

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

**SILVANA DE FATIMA TRAVENSOLI DO CARMO**

**ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR MEIO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**PONTA GROSSA  
2022**

**SILVANA DE FATIMA TRAVENSOLI DO CARMO**

**ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR MEIO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak

**PONTA GROSSA  
2022**

C287 Carmo, Silvana de Fatima Travensoli do  
Articulação entre professores da classe regular e do atendimento educacional especializado por meio da formação continuada / Silvana de Fatima Travensoli do Carmo. Ponta Grossa, 2022.

129 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Educação inclusiva. 2. Formação Continuada. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

**SILVANA DE FATIMA TRAVENSOLI DO CARMO**

**ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR MEIO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de  
Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
pela seguinte banca examinadora:**

**Ponta Grossa 25 de outubro de 2022.**

**Membros da Banca:**



**Profª Dra Vera Lúcia Martiniak – PROFEI/UEPG  
(Presidente)**



**Profª Dra Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR  
(Titular externo)**



**Profª. Dra Karen Ribeiro - PROFEI/UEPG  
(Titular interno)**

Dedico este trabalho a todos que assim como eu acreditam num mundo mais humano, mais igualitário e mais inclusivo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela oportunidade da vida, oportunidade do compartilhar, oportunidade dos desafios, oportunidade das vitórias.

Aos meus pais Arnoldo e Julia, que na humildade e simplicidade da vida me incentivaram me indicando que o estudo é o caminho que possibilita conhecimentos e oportunidades.

Aos meus filhos Nycolas e Vinicius, que são meus tesouros eternos. Meu carinho imenso pela compreensão das horas furtadas de suas companhias.

Ao meu marido, companheiro que sempre acreditou no meu potencial e que me incentivou a continuar firme na empreitada acadêmica.

Aos meus colegas professores e professoras: Ronaldo Luz de Souza, Jane Aparecida Travensoli Almeida, Andrea de Fatima Mendes, Cinthya Filipkowski, Christiane Maria Szawka, Deize Ester Stilli, Denise Woiciski Angelo, Erica de Fatima Eidam, Fabiola Luisa Perreto, Gilda Cristina da Silva, Girlene Bueno Baby Ribeiro de Almeida, Graziella Rolim Szesz, Joana Darck Miranda, Luiza de Fatima Weiber de Lima, Olavo Ribas, Osnéia Aparecida Weiber de Lima, Raquel Slobojan Evangelista Ferreira, Rosana Costa de Farias, Sandra Mara Chagas Chicoski, Sidenea do Rocio Kachak, Vanusa Aparecida da Silva.

Agradeço pela riqueza das experiências partilhadas, pelos desabafos, pelas angústias, pelo companheirismo e por acreditar que o trabalho docente se faz com estudo, dedicação, compromisso e com colaboração. Pelos momentos juntos e por acreditar no desejo de uma escola melhor a qual respeita a todos; minha imensa gratidão.

Aos agentes administrativos da instituição escolar pela paciência, entendimento e apoio. Em especial a secretária Vera Lúcia Costa Ferreira da Luz, pessoa valiosa, profissional dedicada, exemplo a seguir; a qual com presteza sempre me auxiliou e me indicou dados importantes para esta pesquisa; além de me ouvir e incentivar. Meu carinho imenso.

A todos os alunos (as) que em algum dia tive o prazer de contribuir em seu processo educativo, certamente aprendi, ensinei e fui tocada a aprofundar os meus estudos e assim poder formar cidadãos que também possam contribuir para um mundo melhor e mais inclusivo.

À minha orientadora Profa. Doutora Vera Lucia Martiniak, pelas orientações, pelo direcionamento, pela presença constante e exemplo de profissionalismo.

As professoras que compuseram a banca, pelas valiosas contribuições na qualificação e que promoveram novas reflexões e novos apontamentos, novas aprendizagens.

A Capes pelo incentivo à pesquisa que acredita no potencial acadêmico dos pesquisadores, os quais trilham caminhos para fazer a diferença na educação de nosso país.

## RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação continuada de professores, tendo como tema a educação especial na perspectiva inclusiva. O objetivo consiste em investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas no contexto escolar em uma instituição pública da cidade de Ponta Grossa/PR. A pesquisa é de caráter qualitativa, com análise bibliográfica, documental e de campo. O procedimento metodológico foi realizado com a coleta de dados acerca da realidade investigada, por meio de questionário dirigido aos professores de uma instituição escolar pública do município de Ponta Grossa - PR, disponibilizado via *Google Docs*. Com base nas informações e demandas preenchidas pelos professores recorreu-se a proposta de encontros visando a formação continuada a fim de subsidiar o trabalho pedagógico e instrumentalizar ações que contribuam para a efetivação de contextos inclusivos. Os referenciais teóricos adotados contribuíram para a reflexão sobre o processo da inclusão educacional no Brasil. O enfoque adotado demarca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como referência de mudança, a fim de superar a lógica da exclusão, visando garantia do direito à educação para todos sem nenhum tipo de distinção. O material bibliográfico da pesquisa é constituído com o aporte teórico dos documentos legais norteadores da educação bem como a teóricos que apresentam seus estudos sobre a educação especial e a educação inclusiva, o trabalho colaborativo e a formação continuada. A análise dos dados foi efetivada por meio de categorizações temáticas como: inclusão para todos; aspectos legais sobre a educação especial e especificamente sobre o atendimento educacional especializado; adaptação curricular, formação continuada e o trabalho colaborativo. Os resultados evidenciaram aspectos desafiadores e potencializadores para práticas inclusivas. Como aspectos positivos evidencia-se a importância da formação continuada em serviço, a necessidade do trabalho colaborativo entre professor regular e professor especializado. Como aspectos negativos ressalta-se a carência e morosidade de recursos físicos e humanos, a falta de articulação pedagógica entre o professor do AEE e do professor regular, a necessidade de propostas de formação continuada para fortalecimento do trabalho colaborativo e coletivo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação Continuada. Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

This study has as its object the continuing education of teachers, having as its theme special education from an inclusive perspective. The objective is to investigate the contributions of continuing education in the articulation of the pedagogical work of regular class teachers and specialized educational services to enhance inclusive practices in the school context in a public institution in the city of Ponta Grossa/PR. The research is qualitative, with bibliographical, documentary and field analysis. The methodological procedure was carried out with the collection of data about the investigated reality, through a questionnaire addressed to the teachers of a public school institution in the municipality of Ponta Grossa - PR, available via Google Docs. Based on the information and demands filled in by the teachers, a proposal was made for meetings aimed at continuing education in order to subsidize the pedagogical work and instrumentalize actions that contribute to the realization of inclusive contexts. The theoretical references adopted contributed to the reflection on the process of educational inclusion in Brazil. The focus adopted marks the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, as a reference for change, in order to overcome the logic of exclusion, aiming to guarantee the right to education for all without any kind of distinction. The bibliographical material of the research is constituted with the theoretical contribution of the legal documents that guide education as well as theorists who present their studies on special education and inclusive education, collaborative work and continuing education. Data analysis was carried out through thematic categorizations such as: inclusion for all; legal aspects about special education and specifically about specialized educational services; curriculum adaptation, continuing education and collaborative work. The results showed challenging and potentiating aspects for inclusive practices. As positive aspects, the importance of in-service continuing education is highlighted, as well as the need for collaborative work between regular teachers and specialized teachers. As negative aspects, we highlight the lack and slowness of physical and human resources, the lack of pedagogical articulation between the AEE teacher and the regular teacher, the need for proposals for continuing education to strengthen collaborative and collective work in the school context.

**Keywords:** Inclusive Education. Continuing Training. Specialized Educational Service.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Especificação dos itens da Sala Tipo I e Tipo II.....	41
FIGURA 2 -	SRM TIPO II - Recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.....	42
FIGURA 3 -	Resultados parciais do monitoramento das metas do PEE/PR.....	46
FIGURA 4 -	1º Encontro – Apresentação da proposta de estudo.....	86
FIGURA 5 -	2º Encontro – Inclusão para todos.....	89
FIGURA 6 -	Integração e Inclusão.....	90
FIGURA 7 -	Legislação/Instrução N° 09/2018 SUED/SEED- SRM.....	94
FIGURA 8 -	Adaptação para alunos PAEE na perspectiva inclusiva.....	100
FIGURA 9 -	Formação Continuada e o trabalho colaborativo.....	107
FIGURA 10 -	Encerramento e encaminhamento para possibilidades inclusivas.....	111
FIGURA 11 -	Nuvem de Palavras para encerramento da formação continuada.....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Quantitativo com as palavras-chave Prática Pedagógica, Inclusão, Educação Especial.....	75
GRÁFICO 2 -	Dados coletados de produção de dissertações por Regiões no Brasil.....	76
GRÁFICO 3 -	Dados de teses e dissertações investigadas que se configuram em Educação Especial e Educação Inclusiva.....	78
GRÁFICO 4 -	Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	80
GRÁFICO 5 -	Professores participantes da pesquisa conforme o gênero.....	81
GRÁFICO 6 -	Quantitativo de Professores participantes da pesquisa e tempo de atuação no magistério.....	82
GRÁFICO 7 -	Formação Inicial e Continuada dos participantes.....	83

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Quantitativo de Dissertações por Estados Brasileiros .....	77
TABELA 2 -	Quantitativo de Tese por Estados Brasileiros.....	77
TABELA 3 -	Temáticas abordadas nas Dissertações e Teses pesquisadas.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BIRD</b>	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>DEEIN</b>	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>PEE/PR</b>	Plano Estadual de Educação do Paraná
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SUED</b>	Superintendência da Educação
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncional
<b>REUNI</b>	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL</b> .....	17
1.1 ORGANISMOS MULTILATERAIS E SUA INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	18
1.2 AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	24
1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MUTIFUNCIONAL.....	34
1.4 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.....	39
<b>2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	47
2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA – CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	47
2.2 O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	65
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	65
3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO.....	82
4.4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	90
4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO INCLUSIVO.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	123
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO</b> .....	125
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	126
<b>ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE</b> .....	127
<b>ANEXO C – PARECER PLATAFORMA BRASIL</b> .....	128

## INTRODUÇÃO

O contexto escolar é tanto um espaço de diálogo, de debates e de contradições, como também um local de reflexões, acerca do processo de ensino e das ações que o envolvem. Nesse sentido, o trabalho pedagógico, aqui compreendido como potencializador para um processo inclusivo, exige uma discussão em torno da formação continuada, pois esta ganha significado, quando abre caminhos para a democratização dos conhecimentos dos alunos constituídos pelo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

No decorrer das atividades profissionais, enquanto professora de escola pública estadual, atuando na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), constatei a necessidade de uma formação continuada junto aos professores no contexto escolar, a fim de delinear uma proposta de trabalho pedagógico colaborativo que possibilite debater e definir os encaminhamentos necessários para uma prática pedagógica inclusiva.

O trabalho colaborativo é uma estratégia que permite que os profissionais da educação possam pensar e debater questões relacionadas ao atendimento dos alunos, público alvo da educação especial, da necessidade de articulação de uma proposta pedagógica conjunta; dos entraves no que se referem às adaptações de conteúdos para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da formação continuada, enquanto prática que contribui para o aprofundamento teórico e agente mobilizador do desenvolvimento de novos projetos.

