

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
PROFEI- PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM REDE NACIONAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BRUNA CLOK LEMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

SÃO PAULO

2024

BRUNA CLOK LEMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo-
Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em
Rede Nacional (PROFEI) - para obtenção do Título de Mestra em
Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: “Educação Inclusiva: Práticas e Processos
Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Luciano Gamez

SÃO PAULO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Antonio Rubino de Azevedo,
Campus São Paulo da Universidade Federal de São Paulo, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Clok Lemos, Bruna

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

/ Bruna Clok Lemos. - São Paulo, 2024.
XII, 106f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em PROFEI.

Título em inglês: **CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE BIOECOLOGICAL THEORY OF HUMAN DEVELOPMENT.**

1. Educação Inclusiva.. 2. Formação Continuada.. 3. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano..

DEDICATÓRIA

Àqueles que, assim como eu, sonham em se tornar mestres. Nunca nos esqueçamos: “todas as vitórias ocultam uma abdicação”.

(Simone de Beauvoir)

AGRADECIMENTOS

Queridos (as) familiares, amigos (as), colegas e professores (a), é aqui que deixo meus sinceros agradecimentos a cada um de vocês que de diferentes maneiras contribuíram para o êxito deste percurso de estudo ou consolidação de um sonho, como também costumo dizer. Alguns, puderam auxiliar na construção da minha história por meio de palavras de incentivo, afirmações e boas vibrações. Outros, talvez não tenham compreendido a importância que subir mais esse degrau na vida acadêmica tenha tido para mim e dessa forma, me desafiam a fazê-lo e tentar repetidas vezes.

Em especial, a minha gratidão à minha família. Pai, herdei de você essa determinação incondicional para realizar metas e sonhos e ser melhor em tudo o que faço. Me orgulho muito disso. Mãe, ainda que lhe agrade passos melindrosos e sonhos menos arrojados, sei que tenho estado em suas orações para conquistar os meus. Obrigada, Mãe, por comer tanto peixe na gestação para que eu nascesse inteligente, como você sempre gosta de contar. Eu acredito que tenha dado certo. Obrigada, mais uma vez! Só pude chegar tão longe com o amor gigante e exemplo vindo de vocês, meus pais. Meu petulante irmão caçula, João, após seu acidente em 2019 que deixou sequelas físicas, me trouxe um outro entendimento sobre a deficiência, uma sensibilidade e interesse legal sobre o assunto que só é possível adquirir quando sofremos o processo ao lado de alguém querido. Sou grata por sua vida e pela parceria de sempre; não me esqueço da alegria compartilhada contigo no dia da minha aprovação neste programa de Mestrado. Nada melhor que dividir a realização de um sonho com quem a gente ama, espero ansiosa a sua aprovação também.

Meu marido, amor da minha vida. Natanael, que me traz tanta paz e alegria, milhões de palavras não seriam suficientes para agradecê-lo. Sou grata por me compreender no meio de tantos desafios ao longo da minha carreira e nunca me abandonar, sempre tomou como seu os meus sonhos e me encorajou a prosseguir. Nos momentos de fraqueza, você me deu apoio e força, me ofereceu aquele seu abraço casa quando eu quis desmoronar e trouxe entendimento nos meus momentos de impaciência. Agradeço, mais uma vez, por estar sempre presente e por me lembrar da importância do equilíbrio, reforçando que a vida deve ser aproveitada dia após dia. Você me inspira a querer ser uma pessoa ainda melhor.

Camila e Thaís, minhas melhores amigas. Um presente que a vida me oportunizou, vocês acompanharam o processo muito antes dele se iniciar e vibraram pela conquista. Amigas que sempre conseguem trazer luz e energia quando esmoreço, quero que saibam que esse caminho foi bem mais agradável com o apoio de vocês. Amo todos vocês.

Agradeço à UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), pela acolhida generosa, que permitiu uma vivência na pós-graduação em uma Instituição Pública e tantos aprendizados ao longo desses dois anos. Luciano, meu orientador, mestre que inspira, carregarei o conhecimento adquirido com seriedade, ética e senso de responsabilidade onde a vida me der oportunidade de atuar profissionalmente. Essa foi uma experiência inesquecível que guardarei com carinho.

Agradeço profundamente aos participes pela confiança e por dedicarem seu tempo, compartilhando opiniões e impressões ao longo das diferentes fases da pesquisa. Este trabalho só foi possível graças à colaboração de vocês.

À Deus, minha gratidão sem fim. Ser citado só aqui não faz de Ti o último e sim Aquele que tem estado sempre à frente de qualquer plano meu nesta vida. Obrigada por me presentear com uma vida incrível cheia de pessoas amáveis, por ter me feito uma menina que está sempre em busca pelo conhecimento, sonhadora e que não desiste. Afinal, um sonho custa muito; desistir custa um sonho.

“O mestre abre a porta, mas o aluno entra por si mesmo”.

十福灵金门，
秀星在歌人

Provérbio Chinês.

RESUMO

No âmbito de diversas instituições de ensino e em pesquisas voltadas à Inclusão, acredita-se que a Educação Inclusiva para pessoas com deficiência exige uma mudança de práticas escolares. Desse modo, pensamos na formação continuada dos professores como algo imprescindível. O principal objetivo deste estudo foi investigar, por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, os desafios vivenciados por um grupo de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino no município de Sumaré que possuem alunos com deficiência na sala de aula regular, como se dão os processos formativos na rede de ensino em relação à abordagem inclusiva, verificando se esses processos se alinham às vivências desses docentes em sala de aula. Além da discussão acerca desses desafios, o estudo propôs o fomento a investimentos em formações, a quebra de barreiras atitudinais e o ensino colaborativo como algumas das possibilidades para o enfrentamento desses desafios. O método a ser utilizado é o estudo de caso, e a coleta de dados realizada por meio de entrevista em grupo focal, à luz da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. A pesquisa aborda uma perspectiva multidirecional e ao mesmo tempo integrada sobre o desenvolvimento humano, potencializando a compreensão das interações entre diferentes níveis ambientais e sistemas e suas implicações na formação docente. A teoria dos níveis da teoria Bioecológica oferece uma perspectiva essencial para analisar a formação continuada de professores e busca enriquecer a análise dos dados coletados que se debruçam em aspectos multidirecionais atrelados ao problema de pesquisa que podem ser compreendidos com: a carência de interações entre os diferentes níveis de ambiente e pessoas que segundo a teoria, proporciona uma formação efetiva do indivíduo quando ocorre regularmente, bem como a formação continuada que acontece ao longo de toda a jornada profissional do professor, ao longo da vida. Os dados obtidos durante o grupo focal foram analisados de maneira predominantemente qualitativa e verificou que o despreparo dos professores para atuar na educação inclusiva é uma questão complexa que exige uma abordagem sistemática e integrada. É essencial que as formações continuadas sejam desenhadas com base nas necessidades reais dos professores e que contem com o apoio de políticas educacionais robustas. Apenas com uma formação adequada e suporte contínuo, os professores poderão superar as barreiras atitudinais e oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo, garantindo o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

In the context of various educational institutions and research focused on Inclusion, it is believed that Inclusive Education for people with disabilities requires a change in school practices. Thus, we consider ongoing teacher training to be essential. The main objective of this study was to investigate, through descriptive qualitative research, the challenges experienced by a group of teachers in the Municipal Public School Network in the city of Sumaré who have students with disabilities in regular classrooms, as well as how the training processes in the school network address inclusive approaches, examining whether these processes align with the experiences of these teachers in the classroom. In addition to discussing these challenges, the study proposed encouraging investment in training, breaking down attitudinal barriers, and promoting collaborative teaching as some of the possibilities for addressing these challenges. The method to be used is the case study, with data collection through focus group interviews, based on Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. This research addresses a multidirectional and integrated perspective on human development, enhancing the understanding of interactions between different environmental levels and systems and their implications for teacher training. The levels in Bioecological Theory offer an essential perspective for analyzing teachers' ongoing professional development, aiming to enrich the data analysis by focusing on multidirectional aspects related to the research problem. These aspects include the lack of interactions between different levels of environment and individuals, which, according to the theory, provides effective individual development when it occurs regularly, as well as continuous training that occurs throughout the teacher's professional journey over a lifetime. The data obtained during the focus group were analyzed predominantly qualitatively and revealed that teachers' lack of preparation to work in inclusive education is a complex issue that requires a systematic and integrated approach. It is essential that continuous training be designed based on teachers' real needs and supported by robust educational policies. Only with adequate training and continuous support will teachers be able to overcome attitudinal barriers and offer truly inclusive teaching, ensuring the full development of all students.

Keywords: Inclusive Education, Ongoing Teacher Training, Bioecological Theory of Human Development.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
2. INTRODUÇÃO.....	15
2.1 OBJETIVOS	19
3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS- PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, RELEVÂNCIA DO ESTUDO E PARTICIPANTES	20
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
4.1 Breve resenha histórica da educação especial: políticas educacionais inclusivas no brasil	24
4.1.1 Contexto Mundial	27
4.1.2 Contexto Nacional.....	33
4.1.3 Abordagens legislativas sobre inclusão em alguns países do mundo.....	37
4.2 A INCLUSÃO ESCOLAR.....	40
4.2.1 A inclusão e as barreiras atitudinais	41
4.3 A PLURALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	45
4.3.1 O trabalho colaborativo	49
4.4 MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	51
4.4.1 A formação de professores sob a ótica da bioecologia	55
5 PROCESSAMENTO E TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS.....	64
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
7.4 Os múltiplos contextos da Teoria Bioecológica e suas influências na perspectiva da proposta de programa de formação continuada.....	80
7.4.1 Microssistema: O ambiente escolar imediato	80
7.4.2 Mesossistema: Interação entre os contextos	80
7.4.3 Exossistema: Políticas educacionais e recursos institucionais.....	81
7.4.4 Macrossistema: Cultura institucional e valores sociais	82
7.4.5 Cronossistema: Mudanças ao longo do tempo	82
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
9 APÊNDICE	89
9.1 APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
9.2 APÊNDICE B- Questionário prévio- VIA GOOGLE FORMS.....	92
9.3 APÊNDICE C- Roteiro de entrevista via Google Meet	94
9.4 APÊNDICE D- Parecer Consustanciado (CEP)	95
10 REFERÊNCIAS	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3:Modelo Bioecológico de Bronfrenbrenner.....63

LISTA DE TABELA

QUADRO 1: Classificação das Barreiras Atitudinais 48

1. APRESENTAÇÃO

Para compreender a escolha do objeto e temática desta pesquisa, compartilharei um pouco da minha trajetória, fazendo um recorte a partir do início da minha formação profissional.

Em 2014, com dezessete anos, prestei um concurso público na cidade de Limeira para ser monitora escolar. Na época me parecia uma boa escolha ser concursada, eu já estava finalizando o Ensino Médio e pensava em fazer Pedagogia na Graduação. Fui aprovada no concurso público e fiquei bastante apreensiva, pois um dos requisitos para tomar posse do cargo era ter dezoito anos completos. Alguns meses depois de completar meus dezoito anos, fui convocada e tomei posse daquele cargo. A partir daí, iniciei minha trajetória dentro de uma escola pública e senti ainda mais desejo de me graduar na área da Educação. Em 2016, fui aprovada em uma bolsa de estudos pelo Prouni e iniciei minha licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Americana- FAM. No primeiro ano do curso, a temática de educação inclusiva muito me instigava. Posteriormente, fui me interessando por outras disciplinas e áreas que eu me identificava mais, como legislação educacional, gestão escolar e formação de professores, inclusive, em uma das disciplinas do curso, conheci professores que eram Mestres e Doutores e meus olhos brilharam ao ouvir tais termos. Eu queria aquilo para mim, um dia. Na época, um professor viu meu interesse e me orientou a respeito das pesquisas acadêmicas, me encorajando a prosseguir. No ano de 2019, concluí minha graduação e logo, iniciei uma pós-graduação a nível de especialização, em Gestão Escolar. Na época, estudava constantemente para adentrar em uma Rede Pública como professora efetiva. No ano seguinte, fui aprovada e comecei minha carreira na docência no município de Nova Odessa.

Desde então, tenho passado por outros municípios e adquirido experiência com alunos de diferentes faixas etárias, atuando em educação infantil e ensino fundamental. Ao longo do percurso, concluí uma segunda licenciatura em Letras (português/ inglês) e tentei diversas vezes processos seletivos para adentrar em um Mestrado. Na quarta tentativa, em 2021, avancei em algumas fases do processo e fiquei bastante otimista, mas não segui adiante na última etapa. Embora aquele desejo nunca tenha saído do meu coração, confesso ter desanimado de tentar. Fiquei por dias cabisbaixa e sem entender onde eu estava errando, até que, no início do ano seguinte, me deparei com a abertura do edital do processo seletivo do PROFEI, um Programa de Mestrado Profissional na área de Educação Inclusiva. Como eu já havia me frustrado repetidas vezes, me inscrevi sem tanto otimismo, evitando uma deceção se não fosse aprovada. Na época, vários infortúnios aconteceram, mas tudo acabava se resolvendo no último momento, o que permitiu que desse certo cada etapa do processo! Cheguei, finalmente, na última etapa: a entrevista. O dia da entrevista foi marcado justamente para a data em que eu estaria em uma viagem internacional marcada há meses. E então, já é possível imaginar o que aconteceu... Pois bem, deu certo. Participei da entrevista que foi feita de forma remota (online), e semanas depois, pude contemplar meu nome na lista de candidatos aprovados. Não é

possível descrever em palavras meu contentamento de ver esse sonho se realizando; eu finalmente seria mestranda em uma Universidade Federal (eu havia me inscrito para ser aluna da UNIFESP no início do processo seletivo).

Com isso tudo posto: meu início na área da Educação com meus meros dezoito anos, e finalizando agora um Mestrado em Educação Inclusiva com meus vinte e seis, posso dizer que tenho uma bagagem, ainda, muito enxuta na área. Contudo, posso dizer que ao longo desses anos atuando como docente e estudante da área, nunca me senti de fato, preparada para lidar com alunos deficientes que tenho recebido na sala de aula regular. Além disso, é notável que esses, ora despreparo, ora descontentamento, são percebidos também por outros colegas de profissão que também se sentem inseguros e questionam as formações que por vezes são oferecidas, porém, ineficientes e não alinhadas à realidade da sala de aula. As particularidades e as demandas de adaptação do ambiente para receber estudantes com deficiência são diversas e não se limitam aos próprios alunos. Muitos não tem acessado os espaços e conteúdos de forma equitativa em alguns casos, por causa das metodologias adotadas pelos professores.

Esses professores, assim como eu, fazem parte de um sistema que tem dado direitos aos estudantes deficientes, mas não tem garantido formações para os professores que atuarão com eles nas instituições escolares.

Tudo isso ficou ainda mais explícito quando adentrei no PROFEI e ao longo das disciplinas, pude aprender mais sobre as barreiras atitudinais, que podem ser definidas como meios que dificultam o acesso de pessoas com deficiências. Quando falamos de acesso, não propriamente nos referimos ao acesso físico, mas sim, comportamentos de preconceito ou exclusão por parte das pessoas que ocupam os espaços podem ocorrer de forma intencional ou não, resultando de preconceitos explícitos ou velados.

Como visto, essa pesquisa não foi pensada e construída de maneira solitária, mas a partir de muitas histórias e angústias compartilhadas nos muros das escolas que pisei ao longo dessa curta, árdua e doce caminhada pessoal e profissional. Para além de todos os professores e colegas de profissão, muitas pessoas fizeram parte desse processo, algumas já tiveram vivência com a deficiência, enquanto outras nunca tiveram contato com pessoas com deficiência, mas todas compartilharam suas contribuições e pontos de vista, o que ampliou ainda mais meu entendimento de que a diversidade deve ser valorizada. É reconhecendo as diferenças e buscando uma formação apropriada que podemos assegurar qualidade no ensino e práticas mais eficazes para todos.

2. INTRODUÇÃO

Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? (ARROYO, 2011, p. 119).

Para iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, é possível afirmar de pronto que a formação contínua de professores é um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino, de acordo com estudos realizados nos últimos anos por autores como Célia Maria Macedo (2018), José Carlos Libâneo (2017) e Dermeval Saviani (2016). Esses autores discutem a importância da formação continuada e os desafios enfrentados por professores em diferentes contextos educacionais brasileiros, além da necessidade de um diálogo constante entre teoria e prática que enfatiza a formação continuada como um tema crucial na melhoria da qualidade educacional, especialmente em contextos de ensino público, que enfrentam desafios significativos em termos de recursos e diversidade. Esses são um dos autores que oferecem uma base sólida para a compreensão do tema da formação continuada de professores, refletindo sobre a necessidade de uma abordagem sistemática e adaptada às realidades das escolas e universidades brasileiras. A persistência do tema em discussões acadêmicas e práticas educacionais ressalta a importância de continuar investigando e aprimorando as políticas e práticas de formação continuada no Brasil.

Sendo assim, este estudo se propõe a investigar a formação continuada de professores da rede pública, enfocando particularmente nos desafios e angústias enfrentados por esses profissionais em um contexto inclusivo. A importância deste tema reside na necessidade urgente de preparar os educadores para atender às demandas de uma sala de aula cada vez mais diversa através da partilha de experiência com outros docentes, pensando na inclusão como um princípio central para a equidade educacional, que segundo Mendes (2020), contribui para a redução do preconceito e para o reconhecimento das diferenças como aspectos naturais da vida, promovendo a valorização das particularidades ao enfatizar e estimular as habilidades, capacidades e potencialidades de cada indivíduo. Em essência, busca-se uma educação que reconheça e respeite a diversidade e as necessidades de cada aluno, proporcionando as condições para que todos alcancem seu pleno potencial.

Para compreender as complexidades envolvidas na formação continuada, é fundamental abordar a discussão teórica que sustenta essa prática. Oliveira (2014), outro estudioso que em seus escritos destaca uma concepção chamada de “educação para todos”, que surge como resposta ao sistema de padrões universais que diante deste paradigma inclusivo, grupos antes excluídos dos processos educacionais, passam a ingressar no sistema regular de ensino. Segundo o autor, “educação para todos” refere-se a uma abordagem educacional que busca garantir o acesso à educação de

qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia, ou quaisquer outras características. Esse paradigma enfatiza não apenas a universalização do acesso à educação, mas também a promoção da equidade e inclusão, garantindo que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e realização pessoal por meio da educação. A teoria da formação continuada aponta para a importância de um processo educativo que não apenas atualize conhecimentos, mas que também capacite os professores a lidar com a variedade de contextos e necessidades dos alunos. No entanto, a eficácia desses programas pode ser limitada por diversos desafios, como a falta de recursos, o estresse profissional, a resistência às mudanças (SAVIANI, 2016) e outros fatores que serão relacionados à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, ao longo desta pesquisa. (BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Pensando na importância das práticas educativas inclusivas e na influência de uma boa formação continuada para o professor, a escolha para o estudo foi a abordagem qualitativa e o método utilizado é o estudo de caso que envolve um grupo de seis professores em efetivo exercício na rede pública, utilizando como instrumento a entrevista grupo focal. A análise dos dados coletados após a sessão de grupo focal está fundamentada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1979). Desenvolvida pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner, é uma abordagem teórica que enfatiza a importância dos contextos ambientais na formação do indivíduo ao longo de sua vida. Ela oferece um conceito valioso para analisar como as interações entre o indivíduo e seus múltiplos contextos influenciam a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é moldado por uma rede complexa de influências que vão desde o ambiente imediato da escola até fatores sociais e culturais mais amplos.

Aplicar essa teoria ao estudo da formação continuada permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas que afetam a prática docente e as percepções dos professores sobre sua própria formação. Assim, este estudo visa não apenas mapear os desafios e angústias enfrentados pelos professores da rede pública de Sumaré, mas também explorar como a teoria Bioecológica pode iluminar caminhos para a melhoria dos processos de formação continuada. Ao integrar essa abordagem teórica, espera-se oferecer significativa percepção para a construção de políticas e práticas que promovam uma formação contínua mais eficaz e inclusiva, contribuindo para a formação de educadores mais bem preparados e sensíveis às necessidades de seus alunos. A pesquisa buscou responder questões principais acerca dos participantes como: idade, tempo de docência, tempo de atuação na rede de Sumaré, a quantidade de alunos especiais que frequentam sua sala de aula atualmente, a formação do profissional se é específica ou não para a área de educação inclusiva, como tem sido a experiência em lidar com alunos de inclusão no cotidiano escolar, se o profissional se sente preparado(a) para atuar com esses alunos ou não, questões acerca do CEFEMS que é um curso de formação fornecido pela rede municipal e ao final, perguntas a respeito do ensino colaborativo e como ele acontece na escola de atuação.

Inicialmente, a pesquisa traz fundamentações relevantes acerca das políticas públicas para a deficiência em seu contexto mundial e nacional com uma análise cronológica, abrangendo alguns dos marcos ao longo dos anos em um contexto macro e micro (nacional) com o objetivo de esmiuçar os desdobramentos acerca do termo “inclusão” dentro do contexto educacional de Educação Especial. Assim, fez-se necessário analisar a visão do Estado e da sociedade sobre-o tema, além das políticas públicas educacionais, seus percursos históricos e embates ao longo dos anos, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem o seu cotidiano (DOURADO, 2010, p. 679).

Mais adiante, foram observadas algumas abordagens legislativas sobre inclusão em outros países e de forma preponderante, reflexões a partir de referencial bibliográfico de estudiosos da área, sobre a formação de professores para uma educação inclusiva sob duas perspectivas: como possibilidade, para o desenvolvimento de melhores metodologias dentro de sala de aula para alunos com necessidades especiais e como um desafio: problematizando a carência das formações atreladas às necessidades cotidianas dos professores e a insuficiência da formação inicial para atuação docente com alunos portadores de necessidades especiais inseridos em sala regular. Outros conceitos da inclusão são abordados, além de discussões a respeito das barreiras atitudinais e do ensino colaborativo.

Embora tenha-se escolhido como foco central da conclusão da pesquisa as discussões teóricas e empíricas sobre a formação de professores a partir de uma perspectiva bioecológica, abordando as dimensões essenciais de Processo, Pessoa, Tempo e Contexto da Teoria Bioecológica, ressaltamos a originalidade deste estudo na construção do estado do conhecimento (FERREIRA, 2002). Nesse exercício de busca em base de dados digitais como: portal da CAPES, SciELO e Academia.Edu, utilizando palavras-chaves como: Formação Continuada, Formação de Professores, Inclusão, Bronfenbrenner, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, não foram encontradas produções que articulam a formação docente com a teoria Bioecológica na Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades, sendo oferecida por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento disponibiliza recursos e serviços, além de orientar sobre sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem nas classes regulares do ensino comum.

Contudo, trataremos o contexto de influência dos desafios e possibilidades discutidos anteriormente, por meio do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), na perspectiva da formação dos professores. Com o tratamento dos dados a partir das entrevistas feitas com professores em efetivo exercício em uma escola da rede pública municipal de Sumaré, poderemos então, concluir, se a problemática inicial da carência de formação continuada é uma realidade para esse público de docentes e se a hipótese de que a formação atrelada às necessidades específicas de cada aluno e de cada sala de aula, a partir de sua especificidade, é vista como possibilidade para melhores metodologias, superação de barreiras atitudinais e provisão de um sentimento de segurança para os professores em sala regular que não se sentem preparados para lidar com as mais diversas deficiências, em um contexto onde exige-se a inclusão escolar e um ensino de

qualidade. A inclusão é uma realidade nas instituições públicas de ensino? Quais os maiores desafios enfrentados em sala de aula na perspectiva do professor? E quais possibilidades, estes, acreditam possuir a partir de uma formação continuada que os prepare para enfrentar tais desafios? As discussões a seguir buscam sanar tais questões de um ponto de vista advindo dos professores participantes da pesquisa, cujos sujeitos têm buscado, dia a dia, garantir práticas exitosas em sala de aula em uma perspectiva de respeito à diversidade crescente.

Finalmente, o estudo será concluído com as considerações finais e as limitações encontradas ao longo do trabalho, além de recomendações de investigação sobre o tema para trabalhos futuros. A pesquisa também inclui as referências bibliográficas e os anexos, compostos pelo questionário que servirá de base para as entrevistas, além da organização das informações coletadas e da análise dos resultados da investigação qualitativa. Além disso, abrange o produto educacional desenvolvido com base na análise dos dados obtidos pela pesquisa.

2.1 OBJETIVOS

Existe uma carência na formação continuada dos professores sobre inclusão escolar? Quais são as possibilidades de uma formação continuada alinhada às práticas docentes para enfrentar e reduzir as barreiras atitudinais nas instituições escolares?

O principal objetivo deste estudo é analisar os desafios enfrentados por professores da rede pública em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas regulares, com foco na formação continuada e nas barreiras atitudinais. Busca-se responder a problemática da pesquisa: há, de fato, uma carência nas formações continuadas sobre inclusão? Quais as possibilidades que uma formação continuada alinhada às práticas docentes pode trazer para o enfrentamento e diminuição dos desafios presentes nas instituições escolares, do ponto de vista dos professores entrevistados? Os objetivos específicos serão:

- 01) Realizar uma revisão da literatura para identificar e analisar os referenciais teóricos sobre a importância da formação continuada de professores, bem como as limitações e desafios associados à formação inicial, visando compreender como essas formações podem contribuir para que os professores se sintam preparados e capazes de propiciar um ambiente inclusivo em sala de aula.
- 02) Identificar, a partir da percepção dos professores participantes, o preparo para atuação com alunos com deficiência e as barreiras atitudinais presentes nas práticas e na instituição escolar.
- 03) Desenvolver e implementar uma formação continuada baseado nas melhores práticas identificadas na literatura e nas necessidades levantadas pelos professores participantes da pesquisa, considerando e avaliando sua efetividade na redução das barreiras atitudinais.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS- PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, RELEVÂNCIA DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Hennink, Hutter, and Bailey (2011) descrevem a pesquisa qualitativa como um método que possibilita uma análise detalhada das vivências das pessoas por meio de um conjunto específico de etapas de investigação úteis para esse propósito. Esse tipo de estudo possibilita compreender os acontecimentos a partir da perspectiva dos participantes e captar os significados e interpretações que atribuem a comportamentos, eventos ou objetos. Algumas características pessoais dos pesquisadores, citadas pelos mesmos autores para esse tipo de investigação, incluem abertura mental, curiosidade, empatia, flexibilidade e capacidade de ouvir os outros. Além disso, os pesquisadores têm a oportunidade de examinar as pessoas em seus contextos para entender como o comportamento é influenciado pela inserção contextual, além dos ambientes sociais, econômicos, culturais ou físicos (HENNINK; HUTTER; BAILEY, 2011).

Optar pela pesquisa qualitativa para investigar a formação de professores na perspectiva inclusiva proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos em estudo. Algumas das razões para essa escolha, será explorar as experiências e perspectivas dos professores e dos indivíduos envolvidos no processo de inclusão. Isso ajudará a capturar nuances, emoções e insights que não podem ser totalmente compreendidos por meio de métodos quantitativos. Além disso, ao adotar uma abordagem qualitativa, é possível contextualizar o processo de formação de professores e inclusão dentro dos ambientes escolares específicos, considerando as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as interações sociais presentes em cada contexto. A pesquisa qualitativa permite ainda, investigar os significados atribuídos pelos professores à inclusão, às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no processo de formação. Isso contribui para uma compreensão mais profunda das motivações, crenças e valores subjacentes às práticas educacionais.

