialismo. Assim, a inclusão de conhecimentos e práticas culturais no currículo escolar é um passo essencial para superar a colonialidade e promover uma educação mais justa e inclusiva.

Ademais, a descolonização e de-colonialidade são conceitos que falam sobre como mudar o que foi imposto durante o colonialismo e encontrar novos jeitos de entender e viver. A descolonização é sobre recuperar e valorizar o que foi perdido ou ignorado devido à dominação colonial. Segundo Candau e Oliveira (2010 p. 25) “[...] a de-colonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Assim, a decolonialidade busca uma reconstrução da sociedade, na sua forma de ser e nas relações de poder.

Walsh (2009) afirma que a interculturalidade seja fundamental para uma educação justa e inclusiva. A autora evidencia que, em vez de apenas conviver com pessoas de culturas diferentes, precisamos realmente conversar e trocar ideias para aprender mais sobre as diferentes perspectivas e enriquecer nosso próprio conhecimento. A interculturalidade surgiu dos movimentos sociais, a partir das pessoas que sofreram com as intervenções causadas pela colonialidade ao longo da história. E, é um processo dinâmico e contínuo, que está além das convivências entre culturas.

Também tem como objetivo acabar com as práticas de desumanização, desigualdades e os privilégios que uns têm sobre os outros, buscando acabar com as práticas políticas e epistemológicas da colonialidade.

Desta forma,

[...] o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

No âmbito escolar a autora propõe uma interculturalidade como ferramenta pedagógica que questiona a racionalização, os padrões de poder, as maneiras diferentes de ser e viver na busca da igualdade, equidade e respeito. Segundo Walsh (2009, p. 110), “a interculturalidade deve ser vista como um espaço de construção coletiva onde diferentes perspectivas culturais são confrontadas e integradas”. Esse entendimento sugere que, para promover uma educação verdadeiramente intercultural, é necessário criar espaços nos quais as culturas possam se encontrar e se enriquecer mutuamente.

Para Candau e Oliveira (2010 p. 25) “o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outra. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político”. Portanto, reforça a importância da interculturalidade, pois o diálogo intercultural permite que diferentes saberes e práticas culturais sejam reconhecidos e respeitados, contribuindo para uma educação mais inclusiva. Assim, ela passa a ser um componente essencial da formação continuada e ajuda a construir um ambiente educacional mais equitativo, diversificado e plural.

Segundo Freire (2018) o homem se humaniza, humanizando-o no processo dialógico entre a existência humana e a humanização, e entre constituir a si mesmo e a constituição humana. O homem precisa conquistar sua forma humana através da educação e do processo dialógico e histórico de produção de homem. Conforme Freire (1967), a humanização é um processo no qual a educação precisa ser corajosa e que propicie reflexões sobre si mesmo, sobre seu papel na sociedade e sobre o seu poder de refletir.

Outro conceito trabalhado por Freire, e que é muito importante para essa pesquisa, é o conceito de formação continuada ou permanente como é citada pelo autor. Isto porque, a formação

continuada é uma prática essencial para garantir que educadores estejam preparados para lidar com as complexidades da diversidade cultural e social em contextos educacionais. Ela é o processo de aprender e se aprimorar ao longo da vida, especialmente para quem ensina. Se queremos que a educação seja mais inclusiva e respeitosa, precisamos incorporar esses conceitos na formação dos professores.

Freire (2019) argumenta que a melhor formação está em se sentar com os professores e escutar as suas experiências, seus obstáculos e, a partir daí, discutir o que há de teórico em um processo de busca por respostas para o problema. Dessa forma, inserir num processo de formação é pensar na nossa prática pedagógica como uma prática maior, compreendendo a teoria inserida nela.

Certamente a formação continuada é uma oportunidade para os educadores refletirem e aprimorarem sobre suas práticas pedagógicas com base nos conceitos discutidos. Assim, integrar as ideias de alteridade, colonialidade, descolonização, de-colonialidade e interculturalidade na formação de professores é crucial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, além de permitir construção/reconstrução de um pensamento crítico.

Portanto, a formação continuada deve incentivar os educadores a refletirem sobre suas práticas e a identificarem como essas práticas podem estar reproduzindo desigualdades e preconceitos. Como Freire (1987) sugere, é essencial adotar uma abordagem educacional que promova o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Isso também envolve incorporar saberes e práticas culturais locais no currículo escolar. E, como defendem Reis (2021) e Candau e Oliveira (2010), ajuda a descolonizar a educação e a valorizar a diversidade cultural. Nesse sentido, enriquece o aprendizado e fortalece a identidade cultural dos educandos. Ademais, é preciso promover o diálogo intercultural para que se possa criar espaços em que os educandos e professores possam dialogar e aprender sobre diferentes culturas e é fundamental para promover a interculturalidade. Concorda-se com Walsh (2009), que esse diálogo deve ser contínuo e dinâmico no sentido de estabelecer a compreensão mútua.

Seguindo a proposta de Freire (2018) na perspectiva da educação dialógica e inclusiva, a formação continuada deve promover uma educação que valorize o diálogo e o respeito mútuo. Isso significa criar um ambiente em que todos os participantes tenham a oportunidade de expressar suas perspectivas e contribuir para o conhecimento coletivo.

A par desta perspectiva, os conceitos abordados pelos autores são fundamentais para promover uma formação continuada que seja verdadeiramente inclusiva. A formação continuada que incorpora os conceitos de alteridade, colonialidade, descolonização, de-colonialidade e interculturalidade ajuda a criar uma educação mais inclusiva e justa. Ao valorizar e respeitar as diferenças, reconhecer as influências do passado e promover o diálogo entre culturas, estamos construindo um ambiente no qual todos têm a chance de aprender e crescer juntos. É um esforço contínuo e coletivo que pode transformar a maneira como entendemos e vivemos a educação.

Incorporar essas ideias na prática pedagógica permite criar um ambiente educacional onde as diferenças são respeitadas, os saberes são diversificados e o diálogo entre culturas é valorizado. A integração desses conceitos na formação de educadores, como discutido por Reis (2021), Walsh (2009), Candau e Oliveira (2010), e Freire (2018, 1987), é essencial para construir uma educação que reflita e celebre a diversidade cultural e social.

1.4 Participantes da pesquisa

Para realizar a pesquisa, inicialmente, fizemos o levantamento dos professores que trabalham nas instituições selecionadas que poderiam participar das entrevistas semiestruturadas. Optamos por entrevistar três professores de cada instituição e um gestor que atuam na Rede Municipal de Goiânia há, pelo menos, 5 anos e que são professores efetivos, chegando ao quantitativo de 11 (onze) profissionais.

A pesquisa recebeu a aprovação do Comitê de Ética no dia 10 de fevereiro de 2024, o próximo passo foi entrar em contato com as instituições para iniciarmos o processo de entrevistas. Iniciamos a pesquisa pela Gerfor, para compreender um pouco melhor o funcionamento da instituição. Fizemos o primeiro contato via aplicativo de mensagem e agendamos um momento para um diálogo inicial e para agendamento das entrevistas. O primeiro contato foi no dia 24 de abril de 2024, com uma professora formadora que atua na equipe de inclusão. A professora formadora apresentou toda a logística da instituição, principais atividades realizadas, desafios enfrentados e a partir desse primeiro encontro foi possível dar continuidade à pesquisa e às entrevistas.

Nos dias 13 e 16 de maio de 2024 voltamos à instituição para dar início às entrevistas semiestruturadas. Na ocasião, explicamos brevemente nossa proposta de pesquisa, esclarecendo

que os participantes poderiam ou não participar da pesquisa e que responderiam algumas questões sobre suas vivências e experiências na instituição sem a necessidade de falar sobre as teorias permeiam as temáticas: formação de professores e inclusão. Destacamos que os participantes poderiam ficar à vontade para trazer experiências, e que não existiam respostas certas ou erradas, mas sim percepções diferentes do cotidiano. Além disso, enfatizamos que suas identidades não seriam expostas. Cada entrevista deve uma duração de 30 a 40 minutos e antes de iniciar cada uma delas solicitamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE⁶, para que começássemos as entrevistas⁷. Com a permissão de todas as participantes, gravamos as entrevistas por meio de um aplicativo “gravador de voz” instalado no celular.

Assim que terminamos as entrevistas na Gerfor iniciamos o mesmo processo no CMAI. Entramos em contato com uma das coordenadoras via aplicativo de mensagens, marcamos um dia para conhecer a instituição e os profissionais. No dia 04 de junho de 2024 realizamos o primeiro encontro para esclarecimento a respeito da pesquisa, visita à instituição e aproveitamos para marcar a data para o início das entrevistas semiestruturadas.

Nos dias 10 e 21 de junho retornamos à instituição para a realização da entrevista semiestruturada. Assim como na Gerfor, esclarecemos a proposta da pesquisa, e como seria conduzida a entrevista semiestruturada, informando que o participante tinha a liberdade de responder as perguntas baseando-se nas suas vivências e experiências, sem se preocupar se as respostas estariam certas ou erradas.

Assim que concluímos as entrevistas no CMAI, procuramos a escola selecionada, entramos em contato com o diretor via aplicativo de mensagens e marcamos o dia para o início das entrevistas semiestruturadas. Nos dias 24 e 25 de junho de 2024 realizamos as entrevistas semiestruturadas. Diferentes dos professores entrevistados na GERFOR e no CMAI que pareciam estar acostumados com pesquisas e entrevistas, os professores da escola pareciam não ter experiência com esse tipo de abordagem. Foi necessário explicar de forma mais detalhada toda a etapa da pesquisa e como seria conduzida a entrevista semiestruturada, informando que o participante tinha a liberdade de responder as perguntas baseado nas suas vivências e experiências, sem se preocupar se as respostas estão certas ou erradas. Cada entrevista deve uma duração de 10 a 15 minutos. Realizamos a entrevista apenas com dois professores e um gestor, pois não tinha professores concursados o

⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE se encontra no apêndice dessa dissertação.

⁷ O roteiro de entrevista está presente no apêndice dessa dissertação.

suficiente para realizar a entrevista, o gestor explicou que o quadro de professores efetivos no período vespertino é mínimo.

A seguir apresentamos um quadro com aspectos que consideramos importantes para a identificação de cada participante da pesquisa. Esclarecemos que a sigla utilizada para cada participante está relacionada à instituição de cada participante; assim, PG1 se refere a professor da GERFOR 1; PC1 se refere a professor do CMAI; e, PE1 se refere a professor da Escola e assim sucessivamente.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa, turma, carga horária, faixa etária e cargo

Pseudônimo/sigla	Turma	Carga horária	Faixa etária	Cargo
PG1	Formador	60 horas	60 a 69 anos	Efetivo
PG2	Formador	60 horas	40 a 49 anos	Efetivo
PG3	Formador	60 horas	60 a 69 anos	Efetivo
PG4	Gestor	60 horas	40 a 49 anos	Efetivo
PC1	AEE	60 horas	40 a 49 anos	Efetivo
PC2	AEE	60 horas	50 a 59 anos	Efetivo
PC3	AEE	60 horas	30 a 39 anos	Efetivo
PC4	Gestor	60 horas	40 a 49 anos	Efetivo
PE1	1º ano	60 horas	50 a 59 anos	Efetivo
PE2	2º ano	60 horas	30 a 39 anos	Efetivo
PE4	Gestor	60 horas	30 a 39 anos	Efetivo

Fonte: Elaboração própria (2024).

Apresentamos os dados acima para melhor compreensão do leitor, possibilitando uma visualização dos professores entrevistados relacionando-os com a instituição em que trabalham. A coleta desses dados nos permitiu traçar o perfil profissional de cada um dos participantes. Notamos que todos os profissionais trabalham com a carga horária de 60 horas semanais na mesma instituição e são efetivos do município.

No quadro a seguir, verificamos as formações acadêmicas e o tempo de experiência dos professores participantes da pesquisa, com destaque para a graduação e pós-graduação. Em relação ao tempo dedicado à docência na modulação atual, é possível perceber que os professores da Gerfor que participaram da pesquisa dedicam suas carreiras à formação continuada de professores. Já os professores entrevistados que atuam no CMAI, em sua maioria, dedicam suas carreiras a atender estudantes com NEEs, apresentando pouca experiência com a educação básica.

Quadro 3 - Graduação e pós-graduação das participantes

Participantes	1ª graduação	2ª e 3ª graduação	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> / <i>Stricto sensu</i>	Tempo de modulação
PG1	Geografia	História Pedagogia Bilingue	Mestre em Educação	17 anos
PG2	Letras	-	Educação Inclusiva	14 anos
PG3	História	-	Educação Inclusiva	19 anos
PG4	Educação Física	Pedagogia	Educação Inclusiva	4 anos
PC1	Pedagogia	-	Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagogia. Neuropsicologia. Análise do comportamento.	16 anos
PC2	Educação Física	-	Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades e Neuropsicologia.	18 anos
PC3	Pedagogia	Fonoaudiologia	Atendimento Educacional Especializado	5 anos
PC4	Pedagogia	Fisioterapeuta	Atendimento Educacional Especializado	16 anos
PE1	Pedagogia	-	Alfabetização e Letramento. Educação Infantil com Ênfase em Educação Inclusiva.	11 anos
PE2	Pedagogia	-	Psicopedagogia e Neurociências	7 anos
PE3	Ciências Biológicas	Direito	Alfabetização. Gênero Diversidade na Escola. Método e Técnicas de Ensino. Mestrando em Educação.	16 anos

Fonte: Elaboração própria (2024).

É possível observar que 5 (cinco) entrevistados possuem graduação em Pedagogia e outros 6 (seis) entrevistados possuem graduações em outras áreas do saber. Em relação à pós-graduação, todos os entrevistados possuem uma ou mais pós-graduações *latu sensu* e dois entrevistados possuem ou estão terminando a pós-graduação *stricto sensu*. É importante ressaltar que todas as pós-graduações estão relacionadas ao atendimento dos estudantes com NEEs. Outro aspecto importante é o tempo de modulação dos profissionais em cada instituição, a maioria dos entrevistados possui mais de dez anos de modulação.

No próximo capítulo evidenciamos o percurso histórico da educação inclusiva, dando destaque para as principais leis brasileiras que visam a garantia do acesso, permanência a educação e a garantia da aprendizagem dos estudantes com NEEs.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é direito dos estudantes com deficiência.
Também é direito dos estudantes sem deficiência.
É um direito de todas as pessoas.
É dever da família, dos profissionais de educação,
do estado e da sociedade garantir que esse direito seja respeitado.
(Movimento Down, 2022 p. 05)

A epígrafe de abertura ressalta a educação inclusiva como direito de todas as pessoas, independente de ter ou não alguma deficiência. Para que este direito seja respeitado, toda a sociedade precisa se movimentar e abandonar antigos hábitos de desrespeito e discriminação. Na busca de promover a igualdade de direitos e oportunidades leis e decretos garantem a convivência dos estudantes com NEEs nas escolas de ensino regular. Neste capítulo, apresentamos os aspectos legais para a educação inclusiva, entendendo o processo histórico que possibilitou a inclusão de todos os estudantes.

A formação continuada de professores para a atuação na educação inclusiva é entendida como uma ação contínua, produzida no cotidiano da escola, a partir do questionamento das concepções sobre as deficiências e as diversidades e a sua relação com a prática educativa. Para compreender um pouco mais sobre a formação de professores é importante conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, resoluções de 2015; 2019 e 2024.

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 apresenta o capítulo VI - Da formação continuada dos profissionais do magistério apresenta dois artigos que tratam exclusivamente da formação de professores. O artigo 16 compreende a formação continuada como um repensar do processo pedagógico, que envolve atividades coletivas como grupo de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e outras ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério com a finalidade de refletir sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Levando em conta os sistemas e as redes de ensino, o projeto político pedagógico e os problemas e desafios da escola; acompanhar a inovação da ciência e tecnologia; protagonismo do professor para refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.

O artigo 17 complementa o artigo anterior com a oferta de atividades formativas e cursos de atualização extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas. De acordo com esse documento, a formação continuada envolve:

atividades formativas organizadas pelas redes e instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização; atividades, cursos de extensão e curso de aperfeiçoamentos; cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas; cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas; curso de doutorado, por atividades formativas diversas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, excluiu o capítulo destinado à formação de professores dando maior notoriedade para a formação inicial. No capítulo II- Dos fundamentos e da política da formação docente - apresenta algumas questões sobre a formação continuada como: a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais; a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; a formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente.

Na resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 apresenta no Art. 3º, inciso III – a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica como um processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação [...]. No § 4º a resolução trata da importância da implementação de projetos integrados a prática pedagógica que dialogam entre os licenciados em formação e toda a comunidade escolar. Em relação a formação continuada apresenta o inciso V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica. Durante toda a resolução a formação continuada de professores é citada apenas nos dois incisos, e assim como na resolução de 2019, resolução de 2024 não apresenta um capítulo para tratar especificamente da formação continuada de professores, dando uma maior relevância a formação inicial e desconsiderando a importância da formação continuada.