Cabe ressaltar que o processo formativo contribui para o trabalho pedagógico, na medida em que cria espaços de inclusão no contexto escolar, garantindo o direito do aluno ao acesso e permanência no ensino regular e, com isso, adquirindo os conhecimentos necessários à sua formação científica, cultural e social. Desse modo, acentua-se a relevância de temáticas como a diversidade e a formação de professores para a educação inclusiva, em discussão na pesquisa apresentada, haja vista que todos devem “[...] reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.” (MANTOAN, 2011, p.33)

Segundo Mantoan (2011) ao reconhecer a igualdade de aprender e as diferenças no aprendizado, estaremos confirmando que o processo de aprendizagem é um processo único para cada ser humano. A sistematização dos conhecimentos e

a apropriação destes pelos alunos depende inevitavelmente do trabalho pedagógico; este trabalho precisa considerar a todos. Ao professor cabe este papel de articular os conhecimentos através do trabalho educativo que humaniza.

Para Saviani (2003, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação de forma intencional e sistematizada é responsável pela transmissão de conhecimentos e habilidades essenciais no processo de humanização, sendo que a especificidade do ato educativo “[...] produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”. (SAVIANI, 2003, p. 22).

Na construção de ações pedagógicas que devem enfatizar um modo dinâmico, faz-se necessário o repensar sobre o processo da inclusão e a forma como esse vem sendo conduzido na educação formal. No ambiente escolar, cujas particularidades apresentam-se num público com ritmos de aprendizagem diversos, encontram-se, sobretudo, os alunos da modalidade da educação especial, e para esses o repensar das ações pedagógicas faz-se importante.

Segundo Carvalho (2004, p.26) “[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando às necessidades de qualquer dos alunos”. Assim, ao professor do ensino regular, independente da disciplina, cabe o entendimento de que não existem práticas homogêneas, há necessidade de identificar as adequações, flexibilizações e propostas variadas nas quais respeita e valoriza o aprendizado de cada aluno em particular, que permite a inclusão sem exclusão.

Por isso, reconhecer as demandas pedagógicas, compreender as limitações e promover as potencialidades do aluno com deficiências no contexto escolar, é papel de todos na escola, desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo.

Para Sanches e Teodoro (2006, p.73):



Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldades e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...].

Tomando como referências as reflexões desenvolvidas, o problema de investigação da pesquisa apresentada, centra-se na seguinte questão: *como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas?*

O objetivo geral da pesquisa constitui em: investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado de modo a potencializar práticas inclusivas no contexto escolar. A partir disso, foi definido os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar os aspectos legais que direcionam as políticas voltadas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva; b) investigar as demandas formativas na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado; apontar possibilidades para articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de prática inclusiva.

Para o levantamento empírico da pesquisa foi aplicado um questionário, via *Google Docs*, para professores que atuam no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e no 1º ano do ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR.

O objetivo do referido questionário, além de caracterizar os participantes, era coletar informações importantes com respeito a: formação continuada, participação em cursos oferecidos pela mantenedora, percepções a sobre inclusão e inclusão educacional, o quantitativo e os encaminhamentos para a inclusão e como os participantes reconhecem a inclusão na escola.

Após esse procedimento, procedeu-se para a análise e categorização das respostas. A partir dos dados que emergiram desse instrumento, foi elaborado o produto educacional, configurando conforme definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES, 2016) na categoria de Material didático/instrucional denominado Caderno Pedagógico.

O Caderno Pedagógico abordou as temáticas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva tais como: os aspectos legais sobre o AEE em SRM, público alvo atendido na SRM, importância das adequações curriculares, bem como a formação continuada e o trabalho colaborativo; temas estes que de forma articulada fundamentaram novas propostas pedagógicas no contexto escolar promovendo espaços inclusivos.

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções; sendo que a primeira seção aborda a formulação das políticas educacionais no contexto neoliberal e a influências dos organismos multilaterais. Apresenta os convênios internacionais firmados pelo governo brasileiro e realiza apontamentos sobre o Plano Estadual de Educação do Paraná, sendo esse o documento legal que embasa a educação especial e orienta a efetivação da educação inclusiva.

A segunda seção aponta os elementos para a construção de práticas pedagógicas no processo pedagógico inclusivo. Nesta seção o trabalho pedagógico é reconhecido como ação mobilizadora que ressignifica a educação inclusiva. Desse modo, a formação continuada, impõe-se como uma prática que impele a mudanças, possibilita uma participação ativa dos professores em propostas desafiadoras, colaborativas e coletivas, trilhando caminhos para construção de espaços inclusivos.

Na terceira seção apresentam-se os encaminhamentos metodológicos da pesquisa: tipo de pesquisa, o instrumento e procedimentos da coleta e análise de dados, local e sujeitos participantes da pesquisa. Para a quarta seção a análise de dados do levantamento bibliográfico, a análise do perfil dos professores e as demandas formativas articulam os aspectos teóricos junto às interlocuções dos participantes no produto educacional com os temas de análise identificados.

As considerações finais evidenciam o entendimento dos participantes frente à formação continuada e sua importância na articulação teórico-prática como propulsora de ações planejadas para o PAEE, apresenta os caminhos já trilhados e os desafios a serem superados frente ao processo inclusivo os quais requerem ações pedagógicas comprometidas, planejadas e que precisam ser realizadas num constante processo de reflexão, diálogo e na união de esforços no contexto escolar, foi identificado que o processo formativo se faz crucial para fortalecer as mudanças que visam garantir uma educação especial na perspectiva inclusiva.

## 1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil a inclusão educacional transita entre os avanços e desafios, ou seja, em um processo constante, que necessita legitimar o processo igualitário de modo a eliminar a exclusão. Para que isso ocorra, são necessárias a adoção de iniciativas, tanto políticas, quanto sociais, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos no contexto escolar.

Destaca-se que a escola tem papel importante no processo de materialização de práticas e ações inclusiva, porém ela não é o único espaço responsável por essa empreitada, pois sendo parte de um sistema, é impulsionada a alinhar-se às leis nacionais e internacionais ou determinações que fogem a seu escopo.

Nesse sentido, buscando discutir aspectos que permeiam a inclusão no contexto escolar, esta seção versa sobre os organismos multilaterais e sua influência na política educacional brasileira, problematiza essas influências, destacando o caráter mercantil que nela se faz presente. Em que pese essa influência, é importante ressaltar que as políticas de inclusão mesmo sob influência de organismos multilaterais, representam avanços significativos, no que se refere ao acesso às informações e tecnologias, que impulsionaram à inclusão. Compete destacar que as análises em questão serão traçadas numa inter-relação entre os processos subjacentes dos organismos multilaterais, as políticas públicas educacionais centralizadas à inclusão/educação especial e os convênios internacionais. Considerando que, as abordagens sobre as políticas públicas brasileiras perpassam os acordos firmados com agências multilaterais, cabe ressaltar que serão destacados os seguintes organismos: Organização das Nações Unidas – (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF), Banco Mundial – (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD).

Contudo, é importante destacar que esse processo, não está desarticulado da globalização e sendo assim, segue direcionamentos que por vezes desconsideram as singularidades das realidades locais das escolas e de seus alunos.

Esta seção debate sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), abordando seus objetivos e pressupostos orientadores, a qual se apresenta como um paradigma educacional, constituído na concepção dos direitos humanos na qual a igualdade e a diferença se

configuram em valores indissociáveis e sobre o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015) sendo esse abordado em articulação com a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009).

### 1.1 ORGANISMOS MULTILATERAIS E SUA INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Dentre os múltiplos obstáculos desafiadores que permeiam a formulação de políticas públicas no Brasil, destaca-se a existência de setores que necessitam de olhares atentos, quanto a composição de ações, metas e planejamentos pré-estabelecidos pelos governantes na área da educação. Empenhar-se em defesa da educação para todos é compromisso coletivo. Por isso, torna-se importante revisitar o processo histórico de modo a constatar os avanços sociais conquistados na área, em prol das camadas populares.

Em que pese o fato de a educação não estar isenta de interesses e contemplar os anseios das classes dirigentes se faz importante reconhecer que a consolidação da educação pública como um direito é uma conquista, assim como a disseminação de processos educativos embasados em valores humanos, numa escola aliada a uma realidade concreta de professores, diretores, alunos e comunidade, sujeitos esses que a compõem, desafiam e identificam aquele espaço nas diferentes interações ali construídas.

A escola com sua realidade singular que impõem e expõem os desafios enfrentados por políticas públicas que em muitas vezes não consegue dar conta das necessidades existentes. Os esforços para avançar na construção da educação se encontram sob a prerrogativa de urgência quanto às reformulações; em particular, a revisão de novas políticas de inclusão escolar, especialmente, quando essas se encontram institucionalizadas, a partir da influência dos organismos multilaterais. A mudança de perspectiva na política pública da educação brasileira necessita consolidar-se aliada aos encaminhamentos apontados pelos organismos multilaterais, mas precisa avançar para compartilhar de sentidos universais e materializar-se em práticas uniformes (KASSAR; *et al.*, 2019).

Uma análise da historicidade das leis que instituem a educação no Brasil evidencia que a procura pelo acesso ao ensino regular pelo PAEE, tem sido permeada por “[...] processos de lutas de interesses entre diferentes setores da sociedade [...]”

as políticas da educação especial têm sido elaboradas nestas circunstâncias” (KASSAR *et al.*, 2019, p.1).

Desta forma, o fato de o Brasil ainda manter-se atrelado a modelos neoliberais<sup>1</sup> convida-nos a refletir, se não seria esse um dos pontos principais para tamanhas discrepâncias na política da educação especial, pois a complexidade que envolve o AEE passa pelo direito a escola pública e gratuita, pela saúde pública e ao lazer.

Ao se observar claramente o modelo neoliberal, é necessário ponderar que no mundo globalizado, em que quase tudo se encontra interligado, não há como fugir das consequências do que lhe é imposto e a conclusão inevitável desse modelo configura-se na política educacional do Brasil atual, pois ao ser englobada pelo sistema neoliberal assume o caráter mercantil [...] “reduzindo a uma mera condição de mercadoria” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 46).

Em consonância com essa perspectiva se faz interessante analisar que o sistema neoliberal não só distorce o ideário social-educacional num caráter mercantil, como também internaliza e naturaliza seus meios de convencimento como algo que postula a inclusão de todos para todos.

Diferentemente do que os organismos multilaterais possam afirmar em seus discursos o contexto educacional fragmentado mostra o contrário. A esse propósito, Azevedo (2003, p. 38) afirma que “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

A autora salienta sobre a possibilidade de que os documentos internacionais definidos pelos organismos multilaterais estejam preocupados unicamente dentro de seus interesses e não na definição assertiva para as políticas educacionais de inclusão (AZEVEDO, 2003).

No que se refere a esse debate, vale o esclarecimento de Godoy e Polon (2017), pois além de expor o conceito essencial, as políticas educacionais também revelam o valor que carrega em suas prerrogativas.