A abordagem qualitativa é flexível e adaptável, permitindo que os pesquisadores ajustem suas perguntas, métodos e técnicas de coleta de dados conforme necessário para explorar questões emergentes e complexas durante o processo de pesquisa. Ao fornecer uma compreensão holística e rica das experiências e perspectivas dos professores, a pesquisa qualitativa pode informar políticas educacionais, programas de formação de professores e práticas pedagógicas que promovam uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Em resumo, a pesquisa qualitativa é uma escolha valiosa para investigar a formação de professores e a inclusão, pois permite uma compreensão aprofundada, contextualizada e significativa dos processos, desafios e impactos dessas práticas educacionais, que segundo Minayo (1998, p.22), viabiliza a exploração "do conjunto de significados, motivações, aspirações, convicções, valores e posturas, o que abrange uma dimensão mais profunda das interações, dos procedimentos e dos fenômenos que não podem ser simplificados

à quantificação de variáveis". Ademais, os autores ressaltam que os pesquisadores, ao conduzirem estudos qualitativos, conseguem identificar e interpretar os fenômenos em relação aos seus significados. É crucial enfatizar que conduzir uma pesquisa qualitativa demanda habilidades, experiência, familiaridade com o método e uma compreensão aprofundada dos temas envolvidos.

Milan (2004) descreve diversos tipos de entrevistas, entre elas, as entrevistas individuais em profundidade que são conduzidas face a face entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma exploração detalhada de um tema específico ou objeto de pesquisa, que segundo o autor "é uma abordagem onde recomenda-se um número reduzido de entrevistados devido ao alto envolvimento do entrevistador, que interage diretamente com o entrevistado detentor das informações (MILAN; RIBEIRO, 2004)." Já as entrevistas em grupos focais, tipo escolhido para este estudo, envolve a interação entre um grupo de participantes, facilitada pelo entrevistador, onde os participantes compartilham suas experiências, perspectivas e opiniões sobre o assunto em discussão.

Além disso, entrevistas podem ser semi estruturadas, aquelas que seguem um roteiro pré-definido, mas permitem uma certa flexibilidade para o entrevistador explorar tópicos em maior profundidade de acordo com as respostas do entrevistado ou totalmente estruturadas, com perguntas pré-determinadas e uma ordem fixa, com o objetivo de obter respostas padronizadas dos entrevistados, facilitando a comparação entre os participantes. Quando as entrevistas são semi-estruturadas, elas são realizadas com a utilização de um roteiro de perguntas, ou seja, um conjunto de questões que poderá ser empregado durante a conversa. Entende-se que essa modalidade de entrevista possibilita que os indivíduos expressem suas respostas de acordo com suas próprias perspectivas, ao contrário das entrevistas padronizadas (estruturadas), e ao mesmo tempo oferecem uma estrutura mais ampla para comparação em relação às entrevistas focalizadas (Milan, 2004). O trabalho decorreu de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que segundo Gil (1987/2008) tem como principal finalidade descrever características, comportamentos, fenômenos ou situações.

Em vez de buscar relações de causa e efeito ou testar hipóteses, esse tipo de pesquisa foca na observação e descrição detalhada do objeto de estudo, fornecendo um panorama mais completo e preciso do que está sendo investigado. Aqui, foi relatada a experiência da prática docente devido à problemática que o estudo se debruça, que é o despreparo dos docentes da educação inclusiva, decorrente de uma carência de formação continuada para atuar nesse contexto. Esses docentes enfrentam desafios no quotidiano da sala regular, com a presença de alunos deficientes, alunos estes que possuem direitos que vão além de apenas frequentar a escola, mas de receberem um ensino de qualidade. Embora a formação de professores seja um tema amplamente debatido globalmente devido à sua importância e abrangência, existem poucos estudos que abordam essa questão sob a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), que é a base teórica deste trabalho.

A escolha desse foco se deu a fim de articular a formação continuada no âmbito escolar, considerando uma perspectiva abrangente e integrada sobre a interdependência das relações entre indivíduos e seus ambientes. Embora a pesquisa trouxe fundamentações relevantes acerca das políticas públicas para a deficiência em seu contexto mundial e nacional, o conceito de inclusão e discussões sobre as barreiras atitudinais com o objetivo de contextualizar o estudo, optou-se por trazer, como enfoque, discussões teóricas e empíricas sobre a formação de professores sob um olhar bioecológico, ou seja, na ótica das dimensões fundamentais da Teoria Bioecológica: Processo, Pessoa, Tempo e Contexto.

No contexto da pesquisa, o microssistema inclui as interações diretas e contínuas que os professores têm com seus alunos, colegas, e outros membros da comunidade escolar. A teoria sugere que essas interações são cruciais para o desenvolvimento das atitudes e práticas dos professores em relação à inclusão. Por exemplo, se os professores recebem feedback positivo e encorajamento de colegas e administradores, é mais provável que desenvolvam uma atitude mais positiva e habilidades práticas para trabalhar com alunos com deficiência. A pesquisa pode explorar como as interações no microssistema (como a relação professor-aluno e a colaboração entre colegas) influenciam as percepções dos professores sobre sua preparação e as barreiras atitudinais presentes.

O mesossistema refere-se às interconexões entre os diferentes microssistemas em que os professores participam. No caso da pesquisa, isso inclui a comunicação e colaboração entre a escola e outras instituições, como universidades e centros de formação continuada. A teoria de Bronfenbrenner sugere que quando essas interconexões são fortes e positivas, elas podem reforçar o desenvolvimento profissional dos professores e promover práticas inclusivas. A pesquisa pode investigar como as relações entre a escola e outras instituições educacionais impactam a eficácia da formação continuada e a capacidade dos professores de superar barreiras atitudinais.

O exossistema inclui contextos que influenciam indiretamente os professores, como políticas educacionais, decisões administrativas e condições de trabalho. Por exemplo, a carga de trabalho excessiva e a falta de recursos podem limitar o tempo e a energia que os professores têm para participar de atividades de formação continuada. A pesquisa também analisou como esses fatores exógenos afetam a motivação dos professores para se envolver em desenvolvimento profissional e suas percepções sobre inclusão.

O macrossistema abrange os sistemas culturais, sociais, econômicos e políticos mais amplos que influenciam todos os outros níveis. No contexto da pesquisa, isso incluiu as políticas nacionais de educação inclusiva, normas culturais sobre deficiência e atitudes sociais em relação à diversidade. A teoria sugere que as crenças e valores predominantes no macrossistema moldam as expectativas e práticas dos professores. A pesquisa pode explorar como as políticas educacionais e as normas culturais influenciam a formação continuada e as atitudes dos professores em relação à inclusão.

A análise de dados foi aplicada para atender os objetivos específicos do estudo, a partir das etapas procedimentais a seguir:

Revisão da Literatura (Objetivo Específico 1): Utilizando a teoria bioecológica, a revisão identifica como os diferentes níveis (micro, meso, exo e macrossistema) são discutidos na literatura em relação à formação continuada e inclusão. Isso ajudou a entender como esses níveis influenciam a formação e o preparo dos professores frente as barreiras atitudinais.

Percepção dos Professores (Objetivo Específico 2): A partir das entrevistas e grupos focais, a análise foi estruturada para identificar como as interações nos diferentes níveis influenciam as percepções dos professores sobre sua preparação e as barreiras atitudinais. Por exemplo, como as interações com colegas (microssistema) e o suporte institucional (mesossistema) afetam suas atitudes e práticas inclusivas.

Desafios e Soluções (Objetivo Geral): A análise destacou como os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão são influenciados por fatores em cada nível do modelo bioecológico. Além disso, foi capaz de identificar estratégias em cada nível que poderiam ser implementadas para melhorar a formação continuada e reduzir barreiras atitudinais, como políticas de apoio no exossistema e mudanças culturais no macrossistema.

Participantes: Participaram do estudo, seis professores da Educação Básica de uma mesma instituição pública de ensino do município de Sumaré- SP, que atendem a alunos do Ensino Fundamental na sala regular, com alguma deficiência.

Instrumentos utilizados: Realização de entrevista com o grupo de docentes participantes, sendo ela dividida por questões parcialmente e totalmente estruturadas. O objetivo das questões abertas foi verificar as concepções dos docentes sobre a formação continuada na área de inclusão e o preparo recebido para atuação junto a esses alunos.

Análise dos dados coletados: A partir da interpretação qualitativa dos dados coletados, dos grupos totais. A técnica utilizada para análise foi a análise de conteúdo.

Para a efetiva realização das entrevistas, houve um preparo prévio da pesquisadora sobre a metodologia de abordagem às professoras participantes e apresentação da proposta de trabalho. Primeiramente, foi apresentado o propósito da pesquisa e formato da coleta de dados, além da assinatura do termo, coleta de dados do perfil do participante e gravação da entrevista para posterior produto educacional.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Breve resenha histórica da educação especial: políticas educacionais inclusivas no brasil

Com o objetivo de esmiuçar os desdobramentos acerca do termo “inclusão” dentro do contexto educacional de Educação Especial, entende-se a necessidade de se analisar como o Estado e a sociedade brasileira trataram esse tema nas últimas décadas, compreendendo que para fazer uma análise das políticas públicas educacionais é primordial situar a concepção de Estado, que envolve o Estado e a sociedade, seus percursos históricos e embates ao longo dos anos, além das condições objetivas que permeiam a relação entre educação e sociedade, consideram-se os processos de gestão, sejam eles sistemáticos ou não, assim como o papel das instituições educacionais e dos diversos atores que moldam seu cotidiano (DOURADO, 2010, p. 679). Sendo o processo educativo algo que não ocorre em um vazio social abstrato (GUIMARÃES-IOSIF, 2009), mas sim, inserido em um contexto sociopolítico e cultural mais amplo, com a sociedade que o organiza e pelas políticas públicas que os regulamentam. Através disso é que se pautam os percursos de direito à educação, sendo necessárias as discussões que se seguem neste estudo.

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca é um dos importantes marcos legais sobre o enfoque da educação inclusiva que se refere a princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educativas especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é o foco principal abordado na Declaração de Salamanca.

Nesse documento, enfatiza-se a relevância da inclusão nas escolas regulares como o meio mais eficaz para promover a eficiência e otimizar recursos. Nesse sentido, a responsabilidade não recai apenas sobre a escola, mas deve ser considerada em uma perspectiva mais ampla, envolvendo as instituições de ensino, os profissionais da educação, a comunidade em geral e as políticas públicas. A esses grupos é atribuída uma importante tarefa social, dividida em dois eixos principais: educação para todos e educação de qualidade. De acordo com a UNESCO (2015), esta declaração é indiscutivelmente o documento internacional mais relevante em relação à Educação Especial, pois afirma que as escolas de ensino regular são capazes de combater eficazmente atitudes discriminatórias, promovendo uma sociedade inclusiva e uma educação acessível a todos. Além disso, declara que os professores desempenham um papel fundamental como gestores do processo educativo, auxiliando os alunos no uso de todos os recursos disponíveis, tanto dentro quanto fora da sala de aula, para garantir o sucesso educacional (Declaração de Salamanca, 1994).

O período conhecido como Renascimento, entre o século XV e XVII, teve grandes marcos e

descobertas na área médica e na filosofia humanista sobre os primeiros direitos dos homens na sociedade. Contudo, havia ainda a marginalização de pessoas deficientes, mas foi neste período que foram dados os primeiros passos no atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Apesar do momento ter sido de mudanças em vários aspectos, o preconceito contra as pessoas com as mais diversas deficiências ainda se mantinham. Na época, crianças com transtornos chamados de “retardo mental” eram consideradas “não humanas” e acreditava-se que isso se dava através de uma relação espiritual ou até mesmo de bruxaria. Até mesmo intelectuais de alto nível na época sustentavam tais crenças, como Martinho Lutero, que afirmava que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam punições para serem purificadas (SILVA, 1987, p. 230). Na Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, a deterioração das condições de vida das populações mais pobres, dos doentes e das pessoas com deficiência, levou o rei Henrique VIII a promulgar a "Lei dos Pobres". Essa lei obrigava todos os súditos a contribuírem com o que era conhecido como "taxa da caridade", destinada a manter hospitais e instituições voltadas ao atendimento de pessoas com problemas crônicos ou que estavam severamente incapacitadas para viver de forma independente (SILVA, 1987, p. 236).

No século XVIII, em decorrência do Movimento Renascentista, os avanços científicos levaram ao aprimoramento progressivo das instituições de assistência. A cirurgia, em particular, experimentou um crescimento significativo devido ao aumento do conhecimento anatômico e à rejeição do édito da igreja que impedia o clero de realizar operações que envolvessem sangramento (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1965, p. 37). Assim, foi apenas no século XIX que a sociedade começou a perceber sua responsabilidade em relação às pessoas com deficiências, especialmente no que diz respeito a iniciativas de assistência e proteção direcionadas aos grupos marginalizados. Desde 1861, os Estados Unidos implementaram políticas para assegurar moradia e alimentação a marinheiros e fuzileiros navais que apresentavam limitações físicas. Após a Guerra Civil norte-americana, foi fundado, em 1867, em Filadélfia, o Lar Nacional para Soldados Voluntários com Deficiência (SILVA, 1987, p. 237).

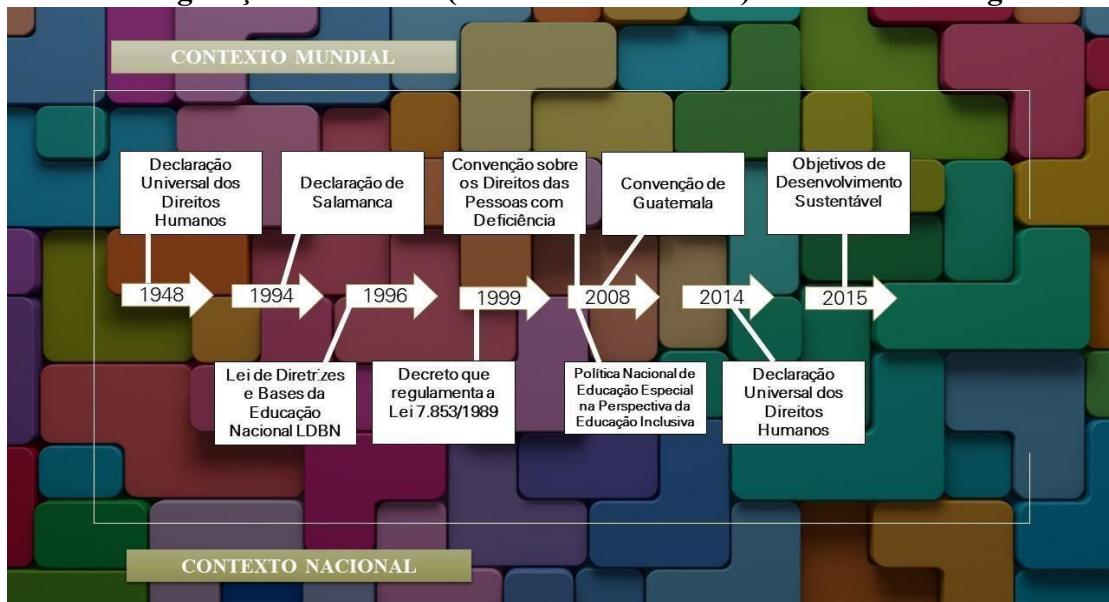
Durante o século XX, os progressos na medicina resultaram em uma maior valorização das pessoas com deficiência. A fundação de hospitais-escola, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, que foi inaugurado em 19 de abril de 1944, sob o governo de Getúlio Vargas, representou um marco significativo na realização de novos estudos e pesquisas na área da reabilitação. Nesse cenário, era evidente a conexão entre a deficiência e o campo médico (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1965, p. 64).

É importante mencionar que, antes da década de 1990, a Constituição Federal de 1988 serviu como um marco fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições educacionais no Brasil, através de várias propostas inclusivas. Ela afirma que a educação é um direito de todos, configurando-se como um direito social. Kassar (2011) aponta que, após a promulgação da

Constituição, as políticas públicas brasileiras se fortaleceram, e as iniciativas voltadas para a Educação Especial têm ganhado mais destaque nas últimas décadas. Por sua vez, Secchi (2010) define as políticas públicas como diretrizes formuladas e implementadas com o objetivo de abordar e resolver problemas considerados relevantes para a coletividade. As políticas públicas voltadas para a Educação Especial também são denominadas como políticas inclusivas, ou seja, tudo aquilo que se preocupa com a desconstrução de uma exclusão existente há décadas, em ambientes educacionais e sociais.

Atualmente, a Educação Especial é um campo que ainda requer muita atenção das políticas públicas em relação às suas dimensões que abrangem: transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acessibilidade dos alunos com deficiência, formação específica para os docentes, preparo dos profissionais de apoio, atendimento educacional especializado (AEE), formulação de propostas pedagógicas adaptadas, desenho universal da aprendizagem (DUA), entre outros.

FIGURA 1: Legislações inclusivas (mundiais e nacionais) em linha cronológica



Fonte: A autora, 2024.

Ao longo da história, é possível notar várias transformações nos cuidados oferecidos às pessoas com deficiência (Figura 1), que variam desde ações de caridade até a institucionalização de medidas de apoio, culminando no reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos com direitos plenos. No entanto, a conquista dos direitos desse grupo da sociedade tem sido motivo de luta contínua. Por meio de sua estrutura legal, o Brasil deve assegurar o direito à educação para os estudantes com incapacidade, cujas legislações desenvolvidas ao longo dos anos em nosso país e em um contexto global, serão brevemente examinadas de forma cronológica, a seguir.

4.1.1 Contexto Mundial

A inclusão escolar é uma pauta global que tem sido abordada por diversos marcos legais ao redor do mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é um dos documentos mais significativos do século XX, tendo sido traduzida em mais de trezentas línguas. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, ela estabelece o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação, fundamentando-se no princípio da igualdade e na não discriminação, elementos essenciais para a inclusão. No mesmo ano, diversos países concordaram com seu texto, que compila uma série de direitos que todos os seres humanos devem desfrutar, sendo a promoção e a garantia desses direitos responsabilidade de todos os Estados.

Antes da adoção da Declaração, existiam certos círculos filosóficos onde pensadores se articulavam a respeito da ideia sobre direitos humanos universais, que em um primeiro momento não foi reconhecida oficialmente pelos governos. Mais adiante, após as atrocidades resultantes da Segunda Guerra Mundial, e especialmente os horrores do Holocausto esses círculos trouxeram consciência de alguns líderes dos Países aliados. No entanto, segundo Hannah Arendt (1958), durante a Conferência de Dumbarton Oaks em 1944, que reuniu os líderes de diversos países, as delegações britânica e soviética inicialmente se opuseram à inclusão de uma menção à promoção dos direitos humanos na futura Carta das Nações Unidas. No entanto, os líderes de outros países aliados, incluindo os Estados Unidos, pressionaram pela questão, e eventualmente chegaram a um consenso sobre uma cláusula que afirmava que as Nações Unidas deveriam "promover o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais." (GOODRICH; HAMBRO; SIMONS, 1969, p. 371-374).

Representantes de estados menores, inclusive na América Latina e organizações não-governamentais, se reuniram em favor da inclusão dos direitos humanos nessa causa, com o propósito de construir uma Organização com o objetivo de prevenir outras atrocidades humanas. Então, houve uma comoção para que acontecesse essa promoção dos direitos humanos em um texto final (Keck, Margaret E., & Sikkink, Kathryn, 1998). Ademais, uma Carta apresenta uma declaração de que as Nações Unidas teriam como propósito realizar a "cooperação internacional para resolver problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário e deve promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião". (UNITED NATIONS, 1945, art. 1). Além disso, promove "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis" (UNITED NATIONS, 1948). Em seu primeiro artigo declara que: "[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem se

comportar em relações com os outros num espírito de fraternidade". (UNITED NATIONS, 1948, art. 1). A Declaração tem exercido grande influência moral e política, e em relação à educação, ela define que:

[...] é ideal comum atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (UNITED NATIONS, 1948, preâmbulo).

Fazem parte do Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) três premissas . A primeira diz que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Outra premissa diz que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. A terceira afirma que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos”. Na luta pela educação inclusiva, a declaração é um dos principais guias na elaboração de acordos, legislações e políticas públicas educacionais no Brasil e em outros países, que assegurem um ensino de qualidade inclusivo para todos os indivíduos.

Após mais de quatro décadas, outro marco legal importante para a evolução da inclusão em âmbito mundial, foi a Declaração de Salamanca. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca enfatiza a importância da educação inclusiva. Ela destaca a necessidade de sistemas educacionais que atendam à diversidade de necessidades dos alunos, promovendo a inclusão em escolas regulares. O documento foi desenvolvido na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, com a finalidade de oferecer diretrizes fundamentais para a elaboração e a reformulação de políticas e sistemas educacionais, alinhando-se ao movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Ela é o resultado de uma tendência global que consolidou a educação inclusiva, cuja origem é atribuída aos movimentos de direitos humanos e à desinstitucionalização de pessoas em hospitais psiquiátricos que emergiram nas décadas de 1960 e 1970. A primeira versão traduzida foi disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997, um período em que o contexto político do país era democrático. Dessa forma, na Educação Especial, observamos a propagação do pensamento sobre a integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares, conforme

normatizado pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época (BRASIL, 1994).

Embora consideremos a Educação Especial como uma área de conhecimento e uma modalidade de ensino que se concentra nos processos de inclusão escolar de seu público nas escolas regulares, Bueno (2008) destaca que a inclusão no ambiente escolar está sendo frequentemente vista, quase que exclusivamente, como sinônimo da inclusão de alunos da Educação Especial. Assim, torna-se essencial entender que o público da educação inclusiva não se limita ao da Educação Especial e que Educação Especial não é equivalente a educação inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014). Carvalho (2006) também abordou essa questão, afirmando que, geralmente, os alunos historicamente associados ao público da Educação Especial são identificados como sujeitos da educação inclusiva. Ele justifica essa situação pelo fato de que a inclusão tem sido debatida, ao longo do tempo, principalmente em fóruns voltados para a Educação Especial, mas enfatiza:

[...] a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem de inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado (CARVALHO, 2006, p. 26).

Embora a sociedade, em geral, associe a educação inclusiva à deficiência de forma quase automática, é fundamental refletir sobre a inclusão sob duas perspectivas: uma diz respeito aos indivíduos envolvidos, e a outra refere-se ao local onde o processo de inclusão ocorre ou deve ocorrer. Assim, trata-se da inclusão de diversas pessoas em diferentes contextos sociais, como deficientes, quilombolas, indígenas, camponeses, entre outros, em políticas públicas que abrangem saúde, habitação, educação, entre outras áreas. Apesar de a expressão “educação inclusiva” ter sido interpretada no Brasil com maior ênfase em sua conexão com a Educação Especial e seus alunos, ela é muito mais abrangente e inclui diversos grupos (indivíduos). Bueno (2006, 2008) observa que apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, manteve fidelidade ao texto original; as versões subsequentes apresentaram alterações significativas. Uma dessas modificações foi a troca dos termos integração/escolarização integradora por inclusão/escolarização inclusiva em todo o texto.

Outra diferença, que é, no mínimo, bastante interessante, foi a inclusão da expressão Educação Especial, que não estava presente na versão original da Declaração. Na tradução de 1994, encontramos a seguinte redação: “A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais[...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997,

p.17)." A redação da versão atualmente disponível no site do Ministério da Educação é a seguinte: "Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de Educação Especial [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial (p. 3)."

Em sua última versão, são repetidas inúmeras vezes o termo "Educação Especial" que, na maioria das vezes, a expressão foi colocada no lugar onde, originalmente, constava a expressão "necessidades educativas especiais". Essa mudança leva à interpretação de que os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles tradicionalmente reconhecidos como pertencentes à Educação Especial, quando, na realidade, a Declaração de Salamanca é muito mais abrangente ao considerar como alunos portadores de necessidades educativas especiais:

[...] crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e/ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Em prol da reconciliação entre autonomia e cuidado, além de grande atenção ao contexto social em que o indivíduo está inserido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência desempenha um papel fundamental. Ela destaca a importância de adaptar o ambiente educacional para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos. Aprovada em 9 de julho de 2008, a convenção da ONU foi promulgada em Nova York, em 30 de março de 2007, reforçando os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. Para compreender sua promulgação é importante vislumbrar o cenário global que culminou na sua formulação. Durante muito tempo, a narrativa sobre direitos humanos foi caracterizada pelo medo da diferença e por uma noção de proteção ampla e abstrata, baseada na igualdade formal. No entanto, essa abordagem se revelou inadequada ao se constatar que certos indivíduos e violações de direitos necessitavam de respostas específicas e diferenciadas. Assim, a escolha de elaborar uma convenção temática sobre a deficiência se insere em um contexto de especificação dos direitos humanos, materializando a responsabilidade da comunidade internacional de aprimorar continuamente seu conteúdo., "articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não o deixar se cristalizar e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias (BOBBIO, 2004, p. 34)".

Em um de seus artigos, a autonomia é destacada como um dos objetivos da Convenção, e, uma vez que o documento não se baseia em um conceito que marginaliza ou discrimina seus

destinatários, especialmente levando em conta sua formulação. Assim, a CDPD não promove uma autonomia individualista, mas sim um conceito inclusivo, fundamentado na interdependência e que reconhece a importância do apoio e do cuidado. Existe, portanto, uma nova perspectiva voltada à individualidade, que não prioriza exclusivamente a cognição ou a racionalidade, pois um indivíduo não deve ser reduzido a uma essência tão simplista; eles se tornam o que realmente são através de sua interação com a sociedade em que vivem. Portanto, embora limitações cognitivas possam restringir certos aspectos de sua vida, isso definitivamente não apaga sua humanidade. Nesse contexto, o artigo 12 da Convenção é especialmente relevante, pois trata das capacidades legais dos indivíduos com deficiência que são

Art. 12: 1.Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei; 2.Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida; 3.Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal; 4.Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas salvaguardas assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa (Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012, p. 47)".

A Convenção é composta por 50 artigos que abordam diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência. Os Estados que ratificam a CDPD comprometem-se a adotar medidas legislativas, administrativas e outras para garantir a implementação efetiva dos direitos consagrados na Convenção. Além disso, a Convenção estabelece um Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para monitorar a sua implementação pelos Estados Partes. Outro ponto crucial a ser considerado, transparece em seu artigo 24, onde diz que

Art. 24 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Pode-se afirmar que ela representa a consolidação das lutas internacionais que a precederam e

contribuíram para a elaboração do documento atualmente assinado por 163 países (ONU, 2001). Embora sua aprovação tenha ocorrido em 2008, a construção deste texto começou em 1975, durante uma assembleia geral da ONU, com o intuito de promover a cooperação entre países de todo o mundo no que diz respeito às pessoas com deficiência. Naquela época, “pessoa com deficiência” era definida como qualquer indivíduo que não conseguia garantir – total ou parcialmente – as condições necessárias para viver de maneira normal em razão de alguma deficiência, seja física ou mental (ONU, 1948). A discussão continuou em outras assembleias ao longo dos anos, e um pouco adiante, o termo “pessoa com deficiência” utilizado, foi alterado para “pessoa deficiente” e passou a ser vista sob a perspectiva da dificuldade de evoluir profissionalmente devido à deficiência mental ou física. Na cidade de Jomtien, na Tailândia, sete anos após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, surgiu a expressão “pessoas portadoras de deficiências”, que trouxe consigo a compreensão de que a educação deveria ser universalizada, promovendo a equidade de oportunidades de acesso e permanência como parte integrante do sistema educacional (UNICEF, 1990). Somente em 2006, foi finalizado o documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que sintetiza todo o trabalho e as discussões internacionais que a precederam.