Em relação às políticas públicas que possibilitam uma educação inclusiva/especial podemos citar as criadas a partir da década de 1990. Nessa década legislação brasileira de inclusão teve avanços no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A educação é um direito constitucional universal, ou seja, todos têm direito à educação. Manter o estudante na escola é um dever do estado e da família. Para garantir o direito à educação é necessário pensar em ações pedagógicas inclusivas que proporcione novas experiências e desenvolva habilidades necessárias

para o convívio social. A legislação brasileira é composta por muitas leis que garantem os direitos e a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

A Lei N° 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe que crianças com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino e prioridade no atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi um marco importante para o desenvolvimento da legislação brasileira de inclusão. A declaração de Salamanca é fruto de um evento que aconteceu na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994 e teve como proposta que os “Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (Unesco, 1994, p 1). A partir desse documento, ficou determinado que todos os estudantes com NEEs devem ser matriculados no ensino regular, com direito ao desenvolvimento de suas habilidades educacionais e que o Estado deve acabar com as situações de discriminação. No quesito - políticas públicas - a declaração estabelece como prioridade a criação de políticas públicas e o investimento financeiro para o aprimoramento do sistema educacional inclusivo.

Em relação à formação continuada de professores a Declaração de Salamanca estabelece mudança sistêmica, a criação de programas de treinamento de professores para a educação especial e inclusiva. O documento aponta como desafio a criação de escolas que desenvolva uma educação centrada na criança, que eduque de forma bem-sucedida todas as crianças, independente das suas necessidades educacionais. Além da educação de qualidade, essas escolas, devem ser capazes de modificar atitudes discriminatórias, proporcionando a construção de uma sociedade acolhedora e inclusiva. Segundo a declaração de Salamanca o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Unesco, 1994, p. 5).

Em relação às políticas e organização nacionais, a Declaração de Salamanca estabelece como prioridade o financiamento efetivo para a promoção da igualdade de acesso e oportunidade e a desmarginalização para todos os estudantes. As políticas educacionais devem ser criadas em níveis nacionais e locais para garantir a frequência dos estudantes em escolas próximas à sua residência. Promovendo a educação inclusiva nas escolas de ensino regular que considere as diferenças e necessidades de todos os estudantes.

Sobre os fatores relativos à escola, a Declaração de Salamanca estabelece o desenvolvimento de escolas inclusivas que atenda os estudantes com uma política de combate ao preconceito, com profissionais treinados, currículos adaptados, organização escolar e pedagógica centradas nos estudantes. As escolas precisam ter acesso às tecnologias apropriadas para melhoras pedagógicas, na comunicação e aprendizagens. Em relação à administração escolar é necessária a promoção de atitudes positivas de cooperação e responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Os pressupostos contidos na referida Declaração, em âmbito nacional, foram organizados e passaram a compor a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Esse documento defende que a educação especial deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino atendendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A lei 9.394/96 define que a educação especial deve oferecer apoio especializado, quando necessário; deve iniciar na educação infantil; deve estabelecer um currículo e terminalidade adaptados/específicos para atender às necessidades dos estudantes; garantir professores com formação adequada; educação especial com condições adequadas de inclusão na vida em sociedade e a identificação precoce dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Em relação à formação continuada de professores, a Lei 9.394/96, fala sobre a garantia de formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação, que o professor precisa ter formação adequada na área de atuação; que o estado, em regime de colaboração, deverá manter a formação continuada dos profissionais do magistério, podendo ser realizado através da educação a distância. A LDB não especifica a formação continuada em uma perspectiva inclusiva e não é muito clara em relação à necessidade, aos objetivos e como será realizada a formação continuada de professores.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Em relação ao acesso à educação, esse documento estabelece que os órgãos e as entidades da administração pública são responsáveis pela educação, matrícula compulsória, educação especial como modalidade de educação escolar com oferta gratuita, inserção nas escolas e instituições de ensino especializadas com oferta gratuita, oferecimento gratuito de serviços de educação ao estudante hospitalizado, e a garantia dos mesmos direitos e benefícios conferidos aos demais estudantes.

Esse documento entende a educação especial como uma modalidade escolar oferecida na rede regular de ensino aos estudantes com NEEs a partir de zero ano de idade, promovendo uma educação flexível dinâmica e individualizada, contando com as orientações da equipe multiprofissional. Em relação à formação de professores, o decreto estabelece que os órgãos e as entidades administração pública são responsáveis pela formação de recursos humanos, entre eles, a formação e qualificação de professores de todos os níveis para a educação especial, nas diversas áreas do conhecimento atendendo as demandas da educação especial e incentivando a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento.

Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse documento define que todas as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos: dignidade, liberdade e igualdade que são inerentes a todo ser humano, garantindo o direito de não passar por nenhum tipo de discriminação. O decreto entende o termo deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer atividades essenciais a vida diária. O termo discriminação é definido como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, com o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo, ou exercício de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE com dez anos de duração. Esse documento teve o objetivo de nortear a educação em todas as suas modalidades de ensino. No que se refere à educação especial a lei estabelece como direito constitucional o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber a educação junto com seus pares na educação regular. A lei nº 10.172/2001 cita como tendência a integração/inclusão do estudante com NEEs no sistema regular de ensino; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além dos atendimentos específicos; melhoria da qualificação dos profissionais do Ensino Fundamental que atuam na educação especial; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades.

De acordo com lei nº 10.172/2001 um desafio a ser enfrentado pelo sistema de ensino é a sensibilização dos demais estudantes e comunidade para a integração, as adaptações curriculares e qualificação dos professores para atendimento nas escolas regulares e especialização dos professores para atuarem nas escolas especiais, adaptação das escolas e do material didático para

atender a todas as necessidades dos estudantes. E que, o grande avanço será a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

As diretrizes estabelecidas pela lei nº 10.172/2001 salientam que a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. É garantido o direito da educação especial inclusiva em todos os níveis de escolaridade na educação básica. Alguns objetivos e metas estão definidas na diretriz como: ampliar a oferta para crianças com necessidades especiais em instituições especializadas ou regulares de Educação Infantil; aumentar os recursos para a educação especial; incentivar a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas a educação especial.

Em relação à formação dos professores e valorização do magistério a lei nº 10.172/2001 determina que a valorização só pode ser obtida por meio de uma política global do magistério que implica na formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional; o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos estudantes, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. De acordo com a lei, a formação continuada é parte essencial para a melhoria permanente da qualidade da educação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências para serem executadas no período de dez anos. O PNE tem como algumas das suas diretrizes a universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e valorização dos (as) profissionais da educação. O PNE estabelece como estratégias

para a educação especial inclusiva o atendimento escolar a criança de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 13.005/2014 propõe a implementação de salas de recursos multifuncionais, a garantia do atendimento educacional especializado, o fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. O documento estabelece a necessidade de estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria interligados com a área da saúde; a oferta da educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua; a oferta da educação inclusiva no ensino regular e no atendimento educacional especializado; promoção e desenvolvimento da pesquisa voltada para o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em relação ao direito à educação, o capítulo IV, artigo 27 diz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de escolarização de forma inclusiva, garantindo o desenvolvimento máximo de todas as potencialidades. O parágrafo único acrescenta que é dever do Estado, família e sociedade assegurar educação de qualidade e evitar qualquer forma de discriminação.

O artigo 28 desse documento apresenta algumas ações que precisam ser desenvolvidas e implementadas pelo poder público, entre elas: promover um sistema educacional inclusivo; garantir o acesso e permanência e a aprendizagem por meio de recursos de acessibilidade; acesso ao atendimento educacional especializado; desenvolver pesquisas, grupos de estudos e a formação de professores para um melhor atendimento as pessoas com deficiências.

Sobre os aspectos legais compartilhamos alguns relatos apresentados durante as entrevistas:

A legislação é muito bacana. No papel contempla muito bem, mas na prática isso não funciona (PE2, 2024).

Acredito que legislação está cumprindo seu papel, porém, teria que ter um apoio melhor para essas crianças, às vezes, não tem profissional suficiente para ajudar nós professores dentro de sala de aula (PE3, 2024),

[...] na legislação sim, na prática não. Vou dar um exemplo: a gente tem uma lei que deixa muito claramente que a gente pode amparar que o estudante na sala de aula, A gente tem vivenciado isso com as famílias daqui, as crianças que precisam de suporte pedagógico em sala de aula, que está na lei. A lei de TDAH que diz

que em casos comprovada a necessidade dessa criança, precisa de suporte pedagógico em salas de aula. E elas não têm, né? A gente sabe que a criança precisa (PC1, 2024).

Observando os relatos sobre a legislação brasileira de inclusão é possível perceber que os professores percebem a importância da legislação, mas que não veem o seu cumprimento na prática, no dia a dia escolar e que a principal demanda é a falta do profissional de AAE para auxiliar os estudantes com NEE durante as atividades.

2.1 Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024

Em consonância com as leis e decretos nacionais, dentre outros, que norteiam a educação especial e inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia estabelece as Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 por meio da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (Gerinc), que orienta o atendimento dos estudantes com NEEs nas escolas, centros especializados e Salas de Recursos Multifuncionais.

Esse documento tem como objetivo, “operacionalizar as ações inclusivas, nos âmbitos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, educação para a diversidade e cidadania e Programa Saúde na Escola, abordando os aspectos metodológicos e procedimentais para a sua efetivação” (Goiânia, 2024, p.7).

As diretrizes orientam sobre a avaliação inicial dos estudantes com NEEs nas unidades educacionais, o atendimento AEE, o trabalho realizado pelos profissionais que atuam como auxiliar de atividades educativas, sobre a solicitação de cadeiras adaptadas, impressora e máquina de Braille e outros materiais para o atendimento dos estudantes. Trata ainda do encaminhamento dos estudantes para outras instituições como o NAAH/S, ou para o atendimento domiciliar e hospitalar, solicitação para a avaliação da necessidade de Libras/guia intérprete, entre outras informações e orientações sobre o atendimento aos estudantes com NEEs.

As Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 entendem a educação especial como modalidade transversal de ensino que deve ser garantida em todas as etapas da educação promovendo a aprendizagem e permanência em todo o ambiente educacional, através de recursos tecnológicos e humanos, materiais didáticos que promovam educação de qualidade. O público-alvo da educação especial são pessoas com deficiências, TEA e/ou altas habilidades/superdotação.

A educação inclusiva é entendida como um novo modelo de escola em que todos os estudantes possuem acesso e permanência em um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da educação especial, estabelecendo um ambiente sem discriminação e que não apresente barreiras para a aprendizagem. Para acolher todos os estudantes, o documento destaca que a escola precisa transformar suas intenções oferecendo um ensino diferenciado tornando-a inclusiva. Também é necessário formar os professores e toda a equipe revendo as formas de interação e estrutura, reorganizando o projeto político pedagógico, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino e práticas avaliativas.

A Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (Gerinc) é a responsável pelos procedimentos necessários para a implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Entre as suas atribuições está a avaliação inicial os estudantes com NEEs, com ou sem laudo nas unidades educacionais, que é realizado pela Equipe Multidisciplinar, após o encaminhamento realizado pelo professor depois de observar as dificuldades, potencialidades necessidades e habilidades do estudante por pelo menos 15 dias. A partir da avaliação pedagógica da Equipe Multidisciplinar, constatando a necessidade o estudante é encaminhado para o AEE, Auxiliar de atividades educativa (AAE) e/ou intérprete de Libras e elaboração do plano educacional individual de estudantes com NEEs pelos professores da sala de aula regular, deve ser orientado pelo coordenador pedagógico e pelo professor do AEE.

O AEE é realizado nas Salas de Recurso Multifuncionais (SEM) ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CMAI) e nos Centros de atendimento Educacional Especializado (CAEE). Conforme Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011, que regulamenta a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compreende o AEE com um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser oferecido para: complementar a formação das crianças e dos estudantes com deficiências e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou suplementar à formação de crianças/estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE tem como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais das crianças/estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras

no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Para o desenvolvimento do trabalho os professores de AEE desenvolvem o Plano de atendimento Educacional Especializado (PAEE) com os objetivos elencados a partir do estudo de caso de cada estudante. As áreas de atendimento são: Comunicação, tecnologia assertiva, desenvolvimento cognitivo e psicomotora.

Em relação às atribuições dos professores de AEE, em conformidade com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Nota Técnica nº. 011/2010/MEC/SEESP/GAB e Lei 14.191/21 a diretriz estabelece como atribuições: Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do estudante; acompanhar e avaliar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade da instituição escolar; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os estudantes com NEEs. Estabelecer a articulação entre os professores da sala de aula comum para desenvolvimento e aprimoramento das atividades escolares; orientar professores e responsáveis legais sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade ampliando a autonomia e participação; desenvolver atividades próprias do AEE de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante.

O atendimento nos CMAIs é organizado por equipes, cada equipe é composta por três professores. As equipes são na área de desenvolvimento cognitivo, psicomotora, comunicação e tecnologia assistiva. Todos os semestres são realizados estudos de casos e os professores de cada equipe registam no PAEE as dificuldades, necessidades e particularidades de cada estudante. Em seguida, os estudantes são divididos pelos coordenadores de acordo com as suas necessidades especiais. Os atendimentos são realizados duas vezes por semana com duração de 50 minutos.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) são Unidades de Ensino Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas à Rede Municipal de Educação de Goiânia. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Artigo 5º e 8º, Parágrafo Único, alínea “d”. Vinculados à SME, em regime de convênio total, são: APAE – Escola Helena Antipoff, CAE Renascer – Associação Pestalozzi, e Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE). O atendimento CAEE é parecido com o atendimento realizado no CMAI. Os professores são divididos em equipes e os estudantes são direcionados para a equipe que melhor atende a sua necessidade educacional.

Os estudantes que necessitam de auxílio para alimentação, higiene e/ou locomoção após o encaminhamento e a avaliação da Equipe Multidisciplinar recebem o profissional AAE. As atribuições dos AAE são: trabalhar para aquisição e/ou desenvolvimento da autonomia e

independência dos estudantes; contribuir com a permanência com qualidade do estudante em sala de aula; favorecer o acolhimento, a socialização dos estudantes no ambiente escolar; registrar, diariamente, as dificuldades e avanços do desenvolvimento dos estudantes no âmbito da vida social; participar das ações formativas, realizar o estudo das orientações da Gerinc.

As Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 orientam sobre a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com perfil para o AEE. O PEI deve ser elaborado de forma individual para os estudantes com deficiências (física, visual, auditiva, intelectual, surdocegueira ou múltipla), Transtorno do Espectro Autista, dentre outros, e/ou altas habilidades/superdotação, conforme a legislação, Lei nº14.254/2021, os estudantes com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem devem ter garantidos pelas UE o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, o que demanda planejamento diferenciado, o qual deve ser registrado no PEI. Em relação à avaliação do estudante com NEE, deverá ser considerado o PEI e a ficha de avaliação do estudante com NEE que deve avaliar o processo de aprendizagem do estudante com NEE.

As Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 também orientam sobre permanência do Assistente e/ou Acompanhante Terapêutico (AT) na unidade escolar. O AT é um profissional que atua nas áreas da saúde e/ou educação no atendimento dos estudantes que tenham dificuldades psicossociais, promovendo aprendizagem, inclusão e desenvolvimento das habilidades sociais, competências e autonomia. Por meio da GERINC a família/responsável pelo estudante deve abrir um processo no protocolo da SME solicitando a autorização para permanência deste profissional na unidade escolar. O profissional não é disponibilizado pela SME, por não fazer parte do quadro de profissionais e os seus objetivos não são os mesmos especificados pelo AEE. O profissional de AT são contratados com recursos financeiros da família/responsável pelo estudante.

Em relação à implementação da Educação Bilíngue de Surdos é vista como prioridade, conforme estabelece as Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024. Tem como objetivo garantir o acesso e a qualidade da educação para os estudantes surdo e surdocegos. Para receber o atendimento do professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) a unidade escolar precisa encaminhar um ofício/relatório de encaminhamento para o e-mail da Coordenação Regional de Educação (CRE) solicitando uma avaliação da Equipe Multidisciplinar. A Equipe Multidisciplinar da CRE, em conjunto com o Apoio Técnico-Professor

da Educação Bilíngue de Surdos, avaliará a necessidade de o estudante receber o atendimento do professor intérprete de Libras, conforme informado anteriormente.

Sobre a Equipe Multidisciplinar, as Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024, estabelecem a modulação de equipes nas CRE e o cumprimento de suas funções embasadas nos referenciais da legislação e orientações do MEC referentes à educação inclusiva. Fazem parte da equipe profissionais com formação específica para a avaliação dos estudantes. Para ser modulado na equipe multidisciplinar o profissional precisa realizar uma entrevista na GERINC. Cada equipe é composta por pelo menos 4 (quatro) Profissionais de Educação II (PE-II) efetivos, conforme os eixos: Psicomotor, Cognitivo, Linguagem.

No eixo psicomotor 01 (um) PE-II Educação Física, preferencialmente, com especialização em psicomotricidade. No eixo cognitivo 01 (um) PE-II licenciado em qualquer área do conhecimento e, preferencialmente, com formação em Psicologia e/ou área do desenvolvimento/comportamento humano. No eixo linguagem solicita 02 (dois) PE-II licenciados em qualquer área do conhecimento e com especialização em Psicopedagogia, ou 01 (um) licenciado com especialização em Psicopedagogia e 01 (um) licenciado com formação em Fonoaudiologia e/ou área da linguagem. As equipes multidisciplinares são responsáveis pelas: avaliações pedagógicas das crianças/estudantes, formação in loco da equipe pedagógica, familiares/responsáveis e orientações às unidades escolares, atualmente a RME possui 5 (cinco) Equipes Multidisciplinares, uma para cada regional.

As Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 promovem orientações sobre as Ações de Prevenção e Enfrentamento às Violências e sobre a realização do Programa Saúde na Escola. O serviço Educacional de Prevenção e Enfrentamento às Violências é baseado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 39, inciso X que estabelece os fundamentos legais de prevenção e enfrentamento às violências contra crianças e estudantes. As unidades escolares são orientadas a desenvolver o Plano de Ação Educacional para Atendimento e Desenvolvimento Escolar da criança e estudante vítima de violências; a desenvolver a Proposta Política Pedagógica (PPP) a partir das ações voltadas à prevenção e enfrentamento das violências; identificar os indicadores de violência; encaminhar imediatamente para o Conselho Tutelar da região onde reside o estudante (para providências cabíveis), GERINC (para acompanhamento e providências) e para a CRE (para conhecimento do coordenador da ação de Prevenção à Violência). Com o objetivo de atender, acolher, encaminhar, informar e monitorar a criança e estudante vítima

da violência. Também são realizadas ações de prevenção e enfrentamento das violências por meio de encontros formativos e estudos de casos.

O Programa Saúde na Escola (PSE) é realizado em consonância com a BNCC e com o SUS tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção a doenças, enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento dos estudantes da rede pública de ensino. O PSE acontece em todas as unidades escolares realizando ações de educação em saúde (promoção da saúde e prevenção).

Sobre o cumprimento e efetivação das Diretrizes das ações educativas inclusivas da SME citamos o relato de um dos entrevistados:

Não, não cumpre. A gente tem visto aí vários secretários da SME sendo acionado é pelo Ministério Público, por várias famílias. É por causa dessa questão da falta do AAE na sala de aula, do apoio pedagógico para a criança que tem necessidade de higienização, alimentação e locomoção (PC2, 2024).

Observamos através do relato que a falta profissional AAE interfere no cotidiano escolar dos professores e estudantes e principalmente na garantia da efetivação das ações inclusivas prevista no documento analisado.

No próximo capítulo analisamos a Política de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. O documento é composto por 9 (nove) tópicos que direcionam o trabalho da GERFOR, são eles: 1- Trajetória da Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia: Marcos Legais e Históricos; 2- Formação Continuada dos Profissionais da SME: Participação e Corresponsabilidade; 3- Formação Continuada dos Profissionais da Educação como Política Pública; 4- Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos; 5- Eixos Para a Formação; 6- A Construção do Perfil Profissional no Processo de Formação Continuada; 7- O Professor Formador no Contexto da Política de Formação Continuada; 8- Avaliação e Perenidade da Política de Formação Continuada; 9- Metas da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – 2020-2025.

3 PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA RME

Uma educação para todos celebra singularidade de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimento, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos [...] (Montoan; Lanuti, 2022, p. 31)

Assim como na epígrafe, este capítulo fala sobre o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; de celebrar a singularidade dos estudantes e professores. Para desfrutar desse privilégio é necessário pensar em formas de compartilhar conhecimentos para uma convivência marcada pelo acolhimento e respeito a todos. E, sob essa perspectiva foi criado o Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Goiânia.

Em 1999 foi criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação da SME, responsável por desenvolver a formação continuada dos profissionais da SME. Em 2015 passou a se chamar Gerência de Formação dos Professores da SME – Gerfor, após reforma administrativa na prefeitura de Goiânia. Para nortear o trabalho na Gerfor, em 2013, foi aprovada pelo Conselho Municipal de Goiânia “A Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia”. Em 2019, esse documento passou por uma reestruturação, após pesquisas sobre a formação continuada junto com os profissionais que atuam nas unidades escolares e outras instâncias da SME.

A Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, entende a formação continuada “como meio para a qualificação das práticas pedagógicas dos profissionais da SME e dos processos de ensino e aprendizagem dos profissionais, estudantes e crianças desta Rede de Ensino” (Goiânia, 2020, p. 3). Assim, a GERFOR contribui para a qualificação profissional dos docentes e demais servidores a SME, através de cursos de curta, média e longa duração, em diferentes formatos (presenciais, semipresenciais, EaD), com o objetivo de ampliar o conhecimento, proporcionar a troca de experiências e a reflexão sobre a práxis pedagógica.

Em relação à trajetória da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, no documento estudado, identificamos no item - Marcos Legais e Históricos a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - algumas mudanças ocorridas desde a sua criação até 2019.

A implementação do Centro de Formação dos profissionais da educação (CEFPE) ocorreu através do projeto - Escola para o Século XXI -, que contribuiu na organização dos Ensino

Fundamental Anos Iniciais em Ciclo de Formação Humana. Esse projeto teve como objetivo a qualificação dos profissionais de educação para a concretização do Projeto Escola para o Século XXI e da Proposta Político-Pedagógica. Na ocasião, foram oferecidos diversos momentos formativos como: cursos, seminários, encontros mensais em escolas-polo, grupos de estudo, e participação dos formadores nos planejamentos coletivos das escolas. Todas as ações eram realizadas no horário de trabalho dos profissionais de educação.

Entre 2011 e 2016 as formações oferecidas estavam voltadas para a formação do grupo gestor das unidades escolares e das CREs. Para os professores foram oferecidas formações voltadas para a alfabetização e para a implementação das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental organizada em Ciclo de Formação Humano e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Nos períodos de 2017 a 2020 as formações oferecidas tinham como foco o direito à aprendizagem dos estudantes, a qualificação da práxis pedagógica e a implementação das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental organizada em Ciclo de Formação Humano e EAJA.

Entre 2013 e 2019 foram oferecidas 358 ações formativas entre cursos presenciais, semipresenciais e a distância, jornadas pedagógicas, seminários, simpósios, grupos de trabalho e estudos. Foram oferecidas 56.197 vagas destinadas para os profissionais de educação da SME. Uma das ações oferecidas foi a realização de um processo de escuta dos profissionais de educação da SME sobre a formação continuada. Essa ação possibilitou uma escuta de 90% das instituições de Educação Infantil e 85% das instituições que atendem Ensino Fundamental e EAJA. A partir da escuta, em 2018, a Gerfor organizou um grupo de trabalho e estudos para a reescrita coletiva da Política de Formação Continuada da SME.

Em relação à formação continuada dos profissionais da SME, nos aspectos - Participação e Corresponsabilidade, o documento estabelece que a Gerfor faz parte do Diretório Pedagógico e é responsável pelas ações formativas da SME, e que o diálogo entre as demais instituições pedagógicas e institucionais é imprescindível para garantir ações formativas que atendem as necessidades e orientações da SME.

A Gerfor tem como atribuição: desenvolver e avaliar as ações formativas a partir dos diálogos com as outras instâncias da SME, fazendo articulação com a Proposta Político-Pedagógico; certificar as ações formativas através da submissão dos relatórios e projetos formativos no Conselho Municipal de Educação; articular parcerias com instituições de ensino

superior visando o zelo pelos pressupostos da política de formação continuada da SME e a aproximação entre formação inicial e continuada. Também oferece ações formativas nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância; avaliar o percurso formativo da SME; participar de eventos formativos que dialogam com a Propostas Político-Pedagógicas da SME, mantendo a atualização constante; criar uma biblioteca digital em parceria com outras instâncias da SME. Ainda como atribuição, rever as diretrizes de formação continuada anualmente e promover a socialização nas ações formativas; assegurar o cumprimento as orientações governamentais e do Ministério Público sobre a formação continuada; participar da produção de pesquisas na arguição de dissertações e teses em bancas de programas de pós-graduação *stricto sensu* que envolvam os projetos formativos e temas pertinentes à educação; publicar experiências de formação continuada no âmbito da SME entre outras atribuições.

No que se refere à - Formação Continuada dos Profissionais da Educação Como Política Pública, o documento em estudo - Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - define a formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona a construção de uma identidade profissional. Seu objetivo é “consolidar uma política de formação continuada, em Rede e, acima de tudo, qualificar os processos de ensino e aprendizagem nas etapas e na modalidade da Educação Básica atendidas pela SME” (Goiânia, 2020, p.12).

Em relação à valorização dos profissionais da educação, a SME promove formação continuada para a garantia da qualificação profissional e da progressão na carreira docente e administrativa conforme o Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia estabelecem. De acordo com o documento, a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia atende as orientações da BNCC sobre a formação continuada dos profissionais da educação buscando garantir o direito à aprendizagem e a formação humana de todos os profissionais da educação, visando uma educação pública de qualidade.

O documento em análise, apresenta os - Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos - que fundamentam as propostas Político-Pedagógicas da SME. Epistemologicamente, a política de formação continuada “fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, como método de estudo e compreensão da realidade e da teoria histórico-cultural, que explicam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano”

(Goiânia, 2020, p.16); visando uma formação capaz de intervir e transformar a sociedade em que vivem, através de sujeitos autônomos que visa a construção de uma sociedade mais justa. Portanto, as ações formativas.

Em relação aos pressupostos políticos, é entendida como política pública que se articula com outras políticas educacionais e a BNCC, considerando as articulações necessidades de formação continuada em nível nacional, estadual e municipal. O documento apresenta uma concepção de inclusão social em todas as ações formativas, por meio de uma compreensão da luta pelos direitos humanos, sociais, políticos e civis; além do respeito à diversidade, às diferenças e à equidade, possibilitando a emancipação dos sujeitos através do conhecimento histórico, diálogos e do posicionamento crítico e reflexivo das ações formativas.

Sobre os pressupostos pedagógicos, a - Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - compreende a formação continuada a partir das categorias que tem como objetivo assegurar a qualidade das ações formativas. As categorias são: processo contínuo é o entendimento de que a formação continuada é um processo dinâmico que inclui a formação inicial, saberes construídos no exercício da função e a reflexão sobre a práxis; saberes da formação é constituído através do diálogo entre o conhecimento científico, pedagógico e o conhecimento sobre a SME; postura investigativa sobre a práxis pedagógica é um pressuposto que visa a promover a atitude investigativa a partir da reflexão crítica, postura ética, política e da ação transformadora promovendo a ação-reflexão-ação; interdisciplinaridade é um diálogo entre os componentes curriculares para superar a fragmentação do mundo; formação em contexto é a formação coletiva realizada no ambiente de trabalho a partir de demandas da prática pedagógica.

Sobre os eixos para a formação continuada, a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia trabalha com os seguintes eixos: Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Gestão Democrática; Currículo; Avaliação; Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação. As formações voltadas para o eixo Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos devem ser pautadas pela perspectiva inclusiva, do respeito à diversidade, o respeito ao outro, a participação democrática e a valorização dos saberes e experiências. As formações voltadas para o eixo da Gestão Democrática visam a qualificação, fortalecimento e reflexão da gestão democrática e a participação dos profissionais da educação. As formações voltadas para o eixo Currículo são ações formativas que entendem o currículo como uma direção para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores (atualmente, o

currículo está alinhado à BNCC), visando conhecimento historicamente sistematizado, análise crítica da realidade, propiciando autonomia e emancipação por meio do conhecimento.

O eixo que propõe ações formativas sobre avaliação, promove formações sobre a avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação do sistema escolar. De acordo com o documento - Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - as avaliações indicam uma relação entre o ato de ensinar e aprender; e, desse modo, promover ações formativas favorecem reflexões para contribuir com a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Sobre o eixo Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação são realizadas formações para a realização de projetos educativos que utilizam as diferentes tecnologias digitais para o uso crítico e ético na cultura digital.

Em relação à - Construção do Perfil Profissional no Processo de Formação Continuada, o documento estabelece que é preciso implementar ações que propiciem aos profissionais: conhecer as teorias que fundamentam as políticas educacionais da SME; compreender o papel do planejamento, do registro, avaliação visando uma reflexão crítica do seu trabalho pedagógico; compreender e respeitar o conhecimento dos estudantes, associando-o com os conteúdos científicos. Estabelece, ainda, constituir-se como profissional ético, crítico e sensível, respeitando o outro e o meio ambiente; contribuir para que os estudantes com NEEs sejam inseridos no ambiente escolar e social, e por fim, compreender os princípios que fundamentam a educação especial na perspectiva inclusiva, buscando promover todas as potencialidades dos educandos, respeitando suas dificuldades e singularidades.

Em relação ao tópico - O Professor Formador no contexto da Política de Formação Continuada - o documento apresenta o perfil do professor formador e estabelece que é necessário: que o professor formador participe de pesquisas, estudo contínuo, se constitua como um profissional crítico, reflexivo e agente de transformação social, além, de apresentar domínio teórico e metodológico das Propostas Político-Pedagógicas da SME; que tenha conhecimento e compreensão da política de formação continuada, postura investigativa crítica e ética; conhecimento científico, político e estéticos relacionados à sua atuação; diversidade cultural, social e capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar.

O tópico - Avaliação e Perenidade da Política de Formação Continuada -, apresenta como fundamental o movimento dialético contínuo no processo de avaliação e (re)construção da Política de Formação Continuada, estabelecendo a possibilidade de construção coletiva e reflexiva para

uma educação formativa de qualidade. Em relação à avaliação das ações formativas, o documento destaca que elas são desenvolvidas através de formulários de avaliação, entrevistas, escuta ativa, dinâmicas e outros instrumentos. A coordenação da Gerfor realiza as avaliações contínuas das ações formativas considerando os seguintes aspectos: adequação da metodologia utilizada, alcance dos objetivos propostos, adequação do espaço físico, relevância das atividades propostas, e recursos teórico metodológicos. Os cursistas são avaliados por meio de atividades presenciais e/ou não presenciais, realizadas nas instituições educacionais ou por meio da plataforma EaD, frequência e participação. Para ter direito ao certificado os participantes precisam apresentar aproveitamento igual ou superior a 70 (setenta) e frequência mínima de 75%, conforme dispõe o § 3º, Art. 25 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia.

O último tópico - Metas da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – 2020-2025, apresenta 16 (dezesesseis) metas sobre a formação continuada dos profissionais da educação para serem alcançadas no período de 2020 a 2025:

- 1- Realizar a formação de profissionais da educação para orientar os professores para a implementação dos documentos Curriculares;
- 2- Promover estudos sobre a alfabetização matemática e alfabetização na perspectiva discursiva para os professores da alfabetização, incluindo a alfabetização dos estudantes com NEEs e o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas;
- 3- Ampliar o acesso à formação continuada dos profissionais que atuam com os estudantes com NEEs em salas regulares e/ou Ambientes Educacional Especializados;
- 4- Fomentar a produção de materiais pedagógicos/ recursos multimídias para ampliar o acesso à informação;
- 5- Qualificar os professores formadores da Gerfor por meio de grupos de trabalho e estudo, participação em cursos, fóruns, seminários, congressos, simpósios, colóquios em âmbito local, regional e nacional;
- 6- Ampliar a oferta de cursos para os profissionais administrativos;
- 7- Ampliar o quantitativo de profissionais da SME atendidos nas ações formativas, garantindo o direito à certificação para a progressão na carreira;
- 8- Fomentar a efetivação de políticas intersetoriais no campo da formação dos profissionais da educação;
- 9- Promover ações formativas voltadas para os diferentes componentes curriculares;

- 10- Incentivar e apoiar a formação em contexto em articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação;
- 11- Ampliar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC) para atender as demandas administrativas e pedagógicas da formação continuada;
- 12- Ampliar a oferta de cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem;
- 13- Desenvolver pesquisas e estudos acerca da formação continuada;
- 14- Promover ações formativas voltadas para a qualificação das práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho dos educandos, a partir dos resultados do Avaliação Goiânia e das avaliações externas;
- 15- Realizar ações formativas que fortaleçam a Gestão Democrática e contribuam para a qualificação do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das instituições da SME e da atuação do Conselho Escolar e Gestor;
- 16- Promover ações de formação de leitores, garantindo a formação continuada dos profissionais da educação para atuarem como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem.

3.1- Formação Continuada na perspectiva inclusiva

A Gerfor não possui uma política de formação específica para a inclusão. De acordo com o documento - Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia -, o tema inclusão é contemplado a partir da concepção que a inclusão deve permear todas as ações formativas, colocando em pauta a luta pelos direitos humanos, sociais, políticos e civis, além do respeito às diferenças e diversidade e à busca pela igualdade e equidade. Nesse sentido, as formações devem promover um posicionamento crítico e reflexivo que permita ao professor, a busca pela emancipação dos estudantes.

Observamos no documento, que concepção de inclusão deve perpassar todas as ações formativas oferecidas pela Gerfor, principalmente nas ações formativas sobre a alfabetização, pois a garantia da alfabetização é um direito de todos. Essa percepção está presente em um dos relatos coletados durante a pesquisa:

[...] as ações formativas de maior amplitude hoje em dia, são as ações formativas voltadas para a alfabetização, mas a gente nunca deixou de proporcionar aos

profissionais da rede informações voltadas para a diversidade e a inclusão, por acreditar que a alfabetizar é uma forma de incluir (PG3, 2024).

