

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TATIANA DE LIMA

PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2022

TATIANA DE LIMA

PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Dra. Sandra Salete de Camargo Silva
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos
de Educadores para Educação Inclusiva.

UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2022

L732p

Lima, Tatiana de

Proposta formativa para professores da Rede Municipal de Ensino na perspectiva da educação inclusiva / Tatiana de Lima. União da Vitória, 2022. 99 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

1. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete de Camargo. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Título: Formação continuada para a inclusão: percursos e saberes necessários.

CDD 371.92
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leocilêa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI**



TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANA DE LIMA

**"PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

União da Vitória, 24 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Sandra Salette de Camargo Silva- UNESPAR (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Andreia Nakamura Boldezan- UNIOSTE (Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Eliane Paganini da Silva- UNESPAR (Membro Interno)

Dedico este trabalho aos meus pais, que são meus grandes incentivadores e me ensinaram a acreditar nos meus sonhos, com persistência e fé.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, por me oportunizar viver essa experiência incrível, me iluminando e fortalecendo ao longo dessa caminhada.

A meus pais, Elcio e Janete, e minha irmã, Letícia. Não há como mensurar como foram e são importantes em minha vida, me incentivando nessa caminhada, me ensinando a importância de lutar e persistir, acreditar nos meus sonhos e não desistir, sem vocês, nada disso faria sentido. Nós chegamos lá!

À Professora Dra. Sandra Salette, minha orientadora, uma grande referência e inspiração profissional e de ser humano, que compartilhou seus conhecimentos com muita leveza, maestria, carinho e amizade, minha eterna gratidão.

A todos os Professores e Professoras da UNESPAR, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, contribuindo para que o Mestrado fosse possível, sou imensamente feliz por ter retornado a minha Universidade do coração, pública e de excelência.

Ao Município de Paulo Frontin, em especial à Secretaria de Educação, que sempre esteve disposta a colaborar com a minha pesquisa e me acolheram com tanto carinho desde o início da minha trajetória profissional.

Às Professoras, Diretoras e Pedagogas que participaram da minha pesquisa e da proposta formativa desenvolvida no município, aceitando ampliar seus conhecimentos e pensar de forma colaborativa.

À CAPES, pelo financiamento na pesquisa e pela bolsa de estudos.

Às Professoras da minha família, minhas madrinhas Rita, Joelma e minha tia Eliselma (*in memorian*), que foram grandes incentivadoras da minha carreira docente e torceram junto, desde o início.

As minhas amigas e primas, que me incentivaram ao longo dessa caminhada, com

palavras de carinho e apoio nos momentos de dificuldade.

As minhas colegas que o PROFEI proporcionou: Ana, Michelly e Vanessa, foi um grande privilégio compartilhar esse momento e essa conquista com vocês, irei guardá-las com muito carinho em meu coração.

Ao Epedin, um espaço de estudos e pesquisas em Educação, Direito e Inclusão, que promove, a cada encontro, grandes reflexões e mudanças nas nossas práticas docentes e sociais.

Aos Professores e Professoras do PROFEI, por contribuírem e dividirem conosco seus conhecimentos, ampliando nosso olhar para uma Educação Inclusiva, que atenda a todos e todas.

A minha banca, Professora Dra. Andréia Nakamura Bondezan e Professora Dra. Eliane Paganini da Silva, que contribuíram com importantes apontamentos na minha pesquisa na banca de qualificação, com grande talento e apreço.

O que mata um jardim é esse olhar de quem
por ele passa indiferente.

(Mário Quintana)

LIMA, Tatiana de. **Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva**. 99f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

RESUMO

O assunto inclusão escolar necessita ser amplamente discutido, de modo que ocupe um lugar significativo nas práticas, não sendo algo somente previsto no papel. Precisamos trazer essa discussão para dentro das escolas, (re)pensar nas nossas práticas, compreender todo o caminho que nos trouxe até aqui, buscar adequações metodológicas eficazes que atendam alunos e professores, em suas especificidades, garantindo, assim, o sucesso de uma educação para todos. Sabemos que estamos em constante aprendizado, buscamos, por meio de formações, o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas. Embora as políticas públicas garantam, através de leis, o aperfeiçoamento profissional e capacitações, sabe-se que pouco se foca em uma formação continuada voltada ao ensino da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo compreender as demandas necessárias na Formação Continuada dos docentes, na perspectiva de Educação Inclusiva, na rede municipal de Paulo Frontin-Paraná. Para a efetivação da pesquisa, optou-se por estudo de abordagem qualitativa, de base bibliográfica, documental, respaldada na análise da coleta de dados, por meio da pesquisa ação, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória. Os procedimentos adotados para a elaboração da pesquisa delimitam-se com o estudo bibliográfico e levantamento de dados no município de Paulo Frontin, em relação as suas propostas de ensino para a formação continuada dos professores, na perspectiva de Educação Inclusiva. O estudo contou com a aplicação de um questionário online com perguntas de múltipla escolha. Essas informações possibilitaram a elaboração da proposta formativa continuada, que foi organizada a partir de leituras, encontros, oficinas (online) e realização de atividades. Por fim, foi materializada como um aporte teórico em formato de *e-book*, intitulado *Formação Continuada para a Inclusão: percursos e saberes necessários*, com propostas formativas colaborativas para os professores, seguindo um roteiro com alternativas metodológicas e sugestões de estratégias de planejamento colaborativo, para ser usado por grupos de formação. Esta proposta foi aplicada com os professores do município e pontuamos como resultados que a oferta para formações continuadas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ainda é baixa, necessitamos de uma reorganização das políticas públicas quanto a propostas do Ensino Colaborativo. Precisamos contar com os professores da rede básica nas discussões sobre o Ensino Inclusivo, fortalecendo trocas de experiências e ampliando suas visões, com o objetivo de que compreendam que a inclusão pode e deve acontecer nos espaços escolares de forma íntegra, sem qualquer tipo de exclusão e práticas que gerem segregação. O referencial teórico está consolidado através dos estudos de Bueno (1996), Januzzi (2012), Kassar (2011), Mazzota (2011), Mendes (2010), Prieto (2006), entre outros autores. Assim, compreendemos que o trabalho docente é de suma importância quando se fala sobre inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Políticas Públicas.

LIMA, Tatiana de. **Formative proposal for teachers of the municipal school system under Inclusive Education perspective**. 99s. Dissertation (Master) - State University of Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2022.

ABSTRACT

School inclusion must be broadly discussed in a way that it effectively happens, instead of only being written down on paper. We must promote this debate at schools, (re)thinking our practices, understanding the path that brought us here and looking for methodological approaches that allow teachers to reach everyone in their specificities, to achieve the constitutional guarantee of providing equal education for all. We know that we are constantly learning and aim to improve our performance through training. Although there are laws that guarantee the professional improvement and capacitation, it is known that there is little focus on continuous teacher's training to work from the Inclusive Education perspective. This research's main objective is to understand the current needs for continuous teacher's training from an inclusive teaching perspective in Paulo Frontin's city educational system. In the research development, we adopted the qualitative approach, based on bibliographic and documental review, with the support of data collection, due to that it is consider a participative and exploratory study. It took place in Paulo Frontin and focused on the city's teaching proposals for teacher's training, in an inclusive perspective. We used an online questionnaire to collect information that directed the continuous teacher's training proposal, which demanded activities such as reading, online meetings and workshops. The theoretical results were integrated to the e-book arrangement entitled *Continuous Teacher's Training for Inclusion: paths and important information* (Formação Continuada para a Inclusão: percursos e saberes necessários), within a collaborative formative proposal for teachers, constituting a guide with methodological alternatives and planning strategies for teacher training groups. The proposal was applied with the teachers of the municipality and the results gathered indicate that the continuous teacher's training for Inclusive Education is not enough yet. A reorganization of public policies regarding collaborative teaching is necessary. We noticed that teachers from elementary school must get closer to the Inclusive Education content and debate, and exchange experiences with one another, in a way that facilitates the school inclusion in their daily practices. The bibliography comprehends the studies of Bueno (1996), Januzzi (2006), Kassar (2011), Mazzota (2011), Mendes (2010), Prieto (2006) and others. We understand that teachers are a central piece when it comes to school inclusion.

Key-words: Inclusive Education. Continuous Training. Public Policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: UM BREVE PANORAMA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS, A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO.....	18
3	ENSINO COLABORATIVO: UMA ALTERNATIVA À PROPOSTA FORMATIVA DE APOIO À INCLUSÃO.....	30
3.1	O ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	30
4	METODOLOGIA.....	39
4.1	CONTEXTO DE ESTUDO.....	41
4.1.1	Participantes do estudo.....	43
4.1.2	Instrumento e procedimentos de coleta de dados.....	44
4.1.3	Questionário	45
4.1.4	Intervenção formativa.....	46
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	48
5.1	CATEGORIAS DA ANÁLISE DE DADOS.....	50
5.1.1	Tempo de atuação na Educação Básica.....	51
5.1.2	Formações continuadas para a Inclusão.....	53
5.1.3	Segurança docente na Inclusão.....	56
5.1.4	Principais dificuldades em relação ao trabalho docente com alunos PEE.....	59
5.1.5	Ações necessárias para Inclusão na escola.....	61
6	PRODUTO EDUCACIONAL FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO: PERCURSOS E SABERES NECESSÁRIOS.....	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	74
	APÊNDICE A – Questionário Aplicado.....	83
ANEXO A –	Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa.....	86
ANEXO B –	Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.....	91
ANEXO C –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE..	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tempo de atuação na Educação Básica.....	51
Gráfico 2 –	Atuação com alunos Público da Educação Especial.....	52
Gráfico 3 –	Participação em formações com o tema Educação Inclusiva.....	53
Gráfico 4 –	Opinião dos Professores sobre investimento do Estado nas formações continuadas, na PEEI.....	55
Gráfico 5 –	Segurança dos docentes em sala em relação a suas práticas inclusivas.....	56
Gráfico 6 –	Contexto escolar e as necessidades dos alunos PEE...	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SDP	Altas Habilidade e Superdotação
CEP	Conselho de Ética na Pesquisa
EEPI	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEE	Público da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

1 INTRODUÇÃO

A discussão atualmente voltada para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação está diretamente ligada à qualidade e permanência do atendimento, visto que o acesso já está garantido por meio das políticas públicas. Muitas vezes, a realidade nos municípios se distancia do que pretendemos com uma Educação para todos. As políticas de inclusão já acontecem, mas nem sempre são compreendidas e efetivadas nas diferentes esferas que alcançam.

A pesquisa decorre de estudos e vivências docentes e da busca por aprofundamento sobre a temática, que envolve formação continuada dos professores da rede básica de ensino, em uma perspectiva inclusiva. Originado na trajetória acadêmica ainda na graduação, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o interesse sobre o tema cresceu nesse momento, quando comecei a estar nas escolas e surgiram algumas inquietações. Inserida dentro do contexto escolar, através de relatos de professores, era perceptível a insegurança de muitos frente à inclusão de alunos Público da Educação Especial-PEE¹, tal experiência promoveu um encantamento pela área, assim como impulsionou estudos e reflexões voltados à importante temática.

Atualmente, como professora da rede básica de ensino, o que motivou fortemente a realização da pesquisa foi observar como propostas de formações continuadas voltadas para a área da Educação Especial Inclusiva ainda são escassas, assim, destaca-se a grande relevância de trazermos para dentro das escolas essas discussões, pois é notável como ainda há certa imparcialidade em compreender e defender o que de fato a Educação Inclusiva nos propõe.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 118) enfatizam que para “considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”. Essa proposta foi pensada, pois a formação docente continuada é tão importante quanto à formação inicial e, na Educação Básica, observa-se que há um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que se dá na prática escolar e docente, por não haver tanta oferta de capacitações voltadas ao assunto. A aproximação da temática é, de

¹Embora reconheçamos que a legislação e pesquisas tragam o termo “Público-alvo da Educação Especial”, optamos pelo uso de “Público da Educação Especial”, ao longo do trabalho, por considerarmos que “alvo” pode representar um estigma e, ao longo da trajetória da Educação Especial Inclusiva, buscamos romper com expressões capacitistas.

fato, uma preocupação e, fortalece o interesse pela área, pois acreditamos que não existem professores “da inclusão”, todos precisam estar preparados para essas demandas de ensino.

Assim, nossa problemática está atrelada à falta de investimentos na formação docente continuada voltada para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Precisamos urgentemente trazer essa discussão para dentro das escolas, (re)pensar nas nossas práticas, compreender o caminho histórico que nos trouxe até aqui, buscar adequações metodológicas eficazes que atendam professores e alunos, em suas especificidades, garantindo a efetivação de uma Educação para todos. Sabemos que estamos em constante aprendizado, buscamos, por meio de formações, o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, pontua-se como questão norteadora necessária para direcionar a problematização do nosso estudo: Como a formação continuada pode contribuir nas práticas pedagógicas dos docentes na perspectiva da Educação Especial Inclusiva?

Dessa forma, o estudo *Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino na perspectiva de Educação Inclusiva* tem como intencionalidade contribuir com ações práticas para a formação continuada dos professores, e pretende elaborar uma proposta de Ensino Colaborativo, promovendo reflexão dos docentes quanto à flexibilidade de suas práticas pedagógicas, no tocante ao seu planejamento, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências entre os docentes, embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva, visando o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino.

Como objetivo geral da pesquisa, destacamos a importância em compreender as demandas necessárias na formação continuada dos docentes na perspectiva de Educação Inclusiva, na rede municipal de Paulo Frontin-Paraná. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: contextualizar a trajetória da inclusão da pessoa com deficiência na história da Educação; identificar as possibilidades do Ensino Colaborativo no processo inclusivo; identificar coletivamente alternativas de formação da rede municipal, contemplando as demandas do Público da Educação Especial, na perspectiva inclusiva; e elaborar ações reflexivas no Ensino Colaborativo, como alternativa metodológica, junto aos professores da rede municipal da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Pontua-se que a proposta formativa foi aplicada, sendo desenvolvida no Município com as Professoras do Ensino Fundamental, totalizando em vinte horas

com encontros síncronos e assíncronos. Foi a partir da efetivação da proposta que destacamos ter atingido nossos objetivos acima delineados, embora ressaltamos que para a implementação do Ensino Colaborativo, seja necessário a reestruturação de políticas públicas, que venham contribuir com essa proposta enriquecedora. O que conseguimos identificar com mais objetividade é a realização de um trabalho colaborativo, que podemos configurar como a soma dos esforços de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino.

Ressaltamos a necessidade de discussões sobre o processo inclusivo, permitindo trocas de experiências entre os professores da rede básica, possibilitando ampliar sua visão, com o objetivo de que compreendam que a inclusão pode e deve acontecer nos espaços escolares de forma íntegra, sem qualquer tipo de exclusão e práticas que gerem segregação. O trabalho e a formação docente são de suma importância quando falamos em inclusão escolar.

Para consolidar nossa fundamentação teórica, trazemos alguns autores da área que nos auxiliam a contextualizar cada uma das seções a seguir, assim como autores que discorrem sobre o processo de inclusão e suas políticas, dentre eles destacamos Bueno (1996), Januzzi (2006), Kassar (2016), Mazzota (2011), Mendes (2010), Prieto (2006) e, dentre autores que trazem suas contribuições na área do Ensino Colaborativo, elencamos Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Rabelo (2012), e outros.

A pesquisa foi enviada para o Comitê de Ética da UNESPAR, aprovada no dia 05 de agosto de 2021, de acordo com o Parecer nº 4.887.469, e foi realizada em quatro etapas, inicialmente, desenvolveu-se um estudo bibliográfico e levantamento de dados do Município de Paulo Frontin, em relação à formação continuada dos professores na perspectiva de Educação Inclusiva.

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo exploratório a identificação e análise das demandas, dos anseios e das necessidades emergentes relacionadas às práticas de ensino inclusivo. Portanto, foi realizada a coleta dos dados de identificação, feita por meio do envio de questionário aos docentes do 1º ao 5º ano do município, com perguntas de múltipla escolha e uma questão aberta, por meio digital, seguindo as normas estabelecidas para o enfrentamento da Covid-19².

²A propagação do Coronavírus atingiu todos os continentes, por ser um vírus altamente infeccioso. Disponível em: <https://coronavirus.butantan.gov.br/>; e <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/sua-saude/informacoes-sobre-doencas/informacoes-coronavirus>.

Depois de obtidos os dados e realizada a análise das informações, direcionou-se, então, à quarta e última etapa, a elaboração da proposta formativa docente na rede básica de ensino municipal, endereçando as demandas detectadas pelos professores, em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Esta etapa da pesquisa contemplou leituras, encontros, oficinas (online) e a realização de atividades. Assim, como afirma Marin e Braun (2013, p. 58) “Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos”.

A partir da efetivação dessa proposta formativa continuada, foi materializado como produto final um E-book, que conta com as contribuições do trabalho colaborativo de planejamento para práticas de ensino inclusivas. A escolha do E-book se destaca por ser um livro digital que permitirá ampla divulgação e fácil portabilidade e acesso, além de ser um recurso com custo mais acessível e que atua como uma alternativa de apoio para as próximas formações docentes voltadas para a área da inclusão, no município.

Pesquisas científicas e autores como Pimenta, Moura, Garrido, Penteado, (2000) Freitas; Libâneo; Silva (2018) e Gatti (2008) trazem contribuições sobre a formação docente, também na perspectiva inclusiva. Nesse ínterim, o trabalho a ser desenvolvido, intitulado *Proposta Formativa para Professores da rede municipal de ensino na perspectiva de Educação Inclusiva* visa contribuir com reflexões e ações voltadas para uma prática docente que compreenda os princípios da inclusão e os tornem presentes em suas ações. Entendemos que é necessário que os docentes estejam preparados para trabalhar com as singularidades dos alunos em uma sala de aula, pois seu despreparo poderá acarretar em prejuízos na aprendizagem dos educandos, não atendendo ao direito constitucional da garantia de um ensino de qualidade.