Atualmente, o termo “pessoa com deficiência” (PCD) é amplamente utilizado, especialmente nas instituições educacionais, considerando esse espaço como um local onde as crianças devem ser educadas juntas, independentemente de suas particularidades, algo que anteriormente não era praticado e contribuía para a marginalização desses indivíduos (Brasil, 1994). No entanto, alguns conceitos presentes na Declaração de Salamanca foram posteriormente reforçados, enfatizando em seus documentos a necessidade de integrar as pessoas com deficiência no século XXI, assegurando os direitos humanos a todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais (ONU, 1990). Deu-se início, então, à "Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência", que é mais conhecida como a Convenção de Guatemala, onde as discussões a respeito do favorecimento da integração da pessoa com deficiência à sociedade deram continuidade. Essa convenção foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em 3 de maio de 2008. Seu principal objetivo é promover, proteger e garantir que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente e de forma equitativa todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. A convenção destaca a importância da inclusão, não discriminação e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida, incluindo educação, emprego e participação na vida política e social. Novamente. Como destacam Gorczewski e Konrad (2013), o documento tem como finalidade promover a inclusão de forma abrangente e busca disseminar esse conceito por meio da experimentação de novos métodos e materiais didáticos. Além disso, enfatiza a importância da participação da comunidade nos processos educativos, combinando-a com uma gestão democrática, o que contribui para a difusão da cultura dos

direitos humanos em nosso país.

Além disso, quando se fala em objetivos de longo prazo, é imprescindível considerar a Agenda 2030 da ONU, um plano global que busca alcançar um mundo melhor para todas as pessoas e nações até 2030. Durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York em setembro de 2015, com a participação de 193 estados membros, foram estabelecidos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. O compromisso assumido pelos países com essa agenda envolve a implementação de medidas audaciosas, abrangentes e essenciais para promover o Estado de Direito, os direitos humanos e a capacidade de resposta das instituições políticas. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, inclui em suas metas "até 2030, eliminar disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência."

Esses marcos legais refletem o reconhecimento internacional da importância da inclusão escolar e da garantia de educação para todos, independentemente de suas características individuais. Vale destacar que os países podem adotar esses princípios em suas legislações nacionais, adaptando-os às suas realidades e necessidades específicas.

4.1.2 Contexto Nacional

A inclusão escolar no Brasil tem sido uma jornada marcada por diversos marcos legais que buscam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A partir da Constituição Federal (1988), a legislação brasileira avançou e tomou como premissa o direito de qualquer criança estar na escola regular, estabelecendo o princípio da igualdade e a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação. Esse foi um primeiro passo importante para a inclusão escolar. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. A LDBEN, promulgada em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e destaca a necessidade de garantir o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso na escola. Ela aborda muitas questões, entre elas, algumas relacionadas à inclusão e à formação do professor em diversos artigos, inclusive definindo em seu artigo 58 a Educação Especial, como:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além de definir a Educação Especial, ela traz em seguida, em seu artigo 59, a garantia com

base legal, ao direito à educação e à inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, garantindo-lhes o direito à educação e o acesso ao currículo pleno.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

É notável que, segundo a LDBN, não somente os alunos com necessidades especiais deve ter garantia de recursos e currículo adequado, bem como, os docentes que estarão em sala de aula devem estar bem formados, de modo a ter condições de atender aos objetivos dos diferentes níveis e das diferentes modalidades de ensino e desenvolvimento do aluno que a necessita. Assim, em seu artigo 61, essa formação dos profissionais da educação é pautada em dois fundamentos: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)”.

A formação dos professores, portanto, deve capacitar os docentes para a relação entre teoria e prática, visto que, o ensino jamais permanece alheio à realidade em sala de aula com alunos especiais. Segundo a LDBN, a formação docente deve considerar a formação pela qual os professores já passaram e suas experiências anteriores. Cunha (2013, p. 612) afirma que há dois caminhos pelo qual o desenvolvimento profissional do professor abrange duas dimensões principais: a formação inicial e a formação continuada. Conforme ressalta a autora, a formação inicial refere-se aos “processos institucionais que capacitam um profissional, conferindo-lhe a licença necessária para o exercício da profissão, além do reconhecimento legal e público”. Por outro lado, a formação continuada se refere às “iniciativas estabelecidas ao longo da trajetória profissional dos educadores.” (CUNHA, 2013, p. 612)

Outro dispositivo criado em prol do tema “inclusão”, foi a Lei nº 10.098/1999 que define diretrizes gerais e critérios fundamentais para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de outras disposições.

Este decreto regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, assegurando medidas de integração social. Além disso, define as deficiências e estabelece as condições de acessibilidade e os meios de promoção da inclusão, não somente no âmbito escolar, mas trata de outros espaços como no artigo 17:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece diretrizes para a Educação Especial, reforçando o compromisso com a inclusão escolar. Ela orienta práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento educacional especializado e desde então, trouxe grandes impactos na estruturação e na operação dos serviços especializados voltados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que constituem o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, a PNEEPEI converteu a Educação Especial em um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é, em teoria, oferecido ao PAEE de maneira extraclasse, durante o contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por educadores com formação específica. Porém, a mesma política não descarta a possibilidade de o aluno com deficiência frequentar a sala de aula regular e outros espaços escolares. A partir dela, preconiza-se que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (PNEE-PEI, 2008, p. 17).

A PNEEPEI, publicada em 2008, foi alvo de muitas discussões em âmbito mundial desde a década de noventa. Através de sua influência, os alunos PAEE ingressaram em salas comuns e tal situação trouxe uma necessidade de nova organização nas instituições escolares de modo a incorporar esse novo público. Entretanto, o docente deveria ter apoio de algum outro profissional que acompanhasse o aluno para demandas físicas, de modo a garantir uma prática pedagógica inclusiva e permanência do aluno na escola. Martins (2011), analisa as normativas mais recentes voltadas à Educação Especial, e acredita que elas “demandam uma forte imposição de que o AEE nas redes de ensino aconteça nas salas de recursos multifuncionais”. Além disso, “tal ênfase enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado (p. 146).” Contudo, um profissional de apoio à inclusão parece a perspectiva mais aceitável para as demandas “físicas” desses alunos inseridos na sala de aula com um grande número de outros estudantes e muitas vezes sem autonomia para necessidades básicas dentro do cotidiano escolar. Embora isso seja um fato, os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada quando deveria ser feito por um “mediador”, para que não se crie mal-estar nas escolas. Como afirma Martins (2011):

Apesar de na documentação representativa da política nacional o profissional de apoio não ser enfatizado, muitas redes municipais e estaduais de educação lançam mão de sua presença como estratégia de realização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva” (p. 35).

Nesse sentido, ainda assim, acredita-se que a contratação desses profissionais viabiliza a

promoção da inclusão por parte do professor, de acordo com o que é solicitado pela PNEEPEI, uma vez que, além do alegado suporte do AEE no contraturno, teriam um “auxiliar” para as demandas mais “físicas” no horário das aulas regulares. Contudo, enfatizamos, então, a qualidade da educação ofertada aos alunos com necessidades especiais, que necessita de um professor com formação, um trabalho colaborativo entre professor da sala regular e professor de PAEE e preparo específico desse profissional mediador, que acompanhará o aluno com determinada necessidade. Salientamos aqui,

[...] a necessidade e a urgência, no Brasil, em prover atendimento educacional qualificado ao aluno com deficiência no interior da sala regular, como é preconizado nos cânones da educação inclusiva, fizeram emergir esse agente educacional. A partir de 2000, passou a ser frequente nas escolas particulares e, posteriormente, nas escolas públicas a presença do mediador, cujo trabalho se destinava a acompanhar crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula, em geral sob orientação de profissionais especializados. (p. 67).

Outro marco legal significativo na história da inclusão em âmbito nacional, é o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que estabelece estratégias e metas para a educação no país. Entre as metas, destaca-se a promoção da inclusão escolar, buscando superar as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência. Para o decênio 2014/2024, foram definidas 10 diretrizes que devem orientar a educação no Brasil neste período e definir 20 objetivos a serem alcançados durante sua vigência. Essa mesma legislação reafirma o princípio da cooperação entre as esferas federativas na política educacional, já consagrado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.”

Para concretizar o princípio da cooperação federativa no que tange ao monitoramento das metas do PNE, a legislação estabelece a criação da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (§ 5º do Art. 7º da Lei 13.005/2014). O intuito dessa instância é auxiliar na realização das metas e na implementação das estratégias delineadas no PNE, além de reforçar os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por meio do desenvolvimento de ações colaborativas.

Esses marcos legais refletem o compromisso do Brasil com a promoção da inclusão escolar, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Vale ressaltar que a implementação efetiva dessas políticas e a eficácia na promoção da inclusão são desafios em constante evolução.

4.1.3 Abordagens legislativas sobre inclusão em alguns países do mundo

Embora reconheçamos a relevância das políticas inclusivas na criação de ambientes equitativos e justos para toda a sociedade, o que se observa no contexto das políticas educacionais no Brasil são as significativas deficiências e atrasos que elas apresentam. É por meio da inclusão escolar que essas lacunas se manifestam (GOMES; GONZALEZ REY, 2008). Contudo, ampliando a pesquisa para alguns países além do Brasil, nota-se o empenho contínuo na criação de leis em prol de uma educação inclusiva em nível macro, mas, desafios e disparidades entre países membros de um mesmo bloco político são iminentes.

A África do Sul desenvolveu um projeto que possui um plano de transição, de modo a promover a educação inclusiva através de diversas mudanças no modelo educacional que ainda mostra resquícios de segregação (Department of Education, 2001). Já nos Estados Unidos, parte-se da ideia de que os alunos devem ser educados em um ambiente menos restritivo possível e apropriado para suas especificidades. Além disso, a lei define que alunos portadores de deficiência, assim como no Brasil, têm direito a uma “educação pública gratuita e apropriada no ambiente menos restritivo possível” desde 1974.

Em 2013, a UNICEF divulgou um relatório intitulado "The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities", que analisa a situação das crianças com deficiência em diversos países, focando na exclusão educacional. Os dados revelam que, em treze nações de renda média e baixa, as crianças com algum tipo de deficiência constituem uma proporção desproporcional do total de crianças fora da escola. Em 2009, um estudo conjunto da UNICEF e outras organizações, intitulado "Inclusive Education in India: A Report", revelou que, apesar da quase universalização das matrículas para crianças sem deficiência no ensino fundamental, mais de um terço dos alunos com deficiência não estava matriculado em qualquer tipo de escola. Na Índia, estima-se que quase metade das crianças com deficiência intelectual, incluindo aquelas com Síndrome de Down, não estavam inscritas na escola (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015).

Com um maior enfoque nos países europeus, pesquisas recentes mostram que países como Noruega, Portugal, Chipre, Lituânia e Malta educam mais de 80% dos estudantes portadores de deficiência em ambientes inclusivos, enquanto a Alemanha, França, e Bélgica, mesmo com leis que garantem o direito ao aluno deficiente frequentar a escola, estes ainda permanecem inseridos em um modelo de educação com ambientes segregados e barreiras substanciais. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; World Health Organization, 2011). Em diversos países que assinaram a CRPD, ainda há recomendações para que alunos com deficiência se matriculem em escolas segregadas, ou, em alguns casos, a matrícula em instituições inclusivas é simplesmente negada a esses estudantes (Zero Project, 2016).

O Parlamento Europeu (2017) descreve que a educação inclusiva deve colocar o aluno no centro do sistema, sistema este que deve aceitar, reconhecer e saber lidar com a diversidade do aluno. Além disso, supõe uma alteração real nos níveis práticos e políticos da educação. Rodrigues (2000, p. 8) refere-se à educação inclusiva como “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional [...] que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

Mediante os dados apresentados e os percalços advindos de alguns países da Europa, observa-se que, em muitos países, mesmo alunos incluídos podem ainda ser prejudicados no desempenho da aprendizagem devido a profissionais mal capacitados, desestruturação escolares, falta de recurso e currículo sem acessibilidade. Vários países adotaram políticas para incentivar a inclusão, enquanto outros, mesmo nas proximidades, têm demorado a deixar para trás um modelo de educação segregada. Mesmo em nações com altas taxas de alunos com deficiência em salas de aula regulares, ainda não se pode afirmar que a educação é realmente inclusiva.

Entretanto, em relação ao modelo europeu de inclusão no contexto escolar, podemos mencionar a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Especiais (2014), uma entidade composta por 28 países europeus que visa servir como uma plataforma colaborativa para o desenvolvimento de um modelo de ensino inclusivo em toda a Europa, além de ajudar os países membros a melhorar as suas políticas e práticas educativas. Devem estar atreladas às perspectivas de política, prática e investigação, a fim de fornecer aos países membros e às partes interessadas a nível europeu informações e orientações baseadas em evidências sobre a implementação da educação inclusiva.

Os países europeus, assim como outros em todas as partes do mundo, se reúnem para debater acerca da importância de uma educação para todos, e nas últimas décadas tem se dedicado ao processo de implementação. A Agência desempenha desde 1996, um papel relevante na busca de avanços na área da educação inclusiva, levando em conta a crescente diversidade que surge das mais variadas realidades socioculturais e econômicas de seus países membros. Levando isso em consideração, ela conseguiu estabelecer um acordo sobre certos "princípios fundamentais" para promover uma educação que assegure o direito à educação e o respeito às diferenças dos estudantes. Dessa forma, foram desenvolvidos diversos projetos focados na melhoria de áreas estratégicas, como a prevenção na infância, a capacitação de professores e a valorização da diversidade cultural. Essa trajetória não é linear, nem marcada por um consenso total; trata-se de um desafio que abrange todas as dimensões e atores envolvidos no campo educacional.

A escola assume uma responsabilidade indiscutível na preparação das gerações, sendo assim inegociável uma educação de qualidade. Para tal concretização, faz-se necessário esquemas assertivos, ajustamentos nas gestões curriculares, desenvolvimento profissional dos docentes,

competências, práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade e organização escolar em nível mundial. Os desafios são os mesmos. No entanto, o fator mais crucial é a disposição para promover mudanças e transformar a escola (Morgado, 2002). A filosofia da educação inclusiva modifica as funções de todos os profissionais da educação. Esses profissionais precisam assumir um papel ativo, que não se limita apenas às habilidades necessárias para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, mas também envolve o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão.

Morgado (2002) diz que é “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras” (p. 402). Para que a inclusão não se restrinja apenas ao discurso, é necessário pensar na formação de profissionais, nas condições de trabalho para os professores e em um espaço de diálogo entre as instituições formadoras, como as universidades, e as escolas. O trabalho fundamentado no ensino colaborativo, ou coensino, envolvendo professores de Educação Especial e da sala regular, integra a proposta de inclusão escolar de estudantes com deficiência em alguns países, sendo destacado como um dos mais relevantes. No Brasil, esse modelo ainda é pouco conhecido e/ou aplicado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos específicos e de forma experimental.

Além do trabalho colaborativo, diversos países adotam práticas educacionais que têm se mostrado eficazes e que poderiam ser mais exploradas ou melhor implementadas no Brasil. Países como Finlândia e Coreia do Sul têm educação de base integral e oferecem uma jornada escolar ampliada, com atividades extracurriculares que incluem esportes, artes e reforço acadêmico, além de apoio sócio emocional. Singapura e Japão investem em formação de professores, programas robustos de formação continuada que atualizam e aprimoram constantemente as competências dos professores, fazendo-os se sentir mais bem preparados, motivados e atualizados com as melhores práticas pedagógicas. Estônia e Coreia do Sul são exemplos de integração de tecnologias digitais no currículo escolar, com uso de plataformas online, aplicativos educativos e recursos multimídia. Essas práticas, quando bem implementadas e adaptadas ao contexto brasileiro, têm o potencial de transformar a educação no país, oferecendo uma formação mais completa e adaptada às necessidades do século XXI.

4.2 A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação. Ela se caracteriza por princípios que visam à aceitação das diferenças individuais de cada aluno, à aprendizagem através da cooperação, à convivência dentro da diversidade humana e à valorização da contribuição de cada pessoa. Assim, a escola tem a responsabilidade de promover a liberdade e autonomia de cada indivíduo, enquanto reconhece nos outros os mesmos direitos que reivindica para si. Esse entendimento abrange não apenas alunos com deficiências, mas também aqueles que estão marginalizados na sociedade. Portanto, a abordagem inclusiva na educação engloba não apenas alunos com doenças ou incapacidades, mas também estudantes de comunidades nômades, diversas etnias e aqueles em circunstâncias de vulnerabilidade.

Segundo Sanchez (2005)

"A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social."

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, devendo ser preferencialmente oferecida no ensino regular para estudantes com necessidades especiais. Quando necessário, deve ser disponibilizado um serviço de apoio especializado (AEE) para atender às particularidades dos alunos da Educação Especial. Cabe ao Estado, por dever constitucional, garantir a oferta dessa modalidade educacional (BRASIL, 1996). Deve-se ressaltar que quando falamos de educação inclusiva, falamos da aceitação das diferenças e não de uma inserção em sala de aula. Essa necessidade implica modificações no sistema educacional, que incluem a valorização das disparidades individuais, a colaboração entre os estudantes, educadores capacitados para integrar todos os alunos em todas as atividades escolares e, sobretudo, abordar a importância da dignidade e do respeito, e essa aceitação deve perpassar todos níveis e modalidades de ensino, indo muito além da Educação Especial, mas partindo de um princípio subjetivo, afetivo e criador, com o objetivo de romper o velho modelo escolar e efetivar a mudança que a inclusão busca, que é enfrentar a exclusão dos benefícios da vida em sociedade, causada por diferenças de classe social, nível de educação, gênero, orientação sexual, idade, deficiência, religião, bem como por preconceitos sociais ou raciais.

Assim, compreendemos o acesso à educação, um direito de todos, com leis que garantam o ingresso na escola regular. O enfoque deste estudo é na pessoa com deficiências (PcD) aluno da sala de ensino regular. Embora tenham ocorrido avanços importantes, ainda existem várias barreiras que

dificultam o acesso de pessoas com deficiência (PcD) e com necessidades educacionais especiais (NEE) a oportunidades equitativas no processo de ensino e aprendizagem. A questão da Educação Especial e inclusão escolar no Brasil é um desafio complexo que requer uma abordagem interpretativa abrangente, envolvendo conhecimentos de diversas áreas para enfrentá-la. Na jornada pela educação inclusiva, enfrentamos várias barreiras que limitam ou impedem o acesso dos alunos ao ambiente escolar. Além das barreiras físicas, é importante considerar as barreiras de comunicação e metodológicas. No entanto, a barreira atitudinal é fundamental e está interligada às outras, devendo ser superada, pois a mudança de atitude é essencial para alcançar resultados significativos e transformar paradigmas.

4.2.1 A inclusão e as barreiras atitudinais

A definição de “Barreira” contida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também referido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a identifica como uma barreira, seja ela física ou de atitude, que dificulte ou impeça os indivíduos de participarem plenamente na sociedade, com direitos garantidos e acesso a todos os espaços, informação, comunicação, e circulação segura. Essas barreiras são obstáculos que limitam o acesso equitativo às oportunidades para todos os indivíduos. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, existem seis tipos de barreiras: urbanísticas; arquitetônicas; aquelas presentes nos meios de transporte; de comunicação e informação; as barreiras atitudinais, que envolvem atitudes e comportamentos; e as que limitam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, define barreiras atitudinais como: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. São exemplos, atitudes ou comportamentos que remetem a preconceitos do tipo capacitistas, de subjuguar, subestimar, inferiorizar ou exaltar a pessoa com deficiência.

Lima e Tavares (2007) encontraram e categorizam 22 atitudes e comportamentos que representam obstáculos na educação inclusiva, incluindo:

Quadro 1: Classificação das Barreiras Atitudinais

Número	Barreira Atitudinal	Descrição
1	Ignorância	Desacreditar da capacidade de aprendizagem do aluno, não reconhecendo suas potencialidades.

2	Medo	Receio de interagir com alunos (as) com deficiência, temendo cometer algum erro, seja na comunicação ou através de outra ação que machuque ou cause danos a alunos (as) com deficiência.
3	Rejeição	Recusa em se relacionar com alunos (as) com deficiência.
4	Percepção de menos-valia	Acreditar que o aluno (a) com deficiência não é capaz de aprender, inferiorizar as ações por ele desenvolvidas.
5	Inferioridade	Acreditar que alunos (as) com deficiência ficará atrasado em relação aos demais, pois não conseguem acompanhar a turma, o que é um equívoco, pois cada estudante aprende no seu ritmo.
6	Piedade	Sentimento de pena, alunos (as) com deficiência são vistos como coitadinhos que precisam de ajuda para realizar suas tarefas
7	Adoração do herói	Supervalorização exagerada do aluno (a) com deficiência, ao desenvolver alguma atividade esse aluno (a) é exaltado, pois dele (a) se espera algo inferior.
8	Exaltação do modelo	O estudante com deficiência é visto como referência de superação, persistência e coragem, sua trajetória é romantizada.
9	Percepção de incapacidade intelectual impedir	Dificultar ou negar a matrícula de alunos (as) com deficiência intelectual, por considerá-los um fardo para a turma, atrapalhando o desenvolvimento da mesma.
10	Efeito de propagação (ou expansão)	Supor que uma determinada deficiência de um aluno(a) prejudica outros sentidos, habilidades ou aspectos de sua personalidade.
11	Estereótipos	Estabelecer um padrão para grupos de alunos(as) com a mesma deficiência, gerando generalizações, sejam positivas ou negativas, em relação a esses estudantes.
12	Compensação	Oferecer privilégios ou benefícios a alunos(as) com deficiência como uma maneira de compensá-los.
13	Negação	Ignorar a deficiência do aluno.
14	Substantivação da deficiência	Diz respeito à identificação do(a) aluno(a) com base em sua deficiência, como, por exemplo, "o cego" ou "o perneta", tratando a parte "ausente" como se fosse a totalidade da pessoa.
15	Comparação	Fazer comparações entre alunos(as) com e sem deficiência, colocando o aluno(a) com deficiência em uma posição inferior em relação ao aluno sem deficiência.
16	Atitude de segregação	Crer que alunos(as) com deficiência devem frequentar apenas instituições de ensino especial, por serem considerados incapazes de acompanhar o currículo do ensino regular.

17	Adjetivação	Etiquetar de forma negativa alunos(as) com deficiência, referindo-se a eles como "lentos", "alunos-problemas", entre outros termos.
18	Particularização	Limitar a forma como o aluno aprende.
19	Baixa expectativa	Crer que alunos(as) com deficiência são incapazes de realizar certas atividades, exigindo deles apenas o mínimo durante o processo de aprendizagem.
20	Generalização	Supor que alunos(as) com deficiências semelhantes compartilham as mesmas características em relação à aprendizagem, sejam elas positivas ou negativas.
21	Padronização	Reunir alunos com deficiência, inseridos no ambiente escolar, para realizar atividades simples que não estimulam suas potencialidades.
22	Assistencialismo superproteção	Proteger excessivamente alunos(as) com deficiência, impedindo-os de desenvolver sua autonomia em relação à aprendizagem, por receio de fracasso ou frustração.

Fonte: Adaptado de Lima e Tavares (2008)

É crucial superar essas barreiras para garantir que todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não, sejam plenamente integrados e capazes de participar ativamente da comunidade escolar.

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertence a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). (SÁNCHEZ 2005, pg. 12).

Isso requer o reconhecimento de cada aluno como um sujeito capaz de aprender e a implementação de práticas pedagógicas e estratégias que promovam a inclusão escolar, levando em conta a singularidade de cada um. Além disso, é importante fornecer suporte e recursos adequados para os professores, para que possam adaptar suas práticas pedagógicas e garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial. Isso pode incluir o acesso a materiais educacionais acessíveis, a colaboração com profissionais especializados em necessidades específicas e a formação em educação inclusiva.

As barreiras atitudinais representam obstáculos invisíveis que podem limitar o pleno desenvolvimento e a participação de indivíduos na sociedade. Elas estão enraizadas em atitudes, crenças e preconceitos que influenciam as interações e percepções em relação a grupos específicos de pessoas. É importante reconhecer que as barreiras atitudinais não são apenas prejudiciais para

aqueles que são alvo delas, mas também para a sociedade como um todo. Elas perpetuam a exclusão, reforçam desigualdades e impedem o pleno exercício dos direitos humanos e da cidadania. Superar essas barreiras requer um processo de conscientização, educação e mudança de mentalidade. Isso envolve questionar e desafiar nossas próprias crenças e comportamentos, promover a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da vida e cultivar uma cultura de respeito, tolerância e igualdade. Ao reconhecer e enfrentar as barreiras atitudinais, podemos criar uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora, onde cada indivíduo é valorizado e tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

4.3 A PLURALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial refere-se ao processo educacional pelo qual um indivíduo passa ao iniciar sua carreira profissional em determinada área, como a educação. No contexto educacional, a formação inicial diz respeito aos cursos de graduação, licenciatura ou programas de formação de professores que preparam os futuros educadores para atuarem nas salas de aula. Por outro lado, a formação continuada é um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da carreira profissional de um indivíduo. Após completarem sua formação inicial, os profissionais precisam continuar se atualizando e aprimorando suas habilidades e conhecimentos para acompanhar as mudanças no campo educacional, as demandas da sociedade e as novas abordagens pedagógicas. A formação continuada pode incluir participação em cursos, workshops, seminários, leituras especializadas, troca de experiências com outros profissionais, entre outras atividades, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional e melhorar a prática pedagógica.

Esse processo de formação continuada de professores é algo que tem sido debatido há anos por vários teóricos. Como já citados na introdução deste estudo, entre os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressalta sua relevância estão: Tardif (2000), Libâneo (2004),¹ Sant'Ana (2005), Imbernón (2011), entre outros. Estudos realizados nos últimos anos (Gatti; Nunes, 2009; Libâneo, 2010a; Libâneo, 2010b; Libâneo, 2013) têm investigado um dos desafios enfrentados na formação profissional de professores e concluiu-se que as dificuldades dos educadores em integrar e articular em sua prática estão postas em dois aspectos cruciais dessa profissão: a compreensão dos conteúdos da disciplina e a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar esses conteúdos. Tais pesquisas corroboram a persistência da separação entre os saberes disciplinares e pedagógicos nos programas de formação de professores, evidenciando que essa separação assume características distintas nas licenciaturas em pedagogia e nas licenciaturas em áreas específicas, por exemplo. Na primeira, destinada à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum a priorização da abordagem metodológica das disciplinas em detrimento dos próprios conteúdos. Assim, o aspecto pedagógico muitas vezes se limita a um conhecimento teórico genérico, enquanto o conhecimento disciplinar fica restrito à metodologia de ensino, desvinculado dos conteúdos. Por outro lado, nas demais licenciaturas, que formam professores especialistas em determinadas áreas do conhecimento, há uma clara ênfase nos conteúdos específicos, com pouca atenção dada à formação pedagógica, frequentemente separada da formação disciplinar. Em ambos os casos, percebe-se a ausência de integração entre aspectos fundamentais da formação de professores: o domínio dos conteúdos (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico dos conteúdos (conhecimento pedagógico-didático). Assim, as ênfases estão desequilibradas: na licenciatura em pedagogia, há uma valorização excessiva do conhecimento

pedagógico, muitas vezes desconectado dos conteúdos específicos, resultando em uma formação excessivamente generalista; já nas demais licenciaturas, prevalece o conhecimento disciplinar, muitas vezes de natureza transmissiva e frequentemente desvinculado da pedagogia, limitando-se, quando muito, a uma abordagem didática meramente instrumental. O autor reitera que a formação deve prosseguir ao longo de toda a carreira do educador, uma vez que desempenha o papel de desenvolver profissionais envolvidos, questionadores e reflexivos diante das transformações sociais. Esse tipo de profissional é caracterizado por Imbernón (2011) como um agente de transformação, tanto individualmente quanto em grupo. Em resumo, o professor precisa se manter continuamente atualizado para alcançar o sucesso na sala de aula.