No período de março de 2023 a junho de 2024 foram propostas 20 (vinte) ações formativas voltadas especificamente para a inclusão, as ações formativas mostram uma visão ampla de inclusão em que as diversidades são reconhecidas e valorizadas e tenham oportunidades de experienciar uma educação de qualidade, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4 – Ações formativas realizadas no período de março de 2023 a junho de 2024.

	Ação formativa (cursos/seminário/palestra)	Carga horária	Vagas	Público
1	Cinema em debate: Educação, Direitos Humanos e Cidadania	60	50	Professores
2	DAGÔ: Literatura e Educação das Relações Étnico-Raciais	40	50	Professores
3	Encontro com as famílias do TEA - A criança com autismo tem direitos. Que direitos são esses?	4	200	Famílias
4	Encontro com as famílias do TEA - A hora da escola. E agora?	4	200	Famílias
5	Encontro com as famílias do TEA - Como desenvolver as diferentes linguagens para favorecer a comunicação com o estudante e criança com TEA?	4	200	Famílias
6	Encontro com as famílias do TEA - Como lidar com as alterações sensoriais e o comportamento?	4	200	Famílias
7	Encontro com as famílias do TEA - Qual a importância do diagnóstico e da intervenção precoce no TEA?	4	200	Famílias
8	Encontro com as famílias do TEA -Possibilidades e estratégias para desenvolver a atenção das crianças com TEA?	4	200	Famílias
9	Encontro com as famílias do TEA- Por que as interações recíprocas são importantes para a criança com autismo?	4	200	Famílias
10	I Seminário do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	8	300	Professores
11	III Seminário de Literatura Infantil e Educação para Relações Étnico-Raciais: caminhos teóricos, experiências e vivências	2	1000	Professores
12	Inclusão extramuros: desafios e proposições dos profissionais administrativos da SME na construção de uma educação antirracista	60	180	Administrativos
13	IV Seminário Literatura Infantil e Educação para Relações Étnico Raciais - Literatura negra da constituição da infância	2	464	Professores
14	Transtorno do Espectro Autista - Conhecer, Planejar e Incluir (EAD)	60	15246	Profissionais da educação
15	Cinema em Debate: educação, direitos humanos e cidadania - 2ª edição	60	50	Professores
16	Enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes: prevenção, identificação e notificação no ambiente educacional	60	15000	Professores
17	História e Cultura indígenas - 4ª edição	60	90	Professores
18	Noções Básicas de Espanhol (Linhas Guia)	40	50	Profissionais da educação

19	O Saber e o fazer do Auxiliar de Atividades Educativas com crianças e estudantes com NEE	60	300	Auxiliar de Atividades Educativas
20	Libras módulo I	40	555	Profissionais da educação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela GERFOR (2024).

Como podemos perceber os cursos oferecidos são diversificados para atender a grande demanda de estudantes com NEEs que estão matriculados na RME. Os cursos visam atender não apenas os estudantes, mas também suas famílias, professores e os profissionais da educação. É importante ressaltar que as ações formativas são realizadas em diversos formatos como: formações online e presencial e foram utilizadas diversas metodologias como: literatura, cinema, encontros e debates. Proporcionando aos participantes formações que se adaptam a sua realidade e interesse.

Destacamos o curso de Noções Básicas de Espanhol organizado pela Gerfor em parceria com a Faculdade de Letras da UFG. Essa ação formativa tem como objetivo - receber, acolher e proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes emigrantes. No ano de 2023, foram matriculados 358 estudantes emigrantes com destaque para Venezuela (65,8%), Bolívia (4,4%), Haiti (2,7%), Colômbia (2,5%), indígenas venezuelanos da etnia Warao (1,4%), Angola e Nigéria (0,3%), acolhendo no total estudantes de 18 nacionalidades (Goiânia, 2024). Além da ação formativa, em 2023, foi elaborado o e-book - Linhas Guias: orientações para recepções e acolhimento às crianças e estudantes imigrantes na RME de Goiânia - com o objetivo de proporcionar um ambiente acolhedor, agradável, favorável para a aprendizagem.

Durante as entrevistas com os professores entrevistados a ação formativa - Transtorno do Aspecto Autista: Conhecer, Planejar, Incluir - foi citado por todos os entrevistados por ser um curso que teve um grande alcance com vagas destinadas não apenas aos professores, mas também foram oferecidas vagas para os profissionais de educação. Essa ação formativa teve como objetivo ampliar os conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista- TEA procurando oferecer uma compreensão de aspectos importantes sobre o trabalho realizado com os estudantes com TEA, para a melhoria do trabalho desenvolvido e a implantação de uma política de acolhimento e atendimento aos estudantes.

Essa ação formativa teve grande aceitação dos professores por ser realizada no horário de trabalho, na unidade educacional, através de vídeos curtos, em dias de planejamento pedagógico possibilitando uma maior interação entre os professores. Por meio dos relatos a seguir podemos compreender um pouco melhor sobre a importância dessa ação formativa:

O curso do TEA, foi bastante significativo para a gente, porque podemos entender melhor o que a gente pode oferecer para eles (PE2, 2024).
Teve o curso do TEA que foi muito importante, mas precisa ter outros cursos sobre outras síndromes, por que tem muitas síndromes diferentes nas escolas (PE1, 2024).

Durante as entrevistas os professores relataram que a escola e o CMAI também realizam formações em contexto para atender as demandas específicas de cada instituição. Essas formações acontecem de forma esporádica e são estabelecidas a partir da necessidade apresentada pelo grupo pedagógico. Geralmente são realizados debates e reflexões sobre a prática cotidiana, leitura de textos e palestras que ocorrem, na maioria das vezes, durante os planejamentos pedagógicos.

No próximo capítulo evidenciamos as reflexões e discussões sobre os eixos apresentados nas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) sobre as temáticas: formação de professores; efetivação das políticas públicas e atuação profissional. Para isso, apresentamos as falas das participantes e discutimos pontos importantes referentes à temática de pesquisa: a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva na rede municipal de educação de Goiânia.

4 INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA SME

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 2021 p.112).

A epígrafe sugere uma continuidade no processo de formação a partir da reflexão sobre a prática, em que a formação do professor é contínua, ou, sob os princípios freirianos é permanente. Para Freire (2021) o processo de formação do professor é permanente, é inconclusivo, e precisa estar voltado para a prática e para o cotidiano. O autor considera que a melhor formação é aquela em que o professor pode expor suas dúvidas, seus receios, suas dificuldades, os acertos e erros para, junto com os outros professores, encontrarem uma teoria que melhor se enquadre.

Assim como a epígrafe, acreditamos em uma formação continuada permanente em que o professor seja responsável pelo seu processo formativo, que este lhe possibilite refletir sobre a sua prática e o cotidiano da escola. Quando pensamos em uma formação continuada em uma perspectiva inclusiva entendemos que o processo formativo do professor precisa ser pensado para suprir as principais dificuldades em sala de aula e só através da reflexão da prática e da teoria é possível buscar meios para alcançar uma formação que atenda às demandas educacionais para uma escola cada vez mais inclusiva.

Neste capítulo, evidenciamos a formação continuada em uma perspectiva inclusiva dos professores que atuam na SME de Goiânia. Interpretamos as falas dos professores realizadas durante as entrevistas semiestruturadas, falas repletas de significados e que contribuem para um maior entendimento e percepção da realidade.

Para desenvolver essas interpretações, nos fundamentamos nas reflexões teóricas apresentadas ao longo desta pesquisa, buscando possibilidades para a interpretação dos aspectos que norteiam a formação continuada. Nesse sentido, escolhemos três instituições distintas que atendem públicos diferentes. Iniciamos entrevistando os profissionais da Gerfor, por ser a instituição responsável por executar as mais diversas formações na RME. Depois, entrevistamos os profissionais do CMAI, por entender a necessidade de estabelecer como campo de pesquisa uma instituição que atende os estudantes com NEEs no contraturno da escolarização dos estudantes, como meio de aprimorar e possibilitar um maior desenvolvimento. E, por último, entrevistamos os

profissionais de uma escola por atender estudantes com NEEs no ensino regular. As duas instituições atendem estudantes moradores da região Noroeste de Goiânia.

4.1 – Reflexões sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva na RME

Neste tópico caracterizamos a formação continuada dos professores (na perspectiva inclusiva) que atuam na RME de Goiânia a partir das entrevistas e observações realizadas durante o período das visitas às instituições. Durante a coletas de dados, percebemos nas falas, apontamentos, observações e as perspectivas teóricas que adotamos para a realização dessa pesquisa. Desse modo, ressaltamos que o intuito não é generalizar, mas mostrar a realidade a partir das vivências dos professores participantes dessa pesquisa.

Iniciamos a entrevista semiestruturada com questões relacionadas às legislações e diretrizes nacionais que fornecem suportes para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva e para a construção de uma escola que garanta uma educação inclusiva, que acolha a todos os estudantes, independente de suas necessidades.

Para Oliveira (2022) a proposta de uma educação inclusiva é uma das maiores demandas da área da Educação como podemos ver na descrição abaixo:

Uma das maiores demandas da área da Educação hoje é, sem dúvida, compreender as temáticas que estão vinculadas direta e indiretamente a uma proposta de educação inclusiva, expressão utilizada para se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, possuem. Quando falamos de educação inclusiva, estamos nos remetendo a um movimento filosófico e político mundial que prioriza: o acesso à educação, a participação em atividades propostas pela escola e fundamentalmente, a garantia do aprendizado (Oliveira, 2022, p. 7).

Segundo Oliveira (2022) o acesso à educação e a garantia de aprendizagem para todos os estudantes ocorreram a partir da década de 1990, após o Brasil assumir acordos internacionais com metas para a efetivação de uma educação inclusiva através da Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que é um dos documentos mais importantes, mundialmente, para a educação especial e inclusiva. Esse documento oferece aos estudantes com NEEs o direito à matrícula no ensino regular, o que lhes permitiu passar pelo processo de escolarização que, anteriormente, lhes era negado. Esses dois documentos, e as políticas públicas que foram

implementadas após os referidos acordos, possibilitou aos estudantes com NEEs que tivessem uma atenção a mais por parte da escola e dos professores para a garantia do acesso, permanência e aprendizagem.

Oliveira (2022) destaca seis dispositivos legais importantes que tiveram implicações mais diretas para a efetivação da escolarização dos estudantes com NEEs em uma perspectiva inclusiva. Ao longo dos documentos são especificados os direitos que devem ser assegurados e os avanços em relação à dignidade, independência, autonomia, respeito e a inclusão do estudante com NEE na escola e na sociedade.

Quadro 5 – Dispositivos legais para a Educação Inclusiva⁸

Ano de Publicação	Âmbito	Caracterização	Descrição geral das leis, diretrizes e normativas
2007	Nacional	Programa	Programa de Implantação de SRM
2008	Nacional	Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Nacional	Diretrizes	Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
2009	Internacional	Convenção	Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2015	Nacional	Lei	Lei Brasileira de Inclusão
2021	Nacional	Diretrizes	Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria para síntese dos documentos estudados

O primeiro dispositivo apresentado no quadro é o Programa de Implantação de SRM, Portaria Normativa n° 13 de 24 de abril de 2007, que, segundo o site do MEC tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo do AEE matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. As SRM são muito importantes para

⁸ Apresentamos de forma mais abrangente os principais dispositivos legais para uma educação inclusiva no capítulo 2 deste documento. O quadro Dispositivos legais para a Educação Inclusiva tem como objetivo facilitar e ampliar a compreensão durante a leitura deste capítulo.

garantir a continuidade do ensino, através da complementação e suplementação da aprendizagem dos estudantes com NEEs, caracterizando um avanço para a construção de uma educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 publicado em 2008, apresenta como destaque a educação especial como uma modalidade de ensino transversal que deve ser oferecida da Educação Infantil ao Ensino superior, disponibilizando AEE e recursos para a sua implementação. Seu objetivo é o fortalecimento do AEE na escola regular e formação dos professores para promover a inclusão na escola (Oliveira, 2022).

No que se refere às Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Oliveira (2022) defende que o dispositivo apresenta como destaque a recomendação de que o AEE seja realizado na própria escola do estudante no contraturno ou ocorra em outra escola, também no contraturno. Para o autor, a possibilidade de o AEE acontecer em outra instituição pode dificultar o trabalho conjunto entre o professor da turma regular e o professor da SRM.

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência deu origem ao Decreto 6.649 de 25 de agosto de 2009 e foi assinada em Nova York em 30 de março de 2007. Oliveira (2022) apresenta como destaque: o compromisso com a proteção das pessoas com deficiência contra qualquer tipo de discriminação, acesso ao ensino regular inclusivo, assegurar o pleno exercício equitativo a todos os direitos humanos de liberdade fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, de acordo com Oliveira (2022), destaca a concepção da pessoa com deficiência com autonomia, independência e respeito às suas escolhas. Esse documento apresenta uma concepção de que a pessoa com deficiência é dotada de dignidade e capaz de gerir a sua própria vida, caracterizando um avanço na promoção social da pessoa com deficiência.

No que se refere às Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, Oliveira (2022) evidencia os artigos 1º e 2º que asseguram a obrigatoriedade da matrícula do estudante com NEE na escola de ensino regular com início na Educação Infantil, com a oferta do AEE, sempre que necessário, e a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Os dispositivos legais supracitados estão em vigor e apresentam avanços na legislação brasileira para a construção de uma educação inclusiva. E, durante as entrevistas, realizamos perguntas as quais estabelecemos como eixo – efetivação das políticas públicas - com intuito identificar o cumprimento da legislação no âmbito escolar e se os professores estão cientes da existência da legislação.

Todos os entrevistados responderam de forma unânime que a legislação para a efetivação de uma educação/escola inclusiva é bem elaborada e que a dificuldade maior está na prática, no cumprimento da legislação no que tange à garantia dos direitos dos estudantes com NEEs, como podemos ver no relato abaixo.

A legislação, sim, garante uma igualdade de oportunidades para os estudantes de inclusão, a prática não. Então vou falar para você, porque é o seguinte, a gente tem uma lei que deixa muito claramente que a gente pode amparar o estudante no que ele precisar na sala de aula, né? Para garantir o processo de inclusão, dele. Então a gente tem uma lei que diz que todas as crianças precisam, estar na sala de aula de ensino regular, na sala de ensino comum. Porém, a gente tem vivenciado isso com as famílias daqui crianças que precisam de suporte pedagógico em sala de aula, que está na lei. A lei do TDAH diz que em casos comprovados a necessidade, a criança tem a garantia do suporte pedagógico em salas de aula. E elas não têm, né? [...] (PC3, 2024).

A professora exemplificou que apesar da legislação ser um avanço para a concretização de uma educação inclusiva, infelizmente, ela não garante que o suporte necessário chegue até o estudante com NEE, prejudicando o seu desenvolvimento e a efetivação de uma aprendizagem na perspectiva inclusiva. A professora continuou a sua fala com mais informações sobre o cumprimento da legislação, como podemos ver no trecho abaixo.

A gente sabe que a criança precisa de um planejamento individualizado, com adaptação, flexibilização curricular, adaptação de atividades e avaliação. Isso não acontece, por quê? Porque o professor é que está ali na sala, ele tem todas as demandas para cumprir, um currículo cheio e ele não tem condições. E falta formação para ele fazer isso. Então o planejamento diferenciado é feito, mas ele não sai do papel. Ele está ali para mostrar. E tem outras questões também. Falta de intérpretes de Libras nas salas de aula para as crianças que precisam, né? Uma criança com cegueira, baixa visão, né? São atendidas parcialmente nas suas necessidades, porque o professor que está na sala de recursos, ele precisa ter a formação em Braille, e ele não tem. Então chega o recurso, a máquina Braille, os livros adaptados, mas não tem quem oriente. A gente vê os deficientes intelectuais, o tipo de avaliação que vem de forma geral, os instrumentos/ avaliação enviados pelo governo, eles não contemplam esse público inclusivo porque não tem uma avaliação adaptada, nem mesmo pessoas que possam acompanhar (PC3, 2024).

A professora relatou, durante a entrevista, a dificuldade de manter uma relação entre a teoria e a prática. E, evidencia alguns dos obstáculos enfrentados em sala de aula, que impossibilitam a efetivação da legislação e a construção de uma educação inclusiva. As principais dificuldades apresentadas são: excesso de burocracia; falta de tempo para cumprir o currículo escolar; falta de formação continuada para os professores; avaliações externas que não consideram as necessidades dos estudantes com NEEs; e, principalmente, a falta de profissionais AAE que auxiliam todo o trabalho pedagógico, de higiene, alimentação e locomoção do estudante com NEE.

A fala da professora expõe o distanciamento de uma concepção humanizadora de educação, baseada na dialogicidade e na alteridade. Como vimos no capítulo 1, a dialogicidade e a alteridade são conceitos que se conectam por propor relações fundamentadas no - respeito, na valorização e reconhecimento das diferenças humanas, no diálogo -, e que renuncia qualquer prática de desumanização dos estudantes e professores. As dificuldades e os obstáculos apresentados na fala da professora mostram o distanciamento de uma concepção humanizadora de educação, por mostrar situações que não considera o desenvolvimento integral, as necessidades e particularidades dos estudantes.