Inicialmente, a política educacional pode ser entendida como as ações planejadas e implementadas (às vezes permanecendo apenas no papel como meta a ser cumprida) pelo governo com o objetivo de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem

---

<sup>1</sup> Neoliberalismo apresenta-se o conceito do liberalismo clássico, tendo a característica principal a defesa de maior autonomia dos cidadãos nos setores político e econômico e tendo pouca intervenção estatal. Disponível em: <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/> Acesso em 20 jan.2022.

alcançadas a curto, médio e longo prazo. Toda política educacional tem caráter institucional, é estatal e carregada de intencionalidades. Desse modo, para compreendê-la é necessário situá-la no âmbito do Estado, pois contém às determinações governamentais (GODOY; POLON, 2017, p. 5).

Observando as considerações dos autores acima, pode-se fazer uma relação com o conceito de Azevedo (2003), ao afirmar que as políticas públicas educacionais determinadas pelos organismos multilaterais, em sua maioria, permanecem apenas no âmbito das expectativas.

De acordo com Cabral Neto e Castro (2005, p. 8) “[...] as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”.

Interessante destacar a palavra consenso, uma vez que atribui uma abstração de valor subentendido. Isto é, contextualmente, o que se entende é que os organismos multilaterais muitas vezes não concordam até mesmo entre si.

Nesta direção, cabe fazer uma análise de alguns organismos multilaterais, até mesmo para se ter uma noção real da importância dentro do contexto das políticas educacionais inclusivas.

Quanto aos compromissos atribuídos, tem-se que:

[...] a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (BRASIL, 2018).

Desse modo, é possível perceber as influências do sistema neoliberal entrelaçado aos princípios educacionais. O discurso proposto pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO remetem à compreensão de que suas intenções como válidas e isenta de interesses, porém, analisando atentamente as entrelinhas de discurso, é possível evidenciar que a agência se compromete com uma “[...] universalidade alienada, unilateral e abstrata do capitalismo [...]” (DUARTE, 2001, p. 151).

A influência da UNESCO pode ser analisada sobre vieses distintos: primeiro pode ser considerado um ponto positivo, uma vez que seus objetivos frente às políticas educacionais visam à promoção de múltiplos ideais. Nesse sentido, a Unesco (1998, p. 11) pondera que somente por meio da educação é possível “[...] proporcionar

educação para todos os membros da sociedade, sem distinção de sua condição individual, social, geográfica ou cultural”. Por outro lado, o ponto negativo é que, pelo fato de as políticas públicas não seguirem uma linearidade, frequentemente, o que deveria ser definido por interesse em comum acaba por terminar em individualismo e proveitos próprios.

Mesmo assim, persiste o questionamento: como solucionar o embate entre a influência neoliberal no âmbito educacional, e as políticas educacionais verdadeiramente inclusivas?

Para Dourado (2011, p. 55) é necessário:

Compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado. Sob essa perspectiva, faz-se necessário avançar no planejamento e na gestão educacional e, desse modo, aprimorar, complexificar e atualizar os indicadores educacionais, de modo a contribuir para o monitoramento e avaliação do PNE, bem como para garantir análises globais e articuladas ente diferentes políticas, programas e ações, envolvendo os diferentes entes federados, no que concerne à proposição e à materialização, permitindo, desse modo, mais organicidade entre as opções e as prioridades das ações e das políticas governamentais, e a visão dos nexos entre estas e o Plano, dos interesses em disputa e dos limites decorrentes do contexto em que são forjadas as possibilidades para a sua concretização.

O autor apresenta uma contextualização sobre tipos de políticas públicas e, posteriormente, demonstra um vislumbre de inter-relação entre essas políticas; afirma que há um movimento de justificativa para o que está explícito nas diretrizes desses organismos. Dessa forma, todos os organismos multilaterais encontram-se interligados pela lógica neoliberal capitalista. Um exemplo claro é o Banco Mundial - BM, que é o principal investidor na área educacional, o qual, por ser um órgão financeiro visa fins lucrativos (CRUZ, 2003).

Expor sobre o caráter educacional, sem demonstrar as influências econômicas nas quais as políticas educacionais e principalmente, sobre a política da educação especial na perspectiva inclusiva perpassam, seria uma grande incoerência.

Os organismos multilaterais e internacionais possuem um papel determinante no desenvolvimento de projetos que respaldam a política educacional brasileira. Nesse sentido, vale destacar a presença do Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), como maior provedor para o desenvolvimento educacional (CRUZ, 2003).

Evidentemente que, como qualquer instituição financeira que se preze o Banco Mundial não visa empregar investimentos, sem, contudo, almejar a obtenção de algum tipo de retorno. Consideração esta sobre os financiamentos para a educação em que Altmann (2002, p. 79) corrobora ao manifestar que;

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (ALTMANN, 2002, p. 79).

A situação ocorre da seguinte forma: ao mesmo tempo que o BM faz determinado investimento, objetiva-se antecipadamente o ressarcimento dos gastos. Na teoria, o país que contrata o banco deve demonstrar garantias de que os projetos são viáveis, e, sobretudo, que este projeto terá retorno em seu investimento. Conseqüentemente, de certa forma haverá uma interferência na elaboração do orçamento público nacional, uma vez que parte das receitas fica comprometida antecipadamente (CRUZ, 2003).

Tais iniciativas revelam a nítida correlação entre a esfera financiadora, ou seja, os organismos internacionais multilaterais e os países periféricos, subdesenvolvidos ou em fase de desenvolvimento. Nessas ações existem alguns indicadores que sinalizam ao BM/BIRD se tudo está como acordado e como previsto.

Esses sinais de segurança, na realidade são dados estatísticos extraídos por sistemas e mecanismos de avaliação. Cite-se como exemplo: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB<sup>2</sup>; Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB<sup>3</sup>; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> SAEB - É um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

<sup>3</sup> IDEB - Calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

<sup>4</sup> ENADE - Avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>



A título de exemplo, põe-se em destaque a atuação do IDEB, visto que: “[...] será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007, p.1).

Sobre a questão do cumprimento de metas convém ressaltar que essas fazem parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007). Segundo Shiroma *et al* (2011, p.233):

O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca da eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio das avaliações externas.

Ao analisar o enfoque apresentado percebe-se o direcionamento do BM para as parcerias da iniciativa privada como estratégia para a superação da crise educacional, bem como as pressões de competitividade, a divisão de insumos, o entendimento da escola como empresa, a percepção de pais e alunos enquanto consumidores e da aprendizagem como produto são justificadas em propostas e políticas técnicas que tentam ocultar a lógica mercadológica (CRUZ, 2003).

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 1253) resalta que “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”.

Cabe destacar que a influência dos organismos multilaterais, no que se refere aos encaminhamentos das políticas educacionais apresenta a diminuição do papel do estado e evidencia uma desresponsabilização com a escola. A minimização do papel da escola na educação é debatida por pesquisas que apontam sobre a precariedade do trabalho docente nas instituições públicas de ensino a possibilidade de contrato e demissões dos profissionais escolares via terceirização, a falta de recursos, o descompromisso com a formação inicial e continuada dos profissionais. (CRUZ, 2003)

Conforme Proner (2006, p. 66)

[...] o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, incorporou a educação no âmbito dos serviços e agrupa a educação primária, secundária, superior, de adultos e outros serviços educacionais ou atividades correlatas como lucrativo campo de negócios.

Diante disso, convém reiterar a importância de considerar as linhas mercantis subtendidas nos acordos feitos entre organismos multilaterais e as políticas públicas

nacionais. Aliás, isso é necessário para compreender a dinâmica de como esses acordos são feitos, e a partir disso, busca interpretar a lógica pelas quais políticas públicas legitimam e oficializam suas ações.

Para Pacheco e Rodrigues (2020, p.184):

Se se tomar uma discussão em torno da cidadania, dos direitos sociais e o acesso à educação, bem como toda a importância disso na composição da sociedade – pode-se assegurar que haverá limitações intencionalmente colocadas por parte do poder público, no momento em que se desenham as políticas públicas educacionais.

Conforme o exposto, as políticas públicas são definidas a partir de pressões, sendo estas: de entidades civis como: organizações não governamentais – ONGs, empresas privadas, mídia e organizações multilaterais. Essas entidades atuam em um processo que evidencia os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais e desta forma os ajustes e desajustes se configuram formas de se fazer políticas (GÓES; LAPLANE, 2013).

Com relação às políticas públicas educacionais, o grande desafio é tentar saber como e quando a educação inclusiva irá libertar-se das regras mercantis e passará a significar exatamente o que a define (CABRAL NETO; CASTRO, 2005).

A lógica mercadológica pode vir a se tornar uma situação ainda mais recorrente, uma vez que deixa claro que: "[...] as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca" (SAVIANI, 1983, p. 92-93). Para Saviani, a dependência da educação em relação à política torna-se maior pois a educação é a ela subordinada. Essa subordinação torna-se visível, tendo em vista que a dependência política se faz presente nas deliberações, decretos, portarias, emendas, normas, entre iniciativas, determinações ou documentos legais que embasam e direcionam a política educacional, reduzindo seu poder de autonomia.

O caminho a ser trilhado na implementação de políticas públicas educacionais no Brasil aliado aos organismos internacionais necessita priorizar por uma educação que garanta o conhecimento, a criticidade. Para tanto, analisar a conjuntura das condicionantes econômicas do país torna-se um compromisso de todos, bem como rever os direcionamentos, as ações e suas imposições ideológicas e políticas nos referidos acordos.

## 1.2 AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

O processo de globalização promoveu avanços significativos, desde o acesso às informações com o avanço das tecnologias até, ao acesso aos bens de consumo que foram impulsionados por esse processo. Assim, ao mesmo tempo que interliga tudo a todos, também impulsiona o individualismo generalizando aspectos importantes como a colaboração.

A colaboração é ato de cooperar em prol dos demais, assumindo atitudes que conduzem ao bem comum, assim a discussão de políticas que impulsionam a inclusão se faz em reconhecimento dos direitos, os quais muitas vezes são violados e justificados pela lógica da globalização exigindo a eficiência e a qualidade à sociedade (GÓES; LAPLANE, 2013).

Cabe registrar que as políticas públicas concernentes à educação especial e à educação inclusiva no Brasil figuram entre a diferença e a indiferença, entre a igualdade e a desigualdade, num processo de luta constante e de participação popular. Luta esta que conforme instituída pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) visa proteger a vida, a liberdade, a segurança e assegura o direito à educação, que se apresenta “[...] com forte tradição elitista [...] tradicionalmente reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2007, p.484).

A fundamentação legal, contemplada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), Constituição Federal (1988), LDB 9394/96, é clara ao definir o direito a todos os cidadãos, porém percebe-se na literatura que os esforços ainda são grandes na tentativa de que os direitos de fato se efetivem e se tornem uma prática real.