Em se tratando da formação continuada para uma educação inclusiva, ou seja, processo de desenvolvimento profissional contínuo destinado a capacitar os educadores para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou outras formas de diversidade, é fundamental garantir que os professores estejam devidamente preparados para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e habilidades. No entanto, essa formação muitas vezes está em falta nas escolas públicas, resultando em lacunas na capacitação dos educadores e na qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades especiais inseridos em salas regulares. A falta de recursos financeiros e de programas específicos de desenvolvimento profissional para a educação inclusiva contribui para essa deficiência. Como resultado, os professores podem se sentir despreparados para lidar com a diversidade de suas salas de aula e podem não ter as ferramentas necessárias para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Investir em formação continuada para a educação inclusiva é essencial para uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A implementação de programas de mentoria também é uma estratégia valiosa para a formação continuada dentro das escolas. Professores mais experientes podem orientar e apoiar aqueles que estão ingressando na profissão ou buscando aprimorar suas habilidades, oferecendo orientação prática, feedback construtivo e compartilhamento de recursos. Outra maneira eficaz de promover a formação continuada é através do uso de tecnologias educacionais. As escolas podem oferecer cursos online, webinars e recursos digitais que permitem aos professores acessar conteúdos relevantes a qualquer momento e em qualquer lugar, facilitando o aprendizado autônomo e personalizado. Alinhado com as demandas atuais, a maioria dos educadores demonstra uma considerável familiaridade com a utilização diária das tecnologias, e também demonstra disposição para uma maior integração dessas ferramentas, reconhecendo o "potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula" (Gatti e Barreto, 2019, p. 221). Além

disso, é importante que as escolas incentivem e apoiem a participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional fora do ambiente escolar, como conferências, simpósios e cursos de capacitação. Essas oportunidades de aprendizado externo permitem que os professores ampliem suas perspectivas, estabeleçam contatos com outros profissionais da área e tragam novas ideias e abordagens para sua prática pedagógica.

Para garantir a eficácia da formação continuada, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem sistêmica e integrada, alinhando as iniciativas de desenvolvimento profissional com as metas e necessidades específicas da instituição e de seus professores. Além disso, é importante que haja um comprometimento por parte da direção e da equipe administrativa em fornecer os recursos e o suporte necessários para que a formação continuada aconteça de forma eficaz e sustentável. Em suma, a formação continuada dentro das escolas é essencial para o crescimento profissional dos professores e para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Estudos recentes, incluindo o de Gatti et al. (2019), destacam a importância da educação continuada de professores para promover práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades dos alunos. Contudo, em vez de encarar a formação continuada como simplesmente uma correção de deficiências da formação inicial, propomos considerá-la como parte integrante da prática docente, adotando uma abordagem de autoaperfeiçoamento em que o profissional desempenha um papel central no processo. Ao promover uma cultura de aprendizado colaborativo, oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional diversificadas e garantir o apoio institucional necessário, as escolas podem criar um ambiente propício para que os professores se tornem educadores mais capacitados, engajados e eficazes em sua prática pedagógica.

Os conhecimentos dos professores formam um corpo de saberes vastamente diversificado. Maurice Tardif (2000) afirma que os professores, em suas práticas diárias em sala de aula, fundamenta-se em uma variedade de saberes, caracterizando o saber docente como plural, composto por conhecimentos oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Acerca da formação dos professores, De acordo com Tardif (2000, p. 11), os conhecimentos dos professores se originam de várias fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda pautando-se nos estudos de Tardif (2000), professor, filósofo e estudioso que tem proporcionado diversas contribuições para a compreensão dos conhecimentos que fundamentam a

prática profissional dos professores, suas origens e a dinâmica de seu desenvolvimento ao longo do tempo. O professor é um profissional cuja formação é complexa, prolongada, gradual e contínua. No cotidiano do trabalho, ele enfrenta uma gama de situações imprevisíveis e variadas, devido à natureza dinâmica de seu objeto de trabalho: os alunos, seres humanos que reagem às ações planejadas e executadas pelo professor. Isso exige que o professor seja tão dinâmico quanto, ou até mais, para desempenhar suas funções de maneira adequada. Essa dinâmica educacional só pode ser alcançada por meio dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua vida, não apenas como profissional, mas como ser humano completo.

Além disso, em virtude da própria natureza da atividade docente, o longo período de interação do professor com seu ambiente de trabalho, que se inicia ainda antes do começo de sua atuação profissional (como resultado da escolarização regular), exerce uma influência significativa sobre as concepções pessoais e de senso comum que o futuro docente possui sobre temas como ensino, aprendizagem, os papéis do professor e de outros profissionais na escola, assim como sobre a própria escola e outros aspectos relacionados (TARDIF, 2004, p. 261).

Quando falamos da formação inicial de um professor, podemos considerá-la alicerce essencial para sua trajetória profissional, fornecendo-lhe as bases teóricas e práticas necessárias para ingressar na sala de aula. No entanto, é fundamental reconhecer que essa formação inicial, por si só, não é suficiente para moldar um educador de excelência. O autor enfatiza os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os aprendizados práticos da experiência, destacando que, frequentemente, os conhecimentos práticos são mais prontamente aplicados na profissão durante a tomada de decisões. Isso se deve à interação com os colegas, onde tais conhecimentos são potencializados de forma não intencional, mas enriquecidos pela convivência com os pares. A jornada de aprendizado de um professor é contínua e dinâmica, exigindo atualizações constantes em relação às práticas pedagógicas, avanços tecnológicos e mudanças no cenário educacional. A formação continuada complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos na formação inicial, capacitando o professor a enfrentar os desafios em constante evolução da educação contemporânea.

Portanto, investir em programas robustos de formação continuada é crucial para garantir que os professores estejam sempre preparados para oferecer uma educação de qualidade e acompanhar as demandas do mundo atual. Além disso, o ensino colaborativo e a formação dentro da escola, ministrada por outros profissionais, são estratégias valiosas para o desenvolvimento dos professores. Essa abordagem permite a troca de experiências entre diferentes profissionais da educação, enriquecendo o repertório pedagógico e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo. Ao proporcionar oportunidades de capacitação no ambiente escolar, os professores podem aprimorar suas habilidades de ensino de forma contextualizada e adaptada às necessidades específicas da

comunidade escolar. Mendes (2006) argumenta que é "essencial conduzir uma pesquisa mais comprometida com os desafios da realidade e com implicações práticas e políticas mais definidas" (p. 402). Para evitar que o contexto inclusivo seja apenas retórico, é necessário considerar a capacitação dos profissionais, as condições de trabalho para esses professores e a criação de espaços de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola.

4.3.1 O trabalho colaborativo

Um dos modelos de trabalho colaborativo que está sendo desenvolvido é a cooperação entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial. O método de coensino destaca a importância da atuação de dois ou mais profissionais lecionando no mesmo espaço físico. Essa abordagem tem sido utilizada para favorecer a inclusão escolar, estabelecendo uma parceria direta entre os professores da educação regular e os da Educação Especial. Essa modalidade de trabalho tem ganhado destaque na literatura como uma estratégia inclusiva e é, inclusive, um dos tópicos abordados nas disciplinas do curso de Mestrado Profissional do PROFEI. Os professores de Educação Especial e regular dividem a responsabilidade pelo planejamento e avaliação do ensino para grupos com ou sem necessidades educacionais especiais. Na sala de aula, ambos os professores colaboram e elaboram um currículo adaptado para aprimorar o ambiente de aprendizado. De forma geral, o propósito do coensino é oferecer alternativas de aprendizagem e oferecer suporte a todos os alunos na sala de aula convencional, combinando as habilidades do professor convencional com as do professor especializado.

No contexto escolar, observa-se que a colaboração no trabalho desloca o foco do processo de ensino-aprendizagem: do profissional individual como o único responsável, para a equipe multiprofissional. Assim, observa-se também a inclusão escolar já que "[...] o trabalho colaborativo movimentou as escolas para um novo eixo de ação frente aos alunos com deficiência" (Givigi *et al.*, 2016, p. 370). Essa reflexão é fundamental no contexto atual da inclusão escolar de estudantes com deficiências, onde se ressalta que a responsabilidade pelo planejamento do aluno não deve recair apenas sobre o professor, o educador especializado ou o coordenador pedagógico. Em vez disso, toda a equipe deve assumir essa responsabilidade — tanto na avaliação e no planejamento quanto no monitoramento e na tomada de decisões ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno. É importante lembrar que a oferta de uma educação de qualidade para estudantes com deficiência é um dever do Estado, da família e da comunidade escolar (Brasil, 2015).

Observa-se uma crescente inclinação das escolas em direção à inclusão, com uma atenção eficaz aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação e um aumento no apoio e na assistência por parte dos professores aos estudantes, além da redução dos problemas comportamentais, o alcance de níveis acadêmicos mais elevados, a criação de um espaço de conhecimento sobre a Educação Especial visa facilitar uma comunicação mais eficaz entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional, além de tornar possível o processo inclusivo para alunos com deficiência.

Alinha-se aqui o ensino colaborativo com a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, que pode ser estabelecida considerando a ênfase de ambos os conceitos nas interações dinâmicas entre diferentes níveis de ambiente e pessoas. Na teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, as interações entre o indivíduo e seu ambiente imediato desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. Essas interações ocorrem em vários níveis, desde o microssistema (ambiente imediato) até o macrossistema (contexto cultural e social mais amplo), e influenciam o crescimento e a aprendizagem ao longo da vida. Da mesma forma, o ensino colaborativo enfatiza a importância das interações entre diferentes atores educacionais, como professores, alunos, pais e outros profissionais de apoio. Essas interações visam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam se desenvolver plenamente.

Assim, a ponte entre o ensino colaborativo e a teoria de Bronfenbrenner reside na compreensão de que o desenvolvimento humano é moldado pelas interações entre o indivíduo e seu ambiente, e que o ambiente educacional, quando colaborativo e inclusivo, pode fornecer as condições ideais para o crescimento e o sucesso de todos os alunos. O ensino colaborativo, ao criar oportunidades para interações positivas e apoio mútuo entre alunos e professores, está alinhado com os princípios fundamentais da teoria do desenvolvimento de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2002), a qual veremos adiante.

4.4 MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

No Brasil, a formação de professores tem sido tema de diversos estudos a partir de diferentes referenciais teóricos, utilizando metodologias variadas. Nesse sentido, este estudo pretende ilustrar, por meio de uma análise contextual, uma metodologia para pesquisas com professores em atuação. Considerando a relevância das práticas educativas inclusivas e o impacto de uma formação continuada de qualidade para os educadores, esta metodologia será utilizada em uma pesquisa qualitativa com professores da rede pública e está fundamentada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. (BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), desenvolvida pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner, é uma abordagem teórica que enfatiza a importância dos contextos ambientais na formação do indivíduo ao longo de sua vida. Bronfenbrenner propôs um modelo ecológico, inicialmente, que considera o desenvolvimento humano como resultado de interações complexas entre diversos sistemas ambientais nos quais a pessoa está inserida. Urie Bronfenbrenner desenvolveu sua teoria ao longo de várias décadas, mas seu trabalho seminal sobre essa teoria foi publicado em seu livro "The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design", lançado em 1979. Esta obra foi fundamental para a consolidação da teoria e sua compreensão pelos estudiosos do desenvolvimento humano. Os sistemas ambientais nos quais o autor se debruça, são organizados em diferentes níveis, que ele chamou de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. De forma sintetizada, mas que será esmiuçada adiante, o microssistema refere-se aos ambientes imediatos nos quais a pessoa interage diretamente, como a família, a escola e os grupos de pares. O mesossistema diz respeito às interações entre diferentes microssistemas. O exossistema envolve contextos nos quais a pessoa não está diretamente relacionada, mas que impactam indiretamente sua vida, como o ambiente de trabalho dos seus pais. Por fim, o macrossistema engloba os valores culturais, crenças, leis e instituições sociais mais amplas que influenciam o desenvolvimento.

A teoria bioecológica enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e multidirecional, no qual o indivíduo e seu ambiente estão em constante interação e influência mútua. Além disso, destaca a importância da reciprocidade nas relações interpessoais e da adaptação do indivíduo aos contextos ambientais em mudança ao longo do tempo. Essa teoria tem sido amplamente aplicada em diversos campos, incluindo a psicologia do desenvolvimento, a educação, a assistência social e as políticas públicas, fornecendo uma estrutura conceitual para entender como os diferentes contextos ambientais impactam o desenvolvimento humano.

FIGURA 2: NÍVEIS DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO

Diagrama de Bronfenbrenner



Fonte: Adaptado de Bronfenbrenner, 2011.

Bronfenbrenner elaborou sua teoria do desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, trazendo ao campo científico premissas fundamentais para o planejamento e a realização de pesquisas em ambientes naturais. De acordo com ele, as investigações estavam focadas apenas na pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente limitado e imutável, sem considerar as diversas influências dos contextos nos quais os indivíduos estavam inseridos. Seus trabalhos criticavam seriamente a abordagem tradicional de estudo do desenvolvimento humano, destacando, entre outras questões, a grande quantidade de pesquisas realizadas sobre desenvolvimento “fora do contexto”. (BRONFENBRENNER, 1977; 1996).

Inicialmente, Urie Bronfenbrenner denominou sua teoria de "Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano". Nesta fase, ele focava principalmente nas diversas influências ambientais e contextuais que afetam o desenvolvimento humano. A teoria destacava como diferentes níveis de ambiente, desde o microssistema até o macrossistema, interagiam e influenciavam o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo (Figura 2). No entanto, com o passar do tempo, Bronfenbrenner reconheceu que sua teoria precisava incorporar também os aspectos biológicos do desenvolvimento humano. Ele percebeu que, além dos fatores ambientais, os processos biológicos e a própria constituição do indivíduo também desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento. Por isso, a teoria foi ampliada e passou a ser conhecida como "Teoria Bioecológica do Desenvolvimento

Humano".

A Teoria Bioecológica, então, integra tanto os aspectos ecológicos (ambientais) quanto os biológicos, enfatizando a interdependência entre as características individuais e os múltiplos sistemas ambientais. Esse modelo avançado proporciona uma compreensão mais holística do desenvolvimento humano, reconhecendo que os indivíduos não apenas são moldados por seus ambientes, mas também influenciam ativamente esses ambientes através de suas características biológicas e comportamentais. Portanto, a transição da Teoria Ecológica para a Teoria Bioecológica reflete uma ampliação do enfoque teórico de Bronfenbrenner, incorporando a interação dinâmica entre os fatores biológicos e ecológicos no desenvolvimento humano. As revisões do modelo ecológico de desenvolvimento humano feitas por Bronfenbrenner e Morris (1998) trouxeram uma nova perspectiva sobre as características da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner também criticou sua abordagem original, que focava excessivamente nos contextos de desenvolvimento, colocando a pessoa em segundo plano. O novo modelo destaca, então, a importância das características biopsicológicas do indivíduo em desenvolvimento.

Um outro elemento incorporado no novo modelo é o conceito teórico dos "processos proximais", que são definidos pela criação de uma interação recíproca, que se torna cada vez mais complexa, entre um indivíduo humano e as pessoas/objetos em seu ambiente imediato, onde ambas as partes permanecem ativas e se influenciam mutuamente (Bronfenbrenner, 1979). Os processos proximais, conforme concebidos por Urie Bronfenbrenner, referem-se às interações dinâmicas e recíprocas entre um indivíduo em desenvolvimento e os elementos de seu ambiente imediato. Esses processos envolvem atividades, relações e experiências que ocorrem regularmente ao longo do tempo e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. Por exemplo, na relação entre pais e filhos ou professor e aluno, os processos proximais incluem não apenas as interações diretas entre eles, como brincar juntos ou ter conversas, mas também as influências mútuas que ocorrem nessas interações, como a modelagem de comportamentos, a transmissão de valores e a resolução conjunta de problemas. Bronfenbrenner enfatiza que essas interações ocorrem em contextos específicos e têm efeitos significativos no desenvolvimento da pessoa, moldando sua cognição, emoções, comportamentos e desenvolvimento social. Ele os descreve como "motores" do desenvolvimento, pois são essenciais para promover o crescimento e a aprendizagem ao longo da vida. No modelo bioecológico, são destacados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, designados como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo".

Pessoa: refere-se às constâncias e mudanças na vida do ser humano ao longo de sua existência. A abordagem reformulada destaca a importância das características individuais, como: metas, motivações, convicções, nível de atividade e temperamento. Estas características influenciam significativamente a maneira como os contextos são vivenciados, bem como os tipos de contextos

nos quais o indivíduo está inserido. Fatores pessoais, como gênero ou cor da pele, que podem influenciar a maneira como os outros interagem com a pessoa, assim como valores e expectativas sociais, devem ser considerados. Essas qualidades pessoais podem nutrir ou interromper os processos de crescimento psicológico. Além disso, nenhuma característica pessoal pode existir ou influenciar isoladamente o desenvolvimento. No modelo bioecológico desenvolvido por Bronfenbrenner e Morris (1998), são identificados três tipos de características da pessoa que influenciam o desenvolvimento humano. A primeira é a disposição, que inicia e sustenta os processos proximais. Em seguida, vêm os recursos bioecológicos, que incluem habilidades, experiências e conhecimentos que tornam os processos proximais eficazes em certas fases do desenvolvimento. Por fim, há as características de demanda, que atraem ou desestimulam reações do contexto social, podendo alimentar ou interromper os processos proximais.

Processo: refere-se às interações entre os diferentes níveis de ambiente, formadas pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para que um ser humano, seja criança ou adulto, se desenvolva emocional, social, intelectual e moralmente, é fundamental que participeativamente de interações cada vez mais complexas e recíprocas com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Essas interações, para serem eficazes, devem ocorrer regularmente e por períodos prolongados. Exemplos de processos proximais incluem as relações entre pais e filhos, atividades em grupo ou brincadeiras individuais, leitura, aprendizagem de novas habilidades, resolução de problemas, realização de tarefas complexas e aquisição de novos conhecimentos e experiências (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p. 6). Bronfenbrenner compara os processos proximais a motores do desenvolvimento.

Contexto: diz respeito ao ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde ocorrem os processos de desenvolvimento. Esses ambientes variam desde os mais próximos, onde a pessoa reside, até os mais distantes, que podem impactar o desenvolvimento mesmo sem a presença direta do indivíduo. Os ambientes são subdivididos em micro, meso, exo e macrossistemas, que serão descritos mais detalhadamente posteriormente.

Tempo: pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico, ou seja, as mudanças nos eventos ao longo do tempo, influenciadas pelas pressões que a pessoa em desenvolvimento enfrenta. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), eventos históricos podem modificar o curso do desenvolvimento humano tanto para indivíduos quanto para grandes segmentos da população. A passagem do tempo em um contexto histórico exerce impactos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de emprego dos pais, podem ter uma influência significativa no desenvolvimento dos membros da família em determinados momentos de suas vidas. Outro exemplo é a variação nas abordagens de criação dos filhos pelos pais nas décadas de 1940, 1980 e nos dias

atuais.

FIGURA 3: MODELO BIOECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER



Fonte: Adaptado de Bronfenbrenner (1979)

A abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996) enfatiza a realização de estudos de desenvolvimento em contextos naturais e ambientes reais (Figura 3), em oposição a experimentos em laboratório, com o objetivo de entender a realidade de maneira abrangente, como é vivida e percebida pelo ser humano em seu contexto de vida. Sua teoria é amplamente adotada por pesquisadores no Brasil (HADDAD, 1997; FLEURY, 1999; YUNES, 2001), distinguindo as diversas camadas de ambientes. O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se restringe a um único ambiente imediato, mas é concebido como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Essas estruturas, que Bronfenbrenner compara a bonecas russas encaixadas, interagem entre si e afetam coletivamente o desenvolvimento da pessoa. As estruturas são classificadas em micro, meso, exo e macrossistemas.

4.4.1 A formação de professores sob a ótica da bioecologia

O primeiro nível, definido por Urie Bronfenbrenner como microssistema, é caracterizado pelas influências proximais – tanto ambientais quanto do próprio organismo – que emergem do interior do indivíduo, suas características físicas e a interação com objetos do ambiente imediato, resultando em relações face a face (BRONFENBRENNER, 1996). Bronfenbrenner denomina este

nível como um nível mais "interno" da comunicação pois inclui as relações familiares, interações entre professores e alunos e amizades, no geral. Nesse nível, os indivíduos interagem de maneira direta e contínua, tanto com as pessoas presentes nesses ambientes quanto com os objetos e símbolos que os compõem. Sendo os contextos de vida mais diretos e próximos, eles abrigam processos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento pessoal. Assim, esses contextos são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psicológico e comportamental dos indivíduos que os habitam.

As relações estabelecidas nesses contextos exercem uma grande influência sobre a visão de mundo e comportamento de cada indivíduo. Além disso, as interações com símbolos e objetos ajudam na aprendizagem do uso desses elementos e na construção de significados. Crianças e adolescentes que vivem com suas famílias de origem, por exemplo, têm na família o microssistema central de seu ambiente ecológico, enquanto aqueles em instituições de acolhimento encontram na instituição seu microssistema principal. Um professor que oferece feedback positivo e encorajamento constante a um aluno que está aprendendo uma nova habilidade, como resolver problemas de matemática, ajudam a construir a autoconfiança do aluno e a desenvolver suas habilidades acadêmicas. Essas interações podem envolver várias relações interpessoais que influenciam o desenvolvimento psicológico, emocional e social da pessoa, o que torna evidente que a relação entre professores a partir do ensino colaborativo, momentos de capacitação com profissionais da área e as aprendizagens que dela derivam influenciam todos os outros ambientes em que vivem, muito além da aplicação no ambiente profissional, do mesmo modo em que as relações entre amigos na escola acontecem. Assim, pode-se afirmar que os ambientes do microssistema estão interligados, não existindo de forma isolada, e suas influências devem ser entendidas em conjunto com a influência de outros contextos.

Já o mesossistema, refere-se às interconexões entre os diferentes microssistemas nos quais uma pessoa participa. Em outras palavras, o mesossistema é composto pelas interações e relações entre dois ou mais ambientes imediatos (microssistemas) que a pessoa vivencia diretamente. Ele inclui as ligações entre ambientes como a família, a escola, o grupo de amigos e a vizinhança. Por exemplo, a comunicação entre pais e professores sobre o desempenho escolar de uma criança representa uma interação mesossistêmica. As experiências e acontecimentos em um microssistema podem influenciar e ser influenciados pelas experiências em outro microssistema. Quando os microssistemas estão alinhados e se reforçam mutuamente, o desenvolvimento do indivíduo tende a ser mais positivo. A consistência e o suporte entre diferentes ambientes podem fornecer uma base estável e coerente para o desenvolvimento. Exemplos de mesossistema incluem a relação entre família e escola, onde pais e professores se comunicam regularmente sobre o progresso acadêmico e comportamento do filho; a relação entre grupo de amigos e escola, onde amizades escolares facilitam a aprendizagem; e a relação entre família e comunidade religiosa, onde as normas e valores familiares

e comunitários se reforçam mutuamente. Assim, para além do microssistema, o desenvolvimento da pessoa é afetado também pela interconexão entre os microssistemas, ao que Bronfenbrenner denomina de mesossistema (BRONFENBRENNER, 1988). Segundo o autor, este

(...) se caracteriza pelas ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinergéticos gerados pela interação das características e processos desenvolvimentalmente instigativos ou inibidores presentes em cada ambiente (BRONFENBRENNER, 1993, p.22).

O mesossistema é crucial porque as interações entre diferentes microssistemas podem amplificar ou mitigar os efeitos dos ambientes individuais sobre o desenvolvimento. Quando há cooperação e comunicação eficaz entre os diferentes ambientes da vida de uma pessoa, o suporte ao desenvolvimento é mais robusto e consistente. Em resumo, o mesossistema de Bronfenbrenner destaca a importância das interconexões entre os diferentes ambientes imediatos nos quais uma pessoa está inserida, e como essas interações influenciam o desenvolvimento humano de maneira significativa. Essas interconexões desempenham um papel crucial no desenvolvimento individual, especialmente no contexto da formação de professores. Quando se considera a formação inicial, entender e promover essas interconexões pode resultar em um impacto significativo na eficácia pedagógica e no sucesso dos alunos. A relação entre as instituições de ensino superior e as escolas onde os futuros professores realizam suas práticas é um exemplo claro de mesossistema. A colaboração estreita entre professores universitários e professores de escola pode proporcionar uma formação prática mais alinhada com a teoria, essa interação contínua ajuda os futuros professores a desenvolverem habilidades de ensino de maneira mais integrada e realista.

Além disso, as interconexões entre diferentes níveis e tipos de formação continuada também são fundamentais. Redes de apoio profissional, como grupos de estudo, ensino colaborativo, palestras no ambiente escolar, conferências e trocas de ideia nos planejamentos permitem que professores compartilhem experiências, desafios e estratégias. Essa troca de conhecimentos e práticas bem-sucedidas fortalece a competência pedagógica e oferece um suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos professores, refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos. O modelo de mesossistema nos traz questões instigantes, pois se concentra nas conexões entre os microssistemas. Quando falamos do mesossistema professor-professor, este também influencia o mesossistema professor-aluno. A colaboração entre professores, como a troca de ideias pedagógicas, o coensino e o desenvolvimento de estratégias conjuntas, enriquece o ambiente de aprendizagem e oferece ao aluno uma experiência mais coesa e integrada. Quando os professores trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizagem positivo, isso se reflete no relacionamento que cada professor tem com seus alunos, promovendo um ambiente de apoio e motivação. O envolvimento da comunidade e dos recursos locais também é um componente importante do mesossistema. Projetos comunitários, visitas

a locais de interesse educacional e a participação em eventos comunitários ampliam as oportunidades de aprendizagem e conectam os alunos ao seu ambiente social e cultural mais amplo. Essas experiências enriquecem o currículo escolar e proporcionam contextos reais para a aplicação do conhecimento, tornando a aprendizagem mais relevante e envolvente para os alunos, já que,

A interação face a face entre indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com o outro que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1997, p.74).

A vida social ocorre de maneira dinâmica, na qual cada indivíduo interage ativamente com seu ambiente, estabelecendo uma conexão entre o mundo cultural e o universo interno de cada pessoa. O entendimento sobre todo esse contexto cultural e individual ocorre por meio das interações estabelecidas entre as pessoas no meio social em que estão inseridas. A interação entre professor e aluno é, portanto, moldada por uma rede complexa de influências que incluem a família, outros professores, a administração escolar e a comunidade em geral. Esses fatores interagem continuamente, criando um ambiente dinâmico que pode tanto apoiar quanto desafiar o desenvolvimento do aluno. É essencial que os professores estejam cientes dessas interconexões e trabalhem ativamente para fortalecer as relações inclusivas dentro desse mesossistema.