Dessa forma, o estudo será apresentado em seis seções: inicialmente, na introdução, delinea-se a problemática do estudo, os objetivos e a metodologia, culminando na apresentação do produto final, um livro digital.

A segunda seção traz a contextualização histórica sobre a Educação da pessoa com deficiência desde a antiguidade até a contemporaneidade, com vistas ao processo de inclusão.

A terceira seção aborda a proposta do Ensino Colaborativo nas práticas educativas, como uma estratégia de apoio à inclusão escolar.

A quarta seção discute os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, ela está dividida em três subseções: dimensões da pesquisa; participantes da pesquisa; e descrição das etapas.

A quinta seção, se volta para a discussão e explanação dos resultados da pesquisa, indicando como as formações docentes podem contribuir para as práticas pedagógicas dos professores e quais as causas da insegurança dos docentes.

Na sexta seção, apresenta-se o desenvolvimento do produto educacional, bem como a descrição de sua estrutura, objetivos e fundamentação, assim, dispõe de um link de acesso para o E-book: *Formação Continuada para a Inclusão: percursos e saberes necessários*.

A pesquisa visa destacar a importância da formação continuada, promovendo reflexão dos docentes quanto à flexibilidade de suas práticas pedagógicas em relação ao seu planejamento, em uma perspectiva inclusiva. Busca-se, por meio de um Ensino Colaborativo, oportunizar a elaboração de metodologias inovadoras, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências entre os docentes, com base nas diretrizes da Educação Inclusiva.

É pertinente destacar que a proposta desenvolvida com ênfase no Ensino Colaborativo compõe uma alternativa formativa aos docentes no aperfeiçoamento das suas práticas de ensino inclusivas. Rabelo (2012) enfatiza que o trabalho colaborativo pode enriquecer as ações pedagógicas, pois tem a contribuição de diferentes profissionais, possibilitando um olhar mais ampliado frente às dificuldades e escolarização dos alunos.

Dessa forma, na totalidade que se insere uma proposta de Educação para e com todos os alunos, faz-se necessário desvelar o paradoxo da inclusão e da exclusão, no contexto da história das pessoas com deficiências.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: UM BREVE PANORAMA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS, A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO

No contexto histórico da Educação, a trajetória da escolarização e inclusão social da pessoa com deficiência se apresenta em um movimento permanente de divergências e convergências históricas e epistemológicas. Intenta-se, ao longo dessa sessão, trazer um recorte histórico da trajetória das pessoas com deficiência na sociedade, desde a Idade Média, até chegarmos ao paradigma contemporâneo da inclusão.

O movimento histórico da Educação Especial no Brasil é marcado por três períodos, caracterizando os momentos que antecederam a inclusão. Eles são conhecidos como: Segregação; Integração; e, por fim, Inclusão. É notável que foram percursos de muitas lutas e desigualdades, de modo que cada período traz em seu bojo conceitual características correlacionadas à época em que ocorreu. Destaca-se que a história é marcada por preconceitos, discriminação, e que, por muito tempo, as pessoas com deficiência ficaram à margem da sociedade.

Durante muitos séculos da Idade Média, as pessoas com deficiência eram relacionadas ao mal, julgadas como pecadoras, e suas deficiências eram explicadas como castigo de Deus. Também eram consideradas bruxas e feiticeiras, assim, precisavam de purificação e, muitas vezes, acabavam sendo mortas ou excluídas totalmente da sociedade (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Para Mazzota (2011), compreende-se que, nesse momento histórico, as explicações relacionadas às pessoas com deficiência estavam ligadas a crenças místicas, nas quais tudo era explicado através da religiosidade, e não havia uma fundamentação científica para elucidar as condições físicas ou psicológicas diferentes que algumas pessoas apresentavam.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2011, p. 16).

As literaturas apontam que, ainda durante a Idade Média, com a expansão do cristianismo “[...] a pessoa com deficiência passou a ser vista como criatura de Deus, possuidora de alma e não merecedora de castigo, mas de cuidados” (PEREIRA;

SARAIVA, 2017, p. 172). Assim, muitos que eram abandonados por suas famílias acabavam sendo acolhidos pela igreja nesse período. Pessoti (2012) pontua que havia entendimentos teológicos divergentes, embora possuidores de alma, suas deficiências ainda continuavam sendo vistas como castigos divinos, em consequência disso, havia exigências cristãs do campo ético e moral, sendo sua condição passível de castigo divino e humano, mas, sob o olhar da tolerância e da aceitação, tornaram-se presentes as práticas do acolhimento, ou seja, no campo religioso, a relação com pessoas com deficiências oscilava entre caridade e castigo. Entretanto, diferente do que ocorria na Antiguidade, ia-se contra qualquer tipo de extermínio ou exposição.

Foi a partir do século XVI que teve início a preocupação em explicar melhor a deficiência, recebendo fortes influências da Medicina, este período também é conhecido como Renascimento, que perpassa a Idade Média e Moderna (século XV ao século XVIII) e traz explicações mais científicas, buscando enfraquecer a ignorância e superstição que ocorria em torno da deficiência (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Assim, surge a compreensão de que a deficiência não é uma predestinação ligada ao pecado, e sim algo que estava relacionado a aspectos biológicos. Estudos sobre as deficiências se intensificam, especialmente na área médica e educacional, já que estas pessoas acabam sendo institucionalizadas em conventos, hospícios ou até no Ensino Especial. Na Europa, ocorrem algumas experiências positivas e isoladas na Educação (ARANHA, 1995; MARTINS, 1999).

No Brasil, há registros do abandono de crianças por seus familiares, no final do século XVII, tanto que o governador da província do Rio de Janeiro pede providências ao rei de Portugal para que ele aja perante tais atos desumanos, que envolviam o abandono dessas crianças por apresentarem alguma deficiência, sofrendo, assim, grandes perigos, podendo ser mutiladas ou mortas por animais (JANUZZI, 2012). Considerando o abandono um forte problema social, os atendimentos que ocorriam eram de cunho assistencialista às crianças que foram institucionalizadas em casas de acolhimento. Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) destacam o surgimento, em 1726, das conhecidas rodas de expostos, nas quais crianças indesejadas, por diferentes motivações, eram deixadas por seus familiares, e as religiosas faziam o acolhimento. Estas instituições vinculavam-se aos hospitais e serviam de “abrigo”. De acordo com Arruda (2006, p. 23), “As

primeiras Rodas³ implantadas no Brasil foram a de Salvador em 1726, juntamente com o Recolhimento de Meninas, a do Rio de Janeiro em 1738, e a de Recife em 1789”. Esses lugares tinham o intuito de evitar que os bebês fossem abandonados nas ruas e que ficassem desabrigados, assim, era oferecido um serviço de caráter assistencialista. Portanto, essas crianças, mesmo que retiradas do convívio familiar, tinham a oportunidade de crescer aos cuidados assistenciais religiosos, e havia preocupação quanto a sua Educação que, mais tarde, preparava-os para o trabalho, mesmo que isso fosse pouco comum para o período (JANUZZI, 2012).

Esse momento histórico foi marcado fortemente pela institucionalização, por meio da qual as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade e abrigadas em instituições (MIRANDA, 2008), assim, recebiam atendimentos assistenciais. Tais instituições abrigavam pessoas com deficiência com a finalidade de confinar, ou seja, segregá-las da sociedade.

Nesse viés, temos um dos três paradigmas conhecidos na história da Educação das pessoas com deficiência, denominado como paradigma de *Institucionalização*, período esse conhecido também como *Segregação*, quando as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e recebiam os cuidados de cunho assistencial em instituições de abrigo e/ou hospitais (ARANHA, 2003).

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011), em meados do século XIX, um olhar mais especializado ganha espaço, e as deficiências começam a ser estudadas em seus diferentes aspectos, fortalecendo uma preocupação em prepará-las para o trabalho. Iniciam-se os estudos das deficiências mais severas por médicos, que, então, criaram os institutos psiquiátricos para o atendimento das crianças (MENDES, 2010).

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontavam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (JANUZZI, 2012, p. 25).

No cenário nacional, a implantação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854,

³ Caracteriza-se como uma roda de madeira, em formato de cilindro, dividida em quatro partes. Esse cilindro ficava dentro de uma parede, ou muro, e girava de um lado para o outro. Havia um espaço para a criança ser colocada dentro do cilindro e então, ao “girar” para o outro lado do muro, havia uma sineta que servia como aviso para quando uma criança fosse deixada (ARRUDA, 2016).

atual Instituto Benjamin Constant, marca a trajetória da Educação Especial (MENDES, 2010). A criação desse Instituto tem forte influência de José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que regressou de Paris após ter estudado no Instituto de Jovens Cegos (JANUZZI, 2012; MAZZOTA, 2011). Esse instituto “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de Educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato” (JANUZZI, 2012, p. 11). Mais tarde, aproximadamente três anos depois, também na vigência de Dom Pedro II, criou-se o Instituto de Surdos-Mudos, idealizado por Ernesto Huet e seu irmão, cujo trabalho estava voltando para o atendimento de meninos de 7 a 14 anos (MAZZOTA, 2011).

Mesmo com as criações desses institutos, bem como com a preocupação em relação à escolarização, no período em que predominou a república, observa-se como a segregação era uma prática muito forte, pois ainda havia a separação e classificação das deficiências pelo olhar médico-pedagógico e a escolarização não chegava a todos. Kassar (2011) pontua que, em 1905, foi publicada uma escala de inteligência, cujo intuito era, a partir da avaliação de inteligência, classificar as crianças “normais” e “anormais”, por meio da sua idade mental.

Em 1929, Helena Antipoff⁴ chega ao Brasil. A pesquisadora contribui para mudanças na Educação Especial do país por meio de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em sua formação, também havia a preocupação em identificar e tratar os “anormais” (MENDES, 2010; KASSAR 2011). Ressalta-se que ocorria, no Brasil, o movimento de educadores denominado de escolanovista⁵. Em meio à busca por ideias e técnicas inovadoras e ativas na Educação, Helena Antipoff, em 1932, criou a Instituição Pestalozzi⁶, considerado, posteriormente, referência no atendimento educacional especializado, influenciando não somente o estado de Minas Gerais, no qual foi fundada, mas o restante do país. Em 1939,

⁴ Helena Antipoff foi uma psicóloga e educadora; nascida na Rússia, chegou ao Brasil no ano de 1929, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais. É reconhecida por suas contribuições na área da Educação, com fortes influências na Educação Especial, trazendo contribuições e aplicando seus estudos aqui no país. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrTKm57vsYZvqDVpsqbx/?format=pdf&lang=pt>

⁵ Movimento ocorrido no final do século XIX e início do século XX, caracterizado como uma proposta de renovação no ensino, de forma democrática, no qual o processo antes centrado no professor, passa a ter como centro os alunos. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf

⁶ A primeira Instituição Pestalozzi foi criada em 1926, em Canoas, e funcionava como um regime de internato e semi-internato (MAZZOTA, 2011). Atualmente, são instituições especializadas para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Disponível em: <http://pestalozzi.org.br/>

Antipoff fundou a primeira escola para crianças excepcionais, contribuindo, mais tarde, em 1954, também com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE⁷, no Rio de Janeiro (MENDES, 2010; KASSAR, 2011).

Outro paradigma marcado na história é o de serviço, que perpassa pelas décadas de 1960 a 1990, período este conhecido como *Integração*. Mendes (2006) pontua que a Educação Especial foi se instituindo paralelamente ao sistema educacional geral e que, na década de 1960, movimentos sociais que lutavam pelos direitos humanos foram se fortalecendo, ganhando espaço para uma nova proposta, conhecida como integração escolar. Ao passo que a segregação trazia prejuízos as crianças com deficiência, com base em argumentos morais, essa visão crescente concebia que tais crianças teriam os mesmos direitos que os demais. Além dos argumentos morais, a autora destaca que existiam fundamentos racionados ao integrar as crianças com deficiência, que se beneficiariam ao “[...] viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos” (MENDES, 2006, p. 388).

Nessa ótica, Aranha (2001) ressalta que a integração traz, em seu conceito, uma ideia de normalização, assim, era necessário que fossem trabalhadas as características necessárias para aproximá-las o máximo possível do “normal”. Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 140) discutem a criação de “entidades planejadas para desenvolver meios para que estes indivíduos pudessem voltar ao sistema produtivo com treinamento e educação especial”. Entendia-se que, confinados, estariam custando um valor alto para o Estado e seu preparo para o trabalho poderia contribuir para a integração na sociedade.

Esse período de integração foi um momento em que as políticas públicas voltam seus olhares para a Educação especializada, Mendes (2010) pontua que em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, foi prevista a formação do Conselho Federal de Educação e com ele surgiu, pela primeira vez, o termo “educação de excepcionais”, assim “[...] reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTA, 2011, p. 72). O autor ainda enfatiza que, caso o aluno não se enquadre nesse sistema geral,

⁷ Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Define-se como uma organização social que promove atendimentos à pessoa com deficiência em 24 estados brasileiros. Disponível em: <https://www.apae.com.br/>

ficará limitado ao sistema especial de Educação e, conseqüentemente, à margem do “sistema geral de educação” (MAZZOTA, 2011). Sob esse entender, Bueno ainda destaca

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação ‘sempre que suas condições pessoais permitirem’ (BUENO, 1999, p. 8).

Nesse ínterim, Capellini (2011, p. 131) enfatiza “segrega-se em escolas especiais, oferecendo serviços especializados para ‘normatizar’ e os que conseguissem eram integrados”.

A democratização de ensino do país fica ameaçada com a alteração das políticas públicas ligadas a Educação, com o golpe militar, em 1964, e a Educação passa a se adaptar aos interesses econômicos (SILVA, 2017). É nesse momento que o ensino passa a ser tecnicista e tem um esvaziamento de conteúdos, com disciplinas voltadas à Moral e Educação Cívica, atendendo a demandas da classe dominante (LEME; BRABO, 2019). Ainda no contexto de ditadura, é sancionada a Lei n. 5.692 de 1971 que traz em seu art. 9 o conceito de clientela de Educação Especial, nesse aspecto, encaixam-se os alunos com deficiências físicas e mentais, ou aqueles que estão em atraso quanto à idade de matrícula (MENDES, 2010).

Em 1985, chega ao fim o regime militar e, com isso, surge a esperança de novas reformulações políticas na área da Educação Especial, bem como também a garantia da democratização do ensino. Foi em 1988, com a Constituição Federal, que a Educação passa a ser assegurada como um direito de todos. Como afirma Silva:

A Constituição de 1988, ao estabelecer que a educação é um direito público subjetivo, estendeu a todos os brasileiros a garantia do acesso e frequência à escola, com preferência na rede regular de ensino e com início na educação infantil, ampliando as garantias em relação à inclusão da pessoa com deficiência ao determinar o ensino especializado quando necessário (SILVA, 2014, p. 51)

Com a Constituição de 1988, observa-se a intencionalidade em democratizar a Educação no país, assegurando o atendimento para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular, e o atendimento educacional especializado,

assim, caracteriza-se como um direito de ordem social, que deve ser cumprido pelo Estado, e a família também terá um papel de responsabilidade em seu cumprimento (MENDES, 2010; SILVA, 2017).

A Constituição Federativa de 1988 passa a garantir a Educação como direito fundamental, o documento tem sua atenção voltada aos direitos sociais, no cumprimento da cidadania e seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988).

[...] essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e elos estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução de políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerado um direito subjetivo (KASSAR, 2011, p. 69).

A discussão em torno dos direitos de todos pela Educação vai ganhando espaço internacionalmente, através das Conferências Internacionais, por meio das quais diversos países se organizam para discutir e buscar soluções para o enfrentamento de problemas sociais. Algumas declarações ganharam destaque e passam a influenciar fortemente as políticas nacionais, dentre elas, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), nesta última, é reiterado e delineado o atendimento de todos pelas escolas, abrangendo as pessoas com necessidades educativas especiais, no que diz respeito às políticas, práticas e princípios que regem a Educação (ONU, 1994). A partir de então, há grandes marcos históricos no tocante à Educação Especial.

Dentre os movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência, alguns encontros reforçam seu direito à escolarização. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, resultou na Declaração de Jomtien, na qual o Brasil consta como signatário, cujas orientações figuram em publicações educacionais, “o Brasil reafirma, em diretrizes e políticas, a garantia de acesso e permanência na educação básica a todas as crianças, independentemente de sua origem ou diversidade” (SILVA, 2017, p. 55). Em seu texto, a Declaração de Jomtien (1990) pontua que a Educação é um direito fundamental para todas as pessoas, sem distinção, e traz como um de seus objetivos a universalização de seu acesso, promovendo a equidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é outro marco legal, registrado em 1990, prevê em seu texto a garantia dos direitos fundamentais para crianças e

adolescentes, sem prejuízos a sua integralidade. O documento destaca como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a efetivação dos direitos (BRASIL, 1990).

É na década de 1990 que o terceiro paradigma vai ganhando força e o termo *Inclusão* emerge nas discussões e estudos, sendo ainda muito presentes na atualidade, pois, assim como afirma Aranha sobre a complexidade da inclusão, trata-se de

Processo mais amplo e complexo do que o proposto pela integração, já que bidirecional, exige mudanças não somente na pessoa com deficiência, mas principalmente no contexto social, de forma a poder atender as necessidades especiais das pessoas com deficiência também, estejam elas nessas condições definitivamente ou temporariamente (ARANHA, 2000, p. 4).

Epistemologicamente, apresenta o conceito de inclusão atrelada ao paradigma de *Suporte*, tornando um marco fundamental para a inclusão (BUENO, 2008). Corroboram este entendimento Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), no sentido que este paradigma afirma que a sociedade necessita promover meios para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver e não somente adaptar-se à sociedade.