Continuando com o relato, a professora traz mais informações sobre a importância e a necessidade do profissional AAE.

A gente sabe que no caso TDAH, do TEA, você precisa de um leitor, de uma pessoa que leia a prova ali para essa criança, precisa de um ambiente diferenciado, separado. Ele precisa de mais tempo na execução. O próprio Enem já permite. Né? Mesmo comprovando a necessidade da criança isso não está sendo feito. Então a legislação é muito bacana no papel é contempla muito bem, mas na prática isso não funciona. A gente tem visto a SME sendo acionada pelo Ministério público, por várias famílias, pela falta do apoio pedagógico na sala de aula, do apoio para a criança que tem necessidade de higienização, alimentação e locomoção. Falta, né? Porque na verdade não existe um profissional, um concurso público. A gente tem uma limitação, muitas vezes a gente também está limitado com relação à dificuldade dessa criança, porque a criança precisa de suporte de terapias. E ela não tem na rede pública, nem municipal, nem estadual, nem federal (PC3, 2024).

A professora continua relatando as dificuldades enfrentadas na sala de aula, principalmente pela falta de profissionais AAE, que popularmente são chamados de profissionais de apoio ou cuidadores. Em muitos casos, o estudante só consegue o profissional AAE depois da interferência do Ministério Público, ou seja, os direitos desses estudantes só são respeitados quando as famílias possuem condições e conhecimento para buscar ajuda dos órgãos responsáveis. Podemos observar na sua fala a angústia diante das limitações para o atendimento das demandas dos estudantes com

NEEs, mesmo com a legislação dando todo respaldo para uma educação inclusiva, mas que, na prática, a educação inclusiva de qualidade ainda está em construção.

Outra questão que aparece nos relatos é a falta de profissionais AAE para acompanhar as atividades pedagógicas. No entanto, a função de planejar, executar e acompanhar a realização das atividades de todos os estudantes é exclusiva dos professores regentes. Os profissionais de AAE auxiliam os estudantes nas necessidades de higiene, alimentação e locomoção. Apesar disso, muitos profissionais de AAE também ajudam, por iniciativa própria, os professores regentes nas atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes.

Nos relatos acima podemos perceber que a legislação e as políticas públicas garantem a inclusão de todos os estudantes em sala de aula no ensino regular, mas apesar de serem bem elaboradas ainda não garantem a qualidade no ensino e a concretização dos direitos humanos de todos os estudantes. A busca pela garantia dos direitos humanos vai além da efetivação das leis, ela perpassa pela universalidade e os valores humanos. A garantia de acesso não garante a qualidade de ensino. E, na fala da professora, é possível perceber a cobrança por um atendimento de qualidade sem as mínimas condições para a efetivação dos direitos humanos dos estudantes e dos professores.

Outra participante apresentou aspectos significativos sobre a construção de uma escola inclusiva. Ela diz: “Falta muito, muito, muito para a gente falar que tem uma escola inclusiva, uma sociedade inclusiva, porque a inclusão começa pela família, perpassa pela escola e depois para os demais âmbitos da sociedade. Então falta muito, muito” (PC2, 2024). Nesta fala podemos perceber a ideia de que a inclusão sempre deve começar pelo outro e não por nós. No processo de humanização, a inclusão deve ser uma preocupação de todos, o foco não está apenas nas metas e cumprimentos do currículo, o foco está nas particularidades de cada estudante, nas relações, nas experiências, no acolhimento e no desenvolvimento socioemocional. Assim, a inclusão precisa começar por nós, para ocupar todos os espaços na sociedade.

Corroborando com este tema, Oliveira (2022) apresenta um conceito amplo sobre a educação inclusiva que nos ajuda a compreender melhor o processo para a construção de uma sociedade inclusiva.

Esse conceito mais amplo de educação inclusiva reconhece que as diferenças fazem parte da constituição do ser humano e que uma escola pretensamente inclusiva deve respeitar a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe. Nesse sentido, concorda-se com

autores e pesquisadores que dizem que a educação inclusiva é um pressuposto político que indica o tipo de sociedade em que desejamos viver. É preciso compreender, também, que a educação inclusiva é um processo e não uma meta que possa ser alcançada a qualquer momento (Oliveira, 2022, p. 55).

Entendemos que a legislação e as diretrizes nacionais fornecem respaldo legal para a construção de uma educação inclusiva, proporcionando meios para que a escola, assim como a sociedade, se torne um ambiente acolhedor para os estudantes com NEEs. Reconhecer as diferenças como parte da constituição do ser humano faz com que o processo para a construção de uma escola/educação/sociedade inclusiva esteja cada vez mais perto de ser alcançado.

O próximo eixo de perguntas é sobre a - atuação profissional na perspectiva inclusiva - dos professores participantes da pesquisa. O objetivo das perguntas desse eixo é conhecer um pouco sobre a trajetória profissional dos entrevistados e identificar como a educação inclusiva é vivenciada no dia a dia desses profissionais. Iniciamos com os profissionais que atuam no CMAI.

Os profissionais que atuam no CMAI, em sua maioria, nunca trabalharam no ensino regular, como podemos ver no relato: “Eu nunca trabalhei na rede municipal, em sala de aula, somente na privada. Quando eu passei no concurso, eu vim direto para CMAI por causa minha formação” (PC2, 2024). Inicialmente, a proposta de atendimento do CMAI, segundo Pereira (2020) privilegiava os profissionais da RME que contavam com duas formações acadêmicas em áreas específicas compatíveis com a proposta. Foram contempladas as áreas de atendimentos em Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia e Psicomotricidade. E, o atendimento teria um caráter clínico como podemos verificar no relato a seguir: “Então os professores atuavam na área da segunda formação, as crianças tinham atendimento de fisioterapia, de TO (terapia ocupacional), de psicopedagogia, de psicologia, de fono (fonoaudiólogo), de arte, terapia de musicoterapia. Então tinha um atendimento mais clínico” (PC4, 2024).

De acordo com Pereira (2020), o CMAI tem como proposta atender estudantes com NEEs a partir de seis anos de idade, oferecendo suporte, tanto para os estudantes quanto para os professores do ensino regular. Sua função é mediar e complementar o processo de ensino-aprendizagem, ajudando a escola a cumprir seu papel no aprendizado dos estudantes. Segundo os relatos a seguir, o atendimento oferecido pelo CMAI é diferente do atendimento oferecido pelas escolas do ensino regular:

O ensino regular ensina os conteúdos próprios, determinados pelas diretrizes do MEC, e nós fazemos a complementação dessa aprendizagem (PC2, 2024).

É bem diferente. Né? Porque o atendimento no CMAI ele é bem parecido com o atendimento clínico. A gente faz com pequenos grupos e agora com a chegada desse tanto de criança com Transtornos do Espectro Autista. As crianças que estão num nível de suporte maior, elas precisam iniciar individualmente, então é quase um atendimento. É, bem diferente do que é feito lá na sala de aula, no ensino regular (PC3, 2024).

Sobre a atuação profissional dos profissionais que atuam no CMAI e nas escolas do ensino regular, podemos observar a diferença na atuação nas duas instituições através do relato abaixo.

Não é o mesmo cenário, as escolas estão com uma demanda muito grande, uma sobrecarga de tempo, sobrecarga de atividades. Com muitas cobranças externas, a prefeitura cobra muito. Tem um leque de coisas para fazer, não é? Acaba que o próprio estudante fica em segundo plano. A impressão que me dá, e eu não posso falar com propriedade, mas a impressão é que são tantas coisas, tantos papéis, tantos protocolos, tantas avaliações, tantos rankings, né? Tantos números que a criança, o indivíduo, o ser humano fica em segundo plano (PC2, 2024).

Apesar de não atuar no ensino regular a professora consegue identificar alguns aspectos que dificultam o trabalho realizado na sala de aula no ensino regular, como o excesso de cobranças com a alfabetização, avaliações externas e preenchimentos de planilhas que deixam o trabalho pedagógico burocrático e exaustivo. A professora completa que o excesso de trabalho faz com que o estudante deixe de ser prioridade no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização deixa de ser um direito de todos os estudantes, e passa a ser um critério de exclusão.

Em relação às atribuições dos professores que atuam no CMAI, o documento - Diretrizes das Ações Inclusivas - determina que:

- O AEE deverá ser institucionalizado nos CMAI e CAEE conforme Nota Técnica SECADI/GAB/Nº 55/2013.
- As crianças/estudantes que fazem parte do público da Educação Especial serão atendidas no AEE pelo Professor de AEE, que deverá realizar agrupamentos por especificidades, podendo atender individualmente e/ou em grupos de até quatro estudantes.
- Os atendimentos do AEE serão organizados duas vezes por semana. Para casos específicos, avaliados pelo professor do AEE e Equipe Multidisciplinar, conforme a necessidade, a duração do atendimento da criança/estudante poderá ser diferenciada.
- As crianças/estudantes poderão ser agrupadas para o atendimento, conforme as especificidades dos mesmos, observando a disponibilidade de organização familiar. O atendimento das crianças/estudantes deverá ser embasado e direcionado pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), elaborado semestralmente, e sua avaliação será realizada também semestralmente

e registrada no referido instrumento. Caso a criança/estudante tenha alcançado os objetivos propostos no PAEE, será desligado do atendimento do AEE (Goiânia, 2024, p. 21).

Observamos por meio dos relatos que o atendimento realizado no CMAI é feito em pequenos grupos ou até mesmo de forma individual, de acordo com a necessidade de cada estudante. O atendimento é realizado no contraturno, duas vezes por semana, é embasado pelo PAEE. Às sextas-feiras, os professores realizam atividades diferenciadas, como podemos ver na citação abaixo.

Às sextas-feiras serão destinadas para o professor do AEE realizar o planejamento, estudos de caso, articulação, acompanhamento às Unidades Educacionais e formação profissional. Os acompanhamentos e momentos de articulação com as Unidades Educacionais de origem das crianças/estudantes serão registrados em instrumento específico “Relatório de Atendimento – AEE/Ensino Comum”, devidamente assinado pela coordenação pedagógica da Unidade Educacional (Goiânia, 2024 p. 22).

Os professores que atuam no CMAI não realizam atendimento aos estudantes nas sextas-feiras, esse dia é destinado a atividades docentes como planejamento, estudo de casos, articulação entre escola e CMAI e formação profissional. Esta organização proporciona ao professor um melhor aproveitamento do tempo e proporciona ricos momentos de formação continuada, em que todos os professores se reúnem para discutir e refletir sobre a prática pedagógica, como podemos verificar no relato a seguir “Nós, professores nos reunimos para discutir os casos e realizar estudos para que toda equipe possa elencar o tipo de atendimento que melhor atende as necessidades do estudante” (PC1, 2024).

Diferente dos professores que atuam no ensino regular, os professores do CMAI trabalham especificamente para atender as dificuldades e demandas de cada estudante, sem a necessidade de cumprir o currículo obrigatório descrito na BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Em relação às práticas profissionais dos professores que atuam em uma perspectiva inclusiva no ensino regular, podemos identificar algumas particularidades a partir dos relatos a seguir:

A demanda com os outros estudantes é muito grande, então a gente acaba que não consegue parar muito tempo para poder trabalhar com esses meninos, mas sempre trabalho com atividades diferenciadas (PE1, 2024).

A pressão da alfabetização, do ensinar os meninos, de cumprir o currículo, cumprir as demandas da Secretaria de Educação é muito grande. Aí, a gente acaba deixando de lado esses meninos que são da inclusão, né? É assim, eu não tenho experiência de outras escolas, aqui no município, foi a única escola que eu

trabalhei. Mas pelos relatos que eu vejo também de outros professores, que a gente vai conversando no dia a dia, eu vejo muito isso, né, que os meninos, acabam ficando realmente desassistidos. Eles não têm um aproveitamento (PE2, 2024).

Mantoan (2003) ressalta que a escola está tomada pela formalidade, pela burocracia e pelas grades curriculares. Em consonância com as considerações da autora, o relato das professoras exemplifica como o excesso de formalidade e burocracia comprometem o funcionamento da escola e, principalmente, a inclusão dos estudantes com NEEs. A autora afirma que é fundamental uma ruptura na estrutura organizacional da escola, como propõe a inclusão, para que ela possa retornar para a sua função formadora para todos os estudantes.

Segundo a autora, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan 2003 p.14). Como vimos nos relatos das professoras e nas considerações de Mantoan (2003), a pressão por resultados e o excesso de formalidades fazem com que os professores deixem de dar a devida atenção para os estudantes público-alvo da educação inclusiva, distanciando, ainda mais, da proposta humanizadora de educação.

Mantoan (2003) complementa que a prática pedagógica precisa compreender o estudante como um sujeito que possui uma identidade para além das modelos ideias, um estudante que necessita de atendimento para além do currículo escolar e de professores que promovam uma educação democrática e transgressora, como podemos ver na citação abaixo.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan 2003, p. 20).

No próximo relato, a participante da entrevista expõe a dificuldade de dar atenção para o seu estudante com NEE. Ela argumenta que a falta de um professor auxiliar e a resistência quanto à compreensão dos outros estudantes dificultam o atendimento do estudante com NEE. A professora usa a expressão ‘atrapalha’, que evidencia que o ambiente escolar ainda não é inclusivo e acolhedor. Os outros estudantes “atrapalham” por não vivenciarem uma inclusão baseada no respeito às diferenças. O relato também destaca a invisibilidade do estudante com NEE no sistema educacional de ensino, que ainda é marcado pela colonialidade, em que se prioriza um estudante

em detrimento do outro, contribuindo para a manutenção da discriminação, desvalorização, invisibilidade e exclusão no ambiente escolar.

Os outros estudantes, atrapalham um pouco e eu não consigo dar atenção que ele mereceria, né? Assim, o estudante com necessidade especial, ele precisa de uma atenção de um professor ali do lado dele. Orientando na atividade, a gente não consegue. Então o professor sozinho na sala, por exemplo, de alfabetização, não vai dar atenção para ele (PE1, 2024).

Segundo Mantoan (2003), para uma escola ser inclusiva, é necessária uma nova organização do sistema educacional que considere todas as necessidades dos estudantes, que se estruture para atendê-las e que acolha todos os estudantes, indistintamente, em todos os níveis de ensino. No relato da professora PE1 (2024), é possível observar que ainda não temos uma nova organização do sistema educacional que possibilite que a professora atenda seu estudante com a “atenção que ele merece”.

Uma educação para todos celebra singularidade de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudantes e classificá-los e ordená-los (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 31).

Colaborando com essa concepção de inclusão, os autores consideram que uma educação para todos atende os estudantes e professores de forma singular, para compartilhar conhecimentos, interesses e dúvidas. O professor PE4 (2024) relata que: “A escola, em sua plenitude, não está pronta ainda. Já caminhou bastante para poder atender crianças com NEEs e estudantes com NEEs. Mais ainda precisamos avançar no aspecto físico e no aspecto pedagógico, principalmente”.

A partir da citação de Mantoan e Lanuti (2022) e do relato do professor PE4 (2024), podemos perceber que muito ainda precisa ser feito para que a educação inclusiva se torne uma realidade em todas as escolas. Sabemos que as escolas ainda precisam garantir um ambiente físico inclusivo e avançar no aspecto pedagógico para que os professores e estudantes compartilhem conhecimentos, interesses e dúvidas. Segundo Oliveira (2022, p. 55), “acolher a diversidade significa também buscar conhecimentos novos que respeitem as suas especificidades e ajudam a lidar com elas. E isso jamais deve se tornar um problema, pois é um direito que deve ser respeitado”.

Em consonância com os estudos de Mantoan (2003), Mantoan e Lanuti (2022) e Oliveira (2022), a de-coloniedade busca a modificação das estruturas sociais atuais, rompendo com a estrutura colonial que visa a manutenção de uma sociedade cada vez mais excludente. A de-coloniedade busca a promoção de uma educação que valorize a diversidade através do diálogo, do respeito e da colaboração mútua. E, para que isso seja possível, é importante repensar as relações de poder no ambiente escolar, assim como a diversidade de saberes e a promoção de uma educação emancipadora.

O último eixo de perguntas é referente à formação continuada de professores. Neste eixo, ouvimos professores que atuam na Gerfor, no CMAI e na escola de ensino regular, todos vinculados à SME de Goiânia. Sobre a formação, Mantoan e Lanuti (2022, p. 81) afirmam que “a escola que queremos é atenta à formação dos profissionais que nela atuam. A formação de cada um não se esgota e nem se mede pelos diplomas que possuem”. Segundo os autores, a formação é um momento de atualização de conhecimentos e atitudes contínuas.

Sobre as formações continuadas ofertadas pela SME através da Gerfor, podemos compreender melhor todo o processo por meio dos relatos a seguir.

Atualmente, nesta gestão, a gente tem atendido à necessidade que é posta pela superintendência pedagógica. Para ser uma formação certificada, ela tem que ter um projeto formativo, que é enviado para o conselho municipal de educação, o conselho homologa esse projeto, aí volta para a gente. A gente faz inscrição, faz a formação, e faz o relatório final. Então, tem um processo assim, planejamento que é burocrático, que requer estudo, tempo, organização, planejamento. Só aí que a gente pode mandar os certificados lá pro site, né? (PG4, 2024).