O exossistema, um dos níveis da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que nos aprofundaremos, refere-se aos contextos que não envolvem diretamente a pessoa em desenvolvimento, mas que a afetam indiretamente. Esses contextos incluem ambientes e situações nos quais a pessoa não está presente, mas que influenciam sua vida através de suas interações com outros microssistemas. Por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais é uma parte significativa do exossistema de uma criança, da mesma forma que o ambiente de trabalho exaustivo de um professor, se reflete no seu ambiente pessoal. As condições de trabalho, o estresse, a satisfação profissional e o tempo que esses indivíduos passam fora de casa podem impactar significativamente o ambiente doméstico (BRONFENBRENNER, 1996). Outro exemplo de exossistema é a rede de serviços sociais e comunitários que, embora a criança não interaja diretamente com esses serviços, as decisões e políticas tomadas nesses contextos podem afetar seu bem-estar. Outrossim, a relação da escola com instituições como conselhos escolares, órgãos educacionais e outros parceiros externos também compõem o exossistema. Estas interações influenciam o ambiente escolar e, por extensão, o desenvolvimento dos alunos. Portanto, o exossistema destaca a importância dos contextos indiretos e como eles podem exercer uma influência substancial no desenvolvimento humano, mesmo sem a presença direta do indivíduo nesses ambientes.

No caso dos professores, o exossistema inclui fatores como a carga de trabalho excessiva e as

longas jornadas, que podem gerar estresse e sobrecarga. Esses fatores, muitas vezes resultantes de decisões e políticas tomadas em ambientes administrativos e governamentais nos quais os professores não participam diretamente, têm um impacto profundo na vida profissional e pessoal dos educadores. A necessidade de aperfeiçoamento por meio de cursos de formação continuada é essencial para a prática pedagógica, mas a sobrecarga de trabalho é um dos dificultadores do engajamento dos professores em tais atividades. Essa sobrecarga de trabalho tem sido identificada por diversos pesquisadores como um fator com potencial para provocar adoecimento nos docentes (Carvalho, 2011; Nunes-Sobrinho, 2012; Ribeiro, 2011; Vilela et al., 2013; Witter, 2012). Este estudo apoia as conclusões desses autores ao destacar a sobrecarga de trabalho como um dos desafios enfrentados pelos professores da rede pública, podendo representar um elemento propício ao adoecimento, uma vez que questões importantes, como lazer, atividades físicas e formação, são negligenciadas devido à falta de tempo.

Muitas vezes, a falta de tempo e a exaustão impedem que os professores busquem oportunidades de desenvolvimento profissional, comprometendo a atualização de seus conhecimentos e habilidades. Além disso, outros desafios enfrentados na sala de aula, como a falta de recursos, o número elevado de alunos e a diversidade de necessidades educacionais, exacerbam o estresse e a sensação de desamparo.

Essas dificuldades no exossistema educacional refletem diretamente na desmotivação dos professores. O constante enfrentamento de barreiras estruturais e a percepção de que não há suporte adequado para seu desenvolvimento e bem-estar levam ao desânimo e à frustração. A desmotivação, por sua vez, pode afetar negativamente a qualidade do ensino e a interação com os alunos, criando um ciclo vicioso que prejudica tanto os educadores quanto os estudantes. Portanto, o exossistema evidencia como contextos indiretos, como a carga de trabalho e as condições institucionais, influenciam profundamente a experiência e a motivação dos professores. Reconhecer e abordar esses fatores é crucial para melhorar a qualidade da educação e promover um ambiente mais saudável e estimulante para os professores.

A docência é uma atividade moldada pelo reconhecimento social; o próprio ato de educar possui uma rica carga de significados, sendo percebido como essencial para o avanço da sociedade, mas também como um serviço ou produto comercial, gerando lucros para diversas instituições que o oferecem. Na sala de aula, lidando com vários desafios em instituições privadas ou públicas, o profissional de ensino faz parte de um plano educacional que busca transmitir uma variedade de conhecimentos por meio de abordagens pedagógicas predefinidas. Nesse contexto, a figura do professor se revela complexa, multifacetada e até ambivalente: representando educação e esclarecimento, ao mesmo tempo que pode ser conivente com as políticas educacionais governamentais. É evidente que existem diversos elementos conflitantes, interligados à subjetividade

do processo de ensino-aprendizagem, que emergem durante o exercício da profissão e contribuem para o desconforto dos educadores.

Um desses elementos se manifesta nas políticas públicas educacionais que ignoram as verdadeiras necessidades dos professores e alunos, em um claro esforço organizado e intencional para desmantelar o sistema educacional público, levando à desvalorização dos professores para favorecer privatizações e retiradas de direitos. Segundo Coutinho (2019, p. 350), "[...] as escolas atualmente estão sob uma forte influência neoliberal, caracterizada pelo individualismo e pela intensa competição baseada na ideologia meritocrática, que demanda dos educadores uma abordagem educacional orientada para o mercado." Essas circunstâncias resultam em um sistema educacional que valoriza a conformidade e a busca por resultados imediatos: um modelo de currículo rígido que prioriza a aquisição de habilidades utilitárias e pragmáticas, desconsiderando as experiências individuais, as diversidades e as subjetividades dos alunos. O professor, enquanto membro da comunidade educacional e influenciado pelo contexto social, muitas vezes se vê incapaz de resistir às pressões das políticas públicas e às consequências que estas têm sobre a estrutura social.

Diante dessa sensação de insegurança e impotência, tem-se o que Souza e Leite (2011, p. 1109) chama de “mal-estar docente”, um fenômeno social que, segundo os autores, reflete em uma crise de identidade para o profissional, manifestando “[...] sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada” que reflete no âmbito do exossistema, de forma que, mesmo indiretamente, prejudica escola e a sociedade como um todo. A partir das pesquisas e da vivência no dia a dia docente, ficam evidenciadas uma gama de exigências constantes do ofício do professor que acabam intensificando esse “mal-estar docente”, entre elas podemos citar: demandas complexas da função, o contato direto com as consequências das grandes desigualdades sociais que se confrontam com uma existência profissional igualmente idealizada e precária.

Os professores da Educação Básica precisam estar atentos às especificidades da infância e adolescência de uma nova geração de estudantes, ou seja, como os alunos interagem com o mundo ao seu redor e como lidam com tecnologias, meios de comunicação e a cultura popular. É fundamental até mesmo considerar a apatia ou resistência de estudantes que não se adaptam às atividades planejadas, pois o que funcionou anteriormente nem sempre se alinha às preferências e sensibilidades da nova juventude. Simultaneamente, é essencial que o professor acompanhe as mudanças no processo de profissionalização, estando atualizado em relação aos mais recentes documentos normativos e concepções curriculares, além de se manter atento às interações conflituosas de vieses políticos em seu exercício profissional. Em todos os aspectos, o processo de ensino e aprendizagem

requer dinamismo no autodesenvolvimento profissional e na participação política, apresentando diversos desafios para os educadores que precisam repensar continuamente suas concepções de mundo e práticas pedagógicas.

Considerando que o sistema educacional possui objetivos tanto intelectuais quanto humanísticos, e que um processo de ensino e aprendizagem bem conduzido pode ter um impacto positivo em vários aspectos da sociedade, a responsabilidade social dos professores é imensa, com suas conquistas em sala de aula reverberando ao longo de muitas gerações. Nesse contexto, destaca-se a importância da autorreflexão que analisa a docência em um amplo panorama sociocultural, com o intuito de construir uma perspectiva sólida sobre os fatores que influenciam os professores em sua prática profissional, levando em conta que o “mal-estar docente” é fortemente influenciado por decisões governamentais e políticas públicas de educação.

O quarto e último nível, denominado por Bronfenbrenner como macrossistema, refere-se ao conjunto de sistemas culturais, sociais, econômicos e políticos mais amplos que influenciam todos os outros sistemas dentro da teoria. Este nível engloba valores, crenças, normas e ideologias de uma sociedade ou cultura em particular, moldando o contexto mais amplo no qual os indivíduos e suas interações estão inseridos. Ao refletir sobre os papéis, Bronfenbrenner (1979/1996, p. 69) afirma que a expectativa em relação a um papel define "como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela". Isso significa que, geralmente, as pessoas reagem de acordo com o que acreditam ser esperado delas em uma determinada situação.

A colocação de uma pessoa num papel tende a evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas associadas àquele papel, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupante do papel quanto dos outros dos outros em relação àquela pessoa (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 74).

No contexto da formação de professores, o macrossistema tem um papel crucial pois define as políticas educacionais, as diretrizes curriculares e as expectativas sociais sobre a educação e a docência. Ele influencia as práticas pedagógicas, as condições de trabalho dos professores e os recursos disponíveis para a educação. Por exemplo, um macrossistema que valoriza a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades criará um ambiente que apoia a formação continuada dos professores para lidar com a diversidade na sala de aula. Da mesma forma, se o macrossistema promove uma visão neoliberal da educação, com foco em resultados e eficiência, isso afetará as políticas de formação de professores, talvez enfatizando competências específicas e resultados mensuráveis. Em suma, o macrossistema molda o cenário em que a formação de professores ocorre, impactando diretamente a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Portanto, o comportamento e, inclusive, o engajamento nas atividades a serem desempenhadas, como descreve Bronfenbrenner (1979, 1996), são influenciados pelo ambiente.

Além de investigar os microsistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas como componentes fundamentais de seu modelo bioecológico do desenvolvimento humano e examinar como esses diferentes níveis de influência ambiental interagem e afetam o desenvolvimento das pessoas ao longo do tempo, Bronfenbrenner também estudou os níveis do desenvolvimento e as diádes. Refere-se à "diáde" como a interação entre dois indivíduos, geralmente em um contexto próximo e direto, como uma relação entre pais e filhos, ou entre professor e aluno, ou seja, "é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam". Essa interação é fundamental para seu modelo de desenvolvimento humano, pois influencia diretamente o processo de socialização e aprendizagem das crianças.

A interação entre dois indivíduos é crucial para o desenvolvimento humano por dois motivos principais: "Em primeiro lugar, ela representa um ambiente crucial para o desenvolvimento. Em segundo lugar, atua como a unidade básica de organização do microsistema, permitindo a formação de estruturas interpessoais mais complexas - como tríades, tétrades e assim por diante" (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 46). Bronfenbrenner identifica três tipos de diádes que desempenham papéis cruciais no desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional. Primeiramente, temos as diádes interpessoais primárias, que se referem às interações íntimas e frequentes entre indivíduos, como as relações entre pais e filhos. Essas diádes são essenciais para a construção de vínculos emocionais sólidos e para a transmissão de valores e conhecimentos fundamentais, destacando a importância das relações familiares na formação das crianças e dos adolescentes. Em seguida, temos as diádes interpessoais secundárias, que englobam interações menos frequentes, mas ainda significativas, como as relações entre alunos e professores na escola. Essas diádes são cruciais para o processo de aprendizagem e socialização, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. Por fim, temos as diádes interpessoais terciárias, que envolvem interações mediadas por outras pessoas ou instituições, como a relação entre um aluno e um colega mediada pelo professor. Essas diádes também desempenham um papel importante no contexto educacional, facilitando a cooperação entre os alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. Em resumo, os diferentes tipos de diádes identificados por Bronfenbrenner ressaltam a complexidade das relações interpessoais na educação e evidenciam a importância do apoio mútuo entre os profissionais da educação para promover um desenvolvimento holístico e saudável dos alunos.

Conclui-se que, embora a formação de professores da rede pública de ensino seja um tema amplamente debatido em nível nacional e internacional devido à sua abrangência e importância, existem poucos estudos que articulam essa questão sob a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) (BRONFENBRENNER, 2011), contribuição que esta pesquisa busca oferecer. Compreender a formação de professores sob uma perspectiva sistêmica implica

enxergar a escola não apenas como um ambiente de participação, mas como um espaço repleto de interações e diálogos em constante construção, os quais exercem influência significativa no processo de desenvolvimento. A formação, entendida como um processo que possibilita o desenvolvimento humano, é o aspecto no qual o professor, enquanto indivíduo, evolui ao longo de sua carreira e ciclo de vida, em diversos contextos e momentos adicionais (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014). Quando refletimos sobre a prática docente, é provável que desafiamos convenções e nos transformamos. Dessa forma, passamos a integrar uma nova rede de interações na qual geramos e compartilhamos culturas (MATURANA, 1993). No entanto, para isso ocorrer, o indivíduo precisa ter interesse ou estar aberto a participar de outros grupos. Durante a formação continuada, por exemplo, quando o professor participa de encontros ou momentos de diálogo com colegas com os quais não costuma interagir, ele amplia as oportunidades de enriquecer seu repertório, podendo modificar sua prática. Esse processo é significativo para o desenvolvimento profissional do educador, pois lhe permite explorar novas estratégias pedagógicas, debates e reflexões, promovendo mudanças em suas interações e inserção em diferentes contextos educacionais - o que é benéfico para o crescimento pessoal e profissional.

Maturana (1993) argumenta que existe uma diversidade de "realidades", uma vez que cada indivíduo interpreta e percebe as interações sociais e o ambiente físico a partir de sua subjetividade, perspectiva e memória. As pessoas alternam entre a objetividade com "parênteses" e a objetividade sem "parênteses": na primeira, construímos nosso próprio entendimento por meio de questionamentos que buscam promover mudanças; na segunda, aceitamos as situações como são, sem questionamentos e sem alterações. Tardif (2000) endossa a legitimidade do conhecimento gerado no ambiente escolar, valorizando os saberes produzidos dentro da própria instituição de ensino, em vez de apenas os conhecimentos universitários, que muitas vezes são considerados mais autoritários. Assim, elucida-se que a formação docente não é limitada a uma única fonte nem ocorre em um único momento ou local. Ela se desenvolve por meio de interações em diversos contextos e com uma variedade de pessoas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, ao longo da vida do professor. Portanto, como argumenta Tardif (2000), os conhecimentos e saberes que o educador aplica em sua prática podem derivar de suas experiências na infância, na educação formal, na convivência familiar, na formação acadêmica e em diversas outras fontes e contextos.

5. PROCESSAMENTO E TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS

O primeiro procedimento realizado foi a aplicação de um questionário prévio por meio do Google Forms, com perguntas iniciais que forneceram subsídios para as questões que foram desenvolvidas e aplicadas durante a sessão de grupo focal realizada no dia 18 de setembro de 2024. A análise dos dados foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2016). Este autor enfatiza que a análise do conteúdo permite compreender as relações entre linguagem, contexto e significado, possibilitando uma interpretação aprofundada das falas dos participantes, levando em consideração tanto os aspectos linguísticos quanto os sociais e culturais envolvidos.

A análise de conteúdo pode ser compreendida, portanto, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). O propósito é investigar os significados e interpretações que os participantes de estudos qualitativos e quantitativos atribuem a um tema, problema ou fenômeno. Isso se dá por meio da organização metódica e estruturada de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que busca, através de procedimentos objetivos e sistemáticos, descrever o conteúdo das mensagens. Esses indicadores, sejam eles quantitativos ou não, possibilitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 46).

Ao transcender os critérios de objetividade das palavras, essa técnica permite a elaboração de uma interpretação abrangente e a formação de conexões com o referencial teórico. Além disso, essa técnica de análise é amplamente reconhecida e utilizada em pesquisas nas áreas sociais, humanas e educacionais por pesquisadores que desejam compreender os significados presentes na fala (MINAYO, 2014), com base na análise dos dados, busca-se compreender o que está sendo expresso em relação ao objeto de estudo. Dessa forma, a produção ou seleção das informações resultantes da pesquisa gera dados que podem ser confrontados com aqueles já disponíveis, possibilitando comparações e a identificação de padrões entre um grande volume de informações coletadas (GIL, 2002), sejam elas de natureza verbal ou não-verbal.

A sessão, realizada por meio da plataforma Google Meet, teve duração de uma hora e vinte minutos e foi gravada. A transcrição integral da sessão pode ser encontrada nos apêndices. Participaram da discussão, além da pesquisadora que conduziu a sessão, seis professores da mesma instituição onde a pesquisadora atua, localizada no município de Sumaré. Durante as interações, todos os participantes se sentiram à vontade para expressar suas opiniões, não havendo constrangimentos

ao longo das discussões. Os professores manifestaram satisfação em contribuir de alguma forma com a pesquisa.'

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo focal foi conduzido a partir de um questionário prévio que buscava responder questões principais acerca dos participantes como: idade, tempo de docência, tempo de atuação na rede de Sumaré, a quantidade de alunos especiais que frequentam sua sala de aula atualmente, a formação do profissional se é específica ou não para a área de educação inclusiva, como tem sido a experiência em lidar com alunos de inclusão no cotidiano escolar, se o profissional se sente preparado(a) para atuar com esses alunos ou não, questões acerca do CEFEMS que é um curso de formação fornecido pela rede municipal e ao final, perguntas a respeito do ensino colaborativo e como ele acontece na escola de atuação.

Este estudo de mestrado foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com o intuito de garantir que todas as etapas da pesquisa atendam aos princípios éticos e à segurança dos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê sob o número de registro CAAE 78573824.0.0000.5505. Para assegurar a transparência e conformidade com as normativas vigentes, um relatório circunstanciado detalhando os aspectos éticos envolvidos foi elaborado e anexado a esta documentação (Apêndice D). A aprovação ética é fundamental para o início da coleta de dados, especialmente no que tange à aplicação do questionário prévio, que será realizado de acordo com os procedimentos estipulados na proposta de pesquisa. A seguir, apresento os passos a serem seguidos para a realização dessa etapa.

No início da nossa sessão de grupo focal, realizada em 18 de setembro de forma online, por meio da plataforma Google Meet, foram apresentados aos participantes os detalhes da pesquisa, incluindo seu objetivo, a metodologia empregada, bem como os benefícios e riscos associados, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado previamente. Além disso, a pesquisadora iniciou a conversa compartilhando reflexões sobre o início de sua experiência docente e os motivos pelos quais a levou a escolher a problemática da pesquisa em questão, ressaltando a importância de ouvir as considerações de cada um, a fim de validar ou refutar a hipótese de que os professores se sentem inseguros em sua prática devido à falta de formação adequada para promover uma educação inclusiva para todos, incontestavelmente necessária e conquistada por meio de muitas lutas ao longo dos anos, além de enfrentarem desafios que dificultam a prática pedagógica e a deixam menos leve no dia a dia escolar.

A discussão foi iniciada com a primeira pergunta dirigida aos participantes: "Você acredita estar preparado(a) para atuar como docente frente a um aluno com deficiência na sala de aula regular?" A pesquisadora esclareceu que essa questão era estruturada, esperando-se uma resposta

objetiva de "sim" ou "não", embora houvesse nuances a serem consideradas, como "que tipo de deficiência?" e "preparado, em que sentido?". A pesquisadora orientou os participantes a refletirem sobre qualquer tipo de deficiência ou transtorno, no caso. Ela formulou a seguinte situação: "Suponha que você, professor, receba a informação de que há uma nova matrícula em sua escola, e o seu novo aluno é um aluno 'de inclusão', termo utilizado com frequência na escola. Como você se sente ao saber disso? Essa informação é indiferente, ou provoca uma certa ansiedade?". A pergunta que a

princípio era estruturada e levou a posterior discussões mais abrangentes, teve respostas unâimes. Cada um, de maneira decidida, respondeu: “não”.

No momento que se seguiu, passamos pela segunda questão: “quais desafios você enfrenta na implementação de práticas inclusivas em sala de aula?” Neste momento, o professor P enumerou diversos desafios, mas deixou bem claro que o menor desafio, para ele, é o aluno “propriamente dito”. O professor, disse “acreditar que não só ele, mas outros colegas de profissão também, possuem a capacidade de entender o ser humano e as limitações da pessoa com deficiência. Disse ainda, que em seu ponto de vista, a grande dificuldade da implementação das práticas inclusivas é a estrutura (ou desestrutura) escolar em que vivemos hoje”. Outros participantes, concordaram com a colocação do professor P, e enumeraram ainda: problemas na infraestrutura da escola que atuam e outras da rede municipal onde já atuaram, falta de espaço adequado, salas de aula superlotadas, cobranças por metas e resultados que impactam totalmente dentro das práticas inclusivas e uma estrutura pedagógica muito complexa. Outra situação muito bem colocada pela professora M foi considerar que a deficiência não é só motora, nem mesmo sensorial ou mental. Vemos alunos com deficiência afetiva, emocional e nutricional pois atendemos hoje em nossa escola um público bastante heterogêneo. Além disso, já de antemão, os professores participantes assentiram com o professor P, que citou a formação continuada oferecida pela rede (assunto aprofundado mais adiante) como necessária, porém, falha em alguns aspectos. Complementando ainda, a citação de um dos participantes, a professora R acrescentou que o termo inclusão se refere a todos. “*Todos devem ser incluídos*”, disse.

Logo neste início das discussões, a pesquisa já aponta para a importância de um processo educativo que não apenas atualize conhecimentos, mas que também capacite os professores a lidar com a variedade de contextos e necessidades dos alunos. No entanto, a eficácia desses programas pode ser limitada por diversos desafios, como a falta de recursos, o estresse profissional e até a resistência às mudanças (SAVIANI, 2016). Os participantes então, foram questionados em relação a como esses desafios se relacionam com outras condições externas, como por exemplo, o apoio da escola, formação de equipe e recursos disponíveis. A professora MC, convidada a participar do grupo focal para trazer um pouco de sua experiência que atualmente é na sala de recursos, descreveu diversos desafios sentidos por ela em sua prática e afirmou durante sua fala, sentir um certo desprezo com os profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado, quando foi convidada a falar um pouco mais sobre sua vivência na sala de recursos. “*Confesso sentir um certo desprezo com os profissionais do AEE, eu sinto muita dificuldade, não se valoriza a sala de recursos (...)*” Disse ainda, que há três anos fez uma listagem com materiais necessários para seu trabalho, de modo que a gestão realizasse as cotações, mas “sempre falta tempo, é difícil. “*Quando conseguimos tempo, pra cotar, a escola não tem o dinheiro para a compra do material. Às vezes, tem o dinheiro, mas a escola dá*

prioridade para outros materiais que precisam ser comprados". A professora, ainda citou a falta da internet em alguns momentos que não permite que os alunos autistas que ela atende possam acessar algum material que necessita de conexão e que muitos deles, se interessam bastante. Além disso, para ela, a falta de espaço aberto e estrutura para realizar atividades externas com os alunos é complicada. "Eu não recebo essa devolutiva da escola. Eu sinto mesmo, é... um desprezo, assim...", contou.

Ainda nessa linha, a participante M, contou um relato experienciado por ela há algumas semanas, onde ao receber um aluno ingressante advindo de outro estado do país. No início da aula, os alunos chegavam e entravam na sala de aula quando chegou uma mãe com seu filho e disse que era o primeiro dia de aula da criança. O menino, de dez anos, agarraava-se firmemente à roupa da mãe, recusando-se a entrar. A mãe, visivelmente angustiada, explicou à professora M que estava extremamente nervosa, pois se tratava do primeiro dia em uma escola nova, em uma cidade desconhecida para a família. Ela descreveu uma série de dificuldades enfrentadas pela criança, incluindo desafios para socializar, permanecer sentado durante as atividades, a falta de alfabetização, restrições alimentares significativas e a necessidade de assistência de um adulto para ir ao banheiro, devido à questão esfínteriana.

A professora descreve a situação como "assustadora". E disse, ainda: "eu fiquei aterrorizada quando eu vi aquela criança. Eu não sei lidar com isso. Eu não tenho perfil para inclusão, então..." A professora M, bem como outra participante, a professora R, ao longo da sessão, compartilharam de suas angustias e do desafio que tem sido receber alunos com tantas demandas em meio a uma sala superlotada e sem profissional de apoio, mas uma questão pertinente e que chamou muito atenção, compartilhada pela professora V foi a seguinte:

- "O mais complicado de tudo isso, eu nem sei se é a criança em si. A gente sofre, mas busca conhecimento, conversa com outros colegas; mas, penso que a gestão é falha por não avisar. Eu chego no meu trabalho, em um dia normal, entro na sala de aula e descubro que tenho um aluno com múltiplas deficiências e eu nem fiquei sabendo antes, não sei quem são os pais, não consigo conversar com outros professores que já deram aula para essa criança em anos anteriores, isso quando a criança já é nossa (da instituição), o caso da professora M é mais difícil ainda. O aluno vem de fora..."

O professor P fez então uma colocação a respeito dessa troca entre professores da equipe que poderiam se ajudar quando um deles já foi professor da criança que o outro está recebendo e apresenta alguma dificuldade. Ele comentou sobre os conselhos de classe bimestrais da instituição analisada, ser separado por segmentos devido à quantidade grande de docentes e turmas. Deste modo, os professores nunca tem oportunidade de estarem juntos com professores de outras séries e além disso,

como a escola é numerosa, o tempo e espaço para fala de cada professor sobre sua turma é sempre reduzido para que dê tempo de todos falarem. Assim, fica difícil se debruçar em problemas, de fato. O professor até usa de uma fala comum, usada pelos gestores em momentos de conselho de classe: “*vamos falar só dos alunos com conceito abaixo da média, para ganhar tempo...*”. A professora R, também se posicionou:

- "É sempre corrido nossos horários. A hora de intervalo nem sempre é suficiente para trocarmos ideia ou pedir ajuda. Isso ajudam muito! Outro ponto importante de dizer, é que existe na escola o prontuário dos alunos, a coordenadora sempre pede para olharmos se tivermos dúvidas em relação ao 'paradeiro' da criança. Geralmente não tem nada nesse prontuário. É difícil mesmo."

Neste momento, tivemos muita troca e uma das participantes, professora V, disse inclusive, que é bom ouvir essas situações porque vemos que “não estamos sozinhas; tem sido difícil para todo mundo e temos as mesmas percepções”. Uma questão levantada pelo professor P e bastante relevante para a discussão, foi em relação à importância do trabalho colaborativo, que deu base, inclusive, para a próxima questão do nosso debate.

A terceira pergunta da sessão foi: “Como a colaboração entre professores, famílias e outros profissionais impacta sua prática pedagógica em uma sala de aula inclusiva? Quais barreiras você encontra nessa colaboração?” O professor P, professor de Educação Física há anos na escola observada, também convidado por atuar em tantas salas regulares ao mesmo tempo e ser responsável por uma disciplina que demanda mais motricidade por parte das crianças em uma abordagem diferente da dos outros professores que dão suas aulas em um espaço mais “controlado”, como nomeou o professor P. Ele inicia sua fala dizendo que tem a percepção de que quando tem uma boa relação com o professor polivalente da sala, as coisas com aquela turma fluem melhor. Ele disse almoçar todos os dias com a professora A, por acaso, e nesse momento eles têm muita troca sobre as necessidades e dificuldades das crianças e ele afirmou que a turma da professora A, é a turma que ele mais tem facilidade para desenvolver o trabalho porque a colaboração entre os professores ajuda muito na hora de tomada de ação em determinadas situações. Nesse sentido de colaboração, a professora V comentou que em uma situação específica no ano anterior, uma professora da escola (não estava participando da sessão) contou, durante um momento de reunião de professores, sobre sua vivência com uma aluna que possui macrocefalia e muita dificuldade cognitiva e motora, e como ela agiu para que tivesse resultados promissores em relação à aprendizagem da criança. A partir desse dia, e de todo o compartilhamento da vivência da profissional, a professora V disse ter se aproximado mais dela e ambas trocaram muitas experiências nas quais ela conseguiu utilizar em sua prática na sala de aula. “Isso me ajudou muito. Aprendi muito com ela”, disse.