Outro documento internacional que direciona as políticas públicas é a Declaração de Salamanca (1994), trazendo o conceito de Necessidades Educativas Especiais, cujo objetivo é a definição de uma política que garanta o atendimento de todas as crianças na escola, incluindo as com necessidades educativas especiais “[...] independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (SALAMANCA, 1994, p. 17).

A Declaração traz grandes contribuições para a Educação Especial, pois ela dá ênfase às políticas e práticas, reconhecendo que é preciso alterar tanto as políticas educacionais, quanto as práticas pedagógicas homogeneizadoras, impulsionando as discussões para a construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008).

Cronologicamente, outros marcos legais vão se constituindo, dentre eles a Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, conhecida como LDB, Lei n. 9.394/96. Nela, destaca-se um capítulo exclusivo voltado para a Educação Especial, a mesma atualiza e reafirma o que o ECA e a Constituição de 1998 previam, em relação à Educação como direito de todos, dever do Estado e pontua os princípios que

deveriam reger o ensino, como a igualdade e a permanência na escola (BRASIL, 1996). A LDB reconhece a Educação Especial como modalidade da Educação escolar, porém não define quem é seu público, o que foi determinado, mais tarde, com a Lei n. 12.796, de 2013.

No ano de 2001, temos então a Resolução CNE/CEB n. 2/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esta, por sua vez, já aponta quais educandos são considerados com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Considera-se como um documento norteador, que vem orientando a Educação Especial no Brasil. Essa política está articulada à efetivação da inclusão e não mais da integração, ao definir a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com NEE, trazendo o atendimento educacional especializado de forma suplementar, de modo a evidenciar que não se trata de um serviço de reforço, mas sim de um atendimento que trabalha com as especificidades do aluno, não sendo substitutivo à escolarização (BRASIL, 2008). Ela está embasada em quatro documentos internacionais, dentre eles a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), tal política define diretrizes, que são integradas às leis, decretos e resoluções que formam as políticas de Educação Especial (PAVEZI; MAINARDES, 2018). O documento também descreve quem é o público que a Educação Especial abrange, compreendendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

É importante que sejam fomentadas discussões para que esses documentos surtam os efeitos necessários, promovendo mudança de olhar e perspectiva nas políticas nacionais, pois, como afirmam Muniz e Arruda (2007), embora na legislação federal de 1961 estivesse previsto o atendimento educacional às pessoas com deficiência, ele foi respaldado efetivamente pelos órgãos governamentais, com maior destaque depois das conferências internacionais. As realidades diferenciam de um lugar para outro, isso faz com que, mesmo que as políticas nacionais sejam únicas, colocá-las em prática seja um caminho mais denso, que alcança os estados e municípios, por isso, necessitamos cada vez mais lutar pela garantia de qualidade e permanência dos nossos alunos, para que, de fato, efetive-se a Educação para

todos, de outra forma, pode-se distanciar do que está previsto no papel.

Em 2015, temos um grande salto e mudanças no cenário das políticas públicas com a Lei n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão-LBI da Pessoa com Deficiência. Ela foi uma grande conquista, pois modificou algumas leis já existentes, garantindo os direitos das pessoas com deficiência em diferentes espaços da sociedade.

A lei é embasada na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trazendo avanços na legislação sobre essa população que sempre esteve à margem, mas que lutava incansavelmente por seus direitos. Cabe destacar que a LBI aponta, em seu art. 2, que a deficiência está na forma em que a sociedade se estrutura e não na condição física e/ou psicológica das pessoas, destacando algumas barreiras que podem impedir ou dificultar esse processo de vivência nas variadas esferas da vida pública, dentre elas, pontuamos as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, na informação e em atitudes (BRASIL, 2015). A LBI prevê, em seu art. 5, proteção contra todo e qualquer tipo de negligência e discriminação à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Cabe aqui destacar que tivemos políticas orientadoras que garantiram e trouxeram muitos avanços para a Educação Especial, porém, algumas apresentavam grandes fragilidades, desencadeando, nos profissionais da área, preocupação e repúdio, dentre elas, podemos destacar o Decreto n. 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, tal proposta ameaça os princípios da Educação Inclusiva, e chama a atenção os retrocessos em seu texto, promovendo a incompreensão nas propostas descritas, que, aos olhares leigos da sociedade, estariam assegurando direitos à Educação, porém, na realidade, representam um grande sucateamento no trabalho educacional, visando segregar e não mais incluir, sendo considerado, assim, um grande retrocesso dentro de uma Política Nacional, que deveria prezar por investimentos na Educação pública de qualidade e na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Ressaltamos que o art. 2, em seu inciso III, do referido Decreto considera a política educacional equitativa, ressaltando a orientação sobre práticas necessárias e diferenciadas (BRASIL, 2020). Práticas diferenciadas não tem relação com a inclusão: quando diferenciamos, acentuamos ainda mais as desigualdades.

Políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (MAZZOTA; SOUZA, 2000, p. 106).

Considera-se um documento alarmante, que fere os direitos constitucionais já adquiridos das pessoas com deficiência. As conquistas, ao longo da história, seriam anuladas para atender aos interesses de um governo que não zela por uma escola democrática, que é constituída com a participação de todos, sem diferenciação, legitimando a exclusão, assim como enfatiza Bezerra (2016, p. 278) “Não cabe, porém, retroceder na história, segregando os alunos com deficiência ou outras ‘diferenças’ em instituições que os privem da apropriação do saber elaborado [...]”. A concepção de Educação Inclusiva luta contra o ensino segregado e a condição de exclusão da escola (GARCIA, 2017). Mesmo com o decreto suspenso⁸, nós, enquanto sociedade e profissionais da Educação, precisamos nos manter em alerta e não permitir que os direitos e conquistas sociais já adquiridos sejam alvos de novos ataques à Democracia e à Educação de qualidade. Ainda afirma Bezerra

O lugar propício para a oferta dessa educação, de caráter formal, não há de ser outro, portanto, senão o espaço da escola comum, público-estatal, gratuita e não confessional, aberta para todos, mas em condições que permitam conciliar momentos de atendimento educacional individualizado e coletivo, com a mediação docente especializada ou não, conforme requerer o percurso de desenvolvimento ontogenético de cada estudante (BEZERRA, 2016, p. 278).

A inclusão, para Prieto (2006), encontra-se no paradigma de Educação que se respalda no respeito e valorização à diversidade, que favorece a escolarização de todos, considerando os diferentes tipos de aprendizagens e também a utilização de outras práticas docentes, o que rompe com que foi constituído pela sociedade e instituições de ensino ao longo da história. Nesse entender, Capellini (2011, p. 132) ressalta que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Assim, tem-se a possível e desafiadora estratégia de ensino para uma “educação inclusiva deve ser vigilante das necessidades e demandas dos diferentes atores sociais que

⁸ As atuais informações sobre o referido Decreto suspenso encontram-se na página do Supremo Tribunal Federal: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

compõem uma escola” (VÍLCHEZ, 2018, p. 17).

Ressalta-se, ainda, que enriquecer as práticas docentes e ampliar as possibilidades de ricas trocas de experiências requer a elaboração conjunta de uma proposta formativa que qualifique e atenda às necessidades reais e concretas do contexto educativo.

3 ENSINO COLABORATIVO: UMA ALTERNATIVA À PROPOSTA FORMATIVA DE APOIO À INCLUSÃO

Combater a exclusão de minoras e enfrentar os desafios da inclusão escolar e social das pessoas com deficiências faz parte dos discursos contemporâneos e está nos documentos normativos e orientadores atuais. Nesse movimento, busca-se uma proposta alternativa de participação dos sujeitos do processo educativo.

O Ensino Colaborativo é uma temática que tem destaque nos espaços de discussões e nas pesquisas voltadas para a Educação em uma perspectiva inclusiva, no Brasil, há mais de uma década (RABELO, 2012). Tais estudos foram impulsionados por pesquisas norte-americanas, GATELY; GATELY (2001) são autores que trazem contribuições para a área e que já abordavam o Ensino Colaborativo como uma proposta bastante enriquecedora para o amplo processo educativo.

No contexto da pandemia, buscou-se, ainda mais, possibilidades pedagógicas que garantissem a Educação, ao corresponder às demandas do público-alvo da Educação Especial - PAEE. Assim, uma proposta de trabalho respaldada no Ensino Colaborativo constitui-se com a união dos professores da classe comum e Educação Especial (ZERBATO, 2014). Aplicada na prática, a proposta pode permitir que metodologias diversificadas alcancem não somente o aluno PAEE, como também os demais, em suas fragilidades de ensino.

Nessa subseção, iremos discorrer sobre o que é o Ensino Colaborativo, identificando as possibilidades de sua adoção no processo inclusivo.

3.1 O ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O Ensino colaborativo, ou coensino, consiste na atividade articulada entre professores do ensino e professores da Educação Especial, participando da elaboração do planejamento até a execução das atividades, no processo de ensino e aprendizagem (GATELY; GATELY, 2001).

Capellini e Zerbato (2019, p. 35) pontuam que o: “[...] Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não ao contrário”. Nesse viés, observa-se como é necessário que professores possam trabalhar em conjunto para atender as demandas necessárias dos alunos PAEE, visto que, por muito tempo, o processo foi inverso.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 45-46).

Esse formato de ensino permite ricas trocas entre os professores e é considerado como um recurso que beneficia todos os estudantes, assim, cabe destacar que os professores não necessitam trabalhar de forma isolada, mas em equipes, de modo que a construção coletiva possibilite delinear objetivos comuns para todos os alunos (MARIN; BRAUN, 2013).

O Ensino Colaborativo prevê que a união dos professores da classe comum e do Ensino Especial seja de forma participativa e colaborativa nas tomadas de decisões, que um complemente e agregue ao trabalho do outro, não se tratando de um apoio e, sim, de uma parceria de ensino, na qual não há hierarquia e o processo seja voluntário (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

O Ensino Colaborativo precisa ser consolidado, na medida em que todos os docentes e gestores estejam envolvidos nesse processo, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ressaltam que a formação de equipes colaborativas tem respaldo no encontro de educadores que tenham talento para manifestar habilidades inovadoras e criativas na resolução de problemas, como também incentivar o apoio e responsabilidade compartilhada entre os profissionais envolvidos.

Muitas vezes, nos sistemas de ensino, a responsabilidade do processo do ensino e aprendizagem é atribuída ao professor da Educação Especial, notoriamente, estes ficam mais em evidência por serem especialistas e trazerem uma formação específica na área, ao passo que não desprezam a experiência dos professores do ensino comum, pois estes também têm contribuições quanto aos saberes pedagógicos. Cabe destacar que alguns documentos normativos elencam que profissionais podem atuar na Educação Especial, a LDB (BRASIL, 1996) ressalta, em seu art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos público-alvo da Educação Especial

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

Assim como a LDB, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 também aborda a

formação dos profissionais, porém, de maneira mais direta. O art. 18, parágrafo 3º destaca qual a formação que os professores especializados em Educação Especial devem comprovar

- I formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 200, p.5).

Nesse viés, observa-se que mesmo o profissional contemplando toda a formação prevista, para que o Ensino Colaborativo ocorra, tal qual a proposta define, é necessária a participação de ambos profissionais, pois cada um contribui de maneira significativa, potencializando o trabalho pedagógico, não ficando somente o professor do ensino comum ou o professor da Educação Especial como único responsável pela aprendizagem dos alunos. Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011), essa proposta emerge como uma alternativa aos modelos de salas de recursos e salas de classes especiais, contribuindo para o processo de escolarização nas classes comuns.

É importante que o trabalho se estenda para as classes comuns e não fique isolado no serviço de apoio, como é o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesse sentido, Christo (2019, p. 158) pontua que um trabalho baseado somente no AEE “[...] só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre os professores da educação especial e os professores da sala regular”.

Os estudos mostram como é promissora a união de saberes entre professores, o trabalho requer o planejamento conjunto, “[...] pensar sobre a ação possível, ou sobre a já realizada, é guiar a ação futura com uma sabedoria prudente na previsão ou planejamento da mesma [...]” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 126). O planejamento docente tem grande importância, pois é através dele que orientamos nossa prática, assim, quando abordamos a Educação em uma perspectiva inclusiva, precisamos considerar um planejamento flexível, que possibilite ao aluno a participação nele.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por um processo de avaliação e revisão em que

interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando a participação? (SANTIAGO, SANTOS 2015, p. 494).

Quem conhece a rotina docente pode se questionar: “Qual é o tempo e o espaço na escola para estas trocas?” Sabemos que conciliar horários comuns de planejamento, muitas vezes, é desafiador, até mesmo porque em algumas realidades o professor da Educação Especial não trabalha na mesma escola, assim, nota-se a importância do papel da gestão em atuar de modo a promover e facilitar, seja na adequação de horários pertinentes para essas trocas ou na criação de ambientes on-line⁹, o que, pode-se observar, é possível.

É necessário ressaltar que essa proposta de Ensino Colaborativo beneficia todos os alunos, pois, ambos professores estarão trabalhando em conjunto, atendendo às demandas necessárias na sala de aula, de maneira geral. Assim, as autoras ressaltam

Entretanto, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 76).

Nessa ótica, observamos como as contribuições do Ensino Colaborativo vão para além do PAEE, beneficiando a Educação como um todo. A proposta central é voltada para beneficiar todos os alunos, garantindo resultados com aprendizagens satisfatórias por parte do grupo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Entretanto, é necessário trazer essas propostas para as formações docentes, de modo que os professores possam compreender e ampliar as possibilidades do ensino.

O processo de inclusão emergiu a partir da década de 1990, sob o impacto de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), fazendo parte do conjunto de políticas sociais e ganhando espaço em nosso país, tendo nas práticas da inclusão o substitutivo à bandeira de integração, e passando a fazer parte do cotidiano dos profissionais de Educação Especial (KASSAR, 2011). Surge então, nos espaços escolares, a necessidade de novas articulações do trabalho pedagógico voltado para

⁹ Com a pandemia da Covid-19, os professores tiveram que se adaptar, estar presentes, mesmo que distantes, assim, pode-se observar como a tecnologia foi uma ferramenta primordial, que garantiu grandes trocas de aprendizado e o uso ampliado de ferramentas digitais de comunicação.

alunos PAEE.

As políticas educacionais visando à inclusão escolar preveem a tomada de decisões sobre duas frentes: a educação comum e a educação especial; e nessas, em pelo menos dois grandes campos: a sua estrutura e organização e a formação continuada dos profissionais da educação (PRIETO; ANDRADE; RAIMUNDO, 2013, p. 107).

Embora ainda hoje tenhamos muitos impasses na efetivação da inclusão, como a falta de investimentos nas formações continuadas para os professores, a falta de recursos materiais e estruturais, nos espaços escolares; além da dificuldade em ampliar a compreensão por parte de alguns docentes sobre o que é inclusão, é válido destacar que propostas como o Ensino Colaborativo são promissoras para a área, pois constituem alternativas que enriquecem as práticas pedagógicas, permitindo que os docentes ampliem seus conhecimentos e os aperfeiçoem com trocas significativas de experiências.

A interação entre os sujeitos promove essas trocas significativas de experiência:

Vygotsky afirma que construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais (MARQUES; MARQUES, 2006, p.4)

A perspectiva real da inclusão em nossas escolas é algo muito almejado, no que tange a compreensão por parte dos demais docentes e suas práticas. Para isso, Kassar (2011) pontua que é fundamental que possamos olhar para o interior das escolas e identificar esses desafios, mesmo as normativas sejam atendidas, deve-se atentar às “[...] salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc” (KASSAR, 2011, p. 75).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a orientação aos sistemas de ensino deixa explícita a garantia da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...]” (BRASIL, 2008, p.14). Observa-se que se investe pouco na formação dos professores, assim, Rabelo (2012) destaca que muitos docentes se sentem inseguros em suas práticas, quando recebem um aluno com necessidades educacionais especiais, não encontram apoio, auxílio e nem recursos

que viabilizem a qualidade de escolarização dos alunos, havendo um abismo entre a realidade das escolas e o que prevê a lei.

Nesse sentido, ressaltamos que as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência (SOUZA et al., 2014, p. 14).

Dentro dos contextos escolares, observamos uma divergência de posicionamentos quando falamos sobre inclusão e todo seu contexto, nota-se que as fragilidades do ensino acarretam prejuízos na escolarização dos alunos com deficiência. É necessário repensarmos de que escola inclusiva, “para todos”, estamos falando, o que nos faz refletir que, embora seja uma garantia legal, nossos alunos com deficiência não se sentem pertencentes ao sistema do ensino comum.

Nesse viés, é importante ressaltar que todos os professores precisam reconhecer seu papel fundamental na garantia de aprendizagens efetivas a todos os alunos, e que, mesmo o aluno PAEE tendo garantido o acesso às redes regulares de ensino, atualmente, muito há de ser feito para efetivar a garantia de permanência com qualidade no espaço escolar. Assim, como enfatiza Prieto (2006, p. 36), “[...] eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”. Nesse entender, observamos que o acesso à escola comum não legitima seus direitos diante dos princípios de igualdade de acesso e permanência conforme art. 206, inciso I, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Pautando-se sob esse olhar, é necessário que possamos analisar o contexto educativo no qual estamos inseridos, refletindo as nossas práticas para que elas sejam a garantia de acesso e permanência dos alunos PAEE.

É necessário destacar que a proposta de ensino inclusivo não é inalcançável, porém, é algo que precisa ser pensado em conjunto, Zerbato e Mendes (2018) evidenciam que a elaboração de um ambiente inclusivo não demanda somente do professor do ensino comum. Nesse sentido, ressaltamos que a equipe pedagógica também precisa estar preparada para promover saberes e reflexões sobre a prática docente em relação ao processo inclusivo. Pois, como apresentam Vilaronga e Mendes (2014, p.141)

O discurso da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País.