Como podemos ver no relato, os temas de cada formação são designados pela Superintendência Pedagógica, que, após diálogos com as CREs, decidem quais os temas para as formações continuadas. A Gerfor realiza o projeto formativo, envia para o Conselho Municipal de Educação, realiza todo o processo burocrático, planeja, oferta e executa as formações. De acordo com o relato, as ações formativas são realizadas para atender as demandas da Superintendência Pedagógica, mas nem sempre as demandas dos órgãos responsáveis por gerir as escolas são as mesmas vivenciadas e experienciadas pelos professores. O conceito de descolonização amplia a ideia de uma formação continuada que contribua para uma educação para além do cumprimento dos currículos, que promova reflexões sobre as diversidades e que, de forma crítica, anule todas as formas de colonialidade que ainda está presente no ambiente escolar.

Atualmente, a Gerfor disponibiliza 50 turmas de cursos de formação continuada com temas sobre alfabetização e alfabetização em matemática. Em relação ao espaço físico, este é visto como um dos desafios enfrentados durante a realização das formações continuadas pelos participantes da pesquisa.

Os espaços físicos para realizar a formação tem sido um grande desafio. A gente tinha a sede lá no Jardim América, foi fechada, a gente ainda tem a nossa sala lá na SME, né? A gente passou 3 anos, sem lugar de fazer as formações, pedindo espaço emprestado, usando auditório. Isso é bem difícil! A gente precisa de um espaço confortável para atender os professores, que a gente consiga oferecer o material, que tenha boa iluminação, ar-condicionado, um data show (PG4, 2024).

Outro desafio enfrentado para a realização das ações formativas é a dificuldade de liberação dos professores para os encontros presenciais. As ações formativas presenciais são realizadas no horário de trabalho do professor. Na RME, os profissionais possuem, dentro da sua carga horária, momentos destinados ao planejamento e estudos, que atualmente são chamados de AID (Atividades Inerentes à Docência). No entanto, nem sempre o professor consegue sair das instituições para realizar as ações formativas devido à necessidade de substituição em caso de ausência dos outros professores.

Outro desafio é a liberação dos profissionais para a realização das formações presenciais. Quando as equipes (regionais) conseguem liberar os profissionais para vir, então, assim, é um tipo de oferta de formação que a gente acredita que é muito mais mobilizadora e transformadora da prática. A gente faz uma força tarefa em todos os segmentos para que a coisa se realize (PG4, 2024).

Ainda sobre os desafios enfrentados para a realização das ações formativas, temos a adesão do professor, que nem sempre se interessa pelo currículo da ação formativa oferecida. De acordo com as informações oferecidas pela Gerfor, os professores se interessam mais pelas ações formativas voltadas para a prática.

A gente oferta as ações formativas, é legal, mas a gente não sabe, vai depender muito do professor ou do servidor administrativo querer realmente se dedicar e aprender aquilo. Então, a participação do professor é um grande desafio. Nesse sentido, a formação, ela tem que ser muito prática. Ela tem que estar muito vinculada ao contexto. Voltada para o que é cobrada agora do professor (PG4, 2024).

Os relatos dos professores mostram que existe a oferta de ações formativas pela Gerfor, mas a adesão dos professores depende do interesse pelo tema da ação formativa que está sendo

oferecida. Geralmente os professores demonstram mais interesses por formações práticas que facilite o cumprimento das exigências da RME, mostrando uma fragilidade no processo formativo que deve proporcionar reflexões entre a teoria e a prática. Para além de formações práticas, Candau e Oliveira (2010) acreditam que a interculturalidade é um conceito essencial para a formação continuada dos professores por contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo, com professores críticos e reflexivos que promovam diálogos interculturais com seus estudantes.

O último desafio apresentado é em relação às políticas adotadas pela a SME, que nem sempre são claras e acabam prejudicando o desenvolvimento das ações formativas. O relato apresenta dificuldade em propor novas ações formativas devido a questões estruturais na RME, que impossibilitam que o professor trabalhe com tranquilidade no ensino regular e que o professor formador tenha clareza da proposta política que precisa seguir.

A gente tem espaço agora. A gente poderia estar com as salas ocupadas todos os dias, com todos os profissionais, montar equipes de professores formadores, né? E atender essa demanda. Mas precisa também que os professores fiquem tranquilos, para atender os estudantes, as crianças. Isso é estrutural da nossa rede. A rede, ela precisa sempre ter clareza de qual política que ela quer. Quando existe clareza nesta política, você resolve o problema lá da instituição através das formações (PG4, 2024).

Sobre os avanços em relação à realização das ações formativas, foram relatados dois avanços muito importantes. O primeiro avanço foi em relação aos professores que não são efetivos da RME. Até 2022, as ações formativas só eram oferecidas para os professores efetivos, como podemos ver no relato abaixo.

A formação continuada atendia apenas professor efetivo. Sempre, sempre atendeu o professor efetivo, mas aí entra a política e a demanda. Em 2022 falou assim, não, é para atender todo mundo. Então isso é política. É uma decisão, né? Eles vão embora (professores com contrato temporário)? Sim. Ora, mas eles ficam um tempo, né? Por quê? Qual é o problema de atender quem não é efetivo? Os professores contratos estão nas escolas agora e eles precisam da formação (PG3, 2024).

De acordo com o relato, os professores com contratos temporários eram excluídos das ações formativas da RME até o ano 2022. Ao refletirmos sobre uma proposta de educação humanizadora, a exclusão desses profissionais aponta para um distanciamento de uma educação que promova a equidade no ambiente escolar.

O outro avanço citado foi a adesão à ação formativa: Transtorno do Espectro Autista - Conhecer, planejar e incluir que foi oferecida de forma não presencial através de vídeos curtos e atividades que deveriam ser realizadas no ambiente virtual durante os planejamentos pedagógicos. A ação formativa ofereceu 15.246 vagas, e cerca de 10.000 inscritos concluíram a formação.

Teve uma formação grande online, que era do transtorno do espectro autista, que hoje é uma realidade nas escolas, né? Então, foi uma formação gigante, foram 12 000 inscritos praticamente, 12 000 profissionais. A gente tinha na plataforma mais de 10.000 profissionais no curso. Eu mesma, fui tutora de uma das turmas que tinha 3.500 pessoas (PG3, 2024).

Sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva, os relatos demonstram que a RME tem uma política de inclusão e uma preocupação com as ações formativas voltadas para os eixos da inclusão, como: TEA, Libras, Espanhol e Violência Étnico racial da criança e do adolescente.

A RME tem uma política forte de inclusão, tem a necessidade de fato, e eles (SME) querem. E foi por isso que o TEA (ação formativa: Transtorno do Espectro Autista - Conhecer, planejar e incluir) aconteceu. Então, num ano em que isso foi visto como necessário e importante, a ação formativa foi efetivada (PG1, 2024).

Então, hoje, 2024, nós estamos com a ação formativa em libras aberta é a reedição do módulo 1, é um curso de 40 horas, que é aqueles conhecimentos básicos e introdutórios da língua de sinais. Nós sempre damos o curso de libras, porque a gente tem hoje mais de 100 estudantes surdos na rede, né? Então é uma realidade. Eles estão lá, eles fazem parte disso (PG1, 2024).

A gente está, por exemplo, com a formação, noções básicas de espanhol e produção de material. Que também foi ofertado para todos os profissionais da RME, mas a maioria dos inscritos são professores, coordenadores. Também é um curso para a inclusão, de repente, na nossa rede, começa a aparecer um monte de estudante estrangeiro (PG1, 2024).

Então, dentro da questão das relações éticas raciais, desde 2005, a SME, por meio da Gerfor, vem desenvolvendo ações formativas, que não estão voltadas só para a questão racial, mas também para a inclusão das pessoas com deficiência. Nós temos um núcleo de estudos afrobrasileiros e indígenas que foi efetivado e já realizou 22 ações formativas, né? Que foi oficializado na portaria 350 de 10/11/2022 (PG2, 2024).

Através dos relatos percebemos a variedade de ações formativas pensadas para aprimorar o conhecimento dos professores e para melhorar o atendimento dos estudantes público-alvo da educação inclusiva e demais estudantes. A promoção de ações formativas pensadas no sentido de atender as diversidades sociais, contribui para a construção de diálogos interculturais para a valorização e respeito das diferentes culturas.

Sobre a contribuição das ações formativas para a formação de um profissional crítico e consciente da sua atuação, o relato a seguir mostra que existe uma preocupação com a formação de um profissional capaz de interferir criticamente no seu ambiente escolar. Segundo Freire (2021), a melhor formação permanente/continuada é aquela em que os professores podem falar sobre os seus anseios e dúvidas e, depois, junto com os seus pares, pensarem em soluções através das teorias.

Está muito ligada ao que eu estou te falando, por exemplo, da possibilidade concreta de você ter um diálogo reflexivo em cima da teoria, em cima das vivências lá na instituição. Então a gente consegue alcançar esse objetivo aí, de ter um sujeito crítico, que volta lá para sua prática e fala, isso não, espera aí, deixa eu ver aqui, eu vou mudar, o que eu vou implementar no meu trabalho? Isso é ser um sujeito crítico. Isso é muito mais fácil de alcançar nas formações de longo prazo, nas formações que conseguem ter encontro presenciais (PG4, 2024).

Para Freire (2009) a formação permanente/continuada dos professores é um momento fundamental para reflexão crítica sobre a prática. Através do pensamento crítico sobre a prática atual é possível repensar e melhorar a prática em momentos futuros. Dessa forma, o discurso teórico, não pode ser desassociado da reflexão crítica da prática.

A importância da formação continuada para a promoção de professores críticos e reflexivos perpassa por todos os conceitos apresentados durante a realização deste trabalho. O professor crítico renuncia a opressão como herança da colonialidade; faz do seu cotidiano escolar um espaço para a promoção do diálogo, da alteridade; o cumprimento do currículo se faz a partir dos conceitos de de-colonialidade, descolonização e interculturalidade na busca de uma educação humanizadora.

Ao final de cada ação formativa, os professores cursistas têm a oportunidade de fazer uma avaliação do conteúdo programático, apontando os pontos positivos e negativos, sugestões para a melhoria da formação através do *google forms* (ferramenta que permite a criação de formulários e questionários *online*). A seguir, apresentamos relatos que demonstram como este processo é realizado.

Então, em cada modalidade de ação formativa que é ofertada ela tem um feedback que é um pouquinho diferente dependendo da modalidade de curso ofertada, mas geralmente é através de um questionário via Google forms (PG4, 2024).

A formação sempre teve um foco muito interessante, que é o de trabalhar com os documentos orientadores, mas hoje a rede tem esse privilégio de ter um centro de formação, de ter uma coordenação do centro de formação, de ter um gerente, por quê? Porque a gente aproxima da realidade da escola, não é só com a escuta do professor, você tem a avaliação e se trabalha a formação também com base na avaliação do professor (PG2, 2024).

Na fala da professora podemos perceber a importância atribuída à aproximação do conteúdo trabalhado na ação formativa e a realidade da escola. Esta aproximação acontece devido ao diálogo realizado entre os professores formadores e os professores cursistas, que acontece por meio da avaliação escrita realizada no final de cada ação formativa. Pensar ações formativas que propiciem esta aproximação contribui para que o professor repense a sua prática pedagógica a partir das experiências vividas e compartilhadas durante o seu processo formativo.

No tópico a seguir, apresentamos as interpretações relacionadas à formação continuada na perspectiva inclusiva, a partir do olhar dos profissionais que atuam no CMAI e no ensino regular.

4.2 Formação continuada na perspectiva inclusiva: CMAI e professores do ensino regular

Segundo Mantoan (2003, p. 23), “[...] todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Corroborando com essa autora, Reis (2013, p. 141) afirma que a “[...] formação de professores ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva”.

Dando continuidade à nossa pesquisa sobre a formação continuada dos professores da SME, observamos os relatos dos professores que atuam no CMAI e no ensino regular para compreender um pouco melhor o processo formativo desses professores em uma perspectiva inclusiva.

A respeito da formação inicial para a lotação do professor no CMAI, podemos verificar que pode ser realizado por pedagogos ou professores que possuem outra licenciatura, desde que tenham o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, como podemos observar no relato: “Primeiramente, tem que ser pedagogo, pode ser professor de área também. Mas de preferência, pedagogo, tem que ter a formação em educação inclusiva, com foco no atendimento educacional especializado” (PC1, 2024).

Sobre a continuidade da formação continuada, percebemos que os professores estão sempre em busca de novas formações que possibilitem uma melhoria na prática e no atendimento dos estudantes, como podemos ver nos relatos abaixo.

Sim, sempre. Eu sempre estou fazendo o curso de formação. Eu estou fazendo agora o curso de formação em adaptação de materiais e currículos. A educação é,

é viva, é algo vivo. Então nunca é demais aprender nunca é demais estudar (PC1, 2024).

Sim, principalmente depois que eu fiz a especialização em análise do comportamento aplicada nos transtornos do desenvolvimento. Eu vejo que mudou a minha forma de atender, porque a gente sabe que a experiência vem de uma ação e a ação é comportamento (PC1, 2024).

De acordo com Mantoan (2003), a formação continuada de professores vai além dos cursos de especializações; é uma construção de conhecimentos, atitudes e valores. O professor aprende através de seus conhecimentos prévios, das experiências, das práticas pedagógicas, em busca de ressignificar o seu papel para acabar com as práticas excludentes que são frequentes no ambiente escolar.

No que se refere às ações formativas oferecidas pela Gerfor e a sua contribuição para a melhoria do atendimento, compreendemos por meio da pesquisa que os profissionais do CMAI não têm recebido ações formativas específicas para a sua demanda nos últimos anos. Os professores, em busca de conhecimentos, procuram por conta própria formações que atendam às suas necessidades e às necessidades dos estudantes naquele momento, assumindo o protagonismo na sua formação, como podemos averiguar nos relatos a seguir.

A Gerfor está muito voltada em formar o profissional da escola, de fornecer formação continuada para a escola. Então, a gente busca outras formações por nossa conta própria e assim tem sido feito. Às vezes, nós somos chamados, inclusive, para dar formações na rede porque a gente tem vários cursos de especialização e de formação continuada na área inclusiva que outros não têm. Então é uma necessidade que o professor do CMAI tem, uma necessidade diária de buscar uma formação. Aparece, por exemplo, uma criança com apraxia da fala, Opa! eu preciso saber como trabalhar com isso. Você precisa de conhecimento. Isso facilita o seu trabalho. Quanto mais conhecimento, mais recurso, mais metodologia, mais estratégia para atender e para ajudar esta criança, este estudante, na caminhada dele no processo de aprendizagem (PC1, 2024).

Assim, é possível perceber a importância da formação continuada para essa professora. Como ela trabalha em um centro de apoio à inclusão, sempre recebem estudantes com desafios diferentes que precisam ser trabalhados de maneira distinta, e a formação facilita o atendimento dos estudantes. A professora relata que a Gerfor não consegue proporcionar ações formativas para os professores do CMAI; portanto, cada professor é responsável pela sua formação continuada, no que tange à escolha dos cursos e o recurso financeiro investido. Infelizmente, ainda é muito comum professores arcarem financeiramente com a sua formação continuada, essa realidade revela que a falta de investimento dos órgãos governamentais compromete a qualidade da educação, uma vez

que a formação continuada é essencial para a garantia de uma educação de qualidade, dessa forma é preocupante que professores precisam arcar sozinhos com a sua formação continuada.

Outro aspecto importante é a valorização da formação do professor que atua no CMAI. Podemos observar esta valorização através de convites para participar como professores formadores nas ações formativas oferecidas pela Gerfor. Sobre este aspecto, podemos visualizar um pouco mais no próximo relato.

Inclusive, teve a formação específica para os cuidadores. Então, os meus profissionais que foram os professores formadores, tiveram o curso de autismo que os meus profissionais também foram formadores. Mas para nós mesmo, especificamente, faltou uma formação. Nós fomos os formadores, então a gente precisava de alguém para nos formar, nos capacitar ainda mais. A Gerência de Inclusão, disse que tem projeto, inclusive verba liberada para chamar pessoas específicas. Mas eu não sei. Eu acho que esse trâmite financeiro, acaba demorando um pouquinho, mas a gente faz solicitações de formações via Gerência de Inclusão (PC4, 2024).

A partir do relato, percebemos que os professores do CMAI dão continuidade à sua formação, mesmo com a ausência de formações voltadas para a inclusão que favoreça a prática pedagógica no CMAI. Os professores são convidados para participar das ações formativas sobre a inclusão como professores formadores, por apresentarem vários cursos e experiências na área da inclusão. E, apesar do vasto currículo, a professora acredita que novas formações são importantes para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho realizado no CMAI. Segundo Reis (2013, p. 87) “[...] o professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender às diferentes necessidades educacionais da atualidade”.

Os professores que atuam no CMAI também ofertam ações formativas para as famílias dos estudantes: uma vez por mês as famílias são convidadas para palestras, rodas de conversas ou oficinas para atender a demanda dos estudantes e das famílias.

A gente convida as famílias para participar desses encontros, as famílias precisam de um apoio e a gente tenta oferecer informações para melhorar a vida do estudante, por exemplo: as famílias chegam sem noção de higiene e a gente vai trabalhando com a família, melhorando a autoestima e quando a gente vê, a família já cuida da higiene, já interage com as outras famílias é um trabalho lindo (PC4, 2024).