O ensino colaborativo, que envolve o trabalho conjunto de educadores para atender às diversas

necessidades dos alunos, pode ser significativamente facilitado quando a formação continuada incorpora os princípios da Teoria Bioecológica em seu contexto de Mesossistema, por exemplo (BRONFENBRENNER, 1996). O incentivo à colaboração entre professores de diferentes disciplinas ou entre educadores com diferentes níveis de experiência pode ser uma das prioridades de um programa de formação. A teoria de Bronfenbrenner destaca a importância das interações entre os diferentes ambientes nos quais o professor atua. Dessa forma, quando as formações promovem o compartilhamento de conhecimentos e práticas entre colegas, o impacto positivo se multiplica. Sob esse olhar, vemos ainda outros sistemas presentes nas vivências experenciadas e compartilhadas pelos professores, como o Exossistema e Macrossistema. Para que o ensino colaborativo seja sustentável, é importante que as políticas educacionais e as culturas institucionais apoiem essa prática. As lideranças escolares e as políticas governamentais devem oferecer incentivos para a colaboração, como tempo de planejamento conjunto e a criação de estruturas formais para que os educadores possam trabalhar juntos. Fullan (2007) afirma que o desenvolvimento profissional de professores deve ser compreendido no contexto de múltiplos níveis de interação, incluindo o ambiente escolar e as influências das políticas educacionais:

"A formação continuada eficaz para professores deve levar em conta não apenas o contexto imediato da sala de aula, mas também as interações dentro da escola, entre colegas, e a influência das políticas educacionais mais amplas que moldam as práticas escolares" (Fullan, 2007).

Um ponto crucial da discussão foi a questão das reuniões de professores que acontece semanalmente na escola sempre se estenderem para assuntos gerais e burocráticos e nunca sobrar tempo hábil para os professores discutirem efetivamente sobre planejamento e o que deu ou não certo em suas salas. Apesar das barreiras destacadas pelos participantes para o trabalho colaborativo, como a falta de tempo para partilhar, por exemplo, todos concordaram que a colaboração é muito efetiva. No ano anterior, a professora C, atuante na sala de recursos, teve uma troca muito rica com a pesquisadora em relação a uma aluna com transtorno do espectro autista no 5º ano. A vivência foi também citada ao longo da sessão, onde ambas professoras afirmaram ter sido uma experiência que facilitou o planejamento, permitiu enxergar as lacunas na aprendizagem daquela aluna e fortificou os laços entre as profissionais para hoje terem abertura para partilharem opiniões e ideias sobre determinado plano de aula ou situação em sala de aula.

Discutimos e levantamos muitas reflexões acerca da relação professor x professor e professor x aluno. Foram levantadas então, durante a condução da entrevista, questões a respeito da relação escola x família e como os professores participantes então, ainda respondendo a mesma pergunta, acreditam que seja essa relação e se ela não é efetiva, quais barreiras que impedem de ser. Um dos participantes, professor P, disse que em todos esses anos de docência, tem notado os pais cada vez mais reativos. A professora A concordou com a afirmação e a professora R, disse que na sua

experiência tem percebido pais que de certa forma “protegem” demais a criança com deficiência ou transtorno de qualquer natureza que seja, uma espécie de capacitismo que já vem da família. A participante também disse que um dos desafios maiores é pensar que cada aluno é um indivíduo, que aprende de um jeito, que carrega em si uma cultura diferente do outro. “*Cada um é um*”, disse ela. Para ela, estar sempre estudando e adquirindo conhecimento é extremamente necessário, seja por meio de troca com colegas, cursos, ou até “uma busca no google”, acrescenta professora V, pois vamos lidar com situações ano a ano que diferem de outras e sempre será desafiador, precisamos nos capacitar. “*O que acontece aqui dentro da escola é importante para nos direcionar a aprender mais, mas o que acontece no mundo lá fora, na nossa política, tudo influencia nossa vida. Temos que nos manter atualizados e sempre procurar melhorar*”, afirma.

Sob essa perspectiva, a teoria bioecológica enfatiza que o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos contextos (ou sistemas) que interagem e se influenciam mutuamente ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 28). Ela sugere que os professores, como seres humanos em constante desenvolvimento, são influenciados por múltiplos contextos ou sistemas, incluindo o microssistema (escola, sala de aula, família), o mesossistema (interações entre microssistemas, como a relação entre a escola e a comunidade), o exossistema (políticas educacionais, currículos, ambiente de trabalho), o macrossistema (valores culturais, políticas de formação de professores) e o cronossistema (mudanças ao longo do tempo, como a evolução das tecnologias educacionais). Além disso, Urie Bronfenbrenner (1979) define o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e contínuo, no qual os indivíduos são influenciados por diferentes sistemas inter-relacionados. Ele afirma:

“O desenvolvimento humano é moldado por interações progressivamente mais complexas entre um indivíduo ativo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Para que essas interações influenciem o desenvolvimento, elas devem ocorrer com regularidade ao longo do tempo e ser sustentadas por apoio e recursos contextuais” (Bronfenbrenner, 1979).

Antes de prosseguirmos para a próxima questão, a professora M se pronunciou novamente para concluir algumas colocações bastantes honestas em relação a sua percepção da inclusão e de sua prática em si na escola, e concluiu dizendo: “*Eu, como já disse aqui, não tenho perfil para inclusão (...) tenho muita, muita dificuldade, não sei trabalhar. Me falam para adaptar atividades... o que é isso? Adaptar atividades? Fácil falar. Eu não sei fazer isso!*” A professora A, nesse caso, se pronunciou e disse que ela, por exemplo, sabe fazer adaptações sem problema nenhum, e dentro de um trabalho colaborativo se houvessem tempo hábil para isso, podia partilhar com a professora M que sente essa dificuldade. Contudo, ressalta ainda: “*mas isso é quando a criança tem capacidade do mínimo. Algumas chegam para nós no quinto ano sem pegar no lápis...*”

Neste momento, os participantes deveriam responder sobre o CEFEMS. “A formação do

CEFEMS considera os contextos sociais e culturais dos professores e dos alunos e as dinâmicas de interação entre os diferentes sistemas no seu ambiente de ensino?"

Aqui, falamos um pouco sobre o CEFEMS. O CEFEMS, ou Centro de Formadores do Município de Sumaré, é uma instituição que visa promover a formação continuada de educadores e profissionais da educação. Ele oferece cursos, oficinas e eventos que buscam aprimorar as práticas pedagógicas, além de fomentar a troca de experiências entre os educadores. O CEFEMS também tem como seu objetivo, atuar na implementação de políticas educacionais e no desenvolvimento de projetos que visem melhorar a qualidade da educação no município. A partir disso, foi questionado aos participantes suas impressões em relação à formação, dada todas as considerações acerca dos desafios que esses professores descreveram até o momento, com o intuito de averiguar se as formações consideram esses contextos descritos pelos professores, não só deles mas dos alunos e da escola como um todo, e o quanto alinhadas essas formações são em relação à realidade docente desses participantes.

O professor P iniciou a discussão contando um pouco sobre o CEFEMS. Ele, além de professor na rede pública municipal de Sumaré, foi formador por um período e descreveu brevemente sua experiência no centro de formações e que participou de muitas oficinas na época, muitas capacitações com estudos de caso que agregaram muito para sua prática, apesar de sentir que alguns profissionais renomados na área educacional que traziam assuntos que não eram tão pertinentes ou que, em alguns momentos, pareciam muito aquém à realidade do “chão de sala de aula”. Uma das participantes, professora M, pediu espaço durante a sessão para se pronunciar e contou um acontecimento bastante recente durante uma formação na qual era participante, acompanhada de outras professoras que na sessão, consentiram com a fala de professora M, pois presenciaram o ocorrido.

- “Era uma quinta-feira, à noite (...), a formadora que conduzia a formação naquele dia utilizou um termo que eu, na verdade, nem me lembro agora, para se referir ao aluno “atípico”. Era algo nesse sentido (...). Uma professora participante da formação corrigiu ela. Aquele termo era errado (...) ficou um climão na hora, houve discussões... Como que uma formadora não sabe usar o termo correto?”

Além da fala da professora M, em relação ao acontecimento, ela expõe sua opinião claramente e diz que não entende e nem conhece muitos termos. Disse também, que acha sinceramente que não precisa saber, mas a formadora carrega essa obrigação. Nesse sentido, surgiram várias falas dos participantes ao longo da discussão e todos concordaram que a maior parte dos formadores são arrogantes, não dão espaço para os participantes partilharem de seus anseios, angustias e dúvidas que

muitas vezes parecem estúpidas, mas são dúvidas válidas. O professor P, como teve a experiência de um olhar por outra perspectiva quando foi formador, disse “não passar pano” para o CEFEMS, pois concorda com tudo que foi dito. Entretanto, disse que apesar de os profissionais serem concursados efetivos e terem garantia de estabilidade, ainda assim, respondem para um órgão maior e tem receio de se comprometerem com falas ou até mesmo, receio de permitir que as intervenções dos professores se estendam de uma maneira, que se transformem em reclamações que cause agitação entre os participantes, resultando na perda de controle por parte do formador e na dispersão do foco da formação.

A professora V, quis salientar ainda, que muitas das formações na qual ela e as colegas participam, percebe que muitos professores são mal-educados com o formador. *“Teve um dia que uma professora não quis participar da oficina. Jogou o material e falou para a formadora que não era obrigada e nem queria fazer aquilo (...) eu senti vergonha, gente, vergonha de ser professora”*. A mesma participante deu continuidade à fala, e contou um pouco da sua experiência quando ingressou na rede municipal de educação de Sumaré em 2019. *“Eu achava as oficinas maravilhosas, gente. Eu falava para o meu marido: ‘não entendo porque as professoras reclamam de ir, é tão bom...”* Hoje, descreveu as formações como “distante da prática” e acha que as temáticas trazidas são muito teóricas e menos interessante que antes do período de pandemia. A palavra foi passada para a professora R, que fez considerações muito relevantes acerca das formações, lembrando a todos que neste semestre as formações serão validadas a partir da realização de um curso online chamado “Alfabetiza”. Ela diz, que em sua opinião, esse curso não tem sido significativo para ela e nem para nenhuma professora do quinto ano pois espera-se, nesse segmento, que os alunos já estejam alfabetizados. Salienta que, todos sabem que sempre recebemos um ou outro aluno que não está alfabetizado ou apresenta muita defasagem de leitura e escrita, mas o curso deveria abranger esse aspecto para a prática do professor dos anos finais do fundamental I, de uma maneira que o professor participante da formação pudesse levar para sua prática maneiras de fazer intervenção com aquele aluno, e não ser formado para alfabetizar uma sala inteira com didáticas que não servem para a faixa etária que leciona. Além disso, a professora R acredita que falta interesse por parte dos formadores em saber como o conteúdo da oficina foi aplicado na prática, visitar as escolas periodicamente, saber o que o professor ou um grupo pequeno de professores da unidade escolar precisa aprender ou se aprofundar, de acordo com suas necessidades específicas. Segundo ela, “a formação são padrões para a rede, mas as escolas não são padronizadas, o contexto é diferente um do outro”, disse. Todos assentiram ter a mesma percepção de que o processo escolar permanece, algumas vezes, estanque, por falta de alinhamento das capacitações com as necessidades reais da instituição.

A participante disse que além de tudo, sente que o CEFEMS traz um tema em uma semana,

na outra, de outra coisa desconexa à semana anterior. “*O tema que ficou, ficou...ninguém perguntou se aquilo foi útil, se teve aplicabilidade...*” disse ela. Além disso, a professora M diz que ela, por exemplo, não se sente à vontade para fazer perguntas durante as formações pois têm coisas que parecem “óbvias” e nem sempre são, para ela, mas pela arrogância de alguns colegas do grupo de formação ou do próprio formador, ela se sente insegura para questionar e perguntar. E por falar em inclusão, inclusive, ela sente que é um assunto de suma importância e que deveria ser trabalhado pelo CEFEMS em, pelo menos, um semestre inteiro no ano, e não é. Compartilhou ainda, que termos corretos da área da Educação Especial ela não sabe usar e gostaria de poder dizer isso abertamente sem ser julgada pelas colegas, pois sente sempre medo de parecer “contra a inclusão” e pelo contrário, acredita ser necessário. Apesar de falar-se tanto, ela sente que está distante do “chão da sala de aula” dela, com tantas demandas, tantos alunos em uma sala, formações com temas engessados e sem espaço libertário para os participantes conseguirem expor suas angustias e dúvidas. O professor P, completa a discussão, alertando: “*gente, sobre o CEFEMS, ele é nosso. Ele é dos professores de Sumaré. Temos que questionar a qualidade e alinhamento das temáticas porque é sim uma conquista.*” Menciona ainda, que antes, essa carga horária que hoje os professores são remunerados para cumprir com as formações, era antes cumprido em sala de aula com alunos. “*Hoje, somos pagos para aprender....é importante ter essa noção e valorizar esse tempo de encontro e debate com os colegas porque em que outro momento temos isso?*” disse o professor. Outra menção foi em relação aos horários, que são sempre pós expediente. Em consenso, os participantes discutiram sobre a problemática de muitas vezes o assunto trazido não ser significativo e concluiu-se que, se não for significativo para a prática do professor, é difícil estar disposto a participar com interesse, depois de um longo e exaustivo dia em sala de aula.

Já finalizando o momento de discussão, a questão proposta foi: “que estratégias você acredita serem eficazes para promover uma formação docente que considere a diversidade dos alunos e a complexidade dos contextos em que eles estão inseridos? Como você imagina que essas estratégias possam contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo?”

- “*A gente ter uma formação que se alinhe ao que a gente precisa, ao que a gente busca, não só à teoria*”, disse a professora V. A professora , que já havia contado um pouco da sua experiência com o CEFEMS quando ingressou na rede pública municipal de Sumaré, atuando na faixa etária da educação infantil, teve uma experiência extremamente positiva e aprendeu muito na participação em workshops disponibilizados pela rede durante as formações. Cita também, os estudos de caso mencionados nas formações não só sobre alunos com dificuldade de aprendizagem mas também em relação a alunos neuros atípicos. “*Quando eu vim para o lado do fundamental onde a gente também tem dificuldades acerca dessa demanda, o negócio ficou muito teórico. A gente pensa ‘ah, legal...a*

gente sabe disso, mas como que eu aplico isso? E o que você está me falando eu até consigo aplicar, mas não está dando certo”, disse a participante. Ressalta ainda, a importância da fala da professora R, anteriormente, em relação a essa “escuta”, a empatia que deve existir no ambiente de formação entre formador e professores. “A professora R falou tudo aquilo aquela hora e não teve nem o que completar, foi uma fala muito certeira”, completou. A participante professora A, neste momento, resgatou algumas ideias discutidas nas primeiras questões da sessão do grupo focal a respeito dos desafios e disse que além de falta de materiais didáticos e estrutura na escola, ela não se sente preparada para lidar com os alunos “especiais” que ingressam e acredita sim que falta formação necessária e acredita que não só ela, mas muitos profissionais da sala regular não possuem a especialização necessária para lidar com as demandas e as formações proporcionadas pela rede tem sido muito teóricas e pouco proveitosa.

“Sobre a formação (...), ela é de suma importância para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais da educação. O professor não pode parar no tempo. A sociedade caminha, a sociedade evolui, os desafios vão chegando e se nós fôssemos considerar apenas nosso diploma inicial, né, nossa formação inicial lá da faculdade, já estariamos até caducos né. O CEFEMS é um espaço muito importante que foi conquistado por nós, então é algo que não pode se perder, mas ele precisa ser aperfeiçoado. As formações, elas não podem ser estanques, temas distantes da sala de aula. Acho que o CEFEMS precisava cuidar um pouco mais disso (...). O que realmente as escolas precisam? O que realmente os professores dos quintos anos precisam? Quais são as demandas e dificuldades? Muitas vezes, a gente não vê isso acontecendo. Falamos também aqui das limitações que os profissionais possuem, eles são nossos colegas, então eles acabam tendo uma diretriz da Secretaria Municipal da Educação e eles também seguem isso e para que houvesse uma formação mais efetiva o ideal seria que pudéssemos discutir as práticas, que essas práticas fossem iluminadas pela teoria, mas que a gente pudesse nos alimentarmos dessa formação, trazer para a sala de aula, aplicá-las e depois, discutir sobre isso em cima do que foi aplicado. É importante também, que haja um monitoramento e não no sentido, de cobrar do professor, apontar erros e falhas, mas no sentido de trabalho colaborativo. Somos uma rede, pertencemos a uma instituição e precisamos construir a nossa identidade, enquanto profissionais de Sumaré, para nos fortalecermos nessa aprendizagem de formação continuada”, declarou a professora R. A participante, menciona em sua fala o auxílio do coordenador pedagógico e sua importância e como a escola deve se atentar a isso para que a coordenação se alinhe com as temáticas trazidas na formação do CEFEMS, além de um espaço para a discussão das práticas e analisá-las, sem medo de errar e se expor nessa troca. “*O que mais precisamos é o ‘como vamos fazer’, como colocar tudo isso em prática (...) e eu observo que às vezes nós vamos simplificando a nossa forma de avaliar e as nossas atividades por conta de que o aluno*

não acompanha, ele não consegue. Os alunos estão chegando mesmo com muita defasagem. Vemos aí a importância desse trabalho coletivo, um trabalho com uma sequência e um trabalho que seja efetivo. Temos encontros uma vez por mês presencial, outras vezes online, mas sem vir sentir mesmo, o chão da sala de aula... as ações têm que ser entrelaçadas com a coordenação pedagógica da escola, senão, não vai caminhar. Vamos continuar com as nossas limitações mesmo. Os professores precisam se sentir acolhidos, valorizados e entender também que tudo isso é para o crescimento profissional, uma melhoria efetiva, porque, se as formações acontecerem com um olhar de cobrança e salientar os erros dos professores, vai ser difícil eles quererem essa formação.”

Assim, os professores concordam com a importância da formação continuada para a prática, ainda que existem muitos outros desafios que precisam ser superados dentro do sistema escolar para que os profissionais consigam exercer suas funções com mais tranquilidade. Para promover uma formação que considere a diversidade dos alunos e o contexto complexo no qual os professores estão inseridos, as estratégias apontadas pelos participantes durante a sessão, foi inicialmente, a necessidade de um levantamento prévio junto aos professores da unidade escolar e gestão para identificar o que é realmente necessário abordar de acordo com as lacunas presentes naquela unidade escolar. Em seguida, foi debatido pelos professores participantes, a importância da busca pelos teóricos mais abrangentes dentro das temáticas que serão trabalhadas e um cronograma muito bem alinhado com as necessidades apontadas pelo corpo docente e gestão escolar. Por fim, ressaltou-se em vários momentos nas falas dos participantes a falta de resgate dos conteúdos apresentados para a nossa prática.

O CEFEMS, apesar de ser um centro de formação para os profissionais da rede e criado pela rede municipal, é algo um tanto desvinculado da escola, em termos administrativos. Todavia, na ausência da possibilidade de os formadores do centro de formação visitarem a unidade escolar para enriquecer a troca de experiências, seria imprescindível estabelecer um contato direto com o coordenador pedagógico. Este, por sua vez, poderia supervisionar de perto as práticas em sala de aula, realizando um monitoramento que permitisse a avaliação da formação. Assim, as ações conjuntas não apenas identificariam as dificuldades dos professores em assegurar a inclusão e proporcionar uma aprendizagem de qualidade e eficaz para seus alunos, mas também avaliariam a qualidade e o alinhamento dessa formação, além de determinar as mudanças necessárias nas temáticas propostas ao longo do tempo. Beatrice Avalos, em seu trabalho de 2011 intitulado "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years", oferece uma revisão abrangente e crítica da literatura sobre o desenvolvimento profissional de professores ao longo da última década. Avalos (2011) examina como a formação continuada de professores deve ser compreendida e implementada à luz dos contextos diversos em que os educadores estão inseridos. Essa visão

contextualizada reconhece que os professores não são indivíduos isolados em suas práticas, mas sim parte de sistemas complexos e multifacetados que influenciam suas experiências e seu desenvolvimento profissional. Avalos (2011) aborda a importância de entender os contextos diversos em que os professores estão inseridos para que a formação continuada seja relevante:

"O desenvolvimento profissional deve ser contextualizado, reconhecendo que os professores estão imersos em diferentes microssistemas e mesossistemas que influenciam suas práticas. Programas eficazes de formação consideram essas influências ao planejar o apoio ao crescimento docente" (Avalos, 2011).

Ao final da sessão, todos participantes concordaram que foi um momento rico de trocas e que poderia este, ser considerado uma formação, pois aprendemos uns com os outros e conseguimos nos sentir acolhidos, menos só, com nossas angustias e desafios que parecem ser só nossos mas é mútuo. A sessão foi concluída com uma fala precisa e impactante para todos que a ouviram, da professora R, uma das convidadas a participar da pesquisa.

"Quando eu falei que vamos continuar com nossas limitações, eu me refiro ao quanto somos solitários dentro da sala de aula, né. Não é uma limitação que 'ai, eu vou para de fazer, eu vou parar de pesquisar, de crescer ou de buscar alternativas'. Não é nesse sentido. Eu observo assim, nós somos bastantes comprometidos e estamos buscando alternativas por nós. Então, quando nós falamos que na nossa escola nós trocamos informações com nossos colegas (...) mesmo que nos momentos corridos de recreio, nós que estamos buscando isso, não nos está sendo propiciado. Nem pela secretaria de educação e nem pela escola, somos nós que estamos buscando. E, se esses espaços não são planejados, organizados e junto a uma liderança, eles podem correr o risco de se perderem pois o professor acaba se desestimulando, né... Nós estamos tendo algumas práticas, algumas experiências positivas nessa troca e nesse coletivo aqui porque nós estamos buscando. Então, não é que vamos ficar nas 'mesmices' das nossas limitações, mas a gente pode ficar na nossa sala de aula e nem saber o que está acontecendo na nossa escola, não ter um olhar mais amplo desse todo. Eu me lembro que no ano passado, minhas janelas coincidiam com uma determinada professora que tinha sido professora de alguns alunos meus no ano anterior e nós trocávamos muitas ideias e conversávamos bastante e isso era possível. Neste ano, isso se resumiu ao recreio e às vezes, na hora da saída uma conversinha ou outra, ali. Então, o quanto isso é difícil, né? E é importante. Veja bem, Bruna, hoje aqui, um momento organizado por você e com uma simples pergunta inicial que você colocou, simples mas profunda, provoca bastante reflexão e olha como foi rica a nossa discussão, prazeroso, e que bacana se tivéssemos essa mesma oportunidade de reflexão lá na escola ou em outros espaços formativos. No fim, a gente acabou tendo um espaço formativo com você", relatou

7. PRODUTO EDUCACIONAL

A formação continuada de professores, quando alinhada à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner, deve ser pensada de forma a considerar os múltiplos contextos que influenciam o desenvolvimento e a prática dos educadores. A teoria de Bronfenbrenner, como já discutido previamente, propõe que o desenvolvimento humano ocorre dentro de uma série de sistemas inter-relacionados, que vão do mais próximo e imediato ao mais amplo e distante (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). No contexto da formação continuada de professores, esses sistemas influenciam diretamente como os educadores aprendem, se adaptam e aplicam novas práticas em sala de aula. A partir disso, a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner é incorporada a esta pesquisa com o propósito de oferecer uma estrutura robusta para o desenvolvimento de um programa de formação continuada para professores como produto educacional deste estudo, particularmente, no que diz respeito à consideração das melhores práticas pedagógicas e das necessidades dos educadores nesses programas de formação continuada. Sua implementação poderá ser feita em trabalhos futuros ou que dê continuidade a esta pesquisa.

Ao aplicar essa estrutura à formação docente, é possível criar programas que abordem as complexidades do ambiente de ensino, reduzam barreiras atitudinais e promovam um ensino colaborativo. A Teoria Bioecológica sugere que os professores, como seres humanos em constante desenvolvimento, são influenciados por múltiplos contextos ou sistemas, incluindo o microssistema (escola, sala de aula, família), o mesossistema (interações entre microssistemas, como a relação entre a escola e a comunidade), o exossistema (políticas educacionais, currículos, ambiente de trabalho), o macrossistema (valores culturais, políticas de formação de professores) e o cronossistema (mudanças ao longo do tempo, como a evolução das tecnologias educacionais). Para que um programa de formação continuada seja eficaz, ele precisa reconhecer a influência desses diferentes sistemas no trabalho e nas atitudes dos professores. Por exemplo, os treinamentos devem levar em consideração não apenas as práticas pedagógicas eficazes (microssistema), mas também o contexto institucional, a colaboração entre colegas e as influências das políticas educacionais mais amplas (exossistema e macrossistema).

Como uma das bases institucionais fundamentais na política de valorização docente, o Programa de Formação Continuada de Professores para Práticas Pedagógicas Inclusivas, criado como fruto desta pesquisa no formato de um Manual de Aplicação, busca assegurar aos professores acesso a processos de formação contínua alinhados às suas necessidades. A partir da coleta de dados, foi possível ouvir professores em efetivo exercício por meio de questionário e entrevista e responder a problemática principal da pesquisa que era saber, se de fato, há uma carência nas formações continuadas sobre inclusão. Além disso, investigar quais possibilidades que uma formação continuada alinhada às práticas docentes pode trazer para o enfrentamento e diminuição dos desafios presentes nas instituições escolares, do ponto de vista dos professores entrevistados. O objetivo do programa é

estimular o desenvolvimento de ciência e tecnologias aplicadas à Educação, promovendo critérios de carreira que reconheçam o valor do professor. Além disso, busca capacitar os professores para a aplicação de teorias educacionais relevantes e práticas pedagógicas inovadoras, com foco em metodologias ativas, inclusão e avaliação, proporcionando um ambiente de aprendizado flexível e colaborativo. Por último, espera-se que o documento possa colaborar de maneira efetiva para que os momentos de formação sejam utilizados de forma eficiente e eficaz, conforme as normas reguladoras específicas. O manual contém 03 módulos que serão divididos em sete encontros com duração de 2 horas cada, com modalidade híbrida, ou seja, encontros que combinarão atividades presenciais e online. Nesse formato, parte do conteúdo será oferecido nas dependências da unidade escolar, com interação direta entre formadores, professores, coordenação e gestão escolar, enquanto outra parte é realizada remotamente, por meio de plataformas digitais. A modalidade híbrida permite flexibilidade, visando a facilidade do professor com 3 cargas horárias extensas em sala de aula, podendo assim, acessar conteúdo online no horário que preferir, além de aproveitar a interação e atividades práticas dos encontros presenciais.

A teoria ecológica de Bronfenbrenner pode ser relacionada a um manual de aplicação para formador de professores de maneira muito relevante, pois a teoria enfoca a interação entre o indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido. De acordo com Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano ocorre através de uma rede de relações dinâmicas entre diferentes sistemas, como o microssistema (família, escola, pares), o macrossistema (cultura e valores mais amplos), entre outros (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). Ao pensar em um manual para formadores de professores, podemos perceber que ele deve levar em consideração esses diferentes sistemas de influência na formação docente. A teoria de Bronfenbrenner sugere que, para que o formador de professores seja eficaz, ele precisa compreender o impacto do microssistema educacional (as interações cotidianas na sala de aula, as relações com os alunos e colegas), mas também reconhecer o papel do macrossistema, que envolve as políticas públicas, as normas culturais e as crenças educacionais mais amplas que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

No manual de aplicação, esse conceito pode ser aplicado ao sugerir que a formação de professores não deve se limitar ao ambiente imediato da escola, mas também deve se preocupar com a construção de uma rede de apoio e de conhecimento que envolva outros contextos, como a formação contínua, a inclusão de diferentes perspectivas educacionais e a construção de uma relação entre o indivíduo (professor) e os sistemas sociais mais amplos. Assim, a teoria de Bronfenbrenner reforça a ideia de que o formador de professores deve adotar uma abordagem holística, reconhecendo as diversas esferas de influência no desenvolvimento do educador e criando condições para que ele se desenvolva dentro de um ambiente de aprendizado integrado e multifacetado.