Para entender melhor a conjuntura das políticas educacionais para a inclusão é interessante observar as considerações das pesquisas críticas na área da educação especial (JANNUZZI, 1985; MAZOTTA, 1989), os estudos sobre a maior concentração de matrículas de alunos com deficiências (KASSAR; REBELO, 2018), os aprofundamentos sobre as instituições com foco no atendimento da reabilitação e que recebem recursos públicos (LAPLANE; CAIADO, 2003; KASSAR, 2016); as análises definidas como inclusão radical (MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011), as considerações sobre o atendimento especializado em classes exclusivas e instituições especializadas públicas ou privadas (BARBOSA, 2011), as observações sobre a educação especial restrita ao AEE em SRM. (MENDES; TANNÚS; VALADÃO; MILANESI, 2016). Por meio, destes textos percebe-se tanto as adversidades pelas

quais a política educacional da educação especial tem figurado, como também evidencia os possíveis encaminhamentos na tentativa de mudanças.

Mazzotta (1996, p. 10) aponta que a educação especial está “[...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. Nessa perspectiva, ao se analisar os termos “preferencialmente” e “igualdades de oportunidades” fica evidente a distinção e interesse que cada termo implica no campo da educação especial em geral.

Cabe um olhar de ressalva, uma vez que os princípios preponderados nos documentos legais, dentre eles a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como direito de todos ainda não se sustentaram por completo. Em justificativa a que se expressa se faz oportuno recorrer as palavras de Mendes (2006), ao declarar que:

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (MENDES, 2006, p. 397-398).

Tomando por referência a citação da autora evidencia-se alguns contrapontos, ou seja, o processo de inclusão preconizado ainda não pode ser considerado efetivado, haja visto que o público inscrito na educação especial ainda figura em espaços segregados e muitas vezes excludentes em salas especializadas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrido na Espanha em 1994 em parceria com a UNESCO, apresentou-se como um marco ao definir uma nova visão de educação para as pessoas com deficiência. O documento intitulado Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais inclusivos.

O documento enfatizou que:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última

instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p.1)

As diretrizes estabelecidas na Declaração de Salamanca (1994) representaram uma grande mudança nas políticas públicas educacionais, na medida em que as resoluções acordadas, de certo modo, trouxeram uma maior visibilidade na construção de processos inclusivos. Cabe destacar que conforme aponta Cabral Neto e Castro (2005, p. 4), baseada em um paradigma neoliberal, a reforma educacional “[...] foi estruturada por meio de um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais que consideram as características particulares dos diversos países”.

Apesar de não representar uma proposta particularizada, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a partir das diretrizes formuladas, tornou-se uma esperança global, a qual era almejada e vislumbrava uma educação com equidade para todos. As recomendações apontam avanços importantes nas políticas educacionais, porém percebe-se que a política educacional brasileira ainda necessita avançar para atingir os ideais que possibilitem a garantia da qualidade de um ensino para todos (ALMEIDA, 2004).

Dentre as bases fundamentais para uma escola inclusiva, a Declaração de Salamanca em seu art. 7º afirma que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994).

Em referência às contrariedades perpassadas pela educação especial, sobre acesso na rede escolar para o PAEE, faz oportuno demonstrar uma conjuntura tanto quanto peculiar com relação a própria definição. Primeiramente, nota-se que na LDB 9394/96 a educação especial é definida em seu cap. V, art. 58, como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observe-se que a concepção de educação especial, apregoada no documento, que deveria assegurar os seus direitos, em verdade faz o contrário, ao afirmar que a educação para educandos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida sob determinada circunstância, ou, seja, quando o documento oficial afirma que a modalidade deve ser oferecida dentro de um contexto (preferencialmente), o que está acontecendo na realidade é um processo de exclusão.

Outros documentos que também foram retomados a partir dos acordos firmados com os organismos internacionais e que impulsionam a educação especial na perspectiva inclusiva podem ser revisitados como a Constituição Federal (1988), a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) com suas reformulações após as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A LDB, Lei Federal nº 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu Art. 59, expõe que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades”, cabendo também à sociedade a mobilização, a fim de assegurar os direitos ali estabelecidos.

Diante dos meios possíveis para a inserção de currículos que propusessem uma escola inclusiva a Declaração de Salamanca foi de suma relevância. Suas diretrizes impulsionaram a criação de documentos legais brasileiros que organizassem, articulassem e proporcionassem o desenvolvimento de normas e referenciais que atualmente preconizam uma política educacional voltada para a educação especial na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) (2008) reforçou e ampliou a questão do direito para as pessoas com necessidades educacionais especiais - (NEE) no sentido de igualdade e efetivação de práticas inclusivas no contexto educacional. Assim sendo:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008).

Cabe destacar que os avanços frente às decisões que dizem respeito, por um lado, às políticas educacionais, tendem a avançar quando a sociedade é mobilizada

a envolver-se neste processo. Assim, ações pontuais ganham destaque tendo em vista as pressões que a sociedade realiza.

Sobre o envolvimento da sociedade e sua influência Aguiar apresenta que as decisões:

[...] ultrapassam gestões de governos nas três esferas jurídico-administrativas; e de outro lado, a sua implementação e eventuais alterações dependem do empenho dos governos, da pressão e envolvimento dos setores organizados da sociedade (AGUIAR, 2010, p.3)

Com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil, entidades sindicais, estudantes, associações científicas e acadêmicas, o Plano Nacional de Educação<sup>5</sup> - PNE (2001-2009) resultou em diversas audiências públicas, sendo aprovado em 14 de julho de 2000.

Segundo Aguiar (2010, p. 4) o presente PNE foi estruturado em três eixos

a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE são: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) o PNE (2001-2009) precisava evidentemente ser expresso a partir do processo participativo e ostensivo da sociedade civil, devia referenciar um projeto político da sociedade brasileira, estabelecendo a educação no âmago das políticas sociais (AGUIAR, 2010).

As novas propostas nas legislações foram sendo incorporadas a fim de tentar mudar esse cenário e o novo Plano Nacional (2014-2024) foi promulgado pela Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o qual foi organizado com 20 metas e possui vigência de 10 (dez) anos após a data de publicação. O PNE induz e articula os entes federados na elaboração de suas diretrizes o qual tem como finalidade:

[...] consolidar sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a

---

<sup>5</sup> Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento editado periodicamente, através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do setor, instituído atualmente pela Lei nº 13.005/2014. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>

permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014, p.11)

Importante destacar que o PNE (2014-2024) contempla 10 (dez) diretrizes que são transversais e referenciam todas as 20 (vinte) metas que sintetizam os desafios educacionais no Brasil, agrupados em 4 (quatro) grupos principais, sendo: a garantia do direito à educação básica com qualidade, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e referentes ao ensino superior.

Ressalta-se que a Meta 4 do PNE (2014-2024) é específica sobre a Educação Especial/Inclusiva expressa no PNE (2014-2024) que:

Toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Ao refletir sobre o aspecto do espaço como um direito já confirmado faz jus reiterar que, somente a matrícula na rede regular de ensino não é garantia para sua permanência, haja vista que há a necessidade de construir momentos e espaços para a formação, para o apoio de forma conjunta.

Dourado (2011, p.7) evidencia que os programas e ações

[...] revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade.

O documento PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), tendo por vigência dez anos e com prazo praticamente se esgotando, cabe ser avaliado a fim de identificar a concretude, as limitações e novas implementações que visam contribuir para as novas ações e metas da política pública de educação.

Ao analisar a Meta 4 - Inclusão, a qual se apresenta essencial para uma educação inclusiva, principalmente para a Educação especial, ressalta-se que ela visa:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia



de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Quais pontos positivos ou negativos seriam possíveis entender com as asserções apontadas pela Meta 4? Uma questão pertinente, uma vez que não se pode esquecer que a Meta 4 é, antes de tudo, um dos mecanismos utilizados para a verificação e coleta de dados. Ou seja, essa questão é, sem dúvida, um ponto importante quanto ao que é esperado do PNE e, por sua vez das metas que o constitui, apontando avanços e os desafios a serem atingidos.

Por sinal, não há nada de novo nessa questão, haja visto, que como já foi observado, os interesses mercantis sempre estão postos à frente do ideário social e educacional inclusivo. Uma observação, que, todavia, pode ser melhor compreendida ao se refletir sobre as considerações de Lima (2020, p. 5);

A construção da Meta 4 do PNE foi marcada por duas coalizões antagônicas: os grupos que defendiam a inclusão total e os que advogavam pela coexistência entre as escolas comuns inclusivas e as escolas exclusivas ou especiais. As tensões se repetiam entre a defesa do financiamento estatal às Organizações da Sociedade Civil (OSC) conveniadas ao poder público e a defesa do atendimento exclusivamente em instituições públicas.

A partir dessas exposições é possível evidenciar que o processo de implementação da Meta 4 não esteve isento de interesses que se opunham quanto aos seus objetivos. Nesse embate, ocorrem disputas por visões de mundo, que impactam diretamente no desenvolvimento de políticas comprometidas (ou não) com o ideário educacional, tomando a exemplo a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva.

Em respeito aos embates um que pode se destacar refere-se ao documento que regulamenta o AEE, - Decreto nº 7.611, de 2011, tendo como embasamento o Art.1, inciso VII, destaca-se que a “oferta de educação especial” ocorrerá “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em conformidade, Mendes (2017, p. 76) assinala que:

No caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do AEE num espaço separado, que são as salas de recursos multifuncionais (SRM), ou nos centros de atendimento educacional especializado (CAEE), que concentram os recursos especializados. Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum.

Desse modo, é impossível não problematizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma vez que essa reitera que a educação deve ser direito de todos, mas, por outro lado, o que se observa é uma política educacional ainda fragmentada. Uma análise atenta dessa política educacional, mostra com nitidez, a forma desestruturada de como os setores encontram-se desconectados.

Laplane *et al* (2016) fazem uma crítica sobre a redação da Meta 4, ao mencionar que é possível observar o histórico termo “preferencialmente”. Para as autoras, tal termo relativiza a potência da política inclusiva e amplia o espaço da educação não regular, ou seja, ainda prevalece uma educação especial segregada nas instituições. Laplane *et al* (2016) também problematizam a ampla presença de entidades conveniadas, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, na Meta 4 do PNE. Para essas autoras, existe:

[...] um panorama em que o setor privado concentra as matrículas em escolas de educação especial, financiado pelo setor público, enquanto a escola pública é responsável pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns (LAPLANE *et al*, 2016, p. 48).

Para exemplificar a questão, referente entre o que precisa ser feito, mas que, por sua vez ainda não se efetivou, vale recorrer a Laplane *et al* (2016) quando explanam que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não apresenta, de forma clara os suportes aos alunos quando esses se encontram na classe comum, além de confirmar que ainda há uma lacuna entre políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.

Essa problemática impulsiona em um constante movimento de inclusão *versus* exclusão, tanto nos âmbitos político, social, econômico como também no educacional. Cabe salientar que os movimentos de inclusão e exclusão refletem diretamente em propostas educacionais fragmentadas, pois as questões pertinentes a educação especial frente a proposta de educação inclusiva, por mais que sejam incorporados nos documentos legais, ainda não se efetivaram de forma plena, relegando a muitos o direito de igualdade.

Antes de apresentar uma análise sobre inclusão *versus* exclusão nas instituições escolares, as nuances que as perpassam, e como, de maneira quase imperceptível elas ocorrem, convém entender o significado peculiar que as palavras inclusão e exclusão englobam.