A escola precisa ser um ambiente que promova aprendizagens enriquecedoras, que esteja ao alcance de todos os alunos. É necessário trabalhar para garantir a superação das dificuldades e, acima de tudo, desenvolver as potencialidades. Ou seja, “[...] defende-se que a educação e o ensino, sobretudo na escola pública, tenham como finalidades a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional” (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 90).

Embora as políticas públicas garantam, por meio de leis, o aperfeiçoamento profissional e capacitações, sabe-se que há pouco enfoque em uma formação continuada voltada ao ensino da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva.

Quando falamos em formação continuada, sabemos que está prevista em documentos oficiais, como demonstra a LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 62, parágrafo 1º, que traz como responsabilidade em regime de colaboração da União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, a promoção de formação inicial, continuada e capacitações para os profissionais do magistério; já em seu parágrafo 2º, prevê que a formação continuada poderá ocorrer por meio de recursos e tecnologias em formato de Educação a Distância (EaD). No ano de 2001, tem-se a resolução CNE/CEB n. 2/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual, o art. 8, inciso I, indica que as classes comuns devem prever e prover em sua organização, professores capacitados e especializados para o atendimento de alunos com necessidades educacionais (BRASIL, 2001), além disso, em seu art. 18, parágrafo 4º, aponta que aos professores que estão em exercício devem ser ofertadas oportunidades de formação continuada, pelas instâncias da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (2014) delineia, a partir da sua meta 16, a garantia de formação continuada na área de atuação, levando em conta as demandas e necessidades do contexto dos sistemas de ensino, assim, define para o cumprimento da meta as seguintes estratégias

- 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Em 2017, é publicada a Resolução CNE/CP n. 2, que dispõe, em seu art. 5, parágrafo 1º, que a BNCC deve contribuir na articulação e coordenação de políticas voltadas para a formação dos professores (BRASIL, 2017).

A resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, reafirma o que já estava previsto na LBD, na Resolução n. 2/2001, no Plano Nacional de Educação de 2014, e também na Resolução n. 2/2017, que dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada, tendo como referência a BNCC (BRASIL, 2020). Porém, o que levanta questionamentos é que tais diretrizes prezam por uma formação para o desenvolvimento de competência, mas são “engessadas” aos ideais e interesses de uma ideologia capitalista e excludente, que não atende todas as demandas do ensino. Embora estruturado com importantes pontos, algumas competências são anuladas, quando se evidencia as contradições do que se pretende com o que está posto no texto oficial e na modalidade da Educação Especial, sendo ausentes as orientações voltadas a ela.

Sabemos que existem muitas incoerências entre o que é garantido nas políticas públicas com o que realmente é ofertado, embora haja muitos impasses, precisamos lutar constantemente para garantir que os direitos já conquistados não retrocedam e, muito menos, sejam perdidos. Documentos importantes como a BNCC precisam abranger todas as modalidades de ensino sem deixar lacunas, assim como a efetiva participação de representantes de cada modalidade é necessária. O que, vem se pontuando, não ocorreu na elaboração da BNCC em relação à Educação Especial (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020).

Com poucas formações, dissociadas da prática, os professores muitas vezes não têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos frente à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva, deixando essa lacuna na formação e causando insegurança quanto a sua atuação.

Além disso, deve-se pensar na formação continuada permanente no 'chão da escola', ou dentro da sala de aula e nas reuniões de conselhos, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e de construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 66-67).

É notável como os docentes seguem uma proposta mais isolada de trabalho e que a perspectiva de colaboração é distante, por diversos fatores. A falta de tempo para a realização de um planejamento comum é um deles.

Oportunizar formações continuadas aos professores na perspectiva colaborativa pode configurar uma alternativa de ensino para todos os alunos. Peixinho (2016) enfatiza que ainda não se tem uma proposta de formação continuada que atenda eficazmente aos anseios dos docentes e dos alunos PAEE, observando que não há trabalho colaborativo docente, ele se dá de forma isolada. Também aponta que são necessárias formações continuadas para os gestores e coordenadores escolares, em uma perspectiva de Ensino Colaborativo.

A formação docente para a práxis contemporânea necessita reelaborar saberes já apreendidos, relacionando-os às experiências práticas, que são aquelas que ocorrem no dia-a-dia, no espaço escolar (PIMENTA et al., 2000). Nesse viés, Peixinho (2016, p. 101) indica que “[...] constatamos que é através da formação continuada dos professores que podemos proporcionar momentos de reflexões e avaliações das práticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula [...]”.

Ante o exposto, com o intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, recorreremos ao rigor metodológico em procedimentos científicos adotados criteriosamente, e entendemos que pesquisar “[...] cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 44). Portanto, após ampla explanação de pesquisas que contribuem fortemente com a temática, trazemos, a seguir, a metodologia para fundamentar os procedimentos adotados para a realização desse estudo.

4 METODOLOGIA

Nessa seção, será categorizada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, na qual os procedimentos adotados delimitam-se em base bibliográfica, com apoio documental, respaldada na análise da coleta de dados, por meio da pesquisa ação. Gatti (2006) ressalta que a pesquisa em Educação não pode ser considerada como uma palavra ampla e vaga, mas exige uma compreensão mais acadêmica, na qual são utilizados métodos específicos, rigorosidade e uma base metodológica bem fundamentada, em que há uma inquietação sobre um determinado problema ou questão e, a partir daí, objetiva-se a construção de conhecimento, para encontrar possíveis soluções.

Assim, nesse sentido, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), cuja finalidade é ter maior familiaridade, desenvolvendo hipóteses e tornando o problema mais claro, a partir dos anseios e necessidades emergentes relacionados às práticas de Ensino Inclusivo por parte dos professores. Para a consolidação dessa etapa, recorreremos as nossas questões norteadoras.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois os dados estudados não visam quantificar, mas sim compreender, o processo da formação continuada, na perspectiva de Ensino Inclusivo, no município de Paulo Frontin. Considerando que a abordagem qualitativa tem como referência o ambiente para a coleta dos dados, estes dados são descritivos e a abordagem tem como foco o processo e seu significado (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ainda, sobre a abrangência da abordagem qualitativa nas pesquisas de Educação, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) destacam que a “[...] pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. E Chizzotti (1991) conclui que, nas relações entre sujeito e objeto, o cunho qualitativo da pesquisa apresenta o conhecimento para além de dados separados:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A base bibliográfica caracteriza a investigação como uma sequência de etapas, dentre elas, fez-se necessário realizar um levantamento bibliográfico, por

meio do contato com estudos já realizados acerca da temática proposta. Nesse sentido, nos fundamentaremos em estudos já desenvolvidos direcionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, como também no tocante à abordagem da proposta colaborativa, contemplando materiais disponibilizados em livros, dissertações, teses e artigos publicados em anais de congressos e revistas (GIL, 2002).

Constitui a base secundária deste estudo o conteúdo levantado pela análise documental, contextualizando os avanços da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Considerando, como discutido, que o paradigma da inclusão encontra aporte em documentos legais e evidencia o percurso epistemológico para a pesquisa, “[...] os documentos constituem também de uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa-ação, para além de ser o tipo de investigação que mais se apropria do objeto de estudo por meio prática, articula pesquisadora e participantes no processo de investigação. Busca-se aqui, por meio da problemática, sistematizar ações colaborativas para elaboração de possíveis caminhos que auxiliem na compreensão da dimensão do estudo e tragam contribuições significativas para a área.

Thiollent (2018) salienta que a pesquisa-ação tem base empírica, desenvolvida em uma ação na qual os pesquisadores e participantes têm envolvimento de produção, de forma cooperativa, objetivando a solução de um problema. Tal produção de conhecimentos consolida-os através da prática

[...] como o próprio termo já indica, ao mesmo tempo em que permite a produção de conhecimentos novos e originais (pesquisa) também permite a transformação, a solução de problemas e situações do dia a dia (ação), entrelaçando teoria e prática [...] (JUNGES, 2016, p.128).

Para Franco (2005), a pesquisa-ação se refere a procedimentos de um agir comunicativo em que as ações delineadas emergem do coletivo e seguem para ele, assim, essas ações necessitam ser de um grau elevado de interatividade e dialogicidade e exigem a promoção de momentos reflexivos, de pesquisa e formação.

Trata-se, então, de pesquisa-ação participante colaborativa. Junges (2016) destaca que uma prática colaborativa emerge das demandas necessárias de um grupo. Nesse viés, promoveremos, a partir da realidade estudada, os momentos necessários voltados para a reflexão da teoria e prática pedagógica, de forma dinâmica e colaborativa

Mediante à reflexão colaborativa, os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significados e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p.535).

Visamos à importância da pesquisa estar amparada pelos meios legais. Como é um estudo desenvolvido com pessoas, prezamos pela ética e integridade dos participantes. Para isso, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa da UNESPAR e teve sua aprovação no dia 05 de agosto de 2021, de acordo Parecer n. 4.887.469 (Anexo A).

4.1 CONTEXTO DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida no município de Paulo Frontin, localizado no Sul do Paraná, fazendo limites com os municípios de Mallet, ao Norte; São Matheus do Sul, ao Leste; União da Vitória, a Oeste; e, ao Sul, com Paula Freitas. Segundo o último censo realizado pelo IBGE (2010)¹⁰, a população é de 6.913 pessoas, ficando a 205,5 km da capital Curitiba.

Paulo Frontin¹¹ tem sua economia voltada, em grande parte, para a agricultura, com plantação de feijão, trigo, milho e soja; e outra fonte de lucro é a plantação de fumo, extração de erva-mate e madeireira. Fontes de renda importantes para a população rural são a pecuária leiteira, suinocultura e avicultura. O comércio local é formado por lojas, mercados, lanchonetes, bares, farmácias e padarias.

O município tem cinco escolas municipais, dentre elas, quatro são de Ensino Fundamental, e uma é da modalidade de Educação Infantil; três das cinco escolas

¹⁰ Dados coletados de site oficial do IBGE em novembro de 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>.

¹¹ Dados fornecidos pelo site oficial da Prefeitura Municipal de Paulo Frontin em novembro de 2021. Disponível em: http://paulofrontin.pr.gov.br/pagina/78_Historia-da-Cidade.html.

são escolas do campo, localizadas no interior, sendo as outras duas localizadas na região central do município. As escolas do campo não ofertam Sala de Recursos Multifuncional – SRM, portanto, quando necessário, os alunos são encaminhados para a escola central, que também dispõe de duas turmas de classe especial, pois as escolas do campo não contam com Atendimento Educacional Especializado, somente Sala de Apoio (PAULO FRONTIN, SME, 2021).

O quadro 1 traz a caracterização das escolas municipais de Paulo Frontin, na modalidade de Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Caracterização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Paulo Frontin

Escola Municipal Tecla Romko	Escola Municipal Do Campo Carlos Gomes	Escola Municipal Do Campo Sant'ana	Escola Municipal Do Campo União Brasileira
Escola localizada na região central do município, tendo 264 alunos matriculados. Nessa escola, são ofertadas turmas de Infantil IV e V, na modalidade de Educação Infantil; e turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Também são oferecidos os atendimentos de SRM, Classe Especial e Sala de Apoio.	Escola localizada na região rural do município, na localidade de São Roque, tendo 82 alunos matriculados. Faz divisão de prédio com uma Escola Estadual. Nessa escola, são ofertadas turmas de Infantil IV e V, na modalidade de Educação Infantil; e turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Escola localizada na região rural do município, na localidade de Vera Guarani, tendo 88 alunos matriculados. Não possui prédio próprio e possui quatro salas de aula. Nessa escola, são ofertadas turmas de Infantil IV e V, na modalidade de Educação Infantil, turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Sala de Apoio.	Escola localizada na Linha Candido de Abreu, interior do município, tendo 89 alunos matriculados. Nessa escola, são ofertadas turmas de Infantil IV e V, na modalidade de Educação Infantil e turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, a partir dos dados da SME, Paulo Frontin (PR), 2021.

A escolha do recorte espaço-temporal da pesquisa ocorreu por ser o município em que a pesquisadora está em efetivo exercício da profissão, com foco na Rede Municipal de Ensino do Município de Paulo Frontin, abrangendo professores, diretores e duas pedagogas da Secretária Municipal. As escolas de campo não dispõem de uma pedagoga efetiva na escola, estas são disponibilizadas pela SME.

A pesquisadora, parte do quadro efetivo há quatro anos, motivada por questões do cotidiano educacional, iniciou na pesquisa por ser uma temática de interesse e ser parte integrante do contexto educacional. Considera-se que a proposta aqui apresentada é de grande relevância para o campo de atuação dos profissionais de Educação, e atende aos interesses do município, que se destaca

por valorizar e incentivar pesquisas que promovam conhecimento junto a seus professores e alunos.

4.1.1 Participantes do estudo

A pesquisa preocupou-se em demonstrar que a atuação docente é fundamental para construir e desenvolver práticas de inclusão (SALGADO, 2008), portanto, no desenvolvimento da proposta, foi convidado todo o quadro docente das escolas municipais que trabalha com as turmas de 1º ao 5º ano. Em um primeiro momento, tivemos a devolutiva de uma amostra de trinta e nove (39) profissionais da Educação, incluindo professores efetivos, estagiários, diretores e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação–SME. Essa pequena amostra “[...] é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 163).

Quadro 2 – Professor por Escola/modalidade

ESCOLAS DENOMINAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ESTAGIÁRIOS
Escola A	2	3	1
Escola B	2	4	1
Escola C	2	5	2
Escola D	4	23	1

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2021.

Na modalidade dos Anos Iniciais, estão inclusos professores de hora atividade das escolas do Campo; já na Escola Municipal Tecla Romko, também fazem parte os professores de SRM e Classe Especial. As salas de apoio estão sendo disponibilizadas para a Escola Municipal do Campo Sant’Ana e Escola Municipal Tecla Romko.

Dos critérios de inclusão para a participação na pesquisa, consideramos todos os profissionais da Educação que trabalham com os Anos Iniciais, neste ano em que se desenvolve o estudo (2021), incluindo professores efetivos regentes, de hora atividade, como também estagiários e gestores.

Em um segundo contato com os professores, foi enviada uma ficha de inscrição para a formação essa Proposta Formativa Continuada e obtivemos a

participação de quatorze (14) pessoas, nove professoras¹² efetivas, uma estagiária, duas diretoras e duas pedagogas da Secretaria Municipal. Esta proposta foi sendo desenvolvida com o objetivo de promover a reflexão dos docentes quanto à flexibilidade de suas práticas pedagógicas, frente ao seu planejamento, de modo que atenda a todos os alunos em suas especificidades, embasadas na Educação Inclusiva. Cabe destacar que tal proposta será respaldada na perspectiva do Ensino Colaborativo¹³.

Quadro 3: Identificação dos professores das contribuições no questionário

Participantes	Código de identificação
Professor(a)	P1
Professor(a)	P2
Professor(a)	P3
Professor(a)	P4
Professor(a)	P5
Professor(a)	P6
Professor(a)	P7
Professor(a)	P8
Professor(a)	P9
Professor(a)	P10
Professor(a)	P11
Professor(a)	P12
Professor(a)	P13

Fonte: Pesquisadora.

4.1.2 Instrumento e procedimentos de coleta de dados

A pesquisa teve início com sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. A partir de então, entramos em contato com Secretaria Municipal de Educação, enviando, via e-mail, o projeto de pesquisa, ressaltando a justificativa do desenvolvimento da mesma no município.

A proposta desse estudo se fundamenta pela necessidade de um processo de

¹² Optamos por deixar a palavra no feminino, pois a participação nessa etapa da pesquisa, contou somente com professoras mulheres.

¹³Entende-se como Ensino Colaborativo uma alternativa de apoio especializado à escolarização de alunos PAEE (CAPELLINI; ZERBATO, 2019), que preconiza que professores podem trabalhar conjuntamente quando há objetivos comuns.

formação continuada dos docentes da Educação Básica acerca da Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Também apresentamos os objetivos que foram traçados para sua realização. Cada etapa da pesquisa, em articulação com as escolas, foi discutida em reunião com todos os diretores e a pedagoga da Secretaria de Educação, profissional responsável pela modalidade de Educação Especial.

O encontro foi realizado via Google Meet, por conta da pandemia do Coronavírus, e teve como intuito repassar aos gestores as informações necessárias para que os docentes de cada escola aceitassem a participação na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo B).

Dando continuidade às etapas e para coletarmos os dados necessários, foi aplicado um questionário (Apêndice A), enviado de forma on-line, via Google Forms. Por se tratar de um período de distanciamento social, este instrumento foi fundamental para que déssemos sequência na pesquisa, assim, consideram-se vantagens do instrumento de coleta de dados utilizado a obtenção de respostas mais precisas, o maior número de pessoas alcançadas de forma simultânea, seu baixo risco de distorção, pela não interferência do pesquisador, e a autonomia nas respostas, em virtude do anonimato (LAKATOS, MARCONI, 2003).

4.1.3 Questionário

A coleta de dados, por meio do questionário, forneceu informações necessárias, confirmando o problema de pesquisa, e trazendo assim um panorama real em relação à formação continuada dos docentes em uma perspectiva inclusiva, defendendo que a “[...] elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2002, p. 116).

Para Lakatos e Marconi (2003), a elaboração do questionário deve seguir uma ordem precisa, com o intuito de garantir a sua eficiência, assim, necessita de uma quantidade específica restrita de perguntas e objetividade na temática a ser abordada. Os dados se dão em um contexto claro de relações, estes são considerados “fenômenos”, que não se limitam às compreensões simplistas e ostensivas, mas evidenciam a complexidade divergente, real e oculta de informações (CHIZZOTTI, 1991).