7.1 Os múltiplos contextos da Teoria Bioecológica e suas influências na perspectiva da proposta de programa de formação continuada

7.1.1 Microssistema: O ambiente escolar imediato

O microssistema aqui, representa o contexto mais próximo ao professor, englobando a sala de aula, os alunos, os colegas de trabalho e os gestores escolares. Nesse nível, a formação continuada deve ser sensível às dinâmicas diárias de ensino, às necessidades específicas da comunidade escolar e às relações que os professores mantêm com seus colegas, gestores e alunos. Esse fato é corroborado com a discussão, coleta e análise de dados dos participantes da pesquisa, além de todo aparato bibliográfico utilizado no estudo (BRONFENBRENNER, 1979, 1996; AVALOS 2011). Um exemplo prático: um programa de formação continuada que aborda práticas pedagógicas inovadoras deve fornecer oportunidades para os professores experimentarem essas práticas dentro de suas salas de aula, oferecendo suporte adaptado às condições e realidades específicas de seu ambiente escolar imediato. Isso inclui discussões sobre como interagir com alunos de diferentes origens socioeconômicas ou estilos de aprendizagem, algo que reflete diretamente o microssistema.

Além disso, é fundamental que a formação incentive a colaboração entre colegas dentro da escola, promovendo a troca de experiências e o aprendizado colaborativo, que segundo Fullan, essa colaboração entre professores e o suporte mútuo são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura escolar forte. Ao criar um ambiente de apoio mútuo, a formação pode ajudar a criar uma cultura escolar mais sólida e unida.

"A colaboração entre os professores, promovida por meio de um ambiente de apoio e confiança, é essencial para a criação de uma cultura escolar coesa e para o sucesso das reformas educacionais." (Fullan, 2007).

7.1.2 Mesossistema: Interação entre os contextos

O mesossistema representa as interações entre diferentes microssistemas nos quais o professor está envolvido. Isso pode incluir a relação entre a escola e a comunidade, a conexão entre as práticas docentes e o ambiente familiar dos alunos, ou mesmo a interação entre diferentes setores da instituição (BRONFENBRENNER, 1988). A formação continuada deve incentivar que os professores compreendam e naveguem nessas interações de maneira eficaz, promovendo a colaboração não apenas entre professores, mas também entre diferentes partes interessadas, como pais e comunidades. Quando as formações são contextualizadas, elas capacitam os professores a fazerem ligações mais fortes entre o que aprendem nas formações e as diferentes dimensões do seu trabalho (Fullan, 2007). A discussão ao longo da sessão de grupo focal, com a fala das participantes acerca da falta de contextualização da formação oferecida pela rede municipal com suas práticas, exemplifica

claramente o que o autor destaca sobre a necessidade de formação continuada que esteja profundamente contextualizada. Quando as formações são adaptadas à realidade dos professores e de suas escolas, elas permitem que os educadores estabeleçam conexões mais significativas entre os conhecimentos adquiridos e as múltiplas dimensões de seu trabalho diário.

Nesse sentido, a contextualização das formações não se limita apenas à transmissão de conteúdos teóricos, mas envolve uma integração prática que considera as condições e desafios específicos enfrentados pelos professores. Por exemplo, ao oferecer estratégias pedagógicas que são diretamente aplicáveis às realidades da sala de aula, os formadores ajudam os professores a reconhecerem como essas novas práticas podem ser implementadas com seus alunos e em seus contextos particulares. Além disso, ao proporcionar espaço para a reflexão sobre as experiências diárias dos educadores, as formações contextualizadas permitem que os professores articulem o que aprendem com suas práticas existentes. Isso resulta em um aprendizado mais relevante e eficaz, já que os professores se sentem mais preparados e motivados para aplicar as novas abordagens em suas aulas, fortalecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio desse alinhamento entre teoria e prática, as formações se tornam uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, permitindo que os educadores não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também os conectem de maneira significativa com suas realidades e desafios específicos no ambiente escolar. Dessa forma, conforme Furlan (2007), a contextualização das formações é essencial para capacitar os professores e promover um impacto positivo e duradouro em sua prática pedagógica.

7.1.3 Exossistema: Políticas educacionais e recursos institucionais

O exossistema refere-se aos fatores externos (BRONFENBRENNER, 1988) que afetam indiretamente o trabalho dos professores, como as políticas educacionais, a infraestrutura da escola e as decisões administrativas que impactam o ambiente de ensino. Ainda que esses fatores não influenciem o professor diretamente no dia a dia, suas consequências afetam profundamente a prática docente. Um programa de formação continuada, por exemplo, deve levar em conta como as políticas educacionais afetam os professores. Mudanças curriculares, normas de avaliação ou exigências burocráticas impostas pelas secretarias de educação podem moldar o modo como os professores se engajam com as novas práticas que aprenderam na formação. Se o programa não estiver alinhado com as realidades e demandas institucionais, há o risco de que os professores sintam dificuldade em aplicar o que aprenderam em suas práticas cotidianas. Portanto, é crucial que a formação também forneça orientações sobre como os professores podem navegar por essas influências externas e usar os recursos disponíveis de forma eficaz. A formação pode oferecer discussões sobre a interpretação

de políticas ou práticas inovadoras que levem em consideração os obstáculos institucionais.

7.1.4 Macrossistema: Cultura institucional e valores sociais

O macrossistema representa os contextos mais amplos, como a cultura, os valores sociais, econômicos e políticos que permeiam a sociedade e influenciam a educação (BRONFENBRENNER, 1988). Isso inclui as expectativas culturais sobre o papel dos professores, as normas sociais sobre educação e os valores que moldam o sistema educacional em nível nacional ou regional. Um programa de formação continuada, por exemplo, precisa reconhecer as influências culturais e sociais sobre o trabalho do professor. Se há, por exemplo, uma forte expectativa de que o professor atue como um "mediador social" em contextos de vulnerabilidade, a formação deve preparar o professor para lidar com essas exigências, oferecendo ferramentas para trabalhar com diversidade social, preconceitos e desigualdade. Além disso, o macrossistema também inclui as grandes tendências na educação global, como a ênfase crescente em competências socioemocionais, inclusão ou o uso de tecnologias educacionais que como afirma Darling-Hammond (2017), "*essa formação de professores deve estar alinhada com as exigências do século XXI, incluindo competências sociais, emocionais e tecnológicas.*" Assim, a formação continuada precisa alinhar-se com essas tendências mais amplas, ajudando os professores a adaptar sua prática às mudanças no cenário educacional e às expectativas da sociedade.

7.1.5 Cronossistema: Mudanças ao longo do tempo

O cronossistema refere-se às mudanças e transições que ocorrem ao longo do tempo, tanto na vida do indivíduo quanto na sociedade. Na formação continuada, isso significa reconhecer que os professores estão em constante mudança ao longo de sua carreira e que as demandas do sistema educacional também se transformam com o tempo. Hargreaves (2003) reforça essa ideia de que as necessidades dos professores mudam de acordo com seu contexto e estágio de desenvolvimento profissional:

"O sucesso do desenvolvimento profissional contínuo está em sua capacidade de se adaptar aos múltiplos contextos em que os professores operam, promovendo uma abordagem colaborativa e flexível que responda às suas necessidades específicas em cada etapa de sua carreira" (Hargreaves, 2003).

A formação, neste caso, deve ser vista como um processo contínuo, que evolui conforme os professores progredem em suas carreiras e conforme as políticas e as tecnologias educacionais mudam. Programas de formação que levam em consideração o cronossistema, que segundo Bronfenbrenner (1977) afetam a vida do indivíduo, bem como as mudanças sociais e históricas que impactam os sistemas em que esse indivíduo está inserido, tem a capacidade de oferecer suporte não

apenas em um momento isolado, mas de forma contínua, adaptando-se às necessidades emergentes dos professores e do ambiente escolar ao longo do tempo.

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner oferece uma estrutura poderosa para desenvolver programas de formação continuada de professores que sejam contextualmente sensíveis e eficazes. Ao reconhecer os múltiplos sistemas — desde o ambiente escolar imediato (microssistema), passando pelas interações entre diferentes contextos (mesossistema), até as políticas educacionais e culturais mais amplas (exossistema e macrossistema) —, a formação continuada pode ser adaptada para atender às necessidades reais dos professores. Dessa forma, a formação não apenas melhora a prática docente, mas também ajuda os educadores a superar barreiras e se adaptar às diversas demandas de seu ambiente profissional, promovendo o desenvolvimento contínuo ao longo do tempo e a inclusão social (cronossistema).

A partir da abordagem Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner (1978) e com base nos estudos de Avalos (2011), conclui-se este estudo com uma proposta de Programa de Formação Continuada baseado nas necessidades de condições de trabalho apontados pelos professores participantes. Os objetivos principais são: garantir que o programa ofereça flexibilidade e suporte adequado para que os professores possam participar ativamente, mesmo com cargas de trabalho elevadas. Incluir módulos que abordem a gestão do estresse e o bem-estar dos professores, fornecendo ferramentas e recursos que ajudem a mitigar os efeitos negativos das condições de trabalho, além de incorporar conteúdos que promovam valores inclusivos e que desafiem preconceitos e estereótipos. Isso pode envolver a educação sobre diversidade, equidade e inclusão, alinhada com as normas culturais e políticas educacionais. E por último, alinhar o programa de formação com as políticas nacionais de educação inclusiva, garantindo que os professores estejam cientes das diretrizes e das melhores práticas recomendadas.

Um dos pontos centrais dos estudos de Beatrice Avalos (2007) é o reconhecimento de que os professores operam em múltiplos contextos que variam de acordo com fatores como geografia, cultura, condições socioeconômicas, políticas educacionais locais e nacionais, bem como as condições específicas de suas escolas e salas de aula. Segundo Avalos (2007), para que a formação continuada seja eficaz, ela deve ser capaz de responder de maneira adaptativa a essa diversidade, em vez de aplicar abordagens uniformes ou padronizadas que desconsideram essas variações contextuais. Ela destaca que as formações precisam ser flexíveis e contextualmente relevantes, adaptando-se às condições específicas em que os professores trabalham. Isso inclui a compreensão das diferenças regionais e culturais, bem como a consideração das necessidades particulares dos professores em ambientes urbanos e rurais, escolas com diferentes níveis de recursos e em contextos socioeconômicos distintos.

A autora argumenta que o contexto escolar imediato (relacionado ao microssistema, como na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner) desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores. Ela observa que a formação continuada deve ser diretamente ligada às práticas diárias e ao ambiente de trabalho dos professores. Quando o contexto escolar imediato é levado em conta, as formações têm maior probabilidade de sucesso, pois refletem as realidades práticas enfrentadas pelos educadores. Por exemplo, em uma escola com poucos recursos, os professores precisam de formação que os ajude a maximizar o uso de materiais disponíveis ou que ofereça estratégias pedagógicas que não dependam de tecnologia avançada. Em contraste, escolas com alta infraestrutura podem se beneficiar de formações focadas no uso inovador de tecnologia educacional (AVALOS, 2007).

Outro aspecto importante abordado por ela é a ênfase na colaboração entre professores como um fator determinante para o sucesso da formação continuada. Ela destaca que o trabalho colaborativo e a formação de comunidades de prática são essenciais para o desenvolvimento docente, pois permitem que os professores troquem experiências, discutam desafios e compartilhem soluções dentro de seus contextos específicos. Essas comunidades de prática permitem que os professores conectem o que aprendem nas formações continuadas com suas realidades práticas, reforçando a ideia de que o desenvolvimento profissional ocorre não apenas em espaços formais de formação, mas também em interações cotidianas entre colegas de trabalho. Isso é especialmente importante em contextos em que os recursos de formação formal são limitados, e os professores podem contar com o suporte de suas redes colaborativas.

Em consonância com o exossistema e o macrossistema da teoria de Bronfenbrenner, Avalos (2011) destaca a influência das políticas educacionais e das condições institucionais no desenvolvimento profissional dos professores. Ela sugere que, embora as formações devam ser contextualizadas, elas também devem estar alinhadas às políticas educacionais nacionais e aos objetivos institucionais mais amplos. As decisões políticas sobre currículos, avaliações e metas educacionais podem moldar o conteúdo e a ênfase dos programas de formação. No entanto, a autora também alerta que políticas educacionais rígidas ou inadequadas podem ser uma barreira ao desenvolvimento docente. Ela argumenta que as políticas precisam ser suficientemente flexíveis para permitir que os professores adaptem o que aprendem às suas próprias necessidades e contextos, em vez de forçá-los a seguir diretrizes que não levam em conta as condições locais.

A autora ressalta que a formação profissional dos professores deve ser contínua e reflexiva, não um evento isolado (Avalos, 2011). Isso significa que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo do tempo, permitindo que os professores integrem gradualmente novos conhecimentos e práticas em suas rotinas. Ela sugere que o sucesso da formação continuada depende de uma

abordagem longitudinal, que apoie os professores em diferentes estágios de suas carreiras, ajudando-os a refletir criticamente sobre sua prática e a melhorar progressivamente suas habilidades. Além disso, os estudos de Beatrice Avalos sublinham a importância de entender e abordar a diversidade de contextos em que os professores estão inseridos ao desenvolver e implementar programas de formação continuada e afirma que a formação reflexiva deve considerar as mudanças contextuais ao longo do tempo. À medida que as demandas sobre os professores evoluem, seja devido a mudanças sociais, tecnológicas ou educacionais, as formações devem ser ajustadas para garantir que continuem a ser relevantes e eficazes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do estudo sobre a formação de professores no viés da Educação Inclusiva, destacam-se os desafios relacionados ao despreparo dos professores e as barreiras atitudinais. A formação docente continua a ser um aspecto crucial para a efetividade da inclusão escolar. O estudo evidencia que, embora o sistema educacional tenha se movido em direção à inclusão, há uma lacuna significativa entre as políticas e a prática cotidiana dos professores, especialmente no que se refere à formação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Os professores enfrentam múltiplos desafios ao tentar implementar práticas inclusivas, desde a falta de recursos materiais e pedagógicos até a ausência de apoio institucional, aspectos afirmados a partir da pesquisa realizada com participantes atuantes na área. No entanto, um dos maiores obstáculos é a falta de formação continuada que aborde especificamente as necessidades dos alunos com deficiência e dos professores que atuam com eles. Muitos professores relatam que as formações oferecidas, quando existem, são genéricas e desconectadas da realidade do ensino inclusivo, o que gera insegurança e frustração na implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Adotar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, como proposto no estudo, oferece uma abordagem multidimensional para compreender esses desafios. Ao considerar os diferentes níveis de influência que impactam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores — do ambiente imediato da sala de aula (microssistema) até as políticas educacionais e culturais mais amplas (macrossistema) —, essa teoria possibilita uma visão mais holística do problema. As interações nos diversos níveis sugerem que a eficácia da formação docente depende não apenas do que ocorre dentro das escolas, mas também das conexões com outros sistemas, como as instituições de formação e as políticas públicas educacionais.

Um ponto central levantado é a necessidade de investir em programas de formação continuada que, além de fornecer conhecimentos teóricos, sejam práticos e diretamente aplicáveis ao contexto da sala de aula inclusiva. Esses programas devem ser flexíveis e adequados à carga de trabalho dos professores, com suporte contínuo e mecanismos de feedback. A criação de redes colaborativas entre docentes, como sugerido no estudo, também é uma estratégia importante para promover a troca de experiências e o fortalecimento de práticas inclusivas.

Em conclusão, o despreparo dos professores para atuar na educação inclusiva é uma questão complexa que exige uma abordagem sistemática e integrada. É essencial que as formações continuadas sejam desenhadas com base nas necessidades reais dos professores e que contem com o apoio de políticas educacionais robustas. Apenas com uma formação adequada e suporte contínuo, os professores poderão superar as barreiras atitudinais e oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo, garantindo o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

A pesquisa sobre a formação de professores e a falta de preparo e segurança para lidar com

alunos especiais me afetou profundamente, tanto como professora quanto como pesquisadora. Ao ouvir as angústias e inquietações dos participantes, senti-me abraçada, pois suas experiências refletiam as minhas próprias vivências no cotidiano escolar. As dificuldades que eles enfrentam, muitas vezes relacionadas à falta de suporte e à escassez de formação adequada, ressoaram em minha prática docente, trazendo à tona as questões que me motivaram a conduzir esta pesquisa. Esse encontro com as experiências de outros educadores fortaleceu minha convicção sobre a importância de um olhar mais atento e humanizado para a inclusão escolar, despertando em mim um compromisso ainda maior com a transformação da realidade educacional.

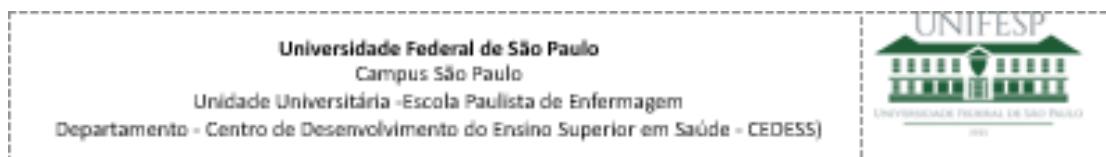
A partir deste estudo, foi desenvolvido um Produto Educacional que será detalhado no capítulo a seguir. O desenvolvimento de uma proposta de programa de formação continuada adaptada à realidade local escolar foi a escolha para o Produto Educacional. A pesquisa buscou explorar a criação de programas de formação continuada personalizadas para contextos específicos, considerando as necessidades locais dos professores, suas dificuldades práticas e os tipos de alunos atendidos. Um estudo de caso em diferentes regiões ou escolas pode comparar a eficácia de formações adaptadas em relação a formações padronizadas, oferecendo percepções sobre como programas locais podem influenciar o sucesso da inclusão.

Com base no estudo apresentado e depois de todas considerações acerca da pesquisa, aponta-se ainda, diversas direções que podem ser utilizadas para futuras pesquisas e aprofundamentos sobre o tema da Educação Inclusiva e a formação docente. Considerando os desafios identificados, algumas sugestões de pesquisa podem ser consideradas, como: a avaliação longitudinal da eficácia das formações continuadas com uma investigação mais profunda com foco na avaliação de longo prazo das formações continuadas oferecidas aos professores, buscando entender se essas formações efetivamente resultam em mudanças de práticas pedagógicas e na redução de barreiras atitudinais. Esse tipo de pesquisa poderia utilizar avaliações periódicas e acompanhamento de professores antes, durante e após as formações, com base nos princípios da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.

Outra linha de investigação futura poderia avaliar o impacto de uma maior integração e colaboração entre professores e coordenação pedagógica no processo de inclusão. Pesquisas poderiam analisar como o trabalho conjunto entre esses atores, como mencionado no estudo, pode contribuir para um melhor acompanhamento das práticas inclusivas e maior efetividade das formações docentes. Além disso, a pesquisa aponta que muitos professores se sentem sobrecarregados e emocionalmente despreparados para lidar com as demandas da inclusão. Portanto, outra linha de investigação pode explorar programas de suporte emocional e bem-estar para professores, analisando o impacto dessas iniciativas no sucesso das práticas inclusivas e na satisfação profissional dos docentes. Essas direções para trabalhos futuros têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e eficaz, ao alinhar a formação docente com as demandas reais do cotidiano escolar.

9. APÊNDICE

9.1 APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é: "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO". O objetivo desta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, é investigar quais são os principais desafios enfrentados por um grupo de professores da rede pública municipal de Sumaré, em efetivo exercício na docência em sala de aula regular. O critério de seleção dos participantes são: professores da instituição mencionada que possuam alunos portadores de necessidades especiais em suas salas de aula, de modo a investigar as possibilidades que as formações continuadas sobre educação especial podem ou não trazer para o enfrentamento e eliminação de algumas barreiras atitudinais presentes nas instituições escolares. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Bruna ~~Clok~~ Lemos, aluna do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Escola Paulista de Enfermagem), da Universidade Federal de São Paulo (Campus São Paulo), sob a orientação do Prof. Dr. Luciano ~~Gamer~~, docente da Unifesp e professor no PROFEI.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. As informações desta pesquisa, de caráter qualitativo, serão obtidas da seguinte forma:

- 1) No primeiro momento, a pesquisadora responsável irá contatar pessoalmente os participantes, professores(as) do seu mesmo local de trabalho, e convidá-los(as) para participarem da pesquisa.
- 2) Caso aceitem, será aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, elucidando verbalmente todo o objetivo da pesquisa para reforçar as informações que constam neste documento.
- 3) A partir do convite, leitura do termo, confirmação do participante e assinatura, os professores serão convidados a responder a um questionário on-line. As respostas dos questionários serão analisadas e interpretadas de maneira predominantemente qualitativa.
- 4) Por fim, os professores serão convidados a participarem de uma sessão de grupo focal em data a ser definida. O roteiro da sessão do grupo focal será composto por um questionário ~~semi-estruturado~~, com perguntas abertas acerca da experiência docente, formação inicial e continuada e preparo para o trabalho com alunos especiais em sala regular, com o objetivo de investigar os resultados de modo a comprovar a hipótese de que os professores não se sentem preparados para os desafios em sala de aula com alunos especiais, frente a uma política pública de inclusão. A sessão de grupo focal será realizada online utilizando a plataforma "Google Meet". A duração estimada para o grupo focal é de, no máximo, duas horas e meia. Os dados obtidos mediante o grupo focal serão analisados e a técnica utilizada será a análise de conteúdo. A sessão do grupo focal será gravada, a fim de facilitar a análise e interpretação das falas dos participantes.

Importante salientar que a utilização das imagens capturadas durante o grupo focal é apenas para fins acadêmicos e não para outros fins, como por exemplo, fins publicitário, jornalístico, dentre outros.

Segundo o art. 9º da resolução [CNS 510/2016](#), é direito do participante decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Sendo assim, pelo presente instrumento, o participante, autoriza a divulgação da sua imagem e voz para fins acadêmicos da pesquisa da instituição. Autoriza e ainda, dá consentimento, para que as informações prestadas na gravação, referentes à sua vivência profissional, sejam tratadas e analisadas academicamente. Declara ainda, com base na lei nº 9.619/98, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, estar ciente que esta autorização não transfere à UNIFESP ou ao pesquisador qualquer ônus ou responsabilidades civis ou criminais decorrentes do conteúdo do material disponibilizado em sítio eletrônico da instituição ou em outras mídias, na íntegra ou em partes.

A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define **risco da pesquisa** como "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Os possíveis riscos à sua saúde física e mental nesta pesquisa são: alterações na autoestima provocada pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional; cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, exposição de informações e imagens. Esses riscos serão minimizados da seguinte forma: garantindo o acesso aos resultados individuais e coletivos; garantindo a sua liberdade para não responder questões constrangedoras perto de outros participantes; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes; possibilidade de desistir de participação na pesquisa, sem ônus ao participante; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

Os **benefícios** previstos com a sua participação são benefícios indiretos (coletivos), de forma a trazer contribuições para a pesquisa na área da educação inclusiva e aumentar o conhecimento dos professores da rede pública de Sumaré, a partir das contribuições fornecidas pelos participantes da pesquisa, retratando os desafios enfrentados pelos professores da rede, direitos em relação à formação continuada, valorização do trabalho docente, direito do aluno portador de necessidades especiais ter garantia de acesso à sala de aula regular e um ensino de qualidade, entre outros.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade. Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão resarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisadora/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o resarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Universidade Federal de São Paulo
 Campus São Paulo
 Unidade Universitária -Escola Paulista de Enfermagem
 Departamento - Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS)



Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Bruna ~~Clok~~ Lemos, através do telefone (19) 99316-9890, pelo e-mail: bruna.clok@unifesp.br, e endereço: Av. Padre Oswaldo Vieira de Andrade - 1185, apto 407 Bloco 17; Americana SP, CEP: 13.468-881. Poderá ainda entrar em contato com o Pesquisador orientador, Prof. Dr. Luciano ~~Gamerz~~, celular 011-997456764, e-mail luciano.gamerz@unifesp.br, e endereço Rua Sena Madureira, 1500, 4º andar, CEP 04021-001.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo, situado na Rua Botucatu, 740, Térreo CEP 04023-900 – Vila Clementino, São Paulo/SP, telefones (11) 3385-4343 ramal 8699 ou 8557, de segunda a sexta, das 08:00 às 13:00hs ou pelo e-mail: cep@unifesp.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.
 Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: BRUNA CLOK LEMOS

Assinatura: _____
 Local/data: Americana, 18 de setembro de 2024.

9.2 APÊNDICE B- Questionário prévio- VIA GOOGLE FORMS.

Questionário prévio acerca da pesquisa sobre a Formação de Professores e Inclusão

6 respostas

1. Nome completo:

6 respostas

Veronica Guimerães Tuckmantel

Maura Rodrigues de Souza

Rosimara Fernandes de Oliveira

Maria Cristina dos Santos Pazini

Pedro Henrique Seleri Barbudo

Maria AP. Alves da Silva Magalhães

2. Idade:

6 respostas

39

53 anos

63 anos

56

37

57 anos

3. Formação profissional:

6 respostas

Professora PEB 1

Pedagogia, pós graduada em psicopedagogia e alfabetização e letramento.

Pedagogia com habilitação em Diretor, supervisor e orientador educacional. Pós graduação em MBA em gestão escolar.

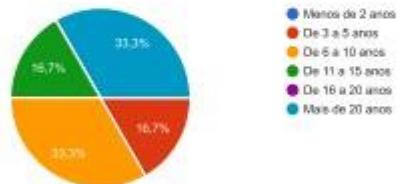
Pedagoga especializada em Deficiente intelectual e da áudio comunicação

Professor de educação física e pedagogo

Pedagogia / Letras

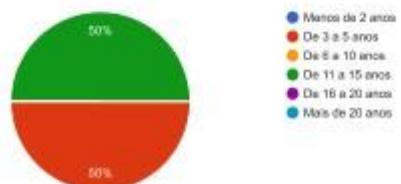
4. Há quanto tempo trabalha como docente?

6 respostas

 Copiar

5. Há quanto tempo atua na área educacional na Rede Municipal de Sumaré?

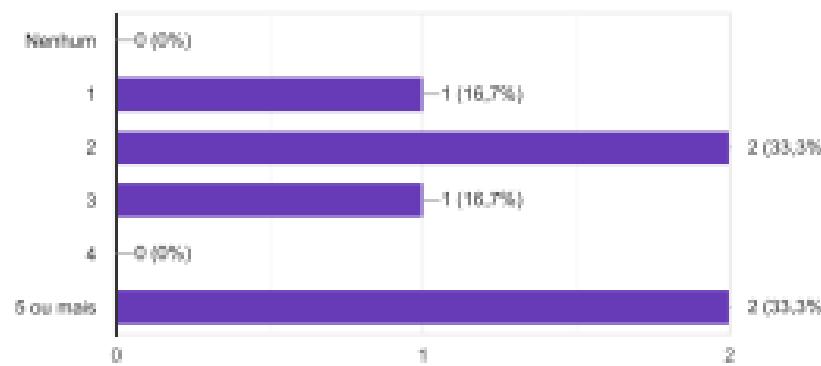
6 respostas

 Copiar

6. Atualmente, com quantos alunos especiais você atua diretamente em sala de aula?

 Copiar

6 respostas



7. Como tem sido para você a experiência em lidar com alunos de inclusão no cotidiano escolar? Você se sente preparado(a) para atuar com esses alunos? Explique.