Nesse sentido, valendo-se das palavras de Oliveira e Sobrinho (2017), têm-se que:

[...] a inclusão não é um ato, um adjetivo e muito menos uma escolha; mas consiste numa importante característica do processo civilizador do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2017, p. 240).

Por outro lado, de acordo com o Dicionário de Português, a palavra exclusão pode ser compreendida como: 1. Ação ou resultado de excluir (algo ou alguém) ou de ser excluído (por outrem); apartamento ou afastamento de algo ou alguém; 2. Restrição, isenção ou exceção; não inclusão, abrangimento ou encerramento.

Indiferentemente da forma como os dois termos acham-se conceituados, faz interessante observar como dialeticamente as duas palavras se encaixam perfeitamente às questões apresentadas no âmbito educacional. Incluir é definido como um ato, bem como excluir constitui em um ato de não incluir, assim a inclusão passa a tornar-se uma circunstância que para muitos educandos; não se trata de uma escolha, mas, sim: de uma necessidade.

Segundo Baptista (2002, p. 163) a educação inclusiva se apresenta de uma forma ampla, sendo que:

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados.

Para Mantoan (2006) a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, que não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades para aprender, mas para todos, para que eles tenham sucesso em sua inserção acadêmica.

Conforme Arantes (2006), a ação frente ao processo de inclusão é a permissão a pessoa com deficiência para ocupar espaços renegados, atualmente reconhecidos e visibilizados pela sociedade.

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem

todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros (ARANTES, 2006, p. 38)

A Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015) do Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu art.27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nessa condição, a inclusão implica a construção e o esforço de todos, de modo a validar a participação, a promoção e enfrentamento de neutralidades que impedem e contribuem para práticas excludentes. Assim, o acesso irrestrito de todos ao conhecimento necessita de escolas com projetos inclusivos que valorizam as diferenças, as particularidades de cada aluno.

### 1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MUTIFUNCIONAL

O entendimento de que o ser humano é único e apresenta um ritmo próprio é possibilidade para avançar, a diferença torna-se condição para compreender a diversidade e, com ela definir estratégias, “[...] onde o conhecimento possibilita habilidades e competências para a vida” (MANTOAN, 2011)

A ação sistemática se faz necessária tanto frente às demandas apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nos distintos espaços escolares, quanto frente às necessidades demandadas por essas instituições, assim como pelos profissionais. Cabe a todos o compromisso e responsabilidade frente ao processo inclusivo que perpassa as leis e que ainda relega o direito ali fundado.

Para Caiado (2003) é preciso:

Discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão sobre a realidade (CAIADO, 2003, p.27).

A inclusão possibilita a oportunidade de identificar as potencialidades, a heterogeneidade que só acontece de fato em espaços de respeito e de valorização

da produção particular, da oportunidade de descobrimentos individuais, de olhar atento para o ser humano enquanto ser único e capaz.

Segundo Almeida (2007, p.20):

É preciso, ainda, destacar que há muito pouco na legislação específica sobre a educação inclusiva voltada para a diversidade; entretanto, entende-se que este tema exige políticas vigorosas para o seu enfrentamento, no sentido de colaborar cada vez mais com as ações de professores e gestores no interior de nossas Escolas e Universidades.

A legislação é clara quanto ao direito de acesso e a garantia de educação para os alunos, PAEE. O atendimento, preferencialmente nas escolas de ensino regular, torna o espaço de reconhecimento e visibilidade. Nesse sentido, o Art. 2º da Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, garante que a função do AEE se constitui em “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno, bem como disponibiliza serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras” para sua participação e desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009).

Conforme a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) o público-alvo do AEE são aqueles que apresentam deficiência, tendo impedimento de longo prazo e de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, apresentando um quadro de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, sendo incluídos alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo sem outra especificação. Além dos alunos com altas habilidades/superdotação os quais apresentam potencial elevado e o envolvimento expressivo nas áreas do conhecimento humano, tais como: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Segundo o Art. 5º da Resolução Nº 4/2009 evidencia que o AEE se realiza preferencialmente em sala de recursos multifuncionais constituídas na própria escola ou em outra escola de ensino regular, esse atendimento deve ser em turno inverso da escolarização, a qual não substitui as classes comuns. O AEE também pode ser realizado no centro de Atendimento Educacional especializado que poderá ser da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos e que sejam conveniadas a Secretaria

de Educação ou a determinado órgão equivalente nos Estados, Distrito Federal ou nos Municípios.

A Resolução nº 4/2009 em seu artigo 9º, prevê, entre outras atribuições, o estabelecimento de articulações entre o professor do AEE e os professores do ensino regular.

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse sentido, é importante que os professores da sala regular e o professor da SRM criem um vínculo de diálogo, para assim oferecer aos alunos do AEE um melhor acompanhamento, sobretudo para que o processo de inclusão ocorra de maneira real e significativa.

Diante do acima exposto, Messias e Araújo (2019) atestam que são diferentes as funções do professor de sala regular e do profissional do AEE, mas salientam que é fundamental a parceria entre esses professores visto que o professor da sala regular busca junto ao AEE o apoio na elaboração das adaptações curriculares, na utilização de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos que visam contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência. Dessa forma, os autores argumentam que essas ações promovem a participação de todos os alunos da sala e, também potencializa o desenvolvimento de todos. Ao estabelecerem uma relação de diálogo, valorizando a troca de experiências, esses são aspectos que contribuem para a construção de escolas inclusivas.

O direcionamento da institucionalização do AEE apontado pelas políticas de educação por meio de seus documentos legais aponta para a escola a função de

implantar e gerir o acesso dos alunos público-alvo do AEE. Ressalta-se, que o amparo legal e técnico precisa de recursos financeiros garantidos pela União e os entes federados. Soma-se ainda uma problemática complexa, e que tem efeito direto para AEE em SRM que materializa o impedimento ao atendimento pela não apresentação de laudos médicos.

Obviamente que, como apontam os documentos legais, o educando que não possui laudo clínico precisa ter os seus direitos assegurados, porém o AEE frente a esses desafios é condicionado a determinações de setores ao qual a instituição escolar é vinculada.

O questionamento que comumente gera muita dúvida entre os professores da sala regular e por vezes entre professores da SRM tem a ver com a atitude diante de uma situação em que é nítida a necessidade do AEE, mas que por sua vez esse não possui laudo clínico? Como sugestão para a resolução desse embate, a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, aponta que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracterizasse por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.3).

Essa Nota Técnica deixa claro a importância do AEE no contexto escolar evidenciando seu caráter pedagógico, também reforça sobre a necessidade da articulação com profissionais da área de saúde, a fim de complementar quando necessário com laudo médico seu plano de AEE.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais a implantação nas escolas regulares da rede pública de ensino visa “[...] promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos PAEE no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 03).

Para a implantação das SRM conforme o apresentado no Manual (BRASIL, 2010, p. 10), deve-se atender os seguintes critérios:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

Ainda segundo o Manual de Orientação (BRASIL, 2010, p.11) apresenta a composição das SRM está organizadas em tipo I e tipo II, que disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta, conforme mostra a Figura 1:

FIGURA 1 - Especificação dos itens da Sala Tipo I e Tipo II

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação – Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

Especificação dos itens da Sala Tipo II - Contém todos os recursos da sala de Recursos Tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:



FIGURA 2 – SRM TIPO II - Recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010).

O Manual de Orientação (BRASIL, 2010) orienta que o funcionamento das SRM deve manter seu efetivo funcionamento, com atendimento aos alunos PAEE matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP, pois por meio dos dados do Censo Escolar o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial - (MEC/SEESP) realiza o planejamento e as novas ações para expansão do programa.

O AEE realizado em SRM, no contexto regular, requer o desenvolvimento de iniciativas que viabilizem a ampliação de oportunidades significativas de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe a todos os professores a promoção de ações que contemplem a apropriação dos conhecimentos e experiências significativas para que esses alunos encontrem caminhos para a superação de desafios e participem efetivamente da sociedade.

#### 1.4 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

Os desafios que se apresentam à Educação Especial, no contexto do ensino regular, ainda são muitos e, sendo assim, o compromisso por uma educação de qualidade<sup>6</sup> se faz presente nas determinações e documentos legais apresentados pela Secretaria de Educação do Paraná.

<sup>6</sup> Apesar dos documentos legais elaborados pela SEED/PR apontarem que a oferta de educação especial com qualidade evidencia um compromisso no Estado do Paraná, na prática esse "compromisso" é fragilizado, visto que para essa educação ganhar materialidade torna-se essencial que se viabilize investimentos, recursos materiais e humanos, bem como a formação continuada dos profissionais e a valorização salarial dos professores.

Tal compromisso este que se intitula, no documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p. 14) o qual reforça que:

O Paraná está fazendo uma inclusão educacional processual e responsável, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense.

Cabe frisar, a partir desse documento, que o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN, órgão que compõem a Secretaria de Educação do Paraná, situa-se na posição denominada inclusão responsável<sup>7</sup>, ou seja, uma terceira posição frente ao processo de inclusão educacional. O documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) apresenta duas tendências de modo que na primeira posição referenda a inclusão condicional e a segunda inclusão total ou radical.

No entendimento do DEEIN, a inclusão precisa não apenas oportunizar o acesso dos que apresentam NEE<sup>8</sup>, mas apresenta que é preciso garantir as condições indispensáveis que os que são atendidos se mantenham na escola e aprendam (PARANÁ, 2009)

Fica claro na presente Política Estadual de Educação Especial que a inclusão é entendida como um processo de enfrentamento de movimento desarticulado das práticas pedagógicas e para o processo da inclusão educacional o planejamento e as mudanças político-administrativas se fazem necessárias.

O DEEIN reconhece que a inclusão é um processo gradativo, dinâmico e que a oferta de uma rede de apoio, no contexto do ensino regular, se faz necessária. O documento se posiciona em torno do entendimento de que a escola regular se apresenta como o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão dos alunos com NEE e reconhece que o AEE para alguns alunos com graves comprometimentos requer atendimentos em escolas de educação especial.

---

<sup>7</sup> [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf)

<sup>8</sup> Necessidade Educacionais Especiais (NEE) - Termo apresentado no texto da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, elaborado pelo DEEIN/2009. Vale destacar que o termo "Pessoa com Deficiência", ficou definido com a Portaria Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.

Segundo a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p. 6) o apoio em rede que se destaca para o AEE são os serviços de:

Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries<sup>9</sup> na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para a alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez.

Nota-se que a rede de apoio proposta pela Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) propõe a promoção dos espaços de AEE, porém pode-se observar que a ênfase se apresenta na implantação das SRM nas instituições de ensino regular. Dessa forma, a SRM se constitui no único espaço para o AEE gerando um número limitado de alunos inseridos nesse tipo de atendimento.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão ((PARANÁ/DEEIN, 2009, p.14) expressa que:

O Paraná está fazendo uma inclusão educacional processual e responsável, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense

Nesse sentido, entendendo que educação especial requer uma articulação com o ensino regular, a fim de se constituir numa perspectiva inclusiva. O Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR, 2015-2025), em sua Meta 4 enfatiza que: o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, ocorrerá preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de uma política educacional inclusiva, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

---

<sup>9</sup> Parecer CNE/CEB nº 24/2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005) estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, Lei nº 11.274/2006 que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9394/96.