Assim, tal instrumento de coleta de dados, mesmo que não consulte uma

população inteira, mas seguindo o método de pesquisa de opinião, por meio da amostra, permite, seguindo cuidadosamente as etapas delimitadas, assegurar a representatividade (LAVILLE; DIONNE, 1999).

As perguntas realizadas foram primordiais para a caracterização do perfil do nosso público, possibilitando, através dessas informações, a observação e análise das demandas reais e necessárias para a formação continuada, assim como também viabilizaram a tomada de conhecimento sobre a concepção dos professores em relação à temática abordada.

4.1.4 Intervenção formativa

Tendo obtido os dados, iniciamos uma análise das informações, para então elaborar uma proposta formativa continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino no município de Paulo Frontin, na perspectiva de Educação Inclusiva. Trata-se de uma análise qualitativa, elencando todas as fragilidades ressaltadas pelos professores. Conforme pontua Chizzotti (1991, p.85)

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Assim, foi enviado o link da ficha de inscrição on-line aos diretores para repassarem aos docentes de suas escolas, para a participação do grupo formativo. Em resposta, obtivemos quatorze inscrições, incluindo a participação de uma professora aposentada, que achou a proposta pertinente e necessária, e por isso optou por participar da formação. Depois, coletou-se a assinatura das inscritas, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo C).

As quatro etapas delineadas para a realização da pesquisa foram primordiais para darmos prosseguimento na pesquisa. Apresentamos, no quadro abaixo, os primeiros procedimentos adotados:

Quadro 4 – Procedimentos adotados para elaboração da pesquisa

ETAPA	OBJETIVO	PARTICIPANTE
Estudo bibliográfico e levantamento de dados no município.	Contextualizar a trajetória da inclusão da pessoa com deficiência, na história da Educação.	Pesquisadora.
Aplicação do questionário.	Identificar as demandas docentes.	Professores, diretores e Pedagogas do 1º ao 5º ano.
Análise dos dados.	Analisar os anseios de necessidades emergentes relacionados às práticas de ensino inclusivo.	Pesquisadora.
Intervenção pedagógica em grupo formativo	Elaborar ações reflexivas no Ensino Colaborativo, como alternativa metodológica.	Professores, diretores e Pedagogas do 1º ao 5º ano.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2021.

As etapas destacadas no quadro acima são uma sintetização dos primeiros procedimentos adotados para que a pesquisa ganhasse forma, assim, destaca-se que, após a análise dos dados obtidos por meio do questionário, iniciamos a elaboração da proposta formativa docente na Rede Básica de Ensino Municipal, em relação às demandas emergentes detectadas pelos professores sobre as práticas pedagógicas, na perspectiva de Educação Inclusiva.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A construção metodológica da intervenção que se realizou, no formato de uma proposta de formação docente na perspectiva inclusiva, foi baseada nos procedimentos e análise com aporte em conteúdos históricos, desvelando a realidade educacional.

Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato de que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem da existência de interesses concretos antagônicos dos próprios grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta hegemônica (FRIGOTTO, 1995, p. 136).

Esses procedimentos, quando cotejados na análise dos conteúdos sistematizados, respaldam a práxis pedagógica, movimento dialético da Educação Inclusiva, considerando que a “[...] dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (SOUZA, DOMINGUES, 2016, p. 69).

Nesse sentido, a fim de visibilizar as demandas necessárias na formação continuada dos docentes na perspectiva de Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Paulo Frontin, no Paraná, foi necessário identificar as relações entre os sujeitos no processo ensino e aprendizagem.

Paro (2010) nos auxilia na compreensão dos sujeitos na totalidade do cenário educacional, provocando-nos a pensar que “[...] o homem como o objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a respeito de sua especificidade histórica” (PARO, 2010, p. 24). Para a análise das informações que respaldam o estudo, recorreremos às categorias da totalidade e da contradição, pois a utilização da totalidade na análise de algum objeto específico não presume compreendê-lo de maneira isolada, mas na sua condição total (SOUZA; DOMINGUES, 2016). Ainda pontuam os autores que sem “[...] contradições não haveria movimento, transformação e a realidade permaneceria da mesma forma” (SOUZA; DOMINGUES, 2016, p. 75).

Nesse contexto, pressupõe-se necessário considerar a totalidade do processo de Educação para e com todos, para que possamos intervir e identificar as contradições existentes no paradoxo da inclusão e exclusão na sociedade atual.

Afirma Paro (2010, p. 30) que o “[...] essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim”. E complementa: “[...] o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso é preciso que se leve em conta as condições em que ele se faz sujeito” (PARO, 2010, p. 30).

Assim, o processo inclusão considera fundamental a contextualização do processo de ensino, contraditoriamente, o paradoxo da inclusão e exclusão sinaliza a dificuldade da efetivação de trabalho colaborativo no acesso e permanência na Educação. Concorde-se com Trivinos (1987) que diz a contradição é uma categoria fundamental do materialismo histórico e dialético pela identificação concreta, com a objetividade do real.

Ainda com respeito às implicações metodológicas da consideração do educando como sujeito, a escola pública atual não pode negligenciar o conhecimento das condições concretas de existência do alunado, visto que não lhe é dado escolher seus alunos (ideais), nos moldes da escola elitista de ontem e de hoje (PARO 2010, p. 31).

Compreende-se, assim, que a escola precisa estar preparada para atender às demandas do ensino, garantindo e permitindo que seus alunos possam ter a oportunidade de consolidar suas aprendizagens e serem sujeitos ativos nesse processo, porém, ela também necessita de investimentos para que possa ter um fundamento sólido na proposição de sua formação continuada, de modo que não seja somente delegado à instituição e aos docentes o que fazer, mas que saibam como fazer, quais os possíveis caminhos a seguir, e seja oferecido suporte necessário às suas necessidades e carências.

Apresentamos, a análise dos dados obtidos, sistematizados em categorias estruturais, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, buscando pautar-nos na questão central voltada para a falta de investimentos na formação docente continuada para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois, nota-se o evidente descompromisso, por parte do Estado, na aplicação de recursos ao ofertar e garantir aos professores da Educação Básica o suporte necessário para que eles tenham segurança docente e ampliação dos conhecimentos no tocante às práticas inclusivas. Magalhães e Azevedo (2015) enfatizam

Contudo, observamos com frequência o agravamento das condições

de ensino em nosso país, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores. Todo esse esforço carece de articulação e compreensão, principalmente das amarras e armadilhas legais, a fim de que os educadores possam unificar as lutas em prol da democratização do ensino (MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015, p. 26).

A falta de articulação nas políticas públicas e em promover formação para os profissionais da Educação é resultado de grandes impasses na efetivação da proposta inclusiva dentro das escolas. Como se buscou demonstrar, a inclusão não é somente a garantia prevista em documentos legais, ela é a prática social e educacional que se estabelece por meio de investimento na formação humana e estrutural.

A seguir, pontuamos uma sequência de análises estruturadas em cinco categorias que contribuíram com os direcionamentos da pesquisa. Para Chizzotti (1991, p. 98), “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Tais informações e relatos foram de suma importância, pois constituíram a materialização do nosso Produto Educacional. A identificação das treze contribuições feitas pelos professores nas questões abertas foi organizada, fazendo a indicação pertinente, ao final de cada relato.

5.1 CATEGORIAS DA ANÁLISE DE DADOS

As categorias foram estruturadas com base em dados relevantes e essenciais que embasaram a pesquisa. Analisar as demandas docentes nos possibilitou compreender e evidenciar a nossa problemática, portanto, utilizamos as categorias para elucidar esses resultados. Sobre essa ótica, Bardin (2016, p. 148) contribui indicando que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte existente entre eles”.

Nesse sentido, cada uma das categorias organizadas a seguir apresenta suas propriedades individuais e complementam umas às outras, respondendo ao nosso objeto pesquisado. Gomes (2009) descreve que o trabalho com as categorias nos

permite associar os dados em um conceito que englobe as informações.

Para Bardin (2016), a categorização pode ser dividida em duas etapas: a primeira trata de isolar elementos e a outra se refere à estruturação das mensagens, a partir da classificação desses elementos. Seguindo esses passos para a análise, organizamos cinco categorias, que são apresentadas em subseções:

Tempo de atuação na Educação Básica;

Formações continuadas para a Inclusão;

Segurança docente na Inclusão;

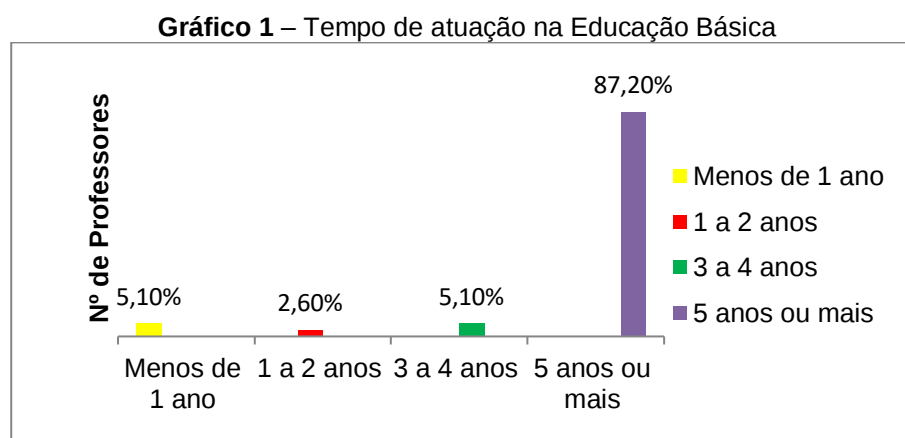
Principais dificuldades em relação ao trabalho docente com alunos PEE; e

Ações emergentes para que a escola seja inclusiva.

5.1.1 Tempo de atuação na Educação Básica

Inicialmente, destaca-se essa primeira categoria, alinhando-a com nosso objetivo geral da pesquisa, de compreender as demandas necessárias na formação continuada dos docentes na perspectiva de Educação Inclusiva, na rede municipal de Paulo Frontin, Paraná. A partir da categoria “Tempo de atuação na Educação Básica”, conseguimos balancear a real demanda docente, informação necessária para a condução das demais etapas, visando ao atendimento dos objetivos.

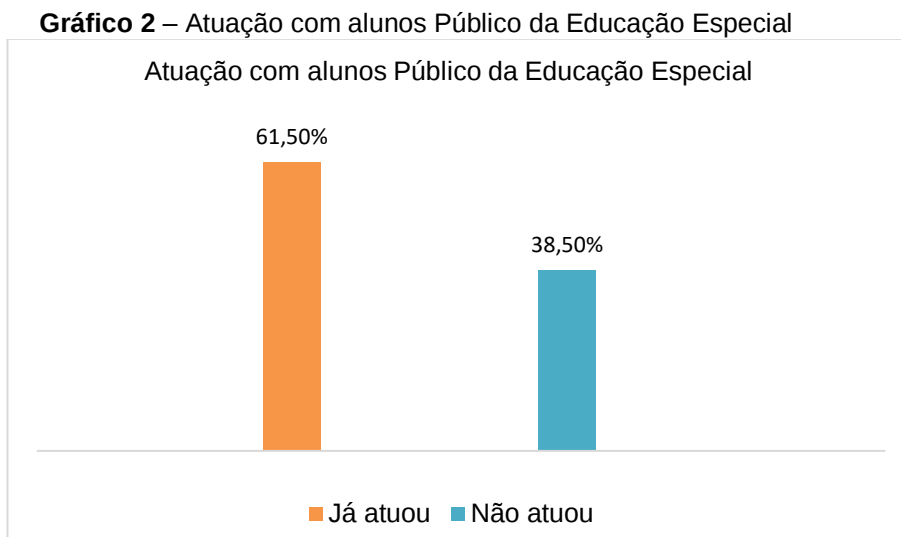
O gráfico 1 destaca o tempo de atuação dos profissionais entrevistados na Educação Básica: dois (5,1%) atuam há menos de 1 ano; um (2,6%) atua de 1 a 2 anos; dois (5,1%) atuam de 3 a 4 anos; e trinta e quatro (87,2%) atuam há 5 anos ou mais, Educação Básica.



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021

Podemos analisar, dessa forma, que a maioria dos docentes atuam há 5 ou

mais anos na Educação Básica. Dentre esse total, já trabalharam com alunos Público da Educação Especial vinte e quatro (61,5%) professores; e quinze (38,5%) ainda não tiveram essa experiência, conforme apresenta o gráfico seguinte.



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021.

Esses dados indicam que a maioria dos Profissionais de Educação já teve contato com alunos PEE, considera-se que a temática vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas, embora 38,5% ainda não tenha tido essa experiência em sala. É necessário destacar que a responsabilidade da inclusão não é somente do professor regente, ela precisa ser efetivada no ambiente escolar como um todo.

O desenvolvimento profissional dos professores é uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje. Todavia, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116).

Por essa razão, precisamos ter esse investimento na formação continuada dos profissionais da Educação, pois a rotatividade de turmas acontece anualmente, e, em casos específicos, ocorre durante o próprio ano letivo, com transferência entre escolas. Duarte (2009) enfatiza que o trabalho descontínuo pode contribuir com um baixo desempenho na aprendizagem dos alunos, pois haverá alguma demora na adaptação. Por essa razão, é importante termos fundamentação e formação, para que ao recebermos alunos PEE, saibamos redirecionar nossas práticas de forma mais assertiva.

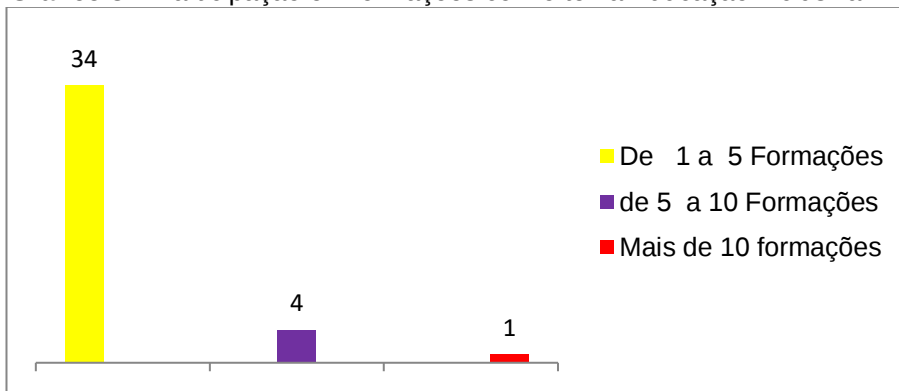
Nesse sentido, corrobora Pimentel (2012, p.141), quando diz que “A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender”.

Conforme a autora, a figuração dos estudantes não é o objetivo da Inclusão, os estudantes com deficiência estão garantindo cada vez mais seu lugar de direito na sociedade e nas escolas. Neste momento, precisamos assegurar, além do seu acesso, a permanência bem sucedida.

5.1.2 Formações continuadas para a Inclusão

O foco central desta pesquisa está voltado à importância de investir em formações continuadas aos professores da Educação Básica para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, porém, a questão problema volta-se para a falta desses investimentos. Assim, o gráfico 3 aponta indicativos da fragilidade de formações que os docentes participaram que abordavam o tema da EEPI.

Gráfico 3 – Participação em formações com o tema Educação Inclusiva



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021.

Com tais informações, podemos observar como a maior parte dos profissionais da Educação participou somente de 1 a 5 capacitações, sendo que o maior percentual dos entrevistados atua há 5 anos ou mais na área.

Nesse sentido, consideramos que pouco se abordam as temáticas nas formações, mesmo sendo de grande relevância e emergencial no campo educacional, assim como pontuam Magalhães e Azevedo (2015, p. 26):

Contudo, observamos com frequência o agravamento das condições de ensino em nosso país, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada- resultado de uma política

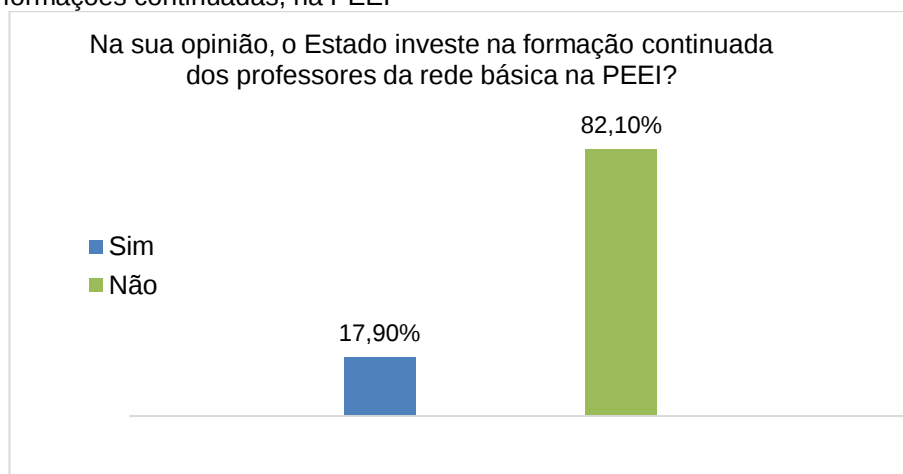
educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores. Todo esse esforço carece de articulação e compreensão, principalmente das amarras e armadilhas legais, a fim de que os educadores possam unificar as lutas em prol da democratização do ensino.

Enquanto professores, precisamos ter recursos para ampliar nossa prática, atendendo às especificidades de cada aluno, além disso, é necessário romper com barreiras que estão explícitas e implícitas no contexto escolar e acarretam prejuízos na formação dos nossos alunos, pois quando não garantimos suporte necessário, pouco conseguimos contribuir para o desenvolvimento de cada um,

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente” (MARTINS, 2012, p. 33-34).