Para Mantoan (2023), a tarefa de formar professores para uma educação inclusiva não é fácil. As políticas públicas ainda não compreendem a complexidade da relação entre educação inclusiva de qualidade e formação continuada de professores. Por isso, é necessário ficar cada vez

mais atento às formações que já existem, em uma tentativa de proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

Ainda sobre a formação continuada dos professores que atuam no CMAI, percebemos no relato a seguir que nem sempre uma formação é adequada para todos os públicos, e que os professores do CMAI, por trabalharem especificamente com estudantes com NEEs, necessitam de formações em níveis mais avançados de conhecimentos. “O último curso que nós tivemos foi sobre o autismo, mas para quem é da área de inclusão mesmo, foi um curso muito básico. Ele foi um curso assim, bom para quem não tinha nem um conhecimento sobre o tema (PC2, 2024).

No que diz respeito às formações continuadas que contribuem de forma mais eficaz para a formação continuada dos professores que atuam no CMAI, podemos observar, através do relato, a necessidade de realização de palestras e encontros com especialistas das diversas áreas que permeiam a inclusão, além de relatos de experiências e estudos de casos proporcionados pelos professores que atuam nos Centros de Apoio à Inclusão.

Corroborando com essa perspectiva, Mantoan (2003 p. 43) acrescenta que, “daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível”.

No início de 2023, nós tivemos as semanas de formação com a Gerência de Inclusão, não foi com a Gerfor. Então, a gerência de inclusão convidou algumas pessoas dentro da inclusão. Teve uma professora aqui do CMAI que fez uma palestra, chamou alguém da Pestalozzi que também fez uma palestra. Ela chama pessoas que sabe, né? De algum tema em específico para falar. A gerente de inclusão usa até um jargão que ela fala assim “é nós falando para nós mesmos” e foi muito bom (PC2, 2024).

Como vimos no relato, os professores que atuam no CMAI, também são assistidos pela Gerinc, mas de forma esporádica. As ações formativas promovidas pela Gerinc são pensadas para atender à realidade dos professores. São realizadas palestras sobre temas específicos com profissionais que trabalham diretamente com a inclusão.

Sobre as dificuldades em dar continuidade às formações, percebemos que a falta de tempo e de recursos financeiros são determinantes nesse processo (os professores vinculados à SME não recebem nenhum recurso financeiro para aprimoramento profissional e valorização docente). Os estudos individuais e coletivos também fazem parte da formação continuada dos professores, como podemos observar a seguir: “Financeiro e tempo, né? É muito caro, a gente aqui, todo mundo gosta

de estudar, a gente troca livros, faz alguns estudos, né? Por conta da gente mesmo. Mas se tivesse uma ajuda, seria bem melhor” (PC3, 2024).

Em relação à formação continuada dos professores da rede regular de ensino, observamos como esse processo acontece a partir dos relatos dos professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Diferente do CMAI, que necessita obrigatoriamente da especialização em Atendimento Educacional Especializado, para atuar no ensino regular é exigido apenas a graduação em Pedagogia ou a licenciatura em Educação Física, com exceção das Escolas Municipais de Tempo Integral, que tem professores licenciados em Arte e Inglês.

Sobre as ações formativas oferecidas pela Gerfor, os professores relatam que participam das formações sempre que possível e que essas formações ajudam no desenvolvimento e no planejamento das aulas para o atendimento dos estudantes com NEEs, como podemos ver a seguir.

Sim, com certeza, né? Quanto mais você aprende, mais você é capacitado para atender as necessidades dos seus alunos (PE1, 2024).

É, eu não fiz nenhuma formação esse ano, porque eu já tinha feito alfabetização ano passado. Foi oferecido pela Gerfor e contribuiu bastante, porque como eu já sou mais antiga, né? Aí quando você vê outras pessoas, outros assuntos, você vai abrindo a mente, vai aprendendo mais coisas. Com certeza contribui (PE2, 2024).

Em relação aos desafios para a prosseguir com a da formação continuada, assim como os professores do CMAI, o fator - tempo - dificulta o aprimoramento profissional. Nas escolas do ensino regular, ainda existe o fator relacionado à sobrecarga de trabalho dos professores que estão na escola. Por não ter um professor substituto, o professor que está no seu horário de AID, substitui o professor que está em formação. Enquanto o professor participa das ações formativas, a escola precisa lidar com a ausência de um profissional, como podemos ver a seguir.

A gente quando tem a oportunidade de fazer, tem que fazer, né? Mas como a gente é professor, tem carga horária bem corrida, é mais complicado, né? (PE2, 2024).

Eu acredito que a formação continuada, quando ela acontece concomitante à prática cotidiana, existe um conflito de tempo, na prática o professor precisa socorrer a necessidade em sala de aula e não há substituto para que ele possa se ausentar para fazer as formações. Diante disso, cria-se uma barreira do próprio coletivo na ausência daquele profissional, porque quando ela precisa se ausentar querendo ou não sobrecarga da divisão do trabalho na escola, na organização que já conta com falta, com ausência e muitas vezes com déficit (PE4, 2024).

Podemos observar no relato, que a preocupação com a ausência do professor durante o período de formação está relacionada à sobrecarga do trabalho pedagógico e não necessariamente

à importância da participação dos professores nas ações formativas. Segundo Mantoan (2003) é essencial ressignificar o papel do professor na escola, repensando práticas pedagógicas excludentes em que a cooperação é uma condição que propicia o desenvolvimento global de todos os professores no processo de formação continuada. Para a autora, é fundamental “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (Mantoan, 2003, p. 31).

Sobre a metodologia de ensino realizado pela Gerfor, podemos perceber através dos relatos que os professores consideram as ações formativas longas e que o tempo entre um encontro e outro deveria ser menor para que o professor aproveite a formação de forma mais efetiva. Os professores estão interessados em cursos mais rápidos, que atendam à demanda da sala de aula de forma mais prática. “São cursos prolongados, o professor tem que ir uma vez ao mês, durante um ano, quando chega no final do ano, ele já nem tem mais aquele estudante, né? Então, seria mais efetivo se os cursos fossem mais rápido, com mais frequência, né?” (PE1, 2024).

O relato da professora evidencia a busca de uma formação que atenda à necessidade de um educando em específico, provavelmente algum estudante com deficiência, ao passo que uma formação continuada deve favorecer a práxis e proporcionar meios para melhorar a qualidade de ensino que atenda todos os estudantes indistintamente.

Os cursos são muito longos, um ano de formação. Aí, muitas vezes é uma coisa que você está precisando pra agora, né? Então eu acredito que se enxugasse mais essas formações, fizesse dias de formações, minicursos, né? Daria uma orientação melhor, por exemplo, aproveitar os dias de planejamento para poder fazer algumas coisas (PE2, 2024).

A busca por ações formativas curtas e mais frequentes para atender as demandas específicas da educação inclusiva são evidenciadas nos dois relatos. As professoras almejam cursos para melhorar a sua prática de forma imediata e, para isso, sugerem minicursos, dias de formações, bem como evidenciam a necessidade de utilização do planejamento pedagógico como momento formativo. Geralmente a Gerfor oferta cursos com duração de 10 meses com um encontro presencial por mês e com algumas atividades semipresenciais para a validação da frequência e avaliação.

Sobre a melhorar das ações formativas realizadas pela Gerfor, os professores destacaram sobre a dificuldade em chegar ao local da formação devido à distância (a escola fica localizada na

região noroeste de Goiânia e as ações formativas são realizadas nos setores centrais da capital), além da necessidade de ampliação das ofertas de ações formativas.

A questão do deslocamento, né? Muitas vezes é muito longe. A gente tem que sair da sala, aí quando você sai da sala, por exemplo, para poder ir você tem que ficar pagando aula, então sobrecarrega, acaba que a demanda para a gente em sala de aula fica puxado porque sem o horário de planejamento é mais uma demanda, mas do curso em si, eu gosto (PE2, 2024).

Ter mais cursos, mais, formação, porque até tem, mas não é o suficiente, a demanda é muito grande. Teve o curso do Tea, mas não tem cursos sobre outras síndromes, né? (PE1, 2024).

Finalizando as entrevistas, perguntamos aos professores que atuam no CMAI e na escola que oferta o ensino regular se eles se sentiam aptos para o atendimento aos estudantes com NEEs. De forma unânime, os professores que atuam no CMAI responderam que se sentem qualificados para atuação no CMAI e para o atendimento dos estudantes, como podemos observar no relato a seguir.

Sim, a gente estuda muito. Todo mundo aqui tem muita experiência, alguns professores estão aqui desde a fundação, então a gente aprende um com os outros e a cada estudante que chega aprendemos um pouco mais com suas limitações e possibilidades de melhorar o seu processo de aprendizagem (PC3, 2024).

Os professores que atuam na escola com o ensino regular responderam de forma unânime que não se sentem preparados para proporcionar uma educação inclusiva para os estudantes com NEEs. E, em seus relatos, evidenciaram algumas questões que prejudicam o processo de inclusão, como podemos ver no relato a seguir.

Eu não me sinto preparada, todo dia surge uma questão nova e muitos fatores impedem que o estudante de inclusão receba atenção que ele precisa. Falta cuidadores, falta recursos pedagógicos, falta tempo para dedicar a inclusão, os outros estudantes estão cada dia mais indisciplinados e a gente não dá conta de tanta cobrança (PE1, 2024).

A partir dos relatos cheios de sentido e significado dos professores, compreendemos o processo de formação continuada oferecida pela Gerfor e, principalmente, identificamos como essas formações são vivenciadas pelos profissionais que atuam no CMAI e no ensino regular. Por meio dos relatos, percebemos que a formação continuada dos professores que atuam no CMAI são específicas para o atendimento dos estudantes com NEEs matriculados no CMAI. E, a formação

continuada dos professores que atuam no ensino regular é baseada nas cobranças estabelecidas pela RME; dessa forma, nem sempre o professor do ensino regular consegue aprofundar sua formação continuada de acordo com a sua necessidade ou interesse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acolher a diversidade dos estudantes e contar com professores preparados e capacitados para uma escola inclusiva tem sido um grande desafio da educação na atualidade [...] (Reis, 2013 p. 82).

Ao escolhermos essa epígrafe para as considerações finais, destacamos questões fundamentais para a realização desta pesquisa. O diálogo entre a inclusão da diversidade em todos os contextos escolares e a formação continuada de professores são fatores basilares para a realização deste estudo. Acolher e valorizar a diversidade são essenciais para que a inclusão e a humanização existam no espaço escolar; mas, para que isso aconteça, de forma efetiva, o professor precisa ser o protagonista da sua formação, entendendo a necessidade da formação continuada.

Estabelecemos como objetivo geral - elucidar as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, partimos da materialização do sentido da formação continuada e da inclusão atribuídos pelos professores entrevistados, no contexto da educação pública no ensino regular e no centro de apoio a inclusão do município de Goiânia/GO. E, no decorrer da pesquisa, principalmente pela interpretação dos dados, as falas dos professores anunciaram que a formação continuada na perspectiva inclusiva é fundamental para a inclusão do estudante com NEE.

Para alcançarmos o objetivo, fundamentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, utilizando como metodologia a aproximação fenomenológica e o método hermenêutico-dialético para o reconhecimento e interpretação dos dados apresentados. A partir desse objetivo buscamos compreender, através das falas dos professores, o percurso da formação continuada em uma perspectiva inclusiva na RME, assim como as contribuições e os desafios enfrentados.

Para garantir a interpretação e contemplar a percepção dos professores entrevistados elencamos três categorias: efetivação das políticas públicas, formação de professores e atuação profissional. E, para alcançarmos o objetivo proposto e as três categorias elencadas nos baseamos na seguinte questão norteadora: Quais as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na rede municipal de educação de Goiânia? Por meio da pesquisa empírica realizada, os professores entrevistados apresentaram falas significativas que proporcionaram uma melhor compreensão dos fenômenos apresentados.

A partir do aporte teórico utilizado em toda a pesquisa, das falas dos professores entrevistados e da questão norteadora, elencamos as contribuições e os desafios que se apresentaram durante a interpretação dos dados. As contribuições percebidas e vivenciadas pelos professores entrevistados são: A formação de um profissional crítico e consciente da sua atuação e o aprimoramento da prática pedagógica melhoram o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Os desafios apresentados pelos professores entrevistados são: excesso de burocracia e trabalho na escola, falta de tempo dos professores para participação das ações formativas, distância e dificuldade de deslocamento para chegar até o local onde é ministrada a ação formativa, cursos longos e com apenas um encontro presencial por mês, falta de ações formativas específicas que contemplem os professores que atuam no CMAI, falta de interesse dos professores pela temática da formação oferecida e a falta de clareza na política de formação continuada da SME.

O exercício de pensar sobre os desafios apresentados pelos professores revelou que formar professores para uma atuação em uma perspectiva inclusiva ainda apresenta obstáculos para a sua execução, tanto para os próprios professores que são responsáveis pelo seu processo formativo, quanto para os órgãos competentes que precisam estar munidos de profissionais capacitados para desenvolver ações que contribuam para a formação do profissional capaz de incluir.

Para contemplar o primeiro objetivo da temática específica: caracterizar o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, bem como os marcos legais e as políticas públicas para a efetivação da garantia dos direitos do estudante de inclusão, elegemos o capítulo 2 - Percurso histórico da educação inclusiva, com o subtópico – 2.1 Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024 e a categoria: Efetivação das políticas públicas. A partir da caracterização realizada no capítulo 2 evidenciamos avanços significativos na garantia dos direitos dos estudantes com NEEs. Vimos que a legislação brasileira e as políticas públicas apresentam um histórico de leis e ações que, a partir da década de 1990, impulsionaram o processo de inclusão visando a garantia dos direitos de acesso à educação, permanência e aprendizagem dos estudantes com NEEs.

Em relação às Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia 2024, ressaltamos que o documento estabelece orientações para a realização do trabalho pedagógico com os estudantes com NEEs; e, apesar de ser bem construído, apresenta fragilidade sobre as orientações para a realização do trabalho pedagógico no contexto do ensino regular, as orientações são voltadas para os profissionais que atuam no AEE com exceção da orientação para

a elaboração do Plano Individualizado do Estudante com NEE e a sistematização do processo de avaliação que orientam os professores da rede regular de ensino.

Sobre a categoria - Efetivação das políticas públicas e do cumprimento da legislação, os relatos dos professores entrevistados mostram que ainda não são efetivadas na sua totalidade. Muitos estudantes com NEEs que apresentam necessidade de suporte pedagógico, profissionais de AAE ou vaga na SRM de fácil acesso e permanência, precisam de auxílio jurídico para ter o direito garantido. No ambiente escolar, ainda acontece a prática de integração como consequência do excesso de demandas e burocracias que se instauram no contexto escolar, ou seja, ainda falta suporte especializado para uma educação inclusiva efetiva. A partir dos relatos percebemos que não existe uma perspectiva inclusiva no ambiente escolar que envolva todos os profissionais da escola; assim, a inclusão do estudante com NEE é responsabilidade exclusiva do professor.

Para contemplar o segundo objetivo da temática específica: entender a proposta norteadora da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que tange à formação de professores e o atendimento aos estudantes com NEEs, elegemos o capítulo 3 - Percurso Da Formação Continuada e Educação Inclusiva na SME com o subtópico 3.1- Formação Continuada na Perspectiva Inclusiva. Neste capítulo analisamos o documento oficial intitulado Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia com vigência até 2025. A política de formação continuada apresenta como objetivo orientar e dar unidade às ações formativas a partir dos pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos que fundamentam as propostas da SME garantindo o direito à aprendizagem e qualificação da práxis pedagógica.

A Política de Formação Continuada da SME é bem estruturada e visa atender não apenas os professores, mas todos os profissionais de educação. A política de formação trata a formação continuada como uma política pública de valorização profissional e melhoria da educação. Para garantir a valorização profissional e a melhoria da educação as ações formativas são realizadas no horário de trabalho; mas, conforme os relatos esta prática pode gerar sobrecarga de trabalho na escola enquanto o professor participa das ações formativas.

Durante as entrevistas semiestruturadas, os professores elencaram como fragilidade a estrutura física. A Gerfor ainda não tem sede própria e as ações formativas são realizadas em lugares distintos, geralmente longe das escolas. Atualmente, as ações formativas são realizadas em um prédio alugado. Outra fragilidade apresentada durante as entrevistas semiestruturadas é em

relação à mudança de percepção das ações educativas que modificam de acordo com a percepção de cada gestão.

Em relação ao subtópico 3.1- Formação Continuada na Perspectiva Inclusiva, percebemos na política de formação continuada a visão de educação inclusiva que perpassa de forma interdisciplinar por todas as ações formativas. Segundo os relatos, as ações formativas são inclusivas por proporcionar a todos os estudantes o direito à alfabetização. A alfabetização é um direito de todos os estudantes, indistintamente; portanto, faz parte do processo inclusivo. Dessa forma, na política de formação não consta uma sessão específica para tratar sobre a inclusão, mas na Gerfor existe uma equipe de professores que são responsáveis por pesquisar e incluir as temáticas da inclusão de forma interdisciplinar nas ações formativas.