No estado do Paraná, a Deliberação nº 02/2016-CEE/PR, em seu Capítulo III, no Art. 11; apresenta os estudantes que são assegurados com o AEE, sendo aqueles que possuem:

I – Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;

IV – Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Segundo o PEE-PR, 2015-2025 (PARANÁ, 2015, p. 66) em seu item 4.2 a estratégias visa garantir o acesso ao:

atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica da rede pública, conforme necessidade identificada.

No PEE-PR, (PARANÁ, 2015) em sua análise situacional da educação, seguindo dados do Censo Escolar da Educação Básica (2010-2013)<sup>10</sup>, tendo como referência as matrículas na Educação Especial, Classe Especial e Escola de Educação Especial, verifica-se que o Atendimento Educacional Especializado-AEE, no período de 2010 a 2013, na modalidade de Educação Especial ofertada na rede pública estadual de ensino, apresentou crescimento superior a 90% no total de estudantes.

Na Figura 3 é possível analisar os dados do relatório de monitoramento das metas do PEE/PR (2015-2019).

---

<sup>10</sup> NEE- Número de matrículas na Educação Especial – Classe Especial e escola de Educação Especial – Paraná – 2010-2013. Disponível em: Plano estadual de Educação PR.pdf

FIGURA 3 - Resultados parciais do monitoramento das metas do PEE-PR.

INDICADOR 4A	<i>Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.</i>										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	SD	SD	SD	SD	SD						
INDICADOR 4B	<i>Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação</i>										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	64,7%	66,1%	69,3%	71,8%	71,1%						
INDICADOR 4C	<i>Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.</i>										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	71,5%	71,7%	67,3%	64,9%	63,4%						

**Considerações 2017:** não há dados para a construção dos indicadores.

**Considerações 2018:** \*SD - sem dados.

**Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.**

Preconiza a meta a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para a mensuração desta meta existem limitações de ordem conceitual e de dados empíricos, de tal forma que o único registro utilizado pelo INEP são os do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), ocasião em que no Paraná, 83,7% das pessoas com deficiência, na faixa etária selecionada, frequentavam a escola naquele ano de referência (anterior ao PNE). Não frequentavam a escola 8.500 pessoas.

**Indicador 4B: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estuda em classes comuns da educação básica.**

O cálculo deste indicador ocorre via Censo Escolar da Educação Básica. O INEP acompanhou o indicador no período entre 2009 e 2017. Neste intervalo de tempo, o Paraná avançou 31,7 p.p., estando com 69,1% ao final da série histórica. Este desempenho encontra-se bem abaixo dos observados na média da região sul (83,4%) e do país (91%).

Fonte: Governo do Estado do Paraná – Ipardes.

[https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/Avaliacao%20das%20Metas%20do%20Plano%20Estadual%20de%20Educacao%20final.pdf](https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/Avaliacao%20das%20Metas%20do%20Plano%20Estadual%20de%20Educacao%20final.pdf).

Acesso em 25 jul.2022.

O PEE-PR (2015-2025) manifesta em sua construção o “[...] processo democrático, participativo e de elaboração coletiva”, mencionando que o envolvimento de segmentos da educação e segmentos da sociedade, bem como a participação de entidades e instituições propiciaram reflexões das metas e estratégias aprovadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e o PEE-PR (PARANÁ, 2015), por meio do Conselho Estadual do Paraná (CEE), seguiu as orientações nacionais e definiu assim a Lei Estadual do Plano Estadual de Educação do Paraná.

No levantamento dos dados do monitoramento das metas do PEE-PR o quantitativo de matrículas referente ao PAEE e os percentuais evidencia a crescente demanda pelo AEE. Assim, comprova que a SEED-PR tem angariado esforços na

promoção e efetivação de espaços complementares para a aprendizagem do PAEE, e o atendimento em SRM se apresenta como um espaço educacional que garante o que estabelece a PNEEPEI (2008).

Para Ropoli *et al* (2010, p.16) há um entendimento de que:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

Pode-se perceber que no Paraná prevalece uma diferença frente aos demais estados brasileiros, tendo em vista que são contemplados como PAEE para o AEE, os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Cabe uma ressalva para indicar que para esses alunos, são garantidos o AEE até a conclusão do ensino médio com acompanhamento, intervenções e estratégias diferenciadas.

A Deliberação nº 02/2016-CEE/PR (PARANÁ, 2016), a qual dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná, em seu Art. 7º expõe que:

A identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes dar-se á por meio de avaliação inicial e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem e será realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com atendimento a toda a demanda do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ. 2016, p.5).

Retoma-se, nesta discussão, a ambiguidade e a imprecisão perante as leis, a qual gera muitas vezes a condução, totalmente oposta, ao que deveria pautar. Conforme o exposto, a identificação das necessidades dos alunos carece de avaliação inicial ou ao longo do processo, e essa será feita pelo professor especializado da instituição de ensino e por equipe multiprofissional.

Cabe ressaltar que, mesmo apresentando na Deliberação nº 02/2016-CEE/PR (PARANÁ, 2016), seu caráter inclusivo e reforçando os direitos de igualdade e a participação plena e efetiva no processo educacional, a exigência quanto a avaliação inicial mencionada no Art. 7, inviabiliza o AEE quando há necessidade de complementação de avaliação por profissional do atendimento clínico devido ao alto custo que possa existir.

Vale destacar que o AEE poderá ser ofertado nas SRM, sendo esse atendimento em turno inverso da escolarização, o qual não substitui às classes regulares, sendo ofertado na própria escola ou em outra da mesma rede de ensino, também poderá ser em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, e que são conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2016).

A Deliberação nº 02/2016-CEE/PR (PARANÁ, 2016) em seu capítulo IV que trata sobre o AEE, em sua Seção II especificamente sobre: a inclusão na Rede Regular de Ensino, em seu Art. 15, reforça que a instituição precisa garantir o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento “o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, zelando pela qualidade do ensino e da aprendizagem” (PARANÁ. 2016, p.10).

Ainda sobre o AEE, nessa mesma deliberação, em seu Art. 17 (PARANÁ. 2016, p.11) destaca que:

As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica:

I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos;

II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;

III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade;

IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação, Parágrafo único. As salas de recursos multifuncionais previstas nos incisos de I a IV deste artigo poderão estar agrupadas em um mesmo espaço físico, desde que assegurem funcionalidade e aprendizagem.

No estado do Paraná, os critérios para o AEE, realizado por meio da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), segue a Instrução nº 09/2018 - SUED/SEED, a qual define como público-alvo:

[...] estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018, p.1).

Esse público em específico, atendido, nesse programa tem, muitas vezes, o AEE como sendo o único espaço de atendimento na instituição do ensino regular. Também, é através do AEE que terá a oportunidade de encaminhamentos num processo que prioriza a articulação do trabalho pedagógico entre o professor especializado e o professor do ensino regular.

de forma pedagógica os encaminhamentos e a

Conforme o Censo da Educação Básica no resumo técnico do Estado do Paraná (2020) tem-se que:

O número de matrículas da educação especial chegou a 104.280 em 2020, um aumento de 23,6% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 35,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 33,7%

Os números expressam a necessidade de ampliação e valorização do espaço da SRM, a qual revela sua importância e evidencia a necessidade da organização de materiais didáticos, dos recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica que objetiva o AEE. Esse espaço precisa estar contemplado no PPP e no Regimento da instituição de acordo com as normativas do sistema estadual de ensino.

Assim, o atendimento na SRM propõe uma prática que respeita a todos e não exclui ninguém, contempla uma educação especial na perspectiva inclusiva que visa atender a todos de forma a contemplar suas especificidades, buscando caminhos para que no coletivo escolar consiga-se avançar para um modelo real de ensino.

A possibilidade do trabalho colaborativo e em parceria com o professor especializado de SRM, na qual o professor incorpora novas práticas é uma alternativa para a construção de um processo inclusivo, o qual permitirá interações, vivências, respeito e igualdade.



## 2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas discussões apresentadas aborda-se que a prática pedagógica, como ato educativo, precisa estar imbuída de ações planejadas para transformar e gerar mudanças potencializadoras no contexto que se apresenta. Debate-se que no espaço escolar, de forma conjunta é possível traçar ações para que as mudanças sejam significativas e que o ensino contemple a formação de sujeitos críticos e participativos.

Na condução da prática pedagógica o ato educativo necessita ser constantemente revisto, atentando-se para o fato de não se restringir a uma mera instrução formativa, condução atualmente cada vez mais presente no espaço escolar devido a “racionalidade econômica” (FRANCO, 2016, p.5) que produz fragmentações no processo de ensino aprendizagem.

Assim, retomando o objeto de estudo desta pesquisa, definido de formação continuada, ressalta-se que este aspecto potencializa a prática pedagógica que a situa em um processo pelo qual é possível uma educação problematizadora, construída a partir de mediações, ou seja, em um trabalho colaborativo que dá significados ao ato de educar e de transformar a aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas num caráter de práxis impulsionam ações para processos inclusivos, entendendo que a dinâmica da escola se faz com situações latentes que emergem da realidade atual e que demanda um trabalho coletivo, colaborativo, que estimula uma construção conjunta de um ambiente melhor e mais inclusivo para todos.

### 2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA – CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A escola como espaço de ensino tem como papel democratizar o acesso ao conhecimento. Desta forma, cabe a ela definir ações e propostas que permitam a todos os estudantes uma formação crítica, que promova autonomia, colaboração e tomada de decisões.

Saviani (1995, p. 17) afirma que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dessa maneira, assumindo esse objetivo o trabalho educativo pontuará seu propósito, demonstrando a capacidade de permitir aos sujeitos a apropriação dos elementos culturais necessários à sua formação humana. Ainda para Saviani (1995), tendo como base esse princípio é necessário possibilitar a aquisição de conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela humanidade.

Nóvoa (2009, p. 63) salienta que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Portanto, o trabalho pedagógico deverá mediar essa interação entre o conhecimento e os alunos, oportunizando um ambiente pedagógico necessário para a apropriação do conhecimento científico de forma intencional e sistematizada.

Ao professor compete o trabalho pedagógico que cotidianamente precisa ser refletido, revisto e compreendido a partir das demandas reais, pois “[...] sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas que docentes devem fornecer a demandas e ordens externas” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 2000, p.9).

Conforme Imbert (2003), é preciso ter o entendimento de que a escola é um espaço institucional, mas também é espaço de práxis que se consolida com um projeto de autonomia. O autor define esse processo como re-historicizar a instituição, para ele a escola não será transformada por projetos inovadores impostos pelos sistemas, mas sim pelos educadores, no coletivo, ao perceberem que a escola precisa e necessita ser outra (IMBERT, 2003).