6 respostas

Desafiadora. Não temos auxílio em sala, rica difícil direcionar atenção e atividades que contemplam a necessidade desse aluno.

Tem sido um desafio enorme lidar com alunos de inclusão principalmente os alunos autistas de suporte 3. Não me sinto preparada para lidar com uma criança de nível 3 que necessita de um apoio maior, de alguém que possa auxiliar em sala de aula de materiais didáticos adequados que não são oferecidos, são alunos que exigem muito do professor, quando nós temos mais outros 30 alunos para lecionar.

Me sinto desafiada sempre. Apesar de ter algum conhecimento sobre inclusão não me sinto preparada, há muitas "especialidades" (diversidade de diagnósticos), ou até mesmo diagnóstico semelhantes, porém a criança é diferente. Cada um é um. É nem sempre o que dá certo com um pode dar certo com o outro.

Atender alunos de inclusão é um desafio que enfrento a cada dia . O aluno com deficiência, em destaque alguns autista com laudo médico de comportamento agressivo e comorbidade de transtorno opositor onde enfrentamos os desafios . Eu me sinto preparada, pois estou sempre em busca de estudo para compreender a minha prática .

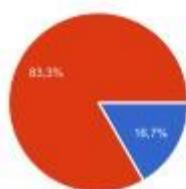
O desafio em trabalhar com alunos de inclusão parte da premissa da diversidade dos transtornos e suas especificidades, aliado a salas superlotadas e as dificuldades do magistério como um todo geram uma certa insegurança pela dificuldade em uma maior atenção à esses alunos. Apesar das dificuldades sinto-me preparado para lidar com essa situação, são alguns anos de prática e convívio com colegas que sempre me auxiliaram em alguma dificuldade maior.

Difícil,

8. Você teve formação específica na área para atuar com educação inclusiva?

6 respostas

Copiar



9. Se sim, qual a formação?

6 respostas

Não tive.

Não

Participar de algumas palestras e estudos sobre inclusão na instituição que trabalhava antes.

Pós em AEE , Neuropsicopedagogia, psicopedagogia

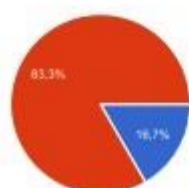
Não tive

Nao

10. Se sim, o curso foi custeado pela Rede Pública Municipal de Sumaré ou por conta própria?

6 respostas

Copiar



11. O curso de formação continuada oferecido pelo CEFEMS prepara você para exercer sua prática profissional no contexto da educação inclusiva? Justifique.

6 respostas

Não sinto que a formação nos prepare para lidar com essas inclusões. Muitas vezes as formações não são de ordem práticas.

Não, nunca tive formação específica para lidar com a educação inclusiva, não que eu me lembre.

Como estou na rede a pouco tempo ainda não foi possível perceber se há formação com esse foco.

Parcialmente, a formação oferece uma teoria e prática direcionada a área de inclusão e portanto existe alguns estudos de casos

O Cefems já proporcionou discussões sobre o tema, e algumas formações sobre a legislação vigente e algumas abordagens para com essa situação do cotidiano docente, porém de maneira bem superficial. O interessante mesmo do espaço formativo é a possibilidade de refletir sobre a nossa prática e compartilhá-la com colegas de profissão. Discussões de casos similares entre os pares auxiliam na busca por estratégias pedagógicas.

Não.

12. O que você entende por ensino colaborativo?

6 respostas

Estimula a colaboração no aluno em sua aprendizagem, a responsabilidade e empatia pelo grupo a qual pertence, desenvolver o pensamento crítico.

Eu entendo que é um trabalho de parceria entre o professor de sala comum e o professor de educação especial e juntos contribuindo para um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno de inclusão.

Ensino em parceria com profissionais especializados em educação especial, parceria com demais profissionais da escola e com a família. A parceria acontece também como estratégia de aprendizagem entre os alunos em duplas ou grupos, no desenvolvimento das atividades, tarefas e projetos.

É uma parceria do trabalho do professor do ensino regular com o professor de Educação Especial, onde favorece o ensino aprendizagem do aluno público alvo. É um trabalho em conjunto , pois o aluno em contexto vai ganhar no seu desenvolvimento. O prof de educação especial vai auxiliar na adaptação curricular, no PDI e no planejamento.

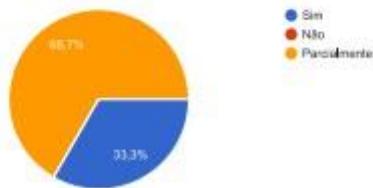
Entendo que retira do professor o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, o compartilhando com os alunos e outro profissionais. No caso da educação inclusiva podemos citar a colaboração entre o professor e o professor de educação inclusiva na discussão por métodos de desenvolvimento tanto acadêmico quanto emocional dos alunos.

Quando o especialista (psicopedagogo) atende o aluno especial algumas aulas (2) por semana.

13. Na escola em que você atua, o ensino colaborativo acontece?

6 respostas

Copiar



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Resumir](#) [abrir](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

9.3 APÊNDICE C - Roteiro de entrevista via Google Meet

- Você acredita estar preparado (a) para atuar como docente frente a um aluno com deficiência, na sala de aula regular? (Pergunta estruturada-SIM ou NÃO.)
- Quais desafios você enfrenta na implementação de práticas inclusivas em sala de aula? Esses desafios se relacionam com outras condições do microssistema? (como apoio da escola, formação de equipe e recursos disponíveis)?
- Como a colaboração entre professores, famílias e outros profissionais impacta sua prática pedagógica em uma sala de aula inclusiva? Quais barreiras você encontra nessa colaboração?
- A formação do CEFEMS considera os contextos sociais e culturais dos professores e dos alunos e as dinâmicas de interação entre os diferentes sistemas no seu ambiente de ensino?
- Que estratégias você acredita serem eficazes para promover uma formação docente que considere a diversidade dos alunos e a complexidade dos contextos em que eles estão inseridos? Como você imagina que essas estratégias possam contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo?

9.4 APÊNDICE D- Parecer Consustanciado (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores: desafios e possibilidades para uma educação inclusiva na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano.

Pesquisador: LUCIANO GAMEZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78573824.0.0000.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.008.919

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n.0241/2024 (parecer final)

Projeto de Mestrado de Bruna Clok Lemos

Orientador/a: Professor/a Doutor/a Luciano Gamez

Projeto vinculado ao Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional , TEDE , Campus Reitoria, Unifesp.

Este projeto foi avaliado pelo Núcleo Especializado em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (NEPCHS).

APRESENTAÇÃO: No âmbito das instituições de ensino e pesquisas voltadas à educação inclusiva, é unâmim a ideia de que as necessidades educacionais especiais para alunos com deficiência exige uma mudança de práticas escolares na formação docente, de modo a proporcionar um ensino de qualidade que inclua todos os alunos, sem exceção. Desse modo, pensamos na formação continuada dos professores como algo imprescindível. O principal objetivo deste estudo é investigar, através de uma pesquisa qualitativa descritiva, a percepção de um grupo de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino no município de Sumaré em relação à abordagem do tema Educação Inclusiva e os processos formativos que são oferecidos a esses educadores, além das possibilidades que a formação continuada traz para o enfrentamento e eliminação de barreiras metodológicas, presentes nas instituições



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO PAULO - UNIFESP



Continuação do Parecer: 7.008.919

escolares. O método a ser utilizado é o estudo de caso envolvendo um grupo de professores em efetivo exercício na Rede Pública de Educação, com entrevista focus group. Os dados obtidos mediante as entrevistas serão analisados de maneira predominantemente qualitativa, de forma a verificar se os professores se sentem preparados para a atuação com alunos com deficiência e quais desafios enfrentam em sala de aula, além de outros questionamentos acerca das viabilizações ofertadas para realização de formação continuada atrelada ao tema Educação Inclusiva, essencial para a efetivação de práticas pedagógicas exitosas, na diversidade.

HIPÓTESE: Os professores não se sentem preparados para enfrentar os desafios em sala de aula regular com alunos especiais, frente a uma política pública de inclusão, sendo a formação continuada no contexto da Educação Inclusiva, uma forma de assegurar maior sensação de preparo profissional no quotidiano escolar

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os desafios de um grupo de professores de alunos com necessidades especiais em sala de aula regular e as possibilidades que a formação continuada traz para o enfrentamento e diminuição de barreiras metodológicas presentes nas instituições escolares. **Objetivo Secundário:** Buscar referenciais teóricos que justifiquem a importância da formação continuada de professores; Investigar através de entrevistas, a percepção dos docentes participantes em relação ao preparo para atuação com alunos de inclusão; Analisar os dados coletados afim de identificar as barreiras metodológicas presentes nas instituições escolares, com base na carência de formação docente para o atendimento à diversidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o/a pesquisador/a declara:

Cansaço ou aborrecimento ao responder as entrevistas grupais; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; Desconforto; possibilidade de constrangimento nos grupos focais; Medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; Quebra de sigilo; Cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; Quebra de anonimato.

Benefícios: Benefícios indiretos (coletivos), de forma a trazer contribuições para a pesquisa na área da Educação Brasileira; Aumentar o conhecimento dos professores da rede pública de Sumaré, contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO	UF:	SP
Município:	SÃO PAULO		
Fone:	(11)3085-4343	E-mail:	cep@unifesp.br

Página 01 de 09

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO	UF:	SP
Município:	SÃO PAULO		
Fone:	(11)3085-4343	E-mail:	cep@unifesp.br

Página 02 de 09



Continuação do Parecer: 7.008.819

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TIPO DE ESTUDO: Trata-se de um estudo qualitativo descritivo. O método a ser utilizado é o estudo de caso envolvendo um grupo de professores em efetivo exercício na Rede Pública de Educação, com entrevista focus group.

LOCAL: Instituição pública de ensino do município de Sumaré- SP

PARTICIPANTES: Participarão do estudo, cerca de 6 professores da Educação Básica de uma mesma instituição pública de ensino do município de Sumaré- SP, que atendem a alunos do Ensino Fundamental na sala regular.

PRIMEIRO CONTATO COM OS/AS/ES PARTICIPANTES: Pesquisador não declara.

PROCEDIMENTOS: entrevistas com o grupo de docentes participantes, sendo ela dividida por questões parcialmente e totalmente estruturadas. O objetivo das questões abertas, é verificar as concepções dos docentes sobre a formação continuada na área de inclusão e o preparo recebido para atuação junto a esses alunos. Análise dos dados coletados: A partir dados coletados nos grupos focais, o procedimento para interpretação será a análise do discurso.

(mais informações, ver projeto detalhado).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1-Foram apresentados os principais documentos: folha de resto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma.

2- O modelo do RCLE foi apresentado.

3- Termo de anuência da instituição

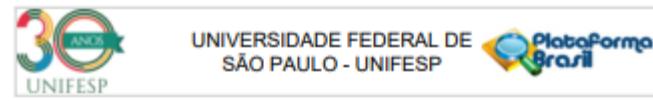
Recomendações:

RECOMENDAÇÃO 1- É obrigação do pesquisador desenvolver o projeto de pesquisa em completa conformidade com a proposta apresentada ao CEP. Mudanças que venham a ser necessárias após a aprovação pelo CEP devem ser comunicadas na forma de emendas ao protocolo por meio da Plataforma Brasil.

RECOMENDAÇÃO 2- A partir da data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo, por meio de notificação pela Plataforma Brasil. Os pesquisadores devem informar e justificar ao CEP a eventual necessidade de suspensão temporária ou suspensão definitiva da pesquisa. Intercorrências e eventos adversos também devem ser relatados ao CEP-Unifesp por meio de notificação na Plataforma Brasil.

Endereço: Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP: 04.021-001
Bairro: VILA CLEMENTINO	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3385-4343	E-mail: cep@unifesp.br

Página 03 de 09



Continuação do Parecer: 7.008.819

RECOMENDAÇÃO 3- No momento de aplicação dos TCLEs, RCLEs e/ou TALEs, sempre verifique em nosso site (<https://cep.unifesp.br/>) se o contato do CEP Unifesp está atualizado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Respostas ao parecer nº 6861610 de 03 de junho de 2024. PROJETO APROVADO.

PENDÊNCIA 1. Sobre o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), adequar:

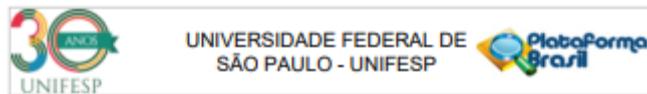
- Sobre os riscos, favor padronizar no RCLE e em todos os lugares (por exemplo, na Plataforma não foi informado o risco de "alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional, além disso, a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como „a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.“). Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o/a pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente e sem o uso de adjetivos (como risco mínimo, etc.).
- Inserir contatos do pesquisador responsável (Luciano Gamez), com e-mail, telefone e endereço.
- Foi garantido ao participante que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a, e que ele „Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade.“, porém, como haverá um documentoário, é possível dar essa garantia? Caso exista a possibilidade de os indivíduos serem identificados, será preciso revisar o RCLE e modificar a garantia do sigilo e anonimato, e explicar dentre as informações fornecidas pelo participante, as que podem ser tratadas de forma pública (Art. 9º da Resolução CNS 510/2016).
- Retirar o documento de termo de cessão de direito de uso de imagem e voz, as informações sobre gravações devem constar no próprio RCLE, respeitando o direito dos participantes da pesquisa. O uso para outros fins não são avaliados pelo Cep Unifesp.

RESPOSTA 1. a) Foi editado no formulário de informações básicas na Plataforma Brasil a questão dos riscos e acrescentada a mesma informação que consta no TCLE:

CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 1 a) „alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de

Endereço: Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP: 04.021-001
Bairro: VILA CLEMENTINO	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3385-4343	E-mail: cep@unifesp.br

Página 04 de 09



Continuação do Parecer: 7.008.819

comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional". A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.;

b) O contato do pesquisador responsável (Luciano Gamez) também foi inserido diretamente no formulário de informações básicas na Plataforma Brasil.

c) A garantia do sigilo anônimo de fato, não serão garantidas devido à exposição no documentário gravado. Esta informação foi alterada no TCLE e nele está destacada, ficando descrita como:

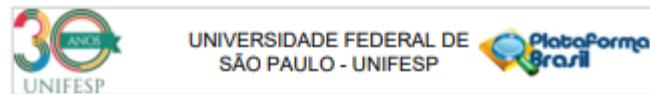
CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 1: „A utilização das imagens é apenas para fins acadêmicos e não para outros fins como por exemplo, publicitário jornalístico, dentre outros. Segundo o Art. 9º da Resolução CNS 510/2016, é direito do participante decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentro as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Pelo presente instrumento, o participante, AUTORIZA a divulgação da imagem e voz nesta produção sem fins lucrativos e de caráter público, que atendam as atividades desta instituição. Autoriza ainda, dá consentimento, para que as informações prestadas na filmagem, referentes à sua vivência profissional sejam tratadas e divulgadas de forma pública. Declara ainda, com base na Lei nº 9.619/98, não incomendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, estar ciente que esta autorização não transfere à Unifesp ou ao pesquisador qualquer ônus ou responsabilidades civis ou criminais decorrentes do conteúdo do material disponibilizado em sítio eletrônico da instituição ou em outras mídias, na íntegra ou em partes.

d) Foi retirado o documento „Termo de cessão de direito de uso de imagem e voz“, e as informações sobre gravações foram adicionadas no próprio TCLE, realizadas no mesmo.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 2. Rever o cronograma, pois a data de coleta de dados está anterior à aprovação do projeto pelo Comitê de ética.

RESPOSTA 2. O cronograma foi alterado diretamente no formulário de informações básicas na Plataforma Brasil, com adequações das datas de acordo com o prazo previsto para aprovação do CEP. Dado ter havido mudança no cronograma, nova versão do Projeto foi inserida considerando o cronograma atualizado.



Continuação do Parecer: 7.008.819

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 3. Esclarecer como os(as) participantes da pesquisa serão contatados. Como o pesquisador entrará em contato com eles (as).

RESPOSTA 3. Esta informação foi alterada no TCLE e nele está destacada, ficando descrita como:

CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 3: „Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. As informações desta pesquisa, de caráter qualitativo, serão obtidas da seguinte forma:

- 1) No primeiro momento, a pesquisadora responsável irá contatar pessoalmente os participantes, professores(as) do seu mesmo local de trabalho, e convidá-los(as) para participarem da pesquisa.
- 2) Caso aceitem, será aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes, elucidando verbalmente todo o objetivo da pesquisa para reforçar as informações que constam neste documento.
- 3) A partir do convite, leitura do termo, confirmação do participante e assinatura, os participantes serão convidados a responder a um questionário on-line. Os dados dos questionários serão analisados e interpretados de maneira predominantemente qualitativa.
- 4) Por fim, os participantes serão convidados a participarem de uma sessão de grupo focal em data a ser definida (...)

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 4. Esclarecer como será aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes e como serão realizadas as entrevistas (local).

RESPOSTA 4. Esta informação foi alterada no TCLE e nele está destacada, explicitando o passo a passo da aplicação do termo, elucidando verbalmente todo o objetivo da pesquisa para reforçar as informações que constam no documento e descrevendo a entrevista, que será realizada na instituição de ensino (EMEF Neusa de Souza Campos), na cidade de Sumaré-SP, local de trabalho dos participantes e da pesquisadora.

CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 4: „Caso aceitem, será aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes, elucidando verbalmente todo o objetivo da pesquisa para

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO		
UF:	SP	Município:	SÃO PAULO
Telefone:	(11)3385-4343	E-mail:	cep@unifesp.br

Página 01 de 01

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO		
UF:	SP	Município:	SÃO PAULO
Telefone:	(11)3385-4343	E-mail:	cep@unifesp.br

Página 01 de 01



Continuação do Parecer: 7/008.819

referar as informações que constam neste documento.;

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 5. Esclarecer sobre a necessidade de filmar a sessão de entrevistas e a necessidade de utilizar a imagem dos participantes para produzir um documentário de curta duração, já que o objetivo desse trabalho é de produzir dados de uma pesquisa científica. Caso o produto final da pesquisa seja a produção do documentário, inserir no TCLE as informações relativas ao uso de imagem, deixando claro a utilização das imagens apenas para fins acadêmicos e não para outros fins como por exemplo publicitário/jornalístico, dentre outros.

RESPOSTA 5. Esta informação foi alterada no TCLE e nela está destacada, ficando descrita como:

CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 5: «A utilização das imagens é apenas para fins acadêmicos e não para outros fins como por exemplo, publicitário/jornalístico, dentre outros. Segundo o Art. 9º da Resolução CNS 510/2016, é direito do participante decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Pelo presente instrumento, o participante, AUTORIZA a divulgação da imagem e voz neste produção sem fins lucrativos e de caráter público, que atendam as atividades desta instituição. Autoriza e, ainda, dá consentimento, para que as informações prestadas na filmagem, referentes à sua vivência profissional sejam tratadas e divulgadas de forma pública. Declara ainda, com base na Lei nº 9.619/98, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, estar ciente que esta autorização não transfere à Unifesp ou ao pesquisador qualquer ônus ou responsabilidades civis ou criminais decorrentes do conteúdo do material disponibilizado em sítio eletrônico da instituição ou em outras mídias, na íntegra ou em partes.»

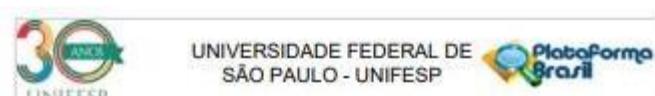
PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 466, de 2012 e/ou Resolução CNS n.º 510, de 2016, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO	UF:	SP
Município:	SAO PAULO	E-mail:	csp@unifesp.br

Página 07 de 10



Continuação do Parecer: 7/008.819

1 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação toda proposta de modificação ao projeto original, incluindo necessárias mudanças no cronograma da pesquisa, deverá ser encaminhada por meio de emenda pela Plataforma Brasil.

2 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo, por meio de notificação pela Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Data	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2280451.pdf	27/06/2024 19:46:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_ATUALIZADO.docx	27/06/2024 19:20:57	LUCIANO GAMEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_participantes_da_pesquisa_atualizado.docx	27/06/2024 19:19:53	LUCIANO GAMEZ	Aceito
Outros	CARTA_RESPONDA.docx	26/06/2024 11:49:18	LUCIANO GAMEZ	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Cadastro_CEP_preenchido_assinado.pdf	21/03/2024 16:46:26	LUCIANO GAMEZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Projeto_Bruna_assinado_LY_assinado.pdf	03/03/2024 11:34:43	BRUNA CLOK LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO PAULO, 15 de Agosto de 2024

Assinado por:
Luis Fernando Prado Telles
(Coordenador(a))

Endereço:	Rua Sera Madureira, 1500 - 2º andar	CEP:	04.021-001
Bairro:	VILA CLEMENTINO	UF:	SP
Município:	SAO PAULO	E-mail:	csp@unifesp.br

Página 08 de 10

10. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS. Promoting the education of children with special needs. 2014. Disponível em: [link do documento, se disponível]. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

ARENDT, H. A Condição Humana. [s.l.] Editora Perspectiva, 1958.

AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004. p. 34.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 1999. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 06 maio 2024.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, v.32, n.7, p.513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development* Cambridge: Harvard University Press, 1979

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P.A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; SIGEL, I.E.: RENNINGER, K.A. (eds.). *Hadbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1998. V.1. p. 993-1027.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, J. G. S. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PRERROGATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? IN: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (ORG.). DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE. ARARAQUARA: JUNQUEIRA E MARIN; BRASÍLIA, DF, CAPES, 2008. P. 43-63.

CARVALHO, L. M. Formação de professores e as novas tecnologias: o desafio da inclusão. São Paulo: Editora XYZ, 2011.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COUTINHO, L. G. Mal-estar na escola: o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. ETD: Educação Temática Digital, v. 21, p. 348-362, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, n. 3, p. 609-625, 2013.

DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

DO BRASIL, M. DA S. *Manual de Saúde Pública*. 1965, p.37 a 64.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2024.

DE OLIVEIRA MILAN, J. C. Entrevista: Teoria e Prática. [s.l.] Editora Atlas, 2004.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). Special Needs Education Country Data 2011. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018c). European Agency Statistics on Inclusive Education: Key Messages and Findings (2014 / 2016)

FERREIRA, J. C. Produção do Conhecimento: uma proposta de avaliação. [s.l.] Editora Lumen Juris, 2002.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Muniz Rossa (Org.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GATTI, B. A. et al Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/ Acesso em: 31 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social* 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Rev. bras. educ. espec. [online]*, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Rev. bras. educ. espec. [online]*, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

GORCZEVSKI, C.; KONRAD, L. R. A Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: efetivando os direitos fundamentais no brasil. *Revista do Direito Unisc*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 39, p. 18-42, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/download/3550/2699>. Acesso em: 06 jan. 2024.

GUIMARAES-IOSIF, R. Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* New York: Teachers College Press.

HENNINK, M.; HUTTER, I.; BAILEY, A. *Qualitative research methods.* London: Sage Publications, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação de Professores: Saberes e Práticas.* São Paulo: Editora XYZ, 2011.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno CEDES*, 34 (93), p. 207-223. 2014

KASSAR, M. C. M. (2011). PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. *REV. BRAS. ED. ESP.*, v.17, p. 41-58.

KECK E KATHRYN SIKKINK, M. *Activists Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics.* ISBN: 978-0801483332: Cornell University Press, 1998.

L. W. GOODRICH, E. HAMBRO, A. P. SIMONS. *International Law: A New Approach.* [s.l.] New York: Random House, 1969, p. 371-374.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola- teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Angela et al. (Org.). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: didática, formação de professores, trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. P. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos. O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelinaet al. (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores.* São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* [s.l.] Editora Cortez, 2017c.

Lima, F. J. de, & Tavares, F. S. S. (2008). Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In Souza, O. S. H. (Ed.), *Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas* (pp. 1-

11).

Porto Alegre: AGE.

MACEDO, C. M. *Curriculum e formação de professores: uma reflexão sobre a prática*. [s.l.] Autores Associados, 2018b.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014. Doi:0.14210/contrapontos.v14n3.p512-526

Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 47

Martins, S. M. (2011). O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. *Dois Pontos*, v. 2, n. 16, p. 64-70, 1993.

MENDES, E. M. de A. Inclusão Escolar: A Prática Pedagógica. São Paulo: Editora XYZ, 2006.

MENDES, R. H.(Org.).*Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo:Fundação Santillana, 2020.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set.. 2024. doi:10.1590/S0101-32622014000200002

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MORGADO, M. A. Contribuições de Freud para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 95–116

NUNES-SOBRINHO, A. L. *Educação e Saúde: Formação e Práticas Educativas*. Brasília: Editora ABC, 2012.

OLIVEIRA, José Carlos de. *O ser humano e sua construção social*. São Paulo: Editora XYZ, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre eficiência e inclusão democrática. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. especial, 225-243. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>. Acesso em 02 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório Mundial sobre Desenvolvimento Humano. 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores- pesquisa, representações e poder. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, M. R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 71-87, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49815>

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de fevereiro de 2024 em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal...o que é mesmo documentário? São Paulo:/Senac/SP, 2008. https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-bioecologico-adaptado-de-Bronfenbrenner-1979_fig1_274138710

RIBEIRO, J. F. Educação e Adoecimento: A Saúde do Professor. Rio de Janeiro: Editora DEF, 2011.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 2, p.7-16, jul./out. 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SAVIANI, D. “Escola e Ensino: Fundamentos da Educação”. [s.l.] Editora Autores Associados, 2016.

SECCHI, L. (2010). Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. São Paulo: CENGACE LEARNING.

SILVA, O. M. da. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUZA, Ana Paula; LEITE, Geraldo. Mal-estar docente: uma análise da saúde do professor. São Paulo: Editora XYZ, 2011.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, pp. 5-24, jan./abr. 2000.

Tardif, M. (2004). saaberess Docentes e Formação Profissional. 4.ed.; Petrópolis; Ed. Vozes.

TARDIF, M.; LESSARD C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing sucess in heterogeneous schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H Brookes, p. 89-104. 1989

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. *Inovação*, 7, v. 44. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2015). Institute for Statistics & UNICEF, 2015.

UNICEF. Relatório Mundial sobre a Situação da Infância. 1990.

UNICEF. THE STATE OF THE WORLD'S CHILDREN 2013: CHILDREN WITH DISABILITIES. NOVA YORK, 2013. DISPONÍVEL EM: UNICEF. ACESSO EM: 25 SET DE 2024.

UNICEF. Inclusive Education in India: A Report. Nova York, 2009. Disponível em: UNICEF India. Acesso em: ACESSO EM: 25 SET DE 2024.

UNITED NATIONS. YEARBOOK OF THE UNITED NATIONS, 1948-49. U.N. SALES NO. 1950 I.II. LAKE
SUCCESS, N.Y.: UNITED NATIONS DEPARTMENT OF PUBLIC INFORMATION, 1950.

UNITED NATIONS. CHARTER OF THE UNITED NATIONS. 1945.

VILELA, M. A.; SILVA, R. A.; OLIVEIRA, T. A. Saúde e Educação: Desafios e Propostas. Belo Horizonte:
Editora GHI, 2013.

WITTER, D. S. Gestão da Educação: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: Editora JKL, 2012.