Geralmente, estamos preocupados com recursos visíveis, equipamentos, adaptações físicas, mas o que prevalece após reorganizarmos estruturalmente o espaço físico da escola, e que dificulta que a inclusão aconteça são as barreiras atitudinais. Ribeiro (2016, p. 56) pontua que “[...] as barreiras atitudinais estão esteadas nos preconceitos, estereótipos e estigmas que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência ao longo da história [...]”. Não podemos permitir que as nossas práticas e atitudes inviabilizem o ensino dos alunos PEE, por essa razão, são emergenciais formações continuadas voltadas para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Tais dados respondem nossa problemática e são reiterados pelo gráfico 4, que representa as respostas dadas quando os professores são questionados sobre o investimento do Estado na formação continuada na PEEI.

Gráfico 4 – Opinião dos Professores sobre investimento do Estado nas formações continuadas, na PEEI



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021.

Observa-se que trinta e dois (82,10%) acreditam que há falta de investimento por parte do Estado; e sete (17,9%) acreditam que o Estado investe em formações continuadas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

[...] as propostas de formação continuada desenvolvidas como programas nacionais, parecem ter pretensões ousadas de atingir os municípios de todo o Brasil, mas que em sua materialidade, estão distantes de sanar os desafios para a construção de sistemas de ensino inclusivos e as demandas por formação de professores para o ensino comum e ensino especial, como premissas fundamentais concreção das políticas inclusivas (RABELO, 2012, p. 45).

Conforme cita a autora, as pretensões são ousadas e buscam reverberar em ações que muitas vezes não se tornam concretas em outras instâncias e acabam dissolvendo as propostas voltadas para a formação dos professores na PEEI, Capellini (2004) aponta que, anteriormente, o fato de “reciclar”, como a própria autora escreve, era suficiente. Eram ofertados cursos descontextualizados, acelerados, com o intuito de apresentar propostas novas, sem considerar o conhecimento já adquirido, esse modelo tem como intenção somente a transmissão. Entende-se, por isso, a importância das formações atenderem às reais necessidades dos professores, pois são eles que diariamente estão dentro das salas de aula. Não bastam propostas superficiais, é preciso reorganizar o material e métodos, bem como promover reflexão e dinamizar o trabalho docente, de modo que os professores estejam juntos nessa construção formadora de saberes.

Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, podemos observar que, muitas vezes, essas ações não se desvinculam da

lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas (MARTINS, 2012, p. 34).

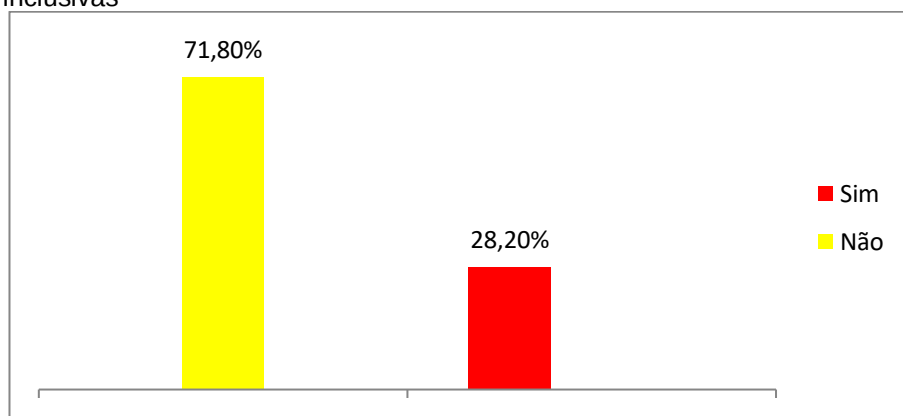
Embora muito almejadas, formações continuadas na perspectiva inclusiva são promovidas em baixa escala aos docentes da Educação Básica. Observa-se que não há uma consonância entre as pretensões das políticas públicas com o que é praticado e ofertado nos espaços escolares. Assim, toda essa falta de infraestrutura se torna prejudicial e reflete no trabalho docente, como afirma Rabelo (2012, p. 46): “A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor”. Isso ocorre pelo fato de que os professores estão “sem defesas” e suas rotinas de trabalho são, muitas vezes, extenuantes, o que acaba acarretando na falta de segurança, frustração e até mesmo negação, ao acreditarem que não sabem trabalhar com alunos PEE.

5.1.3 Segurança docente na Inclusão

A atuação docente é um dos fatores primordiais e que muito contribui na aprendizagem dos alunos de maneira geral, Capellini e Mendes (2007) pontuam que é necessário que os professores tenham uma formação consistente que oportunize conhecimento crítico para a condução das atividades, desde o planejamento até a avaliação.

Aos observarmos os contextos escolares, sentimos que os professores nem sempre se sentem seguros em suas práticas, e isso decorre de falta de investimentos na formação de forma específica. Conforme evidencia o gráfico 5.

Gráfico 5 – Segurança dos docentes em sala em relação a suas práticas inclusivas



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021.

Observando o baixo investimento em capacitações que abordem a EEPI, nota-se, no gráfico 5, o efeito: vinte e oito (71,8%) professoras não se sentem seguras em suas práticas pedagógicas, em relação à Educação Especial Inclusiva; e onze (28,2%) docentes se sentem seguras.

Entende-se que essa insegurança é um reflexo das poucas propostas formativas ofertadas para os professores da Educação Básica. Nesse sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam que a formação continuada dos professores pode ser considerada como uma ferramenta que beneficia os docentes em seu trabalho, buscando ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Conforme os autores mencionados acima, sabemos que, enquanto professoras, estamos em constante aprendizado. O conhecimento não vem como um produto pronto e acabado, é necessário aprimorá-lo, refletir e ampliar nosso olhar para práticas que contribuam para o desenvolvimento e participação de nossos alunos em sala. Assim, devemos refletir sobre a nossa prática para podermos compreender quais são as possibilidades de trabalho dentro das salas de aula.

Pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos (CAPELLINI, 2005, p. 74).

A atuação docente é um dos fatores que contribui para as práticas inclusivas, como já se ressaltou. Camargo e Rosa (2018) enfatizam a complexidade do trabalho docente, é necessário dispor de conhecimentos que permitam promover práticas que oportunizem o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

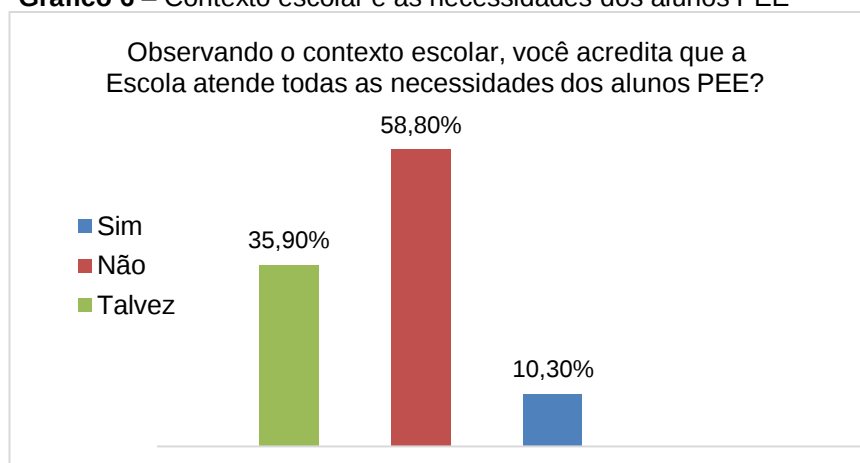
[...] escola justa é a que assegura o acesso de todos aos conteúdos culturais e científicos, como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento intelectual, social, afetivo, estético, culminando no desenvolvimento da consciência e da personalidade (LIBÂNEO, 2018, p. 81).

A escola, enquanto espaço democrático, precisa garantir aos seus educandos um lugar de respeito às diversidades, que lhes permita o acesso ao saber e que essa garantia não seja meramente ilustrativa, mas que de fato isso aconteça. Para isso, precisamos de políticas públicas que garantam aos professores espaços de formação.

[...] é importante reafirmar que a formação dos professores precisa partir das dificuldades vivenciadas por eles, ocupando e privilegiando os espaços constituídos nos calendários institucionais, com programas contínuos que, efetivamente subsidiem o trabalho realizado em sala de aula, possibilitando segurança ao atendimento das necessidades educacionais das crianças deficientes ou não (SILVA, 2017, p. 80).

Cabe destacar que o trabalho docente não é o fator determinante para o sucesso de práticas inclusivas, pois o professor não trabalha sozinho. A escola, de maneira geral, precisa acolher, sem distinção, todos os profissionais que nela atuam e precisa se envolver nesse processo. Porém, ainda há uma divergência de pensamento quando questionado se os professores acreditam que a escola atende todas as necessidades dos alunos PEE, o que mostra o nosso gráfico 6.

Gráfico 6 – Contexto escolar e as necessidades dos alunos PEE



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora, 2021.

Quando se fala em inclusão, não se pode direcionar o olhar somente para as práticas de sala de aula, mas precisamos ver quais são os recursos que a escola oferta, ou demanda, para tornar-se uma escola inclusiva, capaz de atender seu público.

Os professores comumente não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada, salvo em situações e experiências de pesquisas colaborativas que incentivam o protagonismo, emancipação, reflexão crítica do professor em pensar sobre sua realidade, identificar dificuldades e conquistas, expressar suas demandas de formação e discutir sobre os possíveis caminhos de formação continuada que desejam participar como colaboradores e coautores (RABELO, 2012, p. 45).

Observa-se, a partir da constatação da autora, a importância de estarmos ouvindo às reais necessidades dos professores, de abrirmos espaço para discussão sobre as lacunas existentes no ambiente escolar.

Entende-se assim que, além de toda a bagagem profissional já adquirida ao longo da trajetória docente, o professor pode, através das formações, unir o que já tem com as propostas que possibilitam seu aperfeiçoamento. A escola é um espaço de democracia, portanto,

[...] há necessidades de se pensar a inclusão para essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como locus (COSTA, 2012, p. 92).

Quando são promovidas formações, muitas vezes, são propostas que não fazem menção à realidade escolar vivenciada pelo professor, tornando inviável sua efetivação. Silva (2017) ressalta que quando cada local garante, através das políticas públicas, formação, ela se torna acessível a todos e sua construção pode ser coletiva.

É necessário ouvirmos quem está dentro da escola e proporcionar um suporte que atenda a real demanda, para que sejam propostas eficientes que permitam mudança e ampliação das práticas inclusivas, pois, como afirma Martins (2012, p. 33), “A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada”. Precisamos lutar a favor de propostas que contribuam com o trabalho docente, garantindo que as políticas públicas para a formação, sejam bases legais que fundamentem o trabalho docente.

5.1.4 Principais dificuldades em relação ao trabalho docente com alunos PEE

Uma escola inclusiva se faz com a participação de todos, nesse sentido, é necessário termos suporte para tornarmos nossa prática consistente e significativa, porém, como ressalta Rabelo (2012), o professor, ao receber um aluno PEE, muitas vezes não consegue encontrar o apoio necessário e as condições que beneficiam o ensino dos seus alunos e seu trabalho. Assim, destacamos a contribuição do professor P1 ao ressaltar que

O professor não pode nunca se sentir sozinho. Precisamos de uma equipe pedagógica/multidisciplinar que dê suporte para que nossos alunos tenham todos os atendimentos necessários assegurados (P1).

Enquanto professores, somos desafiados constantemente em nossas rotinas escolares. Ao entrarmos em uma sala de aula, há inúmeros desafios: cada aluno traz consigo uma bagagem sociocultural diferente dos demais, cada aluno é único, apresentando especificidade no modo de aprender, etc. Nesse viés, Libâneo (2018, p. 81) acredita que “A apropriação desses conteúdos se dá pelo processo de ensino-aprendizagem em articulação direta com as condições sociais e culturais de vida dos alunos- onde surge a diversidade sociocultural”. Essa diversidade precisa ser valorizada e respeitada, pois o aprendizado deve chegar a todos.

As responsabilidades destinadas aos professores, cotidianamente, são inúmeras. Assim como temos deveres, precisamos contar com recursos para vencer os desafios e lacunas que ainda encontramos na Educação, em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, Marin e Braun (2013, p. 64) apontam que “Desafios exigem enfrentamentos, o que não é tarefa simples, levando-se em conta a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação”.

Nessa categoria, buscamos elucidar as principais dificuldades apontadas pelas professoras, em relação ao trabalho docente com alunos PEE. A falta de formação e capacitações voltadas para a temática é frisada com maior reincidência. Assim como se destaca nas falas dos docentes P2 e P3

A maior dificuldade seria na questão de capacitação e suporte para que seja feito um trabalho com maior qualidade (P2).

Falta de recursos, deslocando o problema para o aluno. Contata-se que a educação inclusiva tem trazido inquietações e um desafio para os professores que se percebem despreparados para atuar com alunos incluídos (P3).

Os professores também observam que existem barreiras a serem superadas que dificultam o processo de escolarização, assim, enquanto escola, há o compromisso de reavaliarmos algumas ações que podem estar impedindo que nossos alunos tenham acesso a todos os espaços, como destaca o professor P4:

Acredito que as barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais, podem gerar diversas dificuldades com relação ao trabalho docente, tendo em vista que o trabalho necessita ser efetivo e contínuo, com

espaços adequados e recursos diversos para o pleno desenvolvimento de todos. Com relação às barreiras atitudinais, refere-se á atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Os alunos necessitam frequentar o ensino comum, e ser oferecido o atendimento educacional especializado AEE, em período contrário de escolarização (P4).

O trabalho docente é contínuo, não existe uma prática única e exclusiva, precisamos aprimorar constantemente nossa prática, para que ela atenda às necessidades dos nossos alunos. A falta de recursos e de conscientização da família são somente algumas das dificuldades apontadas pelas professoras P5 e P6, em seus relatos.

Acredito que falta de recursos, bem como insegurança, pouca formação e ou despreparo do docente. Falta de apoio em muitos casos da comunidade escolar pois o trabalho diário com alunos PAEE e de formiguinha. Falta de estrutura, desafios diário, muitas vezes falta de apoio e compreensão das famílias e sociedade bem como técnicos profissionais efetivos em conjunto (P5).

A maior dificuldade é a conscientização das famílias em relação a importância do atendimento a esses alunos. Falta apoio por parte das famílias (P6).

É importante destacarmos o papel da família, pois sendo o foco principal da pesquisa o trabalho docente, discutimos esse aspecto com mais abrangência, porém, a família é essencial. Scavioni (2016) destaca que a atitude da família interfere tanto no trabalho em sala, como na própria escolarização do sujeito. Assim, podemos considerar um dos fatores que estão atrelados e implicam no trabalho docente com alunos PEE.

5.1.5 Ações necessárias para Inclusão na escola

Temos avançado muito nas conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, TEA e AH/SDP, porém, essa é uma luta que precisa ser pensada, discutida e realizada a todo o momento. Não podemos deixar que ações segregacionistas ganhem espaço, retomando conceitos já extinguidos. Por isso, é necessário refletirmos sobre as necessidades emergentes indicadas pelos professores que estão diariamente no “chão da escola”.

São apontados pelas docentes P7 e P8

Para a escola ser realmente inclusiva necessitamos de adaptações arquitetônicas e tecnológicas no espaço escolar. Rever atitudes com relação ao processo e efetivação da inclusão, bem como buscar a efetivação da legislação em torno do processo inclusivo para alunos com necessidades educacionais especiais, inclusão se faz juntamente com os alunos, famílias, comunidade e equipe multidisciplinar (P7).

Acredito que uma escola inclusiva não é aquela que inclui apenas uma condição específica, mas aquela que oportuniza o conhecimento através da diversidade, oferecendo um atendimento com equidade aos educandos assegurar-lhe as condições necessárias para a permanência e aprendizagem efetiva. Incluir é ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência e aprendizagem para todas as crianças (P8).

Para pensar nas condições de acesso, é preciso garantir as condições de permanência, nesse sentido, Zerbato (2014) ressalta:

A política de Educação Inclusiva no Brasil em seus inúmeros documentos oficiais garantiu o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade e que respeite a diversidade humana, porém sabe-se que a sua concretização acontece em passos lentos, pois depende de investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino, o que demanda a quebra com antigos paradigmas da educação (ZERBATO, 2014, p. 26).

O ponto de vista de alguns professores vai ao encontro das contribuições de Zerbato (2014), quando acreditam que a falta de investimentos em recursos físicos e humanos resulta em necessidades visíveis nos espaços escolares.

Formação dos profissionais e investimento em recursos pedagógicos e estrutura física (P9).

Infraestrutura adequada, formação profissional, investimento em materiais para cada necessidade (P10).

Não basta dizer que a escola é inclusiva, isso tem que acontecer na prática, enxergar o aluno com necessidades especiais, fazer adaptação curricular para esse aluno, conhecer suas limitações mas focar mesmo em suas habilidades e trabalhar para estimular e desenvolver seu potencial (P11).

Acredito. Formação continuada para professores e de qualidade. Material e espaço escolar adequado. Apoio escola /famílias /governos e sociedade. Apoio contínuo e em conjunto equipe técnica profissional (P12).

A partir dos relatos, observamos como, além de formação, a escola necessita ser reestruturada em seu espaço físico, desenvolver materiais de apoio que

possibilitem o enriquecimento das práticas pedagógicas e atendam às necessidades dos alunos. Vílchez (2018, p.18) aponta que “O contexto da educação inclusiva deveria proporcionar os recursos econômicos e humanos necessários para satisfazer um ensino e uma aprendizagem de qualidades para esses estudantes”.

Outro ponto que nos chama atenção no relato da professora P12 é sobre o apoio contínuo e conjunto, o que nos faz entender, sob essa ótica, e se relaciona a um de nossos objetivos de pesquisa, de identificar as possibilidades de um Ensino Colaborativo, ou seja, o professor regente receber o apoio do professor especializado e ambos trabalharem juntos, com um mesmo objetivo.