Pensar o contexto escolar é refletir sobre as questões de aprendizagem, propostas pedagógicas, relação professor/aluno, avaliação entre outras. Essa, é uma tarefa complexa, pois ao mesmo tempo em que todas as questões se articulam para construir o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre no interior das instituições escolares; também sofrem as pressões externas regulatórias que exigem uma prática voltada para metas e índices que não representam a sua realidade.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), preconiza que a educação escolar se

desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Assim, as instituições escolares se configuram em espaços educativos, onde os princípios e fins da educação precisam se consolidar, de modo a oportunizar o ensino e a aprendizagem formal.

Essa mesma lei em seus Art. 12 ,13 e 14 no inciso I de ambos os artigos contemplam a elaboração, a participação e a execução da proposta pedagógica do estabelecimento, incumbindo os docentes de sua construção em uma gestão democrática (BRASIL, 1996).

Sendo então, a escola um espaço constituído para a aquisição do conhecimento por meio de professores, coordenadores e o seu público principal que é o aluno; apresenta-se nesse espaço o importante desafio que é a prática pedagógica.

Franco, Gilberto e Campos (2017) evidenciam que a compreensão do fazer pedagógico, advinda da mudança dos tempos e do perfil dos alunos, impõe a reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente. Dessa forma, para Gilberto e Franco (2017, p.23) “[...] a práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia”, sendo essa contrária às ações mecânicas exigindo reflexão do coletivo, revelando as intencionalidades e gerando novas interpretações.

Nesse sentido:

[...] a atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência, a saber: 1) a explicitação e a negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; 2) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; 3) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas a transformação da realidade social (FRANCO; GILBERTO, CAMPOS, 2017, p. 23).

A práxis, ao se confirmar exige romper com a compreensão do “saber fazer senão a partir de seu próprio fazer”, conforme apontado por Pimenta (2005, p. 26). Para a autora os saberes pedagógicos precisam se constituir da prática que confronta e reelabora esses saberes diários e desprendidos de reflexão sobre o fazer (PIMENTA, 2005).

O professor, em sua formação inicial e no decorrer de sua jornada profissional expressa sua história de vida, seus valores, seus saberes, suas relações dentro e fora do espaço escolar. Essa construção da identidade de professor é permeada por um

processo histórico, por experiências acumuladas ao longo do exercício de seu trabalho nas interações com os colegas de profissão e também da e na interação com outros segmentos que surgem no decorrer da profissão.

Nesse processo o professor poderá expressar uma prática meramente técnica ou uma prática transformadora; assim por meio da práxis o professor se constitui num processo contínuo de formação.

De acordo com Franco (2016, p. 543)

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Cabe evidenciar que o professor, na condução de sua prática pedagógica, expressa o seu protagonismo, apresenta sua marca enquanto educador de transformação no espaço escolar. A sua forma de conduzir sua prática o identifica e o possibilita a compreender e a considerar aspectos que precisam ser melhorados. Segundo Franco (2016, p. 535), “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”.

Nesse sentido, vale ressaltar que as práticas carecem se apresentar de forma dinâmica, organizadas e planejadas, precisam reconhecer a realidade escolar que se apresenta e assim traçar ações sistemáticas, as quais são cruciais para atingir o objetivo do ensino.

Ao mencionar sobre a ação docente sem a perspectiva pedagógica direcionamos o olhar para o agir mecânico, agir esse que é carente de reflexão, análise e criticidade. Sem uma perspectiva pedagógica o professor encontra-se refém de ações burocráticas, o que impossibilita à mudança e à transformação.

Segundo Franco (2016, p. 536)

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

O desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover mudanças no processo ensino aprendizagem não é uma tarefa solitária e de fácil execução, é preciso construir parcerias no coletivo escolar, elencar objetivos e traçar metas a serem alcançadas. A equipe pedagógica tem um papel fundamental na condução e no acompanhamento desta tarefa.

Conforme Paro (2008, p. 12),

[...] a escola deve organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, as camadas trabalhadoras.

A escola composta pelos diferentes profissionais que ali atuam, construindo um processo coletivo precisam desenvolver um projeto transformador na aprendizagem, alunos compostos pela classe trabalhador que requer ações que priorizem os interesses de mudanças e transformação.

Ao desenvolver escolas com propostas transformadoras, caminha-se para processos democráticos que exigem e se fundamentam na participação ativa, no respeito as diferenças, na igualdade de oportunidades, na valorização do outro em vista a suas potencialidades.

Na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 206, expõe sobre “a gestão democrática do ensino público”. Essa perspectiva também aparece no artigo 14 da LDB (Lei nº 9394/96), na qual enfatiza que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação pública precisa contemplar em suas ações a gestão democrática, pois somente com este tipo de gestão será viável assumir caminhos que permitem a construção de possibilidades inclusivas, as definições de compromissos coletivos. Na implementação de ações que cumpram de fato seu compromisso de ser de todos e para todos. E assim, para a proceder um sistema de gestão democrática se faz importante o processo político-administrativo

contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. (ALMEIDA, 2007)

A prática pedagógica evidencia o compromisso que o educador precisa assumir ao direcionar seu trabalho no contexto escolar, a qual precisa contemplar os conhecimentos sistematizados pela humanidade que conduz para a transformação, para a construção do sujeito crítico. Sujeito esse que a partir da sua realidade a transforma e se move a partir de mudanças.

Cabe a esse professor fomentar práticas pedagógicas que promovem caminhos, acertos, de modo, a construir e reconstruir, se necessário, em seu dia a dia novas propostas, novas proposições, novas estratégias para superar os desafios que a inclusão impõe.

A equipe gestora ao assumir seu trabalho pedagógico precisa de forma constante rever seus encaminhamentos e pautar-se em ações que possam transformar a realidade que ali se apresenta. As decisões refletidas na coletividade necessitam ser articuladas, planejadas e executadas em prol de um objetivo maior que é a comunidade escolar. Desta forma, o trabalho colaborativo torna-se um caminho onde todos compartilham as decisões e são os responsáveis pelo que é produzido em conjunto com igualdade, justiça, respeito as diferenças, valorizado a diversidade.

## 2.2 O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao entender que a escola é constituída por um processo de contínua interação, faz-se necessário que os professores assumam uma postura de interatividade, a qual deve promover ações coletivas e com objetivos comuns.

Segundo Arroyo (2012) a ação coletiva na escola precisa levar em conta a diversidade de reconhecimentos na construção da história de cada indivíduo, visto que essa iniciativa enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que o homem se faz fazendo a história.

Os objetivos construídos na instituição devem tornar-se um compromisso coletivo, pois todos se tornam ativos nesse processo, sendo assim: gestores, equipe pedagógica, professores e alunos que formam uma rede colaborativa.

Conforme Almeida (2004) o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do

processo de inserção das tecnologias na escola, no âmbito administrativo e pedagógico cria condições para a formação continuada em serviço e contribui significativamente em processos de transformação, articulação e produção de conhecimentos compartilhados.

O processo de gestão democrática precisa acontecer na escola e ser pensado para a escola, com vistas à democracia evidenciando-se sua importância na condução do planejamento, nos encaminhamentos, nas atividades do processo de ensino aprendizagem que compreendem o currículo.

O currículo como elucidação do projeto político que orienta as ações pedagógicas, precisa ser um documento que expressa uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, oportunizando a materialização do processo de ensino aprendizagem.

Para Veiga (2002, p. 7)

O currículo é uma parte importante da organização escolar e faz parte do projeto-político-pedagógico de cada escola. Por isso ele deve ser pensado e refletido pelos sujeitos em interação que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

A função do currículo pensado e construído como um projeto social é concretizar um projeto educativo que considera a realidade da escola, ou seja, seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Essa dimensão do currículo se materializa no Projeto Político Pedagógico que se configura como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que expressa em sua produção escrita os anseios e as possibilidades de práticas para a transformação da realidade ali existente.

Conforme Veiga (2002, p.11)

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Conhecer a realidade escolar e os interesses que esse grupo apresenta é promover mudanças, é entender que a escola precisa avançar para a transformação social, numa escola emancipadora que seja capaz de práticas de mudanças, de significado para os sujeitos que as constitui.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular precisa institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente é essencial para a materialização de uma educação especial efetivamente pública e de qualidade. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re)construção da instituição escolar. (ALMEIDA, 2004, p. 244)

Para Veiga (2009, p.167)

A participação requer compromisso com o projeto político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro.

Arroyo (2021) evidencia que a pedagogia moderna concebe reconhecer que as pessoas são parte do processo histórico, ou seja, a história se faz no conflito de forças pelo próprio ser humano. Sob esta perspectiva, a formação acadêmica constituída no meio escolar precisa priorizar o respeito e a promoção de espaços de diálogo.



Os sujeitos mencionados por Arroyo (2021) precisam tanto prover e promover mudanças e ressignificações nos diferentes aspectos, assim como também a construção da ação pedagógica na escola exige interações significativas, as quais devem romper com o modelo tradicional de ensino. (MANTOAN, 2011)

Segundo Franco (2016, p.8)

O professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal.

Uma prática pedagogicamente fundamentada ocorre através de um trabalho conjunto e colaborativo, num processo constante de formação pelo qual os professores serão capazes de definir e traçarem estratégias que possibilitem mudanças e o enfrentamento de desafios. Para tanto, um currículo que prioriza a educação na perspectiva inclusiva exige tais enfrentamentos. Este processo demanda determinação e discernimento de todos, ao mesmo tempo que, as ações compartilhadas tendem a gerar novas possibilidades através da mediação; fator fundamental para as interações.

Segundo Marques (1990, p.21)

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

A participação apresentada por Marques (1990) expressa o caráter democrático que precisa ocorrer no interior das escolas, a qual visa encaminhamentos planejados e que reflitam o espírito coletivo, confirmando sua autonomia e a liberdade na ação pedagógica.

Para Alarcão (2003, p. 43) “[...] a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas, também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula”. Portanto, o trabalho pedagógico precisa ser trilhado na superação da mera transmissão dos conteúdos, deve possibilitar a participação ativa dos alunos em propostas desafiadoras que os tornem agentes ativos no processo. É preciso identificar que cada escola possui uma cultura

própria e pertence a um ambiente singular, a partir disso é possível definir as estratégias educativas tendo como base os princípios e valores universais.

A construção dessa escola e dessa educação perpassa um currículo aberto, dinâmico, participativo onde considera os saberes intrínsecos do projeto de escola almejada (CURY, 2007).

Ao reconhecer que as instituições escolares são espaços onde a heterogeneidade se apresenta marcante; pensar um ensino nesta configuração é pensar nas diferenças, construir propostas para a inclusão, para o real direito do cidadão e da pessoa com deficiência.

Nesse sentido:

[...] diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos (BRASIL, 2007, p.14).

Incluir, nessa perspectiva, é entendido como acrescentar, abranger, inserir, juntar. Sendo assim, a inclusão só é possível quando houver respeito a diferença e conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam as pessoas com deficiências aprender e terem, reconhecidos e valorizados, os conhecimentos (SARTORETTO, 2011).

É preciso rever alguns pensamentos excludentes que foram incorporadas ao longo do tempo com relação a deficiência, pois muitos ainda a definem como sendo aquilo que falta na constituição orgânica do sujeito. Essa compreensão projeta na pessoa com deficiência, a culpa pela não aprendizagem, pela limitação. O oposto seria projetar a perspectiva nas possibilidades e nas potencialidades que a pessoa apresenta.