Para suprir as demandas da educação inclusiva, algumas ações são realizadas, visando atender as demandas específicas para a inclusão de um determinado grupo. Foram realizadas ações formativas sobre o TEA, Ensino de espanhol para a comunicação com os estudantes estrangeiros, ensino de Libras entre outros. Então, fica evidente que apesar do objetivo da política de formação continuada numa perspectiva inclusiva ser interdisciplinar, em caso de necessidades são elaboradas ações formativas com a temática inclusiva.

Para contemplar o terceiro objetivo da temática específica: verificar as concepções de educação inclusiva dos professores que atuam no CMAI e dos professores que atuam na educação básica, realizamos a pesquisa empírica para, através da entrevista semiestruturada e de forma subjetiva, perceber a concepção de educação inclusiva dos professores entrevistados.

Os professores que atuam no CMAI trabalham exclusivamente com o público-alvo da educação inclusiva, dedicam-se a estudos sobre as temáticas inclusiva, convivem com profissionais que atuam com a educação inclusiva e com os familiares dos estudantes com NEEs. Dessa forma, os professores que atuam no CMAI conseguem ter uma percepção mais ampla sobre a inclusão nos ambientes de atendimento especializado. Em relação à inclusão no contexto do ensino regular, os professores do CMAI não apresentam uma concepção de inclusão formada por falta de vivências práticas, mas relataram que escutam relatos dos estudantes com NEEs e dos professores que mostram que a inclusão no ensino regular ainda enfrenta grandes desafios.

No decorrer das entrevistas, os professores que atuam no CMAI, demonstraram muito respeito e admiração pelos professores que atuam no ensino regular. Reconheceram os desafios vividos pelos profissionais dentro de sala de aula e destacaram a qualidade do trabalho realizado

mesmo diante de tantas cobranças. Os professores que atuam no CMAI reconhecem que experienciam um lugar de privilégio em relação à estrutura e organização do trabalho realizado nas escolas.

Diferente dos professores que atuam no CMAI, os professores do ensino regular precisam de formações continuadas em várias temáticas para atender as demandas da sala de aula; e, estas, por sua vez, estão cada vez mais complexas. Durante os relatos percebemos uma maior preocupação com formações voltadas para a área da alfabetização e para a aprendizagem dos recursos tecnológicos para avaliação e acompanhamentos dos estudantes. Dessa forma, a busca de formação continuada em uma perspectiva inclusiva pelos professores acaba partindo das experiências individuais e necessidades de cada um.

Os professores entrevistados que trabalham com o ensino regular demonstraram nos relatos uma concepção de educação inclusiva voltada para os estudantes com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. A visão de uma inclusão pensada em atender todas as diversidades com o compromisso em proporcionar a todos os estudantes uma educação de qualidade não foi revelada durante as entrevistas. Nos relatos dos professores foi possível perceber a prática de integração escolar, revelando uma concepção de educação inclusiva em construção por ainda não ser capaz de oferecer um ambiente que promova a aprendizagem para todos os estudantes.

Todos os profissionais entrevistados apresentaram um consenso sobre a importância da formação continuada no contexto da educação inclusiva. Outro consenso importante foi sobre as dificuldades enfrentadas para a concretização de uma educação inclusiva. Para a concretização de uma escola inclusiva é importante a valorização das experiências cotidianas dos professores e dos estudantes e uma formação continuada que contemple o reconhecimento e a valorização das diversidades.

É importante ressaltar que além das ações oferecidas pela Gerfor os professores entrevistados participam de outras formações, em outras instituições, em busca de qualificação profissional. Assim, a formação continuada dos professores não depende exclusivamente da oferta das ações formativas pela Gerfor. Compreendemos a formação continuada como meio para suprir as necessidades formativas advindas do cotidiano escolar, através de cursos, ações formativas, palestras, encontros, debates, reflexões, formação em contexto e da práxis educativa.

Os resultados apontados mostram que a Gerfor disponibiliza ações formativas em uma perspectiva inclusiva de forma específica e interdisciplinar com outras ações, mas que apresenta

fragilidades em relação a ofertas de ações formativas diversificadas, de curta duração como palestras, minicursos, encontros, ações formativas com níveis de conhecimento variados para atender todos os públicos, formações sobre as diversidades dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, em diferentes formatos (presencial, semipresencial e a distância), com flexibilidade de horários e locais, além das questões estruturais (falta de sede própria, falta de salas climatizadas, material pedagógico e a distância/dificuldade de acesso).

Em relação à inclusão, os resultados da pesquisa evidenciaram que a legislação e as políticas públicas nacionais em vigência garantem o acesso e a permanência dos estudantes, mas a escola ainda enfrenta obstáculos para garantir aos estudantes com NEEs uma educação inclusiva com a garantia de aprendizagens, revelando fragilidades como falta de estrutura física, falta de recursos, humanos, burocratização e excesso de cobranças e principalmente a falta de atitudes inclusivas em todo o ambiente escolar.

Portanto, a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva ainda é um grande desafio para os professores, formadores e gestores escolares. A implementação da inclusão no ambiente escolar está relacionada à formação profissional e humana de todos os profissionais da educação e pelas autoridades competentes pela estruturação escolar. É necessário que todas as pessoas assumam o seu papel para a garantia de uma educação inclusiva.

A formação continuada em uma perspectiva inclusiva ainda apresenta muitas lacunas, primeiro é necessário pensar em formações inicial e continuada que proporcione uma educação de qualidade para todos os estudantes. Além disso, é importante que a formação possibilite ao professor refletir criticamente sobre a sua realidade e questionar todas as formas de ensino excludentes e desumanizadoras que ainda estão presentes nas escolas.

Através da formação continuada dos professores é possível pensar em uma escola realmente inclusiva, que acolha a todos os estudantes, que respeite e valorize as diversidades. No entanto as escolas ainda estão se adaptando para incluir, e mudar o modo de ensinar não é tarefa fácil. Isso exige uma transformação não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar na forma de ver e se relacionar com o mundo.

Deste modo, a realização desta pesquisa contribuiu para reflexão sobre a real inclusão dos estudantes com NEEs na rede municipal de ensino e como uma formação continuada para atuação na educação inclusiva proporciona aos estudantes, aprendizagens significativas, em parceria com a rede de responsáveis pelo processo de escolarização.

No decorrer deste estudo encontramos outras questões que elucidam novas pesquisas, novas inquietações, surgindo a necessidade de novos estudos para aprofundar esta temática, tendo em vista que se limita a um contexto de uma única escola e um único CMAI como amostra para interpretações de dados coletados. Por isso, compreendemos que o assunto não foi esgotado, a pesquisa demonstra a experiência empírica a partir de um pequeno recorte. Deixo a sugestão para que novas pesquisas se aprofundem no assunto a partir de novos recortes, para assim continuar contribuindo com outros estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Edna Regina da Silva Aguiar. **Inclusão em educação e formação de professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira. **Formação de professores na perspectiva inclusiva: um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública**. 2023. 173 f. Dissertação (Mestrado em Área de Concentração) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Cidade, 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 11-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 17 mar. 24.

BRASIL. Planalto. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei Federal n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20o%20adolescente>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>>. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>>. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Senso Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 maio 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. Paulo Freire. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 4. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte*. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/28-formacao-dos-profissionais-da-sme>>. Acesso em: 15 maio 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Org. Lianna Maria Peixoto Gusmão; Ana Carolina Cardoso Soares. Goiânia: SME; DIRPED; GERINC, 2024.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Processo Seletivo Educação 001/2019. Anexo IV. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/download/Administracao/Processo%20Seletivo%20EDUCA%C3%87%C3%83O-001-2019/ProcessoSeletivoEducacao-001-2019-AnexoIV.pdf>. Acesso em: 24 agosto 2024.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 24 abril 2024.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. *Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das Águas do Pantanal*. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Católica de Santos,

Corumbá, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3904>>. Acesso em: 22 maio 2024.

PEREIRA, Jovenilia Rodrigues. *Centro Municipal de Apoio à Inclusão da SME – Goiânia e o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem: encontros e desencontros de uma proposta*. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/c8fcd711-6d0a-458d-99e2-4ffb8f944d7e>>. Acesso em: 28 maio 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Editora CRV, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ALMEIDA, Patrícia; LOPEZ, Gonzalo. **Escola para todos - educação inclusiva: o que você precisa saber?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Movimento Down, 2022. Disponível em: <<https://www.movimentodown.org.br/educacao/escola-para-todos/>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

NASCIMENTO, Edlene Araújo. *Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular*. 2019. 55 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30058>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022. (Coleção Educação na Universidade).

PEREIRA, Valdilanne Guimarães. *Implantação de formação continuada na escola: reflexão para a inclusão*. 2020. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/30314>>. Acesso em: 07 jul. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (Org.). *Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. (Livro eletrônico). Disponível em: <<https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/88/2021/12/Dicion%3%A1rio-rumo-%3%A0-civiliza%3%A7%3%A3o-da-religa%3%A7%3%A3o-e-ao-bem-viver-Vers%3%A3oFinal.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2013/Marlene%20Barbosa%20de%20Freitas%20Reis.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, Daniela Braga; PEREIRA, Pedro Henrique Máximo. Região noroeste de Goiânia: projeto para uma centralidade urbana. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE QUALIDADE DO PROJETO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, v. 6, n. 1, 2019, Goiânia. Anais... Goiânia: ANTAC, 2009. p. 1525-1538. Disponível em: <<https://eventos.antac.org.br/index.php/sbqp/article/view/3248>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SPONCHIADO, Laercio Francisco. Formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3997/1/SPONCHIADO.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2024.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. *A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?* 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19218>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

VARGAS, Norma Maria Passos. *Formação de professores e a inclusão na educação superior: a percepção do professor formador*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, 2021. Disponível em: <<https://www.btd.ueg.br/handle/tede/595>>. Acesso em: 02 Ago. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-dv1r22ky3xnz>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Modelo de perguntas para a entrevista semiestruturada.

Eixo- Formação de Professores

Quais as formações necessárias para a atuação no CMAI?

Você se sente qualificado (a) e preparado (a) para o atendimento com estudantes com necessidades especiais?

Além das formações obrigatórias, quais formações você acha necessária para atuação com estudantes com necessidades especiais?

Na sua opinião a sua formação contribuí para uma educação inclusiva de qualidade?

Atualmente você busca novas formações para atuação na educação inclusiva?

Na sua opinião o CMAI cumpre com seu papel educacional e social no atendimento dos estudantes com necessidades especiais?

Eixo – Efetivação das políticas públicas

Você acredita que a legislação atual garante uma igualdade de oportunidades para os estudantes com NEEs?

Como você percebe a efetivação das políticas publica no Município de Goiânia?

O que você acredita que ainda precisa ser feito para a educação inclusiva seja efetivada no Município de Goiânia?

Eixo – Atuação profissional

Você já atuou na educação básica com estudantes com NEEs numa perspectiva inclusiva?

Quais diferenças você percebe na sua atuação na educação básica e no CMAI?

Quais benefício para os estudantes com NEEs são oferecidos pelo atendimento no CMAI?

O que você entende a educação inclusiva no contexto escolar e no CMAI?

Entrevista semiestruturada para professores da Educação básica

Eixo – Efetivação das políticas públicas

Você acredita que a legislação atual garante uma igualdade de oportunidades para os estudantes com NEEs?

Como você percebe a efetivação das políticas públicas no Município de Goiânia?

O que você acredita que ainda precisa ser feito para a educação inclusiva seja efetivada no Município de Goiânia?

Eixo - Atuação profissional

Você atua na rede municipal de ensino de Goiânia a quanto tempo?

Como você percebe a educação inclusiva nas escolas em que já trabalhou?

Atualmente você trabalha com algum estudante com NEE que recebe atendimento no CMAI?

Quais dificuldades este estudante apresenta?

Você busca alguma formação continuada para melhorar ou complementar o seu atendimento com estudantes com NEEs?

Como você percebe o desenvolvimento do estudante atendido no CMAI na sala de aula?

O que você entende a educação inclusiva no contexto escolar e no CMAI?

Entrevista semiestruturada com a Gerfor

- 1- Existe uma equipe responsável para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva?
- 2- Qual a qualificação dos professores formadores?
- 3- A equipe é formada por quantos professores, qual o critério para montar a equipe?
- 4- Como acontecem os cursos (duração, planejamento, recurso didáticos).
- 5- A Gerfor possui PPP ou um documento norteador?
- 6- Quais portarias, resoluções e diretrizes são utilizadas para o norteamto do trabalho?
- 7- Como os cursos são escolhidos? Qual a prioridade?
- 8- Quantos cursos são oferecidos por ano?
- 9- Quais cursos sobre a inclusão serão disponibilizados este ano?
- 10- Qual a importância da formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva?
- 11- Quais as contribuições (quais os aspectos de melhorias são percebidos, se tem uma avaliação positiva dos cursistas, percepção de melhoria da prática, formação é mais teórica ou mais prática, mais técnica), e os desafios (política do município, adesão, apoio logístico, infraestrutura, quantas formações é responsável por ano, se os temas são específicos ou se tem mudança em cada formação).

APÊNDICE B - 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 “A Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Goiânia.” Meu nome é Karine Barbosa da Silva sou mestranda, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. 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 ao(à) pesquisador(a) 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 pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail karinebsilva6@gmail.com, endereço Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO, 75400-000 e, inclusive, sob a forma de Whatsapp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 991443636.

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, telefone: (62) 3328-1439, de funcionamento presencial do CEP/UEG: 9h às 12h e 13h às 16h30min às terças-feiras e quartas-feiras. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/UEG: cep@ueg.br. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisas com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares Brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente cinco minutos/horas e a sua participação na pesquisa 20 minutos/horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade de compreender como a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva contribui para os estudantes atendidos no

CMAI e em uma escola municipal de Goiânia. O objetivo desta pesquisa é elucidar as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Você/Sr./Sra contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada com duração de aproximadamente 20 minutos na dependência do CMAI Brasil Di Ramos Caiado. A entrevista será gravada e que posteriormente transcrita para análise de dados.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz. Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

O requisito para a participação do estudo e critério de inclusão é que os/as participantes sejam profissionais efetivos da rede municipal de Goiânia e que atuam como professor regente, coordenador ou diretor no CMAI Brasil de Ramos Caiado por pelo menos cinco anos. E os professores da Escola Municipal... que possuem estudantes com NEEs que são atendidos pelo CMAI. Automaticamente serão excluídos os profissionais que não são efetivos ou efetivos com menos de cinco anos de atuação na educação inclusiva.

RISCOS

Os riscos relacionados à participação do estudo proposto são mínimos, a aproximação com assuntos relacionados a formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva pode causar desconforto, considerando o grau de sensibilidade dos participantes em relação ao assunto, com a probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao descrever suas experiências. Será mantido a confidencialidade e exatidão informações, as seguridades, a proteção da imagem e garantia a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da unidade escolar.

Sendo que toda e qualquer etapa da pesquisa só será desenvolvida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e decorrente liberação de execução.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, nós enquanto pesquisadores vamos tomar as seguintes medidas: Para que o participante se sinta confortável em contribuir com a pesquisa, serão esclarecidas a não obrigatoriedade de responder às questões. A participação é voluntária, sem

nenhum ônus ou bônus financeiro e há sempre a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

A possibilidade de descrições que, de algum modo, possam comprometer o sigilo da identidade do participante, bem como quaisquer circunstâncias que possa colocá-los em situação de risco, será dada liberdade do participante para escolha de um pseudônimo para seus relatos.

Serão observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

BENEFÍCIOS:

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Assim, enquanto participante desta pesquisa, você/Sr./Sra terá como benefícios: pretende-se, com este trabalho, propiciar uma relevante contribuição social, por possibilitar debates e discussões sobre a formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva.

Outro benefício: A pesquisa será oportuna também para os gestores educacionais, em futuras propostas de implementação de formação continuada para atuação de professores no ensino regular oportunizando uma educação de qualidade para todos os estudantes com NEEs que não estão matriculados no CMAI.

O desenvolvimento desta pesquisa também justifica pela relevância científica e social do tema, além de considerarmos fundamental a análise das políticas públicas para educação em um viés inclusivo. E, ainda, pelo contentamento profissional, social e pessoal em desenvolver uma pesquisa na Educação Básica (Educação Infantil, primeira e segunda fase do Ensino Fundamental) na rede municipal em Goiânia, com o propósito de que este estudo venha a cooperar com uma mudança efetiva no cenário educacional no que diz respeito à formação docente para a educação inclusiva.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você/Sr./Sra. poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de

cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você/Sr./Sra. sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista semiestruturada a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Indenização:

Se você/Sr./Sra. sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você/Sr./Sra. não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte e alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você/Sr./Sra. poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados nesta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento por você e ao final da pesquisa, nós te entregaremos seus dados e todo o resultado da pesquisa de forma impressa para a socialização na instituição.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Karine Barbosa da Silva pesquisador(a) 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 nesse 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 buscar indenização, conforme

decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____ a
baixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Karine Barbosa da Silva sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “A Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Goiânia.” 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 que eu possa ter adquirido.

Goiânia - Goiás, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____.