A partir da mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

Os relatos analisados trazem contribuições muito relevantes, reafirmando nosso problema de pesquisa, embora haja muitas ações mobilizadoras em prol das formações continuadas e em serviço, é necessário nos atentarmos, ainda, às ações emergenciais existentes no cenário escolar. As professoras consideram que

É bem amplo pensar numa escola ser inclusiva como um todo. Cada deficiência tem suas especificidades e requer materiais e adaptações diferentes da escola. Acredito que o mais importante é o professor sempre estar em formação nas mais diversas necessidades. Saber como agir já é um bom passo para evoluir positivamente meu aluno. Necessidades = Materiais e formação (P13).

Na verdade quando se fala em inclusão se pensa primeiramente em espaço físico, que é importante também, mas o que eu percebo que esta faltando é justamente essa formação e informação aos profissionais da educação, aos professores e educadores compreenderem verdadeiramente que devemos planejar e estudar como agir na educação inclusiva (P14).

Nessa categoria, conseguimos traçar ações que foram orientadas pelas contribuições e relatos das professoras, sendo possível identificar como maior queixa o baixo investimento em formações continuadas. Essa descoberta se alinha a nossa questão norteadora.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a

implantar novas propostas e práticas de ensino [...] (PRIETO, 2006, p. 57).

Esse compromisso deve ser assumido por e com todos os profissionais de Educação. A falta de formação docente precede da insegurança dos docentes e, como já citado no decorrer desta pesquisa, inviabiliza que a inclusão escolar e o conhecimento dos professores sobre ela aconteçam, na prática.

Quando discorremos sobre a inclusão, estamos falando sobre direitos constitucionais, sobre sujeitos que, historicamente, ficaram à margem de uma sociedade que não se preocupava em atender suas necessidades. É preciso atribuir as reais responsabilidades às políticas públicas, que devem ser orientadoras e basilares, que sustentem e garantam investimentos para a Educação.

A desresponsabilização do Estado, que a cada dia diminui os investimentos nos vários setores sociais, destacando-se o “desinvestimento” público na educação escolar, certamente implica em alterações profundas no trabalho docente, particularmente nos modos de ensinar [...] (CAMARGO; ROSA, 2018, p. 287).

Sabemos que não há receitas prontas para a orientação do trabalho pedagógico com práticas que garantam êxito, porém, é preciso promover momentos em que os saberes e experiências possam ser compartilhados, bem como estar disponíveis para mudanças e abertos às propostas que venham a somar e construir novas possibilidades em nosso trabalho docente. Capellini (2004) salienta que são nesses momentos de formação em que oportunizamos a experiência compartilhada de análise individual e coletiva do trabalho.

A formação permanente, pois é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33).

Acreditando nessa ótica de que a formação é um dos fatores imprescindíveis, como cita a autora, podemos afirmar que é a partir dela que são viabilizados e promovidos espaços de reflexão e trocas mútuas entre os profissionais que dela fazem parte, atendendo, assim, às demandas necessárias, pois, faz-se *para* e *com* eles.

Por essa razão, foi constituído e estruturado um material norteador: o E-book *Formação Continuada para a Inclusão: percursos e saberes necessários*, para uso nas formações pedagógicas, pois se acredita que ele poderá contribuir com as futuras formações do município, como um aporte teórico que sustenta as reflexões e promove discussão no âmbito educacional a todos os professores e profissionais da área, na perspectiva inclusiva, interligando e alcançando os objetivos da pesquisa.

6 PRODUTO EDUCACIONAL, *FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO: PERCURSOS E SABERES NECESSÁRIOS*

Ao que concerne o produto educacional, destacamos a elaboração de uma proposta formativa docente na Rede Básica de Ensino Municipal, que contempla as demandas detectadas pelos professores a partir da coleta de dados, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, a qual pretende contribuir com a efetivação da proposta de Ensino Colaborativo, de modo que este se concretize na construção de conhecimento, nas trocas de experiências entre os professores e garanta ações práticas voltadas para as demandas de ensino. Objetivando, dessa forma, a elaboração de uma proposta metodológica colaborativa para a construção de um planejamento que atendas a todos, em suas especificidades.

Delimita-se como uma proposta formativa docente, na perspectiva de Educação Inclusiva, com a materialização de um E-book, que tem o intuito de contribuir fornecendo respostas aos anseios e demandas dos docentes, para formações continuadas. O E-book visa contribuir com as futuras formações docentes, com orientações, reflexões e ações práticas aos professores.

A elaboração desse material foi consolidada através dessa proposta formativa, considerando que, juntamente com os professores, foi possível identificarmos as fragilidades de propostas formativas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e, posteriormente, permitiu observarmos e analisarmos todas as informações para, então, traçarmos um caminho que poderá nortear os professores em formações continuadas dentro da proposta inclusiva no município.

Propõe-se a estruturação de encontros, trabalhando, inicialmente, a cronologia que situa os professores na trajetória histórica das pessoas com deficiência, mediante suas conquistas de direitos, por meio das legislações, até os dias de hoje. O material dá ênfase às ações colaborativas, com respaldo no Ensino Colaborativo e com o trabalho articulado entre os professores.

É pertinente ressaltar que a proposta desenvolvida foi pautada no Ensino Colaborativo, que envolve a contribuição dos docentes visando o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino inclusivas. Ela será disponibilizada para as escolas e Secretaria Municipal como um aporte metodológico e colaborativo para as próximas formações docentes continuadas, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Nesses encontros, propomos reflexões sobre os processos formativos para a

formação continuada dos educadores, em uma perspectiva inclusiva, respondendo ao anseio da pesquisa e pesquisadora em aprimorar o conhecimento acerca das práticas inclusivas, bem como, propõe-se a construção de um planejamento com adequações metodológicas eficazes para atender toda a demanda de ensino, de modo a garantir uma aprendizagem satisfatória e eficaz.

A elaboração da pesquisa ressalta a importância da formação continuada, promovendo a reflexão dos docentes quanto à flexibilidade de suas ações pedagógicas frente ao seu planejamento, em uma perspectiva inclusiva. Com isso, busca-se por meio de práticas colaborativas, oportunizar a elaboração de metodologias inovadoras e eficazes que atendam as reais necessidades dos alunos PAEE, assegurando um ensino dialógico, com troca de experiências, embasado nas diretrizes da Educação Inclusiva.

Para Vilaronga e Mendes (2014, p. 142), é importante “[...] que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos [...]”. Nesse sentido, destaca-se a importância do diálogo de professores da Rede Básica de Ensino Municipal com aqueles da universidade, sob esse viés, a troca de experiências oportunizará a elaboração de metodologias mais seguras e inovadoras.

Considera-se importante a discussão e a elaboração de estratégias que visem ofertar recursos aos professores da rede. As contribuições teóricas são respaldadas em autores como Kassar (2011), Mazzota (2011), Bueno (1996), Silva (2011), Mendes (2010), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Capellini e Zerbato (2019), que trazem subsídios necessários para a abordagem e delineamento da temática. Objetiva-se, com esses encontros, traçar uma contextualização histórica sobre as pessoas com deficiência, evidenciando o processo de inclusão e as políticas norteadoras, assim como refletir sobre o Ensino Colaborativo, ressaltando a importância do professor na proposta de colaboração e promovendo reflexões frente ao planejamento e as necessárias e cabíveis adaptações metodológicas.

Além de recorrer a esse aporte teórico, buscamos também realizar aplicação de atividades voltadas para o planejamento colaborativo.

A proposta formativa foi organizada com encontros, on-line e síncronos, por esse formato ter sido estabelecido desde o início, como também por ser um recurso facilitador e mais viável, em relação a questões de disponibilidade de tempo para deslocamento, visto que são escolas situadas em diferentes localidades no

município.

Os encontros tiveram temática centrais voltadas para a área, na qual iniciamos linearmente apresentando todo o percurso da Educação Especial ao longo da história, no contexto brasileiro.

O segundo encontro, trouxe uma sensibilização, na qual utilizamos de recursos que possibilitaram aos professores vivenciar situações que muitas vezes podem ser excludentes e não temos essa dimensão.

O terceiro encontro, voltou-se para questões voltadas ao planejamento, pontuando a sua importância no processo de ensino/aprendizagem e quais as possibilidades podemos estar explorando no ato de planejar.

O quarto encontro, traz esse fechamento da temática, promovendo ações reflexivas com embasamento teórico, oportunizando aos professores conhecer propostas que podem contribuir em práticas inclusivas.

A adesão dos professores foi bastante significativa e nos aproximou, por meio das reflexões e contribuições de diferentes pontos de vista, que tinham o objetivo comum o aprimoramento da prática docente. Mesmo com a pandemia e a modalidade on-line, foi possível trocarmos experiências, tendo em vista o grande comprometimento dos professores em buscar conhecimento relacionado à temática da Educação Especial Inclusiva, que muito traz inquietações no espaço escolar. Vale ressaltar a participação das equipes gestoras, que são de grande importância nesse contexto, sendo um suporte entre as ações práticas dentro da escola e os professores. Também se considera relevante tratar da busca contínua por conhecimento que acompanha os docentes, a exemplo de uma das nossas participantes que, mesmo em processo de aposentadoria, achou a temática de grande relevância, e aderiu à proposta.

O E-book intitulado como *Formação Continuada para a Inclusão: percursos e saberes necessários* é um instrumento que contempla a fundamentação teórica sobre a trajetória da Educação Especial, a formação continuada e o Ensino Colaborativo, e dispõe de um roteiro com alternativas metodológicas para grupos de formação e sugestões de estratégias de planejamento colaborativo, para que as próximas formações continuadas possam orientar-se a partir dessa perspectiva.

Figura 1: Capa do Produto Educacional: E-book.



Fonte: Autora.

Figura 2: Sumário do E-book.

Sumário	
APRESENTAÇÃO	04
O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO ACONTEÇA?	05
FORMAÇÃO EM AÇÃO	06
ENCONTRO I - EM QUE O CONTEXTO HISTÓRICO INFLUENCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO?	06
ENCONTRO II - SENSIBILIZAÇÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA: COMO MEU ALUNO SE SENTE NO ESPAÇO ESCOLAR SEM SUPORTE?	10
ENCONTRO III - PLANEJAR É CAMINHO PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE SUCESSO?	12
ENCONTRO IV - A EDUCAÇÃO É O CAMINHO PARA O RESPEITO ÀS DIVERSIDADES	16

Fonte: Autora.

Link para acesso do Produto Educacional:

<http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa nos possibilitou identificar como são fragilizadas as propostas de formação continuada, na perspectiva inclusiva. As legislações discorrem sobre a oferta de capacitações e formações aos professores, porém, elas ocorrem de maneira muito simplista, sem atender as reais demandas das diferentes realidades existentes em cada lócus de trabalho.

Observa-se uma dissolução nas três esferas públicas (federal, estadual e municipal), ao passo que se propõe e fundamenta uma legislação de cunho nacional e única, a maneira como os documentos oficiais são colocados em prática é diversa, ou não atende às determinações previstas em seu texto.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, PROFEI, permitiu um maior aprofundamento sobre a temática, assim, destacamos a sua grande relevância no contexto educacional em que nós, professores da Educação Básica, precisamos ter conhecimento teórico para discutirmos e repensarmos nossa prática criticamente, a partir da contribuição de estudiosos da área da Educação Especial, e até mesmo participar de discussões que foram fomentadas após a publicação do Decreto n. 10.502/2020. Consideram-se essas oportunidades momentos ricos de aprendizagem, pois, proporcionaram refletir e desenvolver ações que visam o fortalecimento da Educação Inclusiva.

Enquanto professora da Educação Básica, a realização da pesquisa promoveu uma ampliação em meu olhar docente, possibilitando desenvolver, no lócus de trabalho, ações que respondem às inquietações cotidianas e contribuem para a inclusão. Enquanto mestranda e docente em serviço, um dos critérios exigidos pelo programa, foi possível notar o enriquecimento teórico/prático, permitindo que, mesmo em contexto de pandemia, conseguíssemos nos aperfeiçoar e fazer trocas construtivas que até então não eram frequentes, demonstrando a importância das relações acadêmico-profissionais.

Entende-se ainda que, embora tema de legislação, a realidade de cada Estado é diferente, alguns já estão muito avançados, com uma organização mais próxima do que a prevista para a inclusão, outros ainda caminham a passos lentos, por falta de investimentos. Kassir (2011) ressalta como alguns dados estatísticos não correspondem à realidade, na qual são encontrados muitos desafios para a efetivação das políticas nacionais.

O objetivo geral da pesquisa buscou compreender as demandas necessárias na formação continuada dos docentes, na perspectiva de Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Paulo Frontin, no estado do Paraná, e, a partir de então, foi desenvolvida uma proposta formativa para professores, gestores e estagiários que estivessem atuando nos Anos Iniciais, no ano em que a pesquisa estava sendo desenvolvida. Com abordagem colaborativa, buscou-se atender às demandas e aos anseios, promovendo reflexões e sensibilização, pois sabemos que a construção de saberes não é exercida de maneira isolada.

Com efeito, destacamos que a pesquisa atua, inicialmente, como um sinal de alerta, evidenciando a necessidade de pensar em políticas públicas voltadas para a formação continuada, que atendam às necessidades docentes e sejam consolidadas nos espaços escolares e, como parte constituinte do Mestrado Profissional, trazemos como produto educacional essa proposta formativa, em formato de livro digital, um E-book que poderá validar e direcionar futuras formações dentro do município, com o intuito de contextualizar, sensibilizar e refletir a ação prática enquanto docentes, sob o viés colaborativo, com respaldo teórico na proposta de Ensino Colaborativo, mesmo reconhecendo que essa proposta necessita de investimentos e reformulação, no âmbito das políticas educacionais.

Em consonância com o referencial teórico, acreditamos que as questões relativas à prática da Educação Inclusiva emergem nos espaços escolares, ao passo que muitos professores ainda se sentem inseguros, mas observamos como essa insegurança é ocasionada pela falta de investimento em formações constantes. Enquanto professores formadores, precisamos ter respaldo teórico para consolidar nossas práticas, somente com informação e formação podemos refletir sobre as possibilidades e flexibilidade do ensino.

A partir da nossa questão norteadora, pensa-se: como a formação continuada pode contribuir para as práticas pedagógicas dos docentes, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva?

Assim, para responder a esse questionamento, pontua-se que não há uma receita pronta e que algumas estratégias podem ser de sucesso com alguns alunos, e não alcançar o mesmo objetivo com outros. Entende-se que é necessário legitimar diferentes práticas, a partir da concepção da proposta colaborativa, incentivando que os professores trabalhem de maneira conjunta, oportunizando aos docentes maior segurança e descobrindo novos caminhos nas formas de ensinar.

Frente ao exposto, as propostas apresentadas visam constituir ações futuras, podendo ser compartilhadas, pensadas e avaliadas colaborativamente, de modo que o professor do ensino comum não se sinta mais sozinho e não planeje de forma isolada, unindo assim, saberes que não ficarão mais restritos ao espaço sala de aula, mas que possam ser aprimorados, sob novos olhares.

No que diz respeito a como o trabalho docente é constituído ao longo da história, ele sempre foi muito individual, com cada professor sendo responsável somente pela sua função, não adentrando no espaço do outro. Porém, a proposta do Ensino Colaborativo vem romper com essas barreiras, possibilitando aos professores do ensino comum e do ensino especial o trabalho colaborativo, contribuindo de maneira construtiva e ofertando saberes práticos que, por vezes, desconhecemos, “[...] porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos” (RABELO, 2012, p. 52).

Constatou-se, a partir das atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros, que os professores ainda costumam trabalhar de maneira isolada, por diferentes motivos, sendo um deles a falta de tempo para planejamento compartilhado, pelas rotinas docentes serem extenuantes, há casos que não há compatibilidade de horário. Por muitos professores trabalharem em mais de uma escola, e até mesmo por desconhecerem a proposta do Ensino Colaborativo, a grande maioria ainda não havia ouvido falar sobre essa perspectiva e nem cogitava a possibilidade de desenvolver tal trabalho.

Observa-se que, embora seja uma proposta enriquecedora, colocá-la em prática demanda a reorganização das políticas públicas, pois hoje o que se prevê, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é o atendimento do aluno na Sala de Recurso Multifuncional, em período extraclasse. Ou seja, cada professor trabalha no seu lócus e, para que existam trocas de experiências, é necessário que a gestão escolar as viabilizem, de modo a promover esses encontros. Destacamos aqui que no lócus da pesquisa práticas como essa estão ocorrendo, e que a gestão tem possibilitado esse diálogo entre professor regente de classe comum com o professor especialista da SRM.

Além disso, palestras voltadas para a temática da pesquisa já foram pauta no decorrer do ano nos encontros de formação, trazendo informações e conhecimentos sobre a legislação federal e estadual no atendimento dos alunos Público da

Educação Especial e também no fortalecimento de práticas inclusivas.

Dessa forma, a pesquisa tinha como intencionalidade contribuir com ações práticas para a formação continuada dos professores, e visando atender a esse objetivo, elaborou-se um material que serve como suporte na proposta de Ensino Colaborativo, promovendo reflexão dos docentes quanto à flexibilidade de suas práticas pedagógicas, em relação ao seu planejamento, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva, visando o aperfeiçoamento das práticas de ensino dos docentes.

Assim como também teve como intuito promover um melhor aprofundamento da temática aos professores, pois vemos o quanto é necessário estarmos trazendo formações voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, propostas com encontros formativos, que abordem temáticas centrais voltadas para atender os anseios dos docentes, podem beneficiar muito a educação e contribuir para a prática docente.

Acredita-se que as formações com bases colaborativas nos transformam e que, a partir delas, podemos (re)pensar e (re)planejar nossas práticas, pois o olhar que outro traz conta com sua bagagem de experiência individual e profissional, de modo que a partilha do outro nos modifica e apresenta novos saberes. A construção do profissional docente é constante, ela se torna concreta quando se está aberto a novas trocas de experiência, assim, ao longo da vida, nos constituímos de saberes que orientam práticas que podem, e devem, ser reestruturadas atendendo às demandas de sala de aula.

A Educação nos proporciona ricos momentos de aprendizagem, possibilitando nossa transformação como profissionais. Não somos mais os mesmos do que quando ingressamos, e não seremos os mesmos daqui a um ano. Embora seja desafiador, é um processo no qual não se pode acomodar, Kassir (2011) enfatiza que é importante observar e identificar os desafios que estão presentes no interior da escola.

Nesse sentido, reconhecendo as fragilidades, podemos criar estratégias que auxiliem e contribuam para que os desafios sejam superados e as lacunas, preenchidas. É necessário, além de verbalizar nossos anseios, ter acesso a recursos metodológicos para constituir práticas que atendam às especificidades de aprendizagem de cada aluno, e foi isso, a partir do processo de pesquisa e com rigorosidade científica, que se pretendeu fazer neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n. 30. p. 367-387, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>. Acesso em: 7 jun. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp- Marília- Publicações, 2000. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/133 Acesso em: 15 fev. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração Social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em 23 jun. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília ano XI, nº 21, p. 160-173, mar, 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e Emprego: Instrumento de construção da identidade pessoal e social**. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.

ARRUDA, Isabel Campos de. **O Cotidiano de Um abrigo para Crianças e Adolescentes: Uma Simplicidade Complexa**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2016.

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

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 272–287, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8646499. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646499>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 18 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº12. 796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 18 de set., 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 de set., 2022.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a 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: 18 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 de set. 2022.

BRASIL. República Federativa. Lei nº 8.069/90. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 18 set., 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Editora do Senado, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. 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

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Rev. Bras. Educ. espec.**, Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, set., 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 mai., 2022.

CAMARGO, Sandra Almeida Ferreira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do

ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira Freitas (orgs). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Programa de Pós- Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Infância e Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 113–128, jul./dez, 2007. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 29 set. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHRISTO, Sandy Varela. Ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação Especial e/na Educação Básica: Entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. doi:10.11606/D.96.2009.tde-07052010-163617. Acesso em: 2022-09-28.

FERNANDES, Lorena Barolo, SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice Franci. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista de Humanidades e Ciencias Sociales**. v. 7. n.1, Enero /Marzo de 2020. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERREIRA, Marcia Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set-dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 de set. 2022.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas Educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade de ensino: A visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeiras (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas Conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children, **Teaching Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisa em Educação: Considerações sobre alguns pontos-chave**. Revista Diálogo Educacional, Paraná, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 6, N. 19. P. 25-35, Septiembre-diciembre, 2006.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev. Campinas: São Paulo: Autores

Associados, 2012.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, Eliane Paganini; SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba: Íthala, 2016.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Brasil: Editora UFPR, N.41. P. 61-79, jul./set.2011.

LAVILLE, Christian. DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. **Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985)**. ORG & DEMO (Marília), v. 20, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2019

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira Freitas (orgs). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdns45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 18 jan. 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos. José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar

e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 126–141, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953>. Acesso em: 18 set. 2022.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**ANPED**), V. 29, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 387- 40, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de mai. 2022.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. p. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em 12 de novembro de 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 de jun. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão especial**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação Especial**. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 29-44, jan./dez., 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 17 de set. 2022.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga de. Políticas Públicas Educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, 2007, n.28, p.258-277. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf. Acesso em: 18 de set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de Documentos Internacionais na Legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, [S. l.], v. 14, n. 49, p. 153–172, 2018. DOI: 10.25755/int.16161. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 19 set. 2022.

PEIXINHO, Márcia Alexandra Araújo. **Formação Continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica). Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus/BA, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420645D.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente:: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social.v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 7 set. 2021.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, set/dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de; GARRIDO, Elsa; PENTEADO, Heloísa Dupas. Qualificação do ensino público e formação de professores. Campinas, 2000. p. 56-69. Pro-Posições, Campinas, v. 11, n. 1, p. 56-69, mar. 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001214765> Acesso em: 07 set. 2022.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e processos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Sunmis, 2006.

PRIETO, Rosangela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine, Alves. Inclusão Escolar e Constituição de Políticas Públicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, v. 1, p. 235-252.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

SALGADO, Simone. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45248>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla_ap_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 25 de mar. 2022.

SILVA, K. C. B. da. **A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico**. *Revista Angelus Novus*, (1), v. 1, p. 163-189. <https://doi.org/10.11606/ran.v0i1.88835>. Acesso em 7 set. 2021.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. Educação na infância: tempo edificado no direito social. PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo. In: **Infância e Inclusão Social: cenas da experiência humana**. Curitiba: Ithala, 2014.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente: percursos sinuosos**. Curitiba: Íthala, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; HULSHOLF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusivas: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, 2014, pp. 1-19. Arizona State University.

SOUZA, Osmar Martins; DOMINGUES, Analéia. O método Marxiano: Considerações essenciais para as pesquisas em Educação. In: SILVA, Eliane Paganini; SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Metodologia da pesquisa científica em educação**:

dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed, São Paulo: Cortez, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 120-158.

UNESCO. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em 15 de set. 2022.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 14 de set. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 14 de set. 2022.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 15 de set. 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf> Acesso em: 4 de nov. 2021.

VÍLCHEZ Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência In. PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 25 de mar. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos 22 (2): 147-155, abril- junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074627>. Acesso em 15 ago. 2021.

APÊNDICE A – Questionário Aplicado

Questionário sobre a “Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin na perspectiva de Educação Inclusiva”

O questionário tem como intuito coletar dados para a pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/*Campus* de União da Vitória. Tem como objetivo observar as demandas de formação docente continuada, relacionadas ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. A sua participação é de grande importância. Desde já agradecemos sua colaboração.

Orientanda: Tatiana de Lima

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva

PERGUNTAS FECHADAS:

1- Tempo de atuação na Educação Básica:

☐ menos de 1 ano ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 a 4 anos ☐ 5 anos ou mais.

2- Formação acadêmica:

☐ Magistério ☐ Graduação em Pedagogia

☐ Graduação em outro curso ☐ Pós- Graduação

☐ Pós- Graduação na área da Educação Especial/ Inclusiva

3- Em sua atuação docente, você já trabalhou com alunos com deficiência/ Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Espectro Autista:

☐ Sim ☐ Não

4- Você se sente segura em suas práticas Pedagógicas em relação à Educação Especial Inclusiva?

☐ Sim ☐ Não

5- Você acha que o Estado investe na formação continuada dos professores da rede básica quanto a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

(☐) Sim (☐) Não

6- Quantas capacitações você já participou que abordem o tema da Educação Especial Inclusiva?

(☐) Menos que 5 (☐) Menos que 10 (☐) Mais que 10

PERGUNTAS ABERTAS:

7- Observando todo contexto da escola, você acredita que a Escola atende todas as necessidades dos alunos com deficiência?

8- Qual sua maior insegurança em relação ao trabalho com alunos com deficiência?

9- O que você acha necessário para que a escola seja de fato inclusiva?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin na perspectiva de Educação Inclusiva

Pesquisador: SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46904521.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.887.469

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo qualitativo conduzido para discutir a Formação Continuada dos Docentes na Perspectiva de Educação Inclusiva, no Município de Paulo Frontin. Os participantes serão trinta docentes de quatro escolas da rede municipal de ensino de Paulo Frontin. A coleta de dados ocorrerá via google forms mediante questionário sobre demandas e anseios sobre práticas de ensino inclusivas. Após análise desses dados, ocorrerão de forma remota encontros e oficinais para capacitação docente sobre essa temática. A análise dos dados será qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Discutir a Formação Continuada dos Docentes na Perspectiva de Educação Inclusiva, no Município de Paulo Frontin.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar e identificar na história da educação as Políticas de Inclusão;
- Identificar e analisar propostas de formação da rede municipal e metodologias para atender as demandas do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva;
- Elaborar ações reflexivas voltadas para alternativas metodológicas no trabalho colaborativo com os professores da rede municipal da educação especial na perspectiva inclusiva;
- Promover coletivamente uma educação metodológica para o planejamento de práticas de ensino

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.887.469

inclusivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos diretos aos participantes foram reconhecidos e descritos, tanto no item método do protocolo de pesquisa quanto no TCLE, elencando a possibilidade de desconforto relacionado ao tempo dispendido com a participação das atividades propostas e algum constrangimento em responder alguma questão. Em contrapartida, descreveram as estratégias a serem adotadas para minimização dos riscos e consistem em todo o processo ser acordado previamente com os participantes.

Benefícios: os pesquisadores descrevem as contribuições do estudo que consistem em: contribuir em ações práticas para a formação continuada dos professores da rede Municipal de Ensino; promover a reflexão dos docentes quanto a flexibilidade de suas práticas pedagógicas frente ao seu planejamento em uma perspectiva inclusiva, com isso busca-se por meio de um ensino colaborativo oportunizar a elaboração de metodologias inovadoras, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências entre os docentes, embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada em 4 etapas:

- 1) Estudo bibliográfico e levantamento de dados do Município de Paulo Frontin sobre suas propostas no Ensino voltadas para formação continuada dos professores na perspectiva de Educação Inclusiva.
- 2) Aplicação de questionário aos docentes do 1º ao 5º ano do Município, para analisar as demandas e os anseios das necessidades emergentes relacionadas às práticas de ensino inclusivo. O questionário contemplará perguntas de múltipla escolha e uma questão aberta, este será enviado por meio digital via google forms, seguindo as normas estabelecidas para o enfrentamento do COVID-19. O link do formulário será encaminhado para o e-mail dos participantes, e no mesmo, acompanhará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para o devido consentimento dos professores. Análise das informações obtidas pelo questionário, para então a realização da quarta e última etapa.
- 3) e 4) Elaboração da Proposta Formativa continuada para os professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin, em uma Perspectiva de Educação Inclusiva. Esta etapa da pesquisa contemplará leituras, encontros e oficinas (onlines) e aplicação de atividades.

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.887.469

Os dados serão analisados qualitativamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCUD assinado: levantamento de dados de registros das quatro secretarias das escolas participantes.

Folha de Rosto: Preenchida adequadamente e assinada pelo diretor do campus de União da Vitória da Unespar.

Questionário semiestruturado contendo nove questões sobre demandas e práticas inclusivas. Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo: assinado e carimbado pelos quatro diretores das escolas municipais que serão participantes do estudo.

Cronograma: completo com as etapas do projeto a ser executado e coleta de dados prevista para o mês de agosto de 2021.

TCLE: completo, linguagem clara e acessível, informando como ocorrerá a coleta de dados e como se dará a participação dos docentes. O item risco foi adequado conforme solicitado no primeiro parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores detalharam os riscos, tanto no método do protocolo de pesquisa quanto no TCLE e, portanto, o protocolo está em conformidade com a Res. n. 466 de 2012 do CNS e demais correlatas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1747512.pdf	15/06/2021 15:32:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Carta_resposta_Projetodepesquisa.pdf	15/06/2021 15:32:08	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de	Carta_resposta_TCLE.pdf	15/06/2021	SANDRA SALETE	Aceito

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.887.469

Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_resposta_TCLE.pdf	15:29:07	CAMARGO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecompromissodeutilizacaodosda dos.pdf	06/05/2021 15:41:49	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Termodecienciadoresponsavelpelocamp odeestudo.pdf	06/05/2021 15:41:39	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/05/2021 15:41:15	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/05/2021 15:41:01	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	06/05/2021 15:40:47	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/05/2021 15:40:31	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 05 de Agosto de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

CEP: 87.703-000

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO B – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR


TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Secretaria Municipal de Educação de Paulo Frontin, e respectivas escolas:

Escola Municipal do Campo Carlos Gomes;

Escola Municipal do Campo União Brasileira;

Escola Municipal Tecla Romko;

Escola Municipal do Campo Sant'Ana.

Título do projeto: Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin na perspectiva de Educação Inclusiva

Local de pesquisa: Escola Municipal do Campo Carlos Gomes; Escola Municipal do Campo União Brasileira; Escola Municipal Tecla Romko; e Escola Municipal do Campo Sant'Ana

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Sandra Salete de Camargo Silva

Nome do pesquisador (Acadêmica): Tatiana de Lima

Responsável pelo local de realização da pesquisa (conforme as escolas acima, seus diretores respectivamente): Cristiane Vergutz; Leovyn Witter; Romualdo Dorochinski; e Marli Teresinha Dziura Janiszewski

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título "Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin na perspectiva de Educação Inclusiva", e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos professores do 1º ao 5º ano do município (das escolas públicas municipais acima citadas), que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavai-PR || CEP: 87.701-020
 E-mail: cep@unespar.edu.br || Telefone: (44) 3482-3212

1-1

[Handwritten signatures and stamps]



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/06/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

União da Vitória, 05 de maio de 2021.

[Handwritten signature of Sandra Saete de Camargo Silva]

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA
VICE-DIRETORA DE CAMPUS
PORTARIA Nº 450/2016 REITORIA

Sandra Saete de Camargo Silva

[Handwritten signature of Michelle Regina Potuk]
Michelle Regina Potuk – Secretária Municipal (Carimbo)

Regina Potuk
Secretária Municipal de
Educação, Cultura e Desporto
Portaria nº 01/2021

[Handwritten signature of Cristiane Vergutz]
Cristiane Vergutz – Diretora (Carimbo)

Cristiane Vergutz
Diretora
Portaria nº 01/2020

[Handwritten signature of Leovyn D. Witter Welter]
Leovyn D. Witter Welter
Diretora
Portaria nº 01/2020 - 07/01/2020

Leovyn Witter – Diretora (Carimbo)
Romualdo Dorochinski Filho
Diretor

[Handwritten signature of Romualdo Dorochinski Filho]
Romualdo Dorochinski – Diretora (Carimbo)

Marli T. Dziura Janiszewski
Diretora

[Handwritten signature of Marli Teresinha Dziura Janiszewski]
Marli Teresinha Dziura Janiszewski – Diretora (Carimbo)

Portaria nº 01/2020 - 07/01/2020

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Proposta formativa para professores da rede municipal de ensino no município de Paulo Frontin na perspectiva de educação inclusiva**, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Campus de União da Vitória, que terá como objetivo geral discutir a formação continuada dos docentes na perspectiva de Educação Inclusiva, no município de Paulo Frontin. Espera-se contribuir para com a efetivação de ensino colaborativo, que este se concretize na construção de conhecimento, nas trocas de experiência entre os professores, garantindo ações práticas voltadas para as demandas de ensino.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: (inserir após aprovação do projeto pelo CEP, para entregar ao participante).

Data da relatoria: ____/____/202__.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de um questionário com o objetivo de analisar as demandas, os anseios e as necessidades emergentes relacionadas a formação docente continuada, no que se refere ao ensino numa perspectiva inclusiva. O questionário contemplará perguntas de múltipla escolha e uma questão aberta, este será enviado por meio digital, seguindo as normas estabelecidas para o enfrentamento do COVID-19.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: a) o projeto de pesquisa está sendo elaborado de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



acordo com as determinações dos Órgãos de Saúde e decretos municipais para o enfrentamento da pandemia do Covid-19, por essa razão os encontros e questionário para o levantamento de dados serão on-line. Como as atividades serão on-line, a possibilidade de risco é: a) a falta de acesso a internet para participar dos encontros, por falta de luz ou outros fatores que podem vir a ocorrer. b) Com relação a utilização do instrumento de coleta de dados, pode ocorrer alguma dificuldade em relação a aplicação do questionário on-line. Para minimizar esse transtorno, será utilizada uma plataforma acessível para que todos os participantes consigam preencher o formulário com facilidade. c) Pode surgir certa dificuldade na compreensão das questões por parte do participante. Neste caso, será utilizada uma linguagem bem acessível para propiciar o fácil entendimento e garantir que as questões sejam respondidas. d) Constrangimento em responder determinada questão, por isso, todo o processo será previamente acordado entre os participantes para evitar possíveis desconfortos. e) Dedicção de tempo a dispender respondendo as questões e participando dos encontros e oficinas, à vista disso, os encontros serão realizados em horários acordados com a equipe escolar para não haver prejuízos na rotina de trabalho dos mesmos. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Com esta pesquisa, a partir dos dados coletados e posteriormente analisados, espera-se contribuir com ações práticas para a formação continuada dos professores da rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, pretende-se com a proposta, promover a reflexão dos docentes quanto a flexibilidade de suas práticas pedagógicas frente ao seu planejamento em uma perspectiva inclusiva, com isso busca-se por meio de um ensino colaborativo oportunizar a elaboração de metodologias inovadoras, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências entre os docentes embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos professores participantes. Os questionários serão arquivados e utilizados somente para fins acadêmicos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Os seus dados pessoais e respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do questionário, nem quando os resultados forem apresentados. Na produção da dissertação, os participantes serão identificados por letra. Exemplo: Participante a.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a **pesquisadora responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome da pesquisadora responsável: Sandra Salete de Camargo Silva
 Endereço: Ivaldo Thomazi n. 1136 Bairro São Cristóvão – União da Vitória/PR
 Telefone para contato: (42) 99936-0137
 E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br
 Horário de atendimento: Terça-feira período da manhã.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.
 CEP: 87.701-020
 Telefone: (44) 3482-3212
 E-mail: cep@unespar.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, sujeito da pesquisa), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pela Prof.^a Sandra Salete de Camargo Silva. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

União da Vitória, _____ de _____ de 2021.

 Assinatura ou impressão datiloscópica