O enfrentamento de toda a sociedade frente as atitudes capacitistas<sup>11</sup> requer ação mobilizadora quanto ao preconceito contra pessoas com deficiência. Preconceito esse que muitas vezes se expressa por meio de atitudes negativas, depreciativas, hostis e discriminatórias. As atitudes capacitistas também estão ligadas a ideia sobre

---

<sup>11</sup>Capacitismo: é utilizado para expressar a discriminação contra pessoas com deficiência. <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/sementes-da-inclusao-2013-o-que-e-capacitismo>

o corpo ideal, que pretende atingir a capacidade da pessoa e a manifestação também pode ocorrer de forma velada, de tão estrutural e inconsciente que é a discriminação.

Conforme a Constituição Federal (BRASIL,1988)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O acesso e permanência no contexto escolar é um direito, mas muitos ainda estão à margem desse processo, somente por meio de movimentos sociais, ONGs, entre outras entidades civis é que o reconhecimento pelos direitos está sendo efetivado. Esse fato evidencia necessidade de mudanças no contexto escolar, exigindo novas ações e práticas.

Segundo Lopes e Vilas Boas (2020, p.1)

[...] o espaço escolar, atendendo às pressões sociais, à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que promulgam a educação como direito de todos e dever do Estado, abre-se para os grupos que dela foram alijados ao longo da história, constituindo-se em palco da diversidade.

O desafio para os professores está em planejar para um público tão variado, para outros professores é a oportunidade de vivenciar as diferenças, a heterogeneidade tão discutida, embora, pouco vivenciada, não respeitada, é rica na diversidade e que no contexto da sala de aula e na sua dinâmica podem apresentar.

Alguns educadores desenvolvem práticas pedagógicas inclusivas, práticas de compromisso para com a diversidade, assumindo um compromisso de promoção e de valorização, reconhecendo que a aprendizagem não está na reprodução de conhecimentos, mas sim num processo contínuo e significativo.

A PNEEPEI (2008), se apresenta como um marco no campo educacional, pois tem como intuito “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. (BRASIL, 2008, p.1)

Reconhecendo que a PNEEPEI (2008) promoveu avanços no âmbito educacional e fortaleceu as lutas sociais, evidenciam-se por meio dela todos os esforços anteriores em prol das pessoas com deficiência, limitações entre outros aspectos físicos que as caracterizam como PAEE.

Para Carmo (2006, p. 51)

Os desafios da sociedade e da escola, em face da relação inclusão e deficiência, não se resumem ao entendimento de que os homens são diferentes e diversos entre si. É preciso também, desenvolver nas mentes das pessoas a capacidade de colaboração de uns com os outros, visando ao benefício de todos. Assim, como as guerras têm início nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz têm que ser construídas.

Conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008) a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A PNEEPEI apresenta o público-alvo a se constituir na proposta pedagógica das escolas, sendo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também menciona que no público já apresentado ou em outros que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial precisa atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Promover a inclusão é acreditar no ensino que trabalha com as diferenças, é acreditar que todo o aluno aprende com ritmo próprio, que seus interesses e suas capacidades são oportunidades de emancipação intelectual, social e pessoal; onde ambientes educacionais ensinem os alunos a valorização das diferenças por meio da convivência, nos exemplos dos professores, no ensino da sala de aula sem competições, sendo solidários e participativos.

No processo de inclusão:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Essa dinâmica possibilita que o processo em rede promova novas maneiras de relacionar-se com o outro e com o mundo. Essa, dinâmica no dia a dia em sala de aula, torna-se espaço de possibilidades, desafios e descobertas. Para Saviani (1993, p. 80) “[...] se a educação é mediação, isto significa que ela não pode ser justificada por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”, que precisa ser

coletiva, que propõem ações de transformação no contexto escolar, ação que também pode se confirmar numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, o ensino regular pode em muitas escolas ter em contraturno a oferta do AEE em SRM. Nessa proposta cabe à equipe gestora promover ações para que a articulação das ações pedagógicas entre o professor da sala regular e o professor especializado efetivem propostas pedagógicas que possam atender as demandas ali apresentadas, bem como possam de forma colaborativa e coletiva elencar intervenções que promovam de fato a aprendizagem do aluno que apresenta NEE.

Magalhães; Rocha e Pletsch (2013) expõem que diante de todas as complexidades que envolvem a escolarização dos alunos PAEE, pode-se apontar a importância do AEE, pois para que haja sucesso em sua escolarização, repensar a prática pedagógica nesse atendimento é busca romper as práticas segregadoras, excludentes e que ferem os direitos.

Evidentemente, que entre o atendimento especializado e o atendimento no ensino regular existem diferenças; por outro lado, o fato de existirem certas dificuldades com relação a colaboração das partes, também não significa dizer que nada pode ser feito. Desta forma, a ausência de um trabalho colaborativo muitas vezes é vista como um empecilho para as práticas pedagógicas inclusivas.

Ao promover tais ações a teoria complementa a prática e assim:

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (SAVIANI, 1982, p.61).

A formação continuada encaminha à construção de práticas inclusivas que precisam perpassar a teoria, unir-se a ação planejada do professor especializado junto com os professores do ensino regular. A formação permite na ação diária evidenciar o quão variado é o processo da aprendizagem e, quão essencial é identificar e valorizar o outro pelas suas peculiaridades, suas potencialidades, suas experiências e vivências.

Mantoan (2006, p.52) salienta que ainda:

Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem nos conteúdos programáticos das disciplinas

curriculares, exclusivamente; as que enfatizam o aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro.

Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de reforma educacional pois a visão de qualidade de ensino que predomina na atualidade impõe metas e objetivos quantitativos, índices que não correspondem a um resultado ideal de ensino e de aprendizagem, tais exigências confrontam a profissão docente.

Mendes (2017, p. 1) questiona:

Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? O que significa “qualidade de ensino” numa sociedade que caibam todos? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? [...] Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão na ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?

Em resposta às indagações apresentadas é importante destacar que:

A ‘formação continuada’ é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2006, p.19-20).

Assim, a formação continuada visa responder a questões reais da escola, precisa valorizar os saberes e as experiências dos profissionais e aliar de forma eficaz teoria e prática. Requer também entendimento de que teoria e prática são processos interrelacionados, não se desvinculam.

No processo de formação continuada, o docente precisa admitir que “[...] o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.” (FRANCO, 2016, p.7). Reafirma-se a dimensão da coletividade e com ela as exigências que a realidade educacional inspira. A formação suscita ser definida com propósitos claros e que contribua para a profissão como um todo.

Diante disso, o processo de formação precisa considerar a realidade da escola, pois a educação inclusiva, mesmo diante das adversidades e carências, que por vezes se fazem presentes nas instituições públicas de ensino brasileiras, possui a potencialidade transformadora da educação, enquanto prática social.

Destaca-se que a formação continuada requer parcerias com instituições de ensino superior, a fim de complementar os aspectos teóricos que embasam o trabalho pedagógico com os alunos PAEE. Essas parcerias empreenderão discussões e reflexões que podem romper com a fala que evidencia a falta de preparo para trabalhar com esse público-alvo, enfatizará a articulação do trabalho do professor especializado junto ao professor regente, manifestará a relevância das adaptações e flexibilizações curriculares, acentuará propostas para o trabalho coletivo e colaborativo no contexto escolar.

Para Almeida (2004) é preciso que se pense na formação dos professores, que não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas, sim proporcionar formação na inclusão. A formação na inclusão auxilia para que os problemas que emergem da prática cotidiana em sala de aula sejam superados, contribui para a que haja a revisão de pontos de vistas, preconceitos e até mesmo opiniões sobre a educação especial e o aluno que é atendido por essa modalidade educativa. Enfim a formação na inclusão contribui para que o conhecimento seja construído na e para a prática, assim, tornando, o processo de ensino e aprendizado significativos, tanto para educadores, quanto para educandos.

A formação continuada, realizada com o coletivo, instrumentaliza a partilha de conhecimentos e experiências vividas em sala de aula, tornando os desafios amenos, possibilitando a discussão, reflexão, interação, enfim a troca de experiências. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 16) “[...] quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente”.

O ensino colaborativo ou coensino defendidos por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018) e Capellini e Zerbato (2019) constitui num modelo de ensino baseado na colaboração entre educação comum e especial, cujo objetivo é planejar, implementar e avaliar, de forma conjunta ações que construam uma rede de apoio para a inclusão.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.37) ressaltam que:

[...] apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar uma forma de trabalho ou outro modelo de AEE no qual os dois professores – o da classe comum e o de Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula.

Por meio da experiência de Mendes, Vilaronga e Zerbato que pesquisaram o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino para o PAEE, teve início em 2004, o projeto de extensão denominado “S.O.S Inclusão”. Este projeto tinha como objetivo avaliar o modelo de “consultoria colaborativa” de estagiários para educadores do ensino regular que tinham alunos com deficiências em suas salas de aula (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2018, p.12).

O projeto que constituiu de atividades de pesquisa e extensão universitária junto a unidades escolares (creches, escolas de educação infantil, e escolas do ensino fundamental), indicou que “[...] o ambiente nas salas de aula, de modo em geral, se torna mais colaborativo, e os professores revelam se sentem mais confiantes sobre como lidar com as crianças com deficiências em suas salas de aula” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p.37).

Conforme Damiani (2008), o trabalho colaborativo é uma importante contribuição para a área de atividade humana. A autora sugere que esse tipo de atividade apresenta um potencial que auxilia no enfrentamento e nos desafios propostos pela escola em nosso país, visto que possibilita “[...] o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (DAMIANI,2008, p.13).

Os professores ao promoverem o trabalho colaborativo resgatam o espírito de unidade, a tomada de decisão compartilhada, as ações em comum e assim; evidenciam tais ações na realidade que se apresenta e que requer cada vez mais práticas pedagógicas alternativas e adequadas ao público que ali se apresenta.

Mendes *et al* (2018, p. 43) concluem que:

O trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos.

Esse trabalho se apresenta como um desafio no contexto escolar, pois os professores sentem-se despreparados para tal ação. Entretanto, cabe destacar que cabe à equipe diretiva e pedagógica o papel de conduzir a fim de que essa se desenvolva de forma participativa. Ao se trabalhar em conjunto, construindo um trabalho colaborativo ou no caráter de co-ensino, tanto para o PAEE como para todos



os demais alunos, é importante entender que a forma de ensinar precisa mudar e, para essa mudança, a formação continuada abre espaço para promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Pereira, Damasceno e Andrade (2013, p. 1437) ressaltam que:

É muito importante haver o trabalho cooperativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular/comum, para que se possa constituir uma rede de colaboração no trabalho pedagógico, (re)significando o processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidade especial.

Vale destacar dois pontos importantes com relação à práxis a ser desenvolvidas entre os professores. Primeiro diz respeito ao fazer pedagógico entre o professor do AEE e o professor da sala regular e vice-versa. Isso é, a maneira de como cada educador deve respeitar a prática pedagógica do outro. O segundo, tem como ponto chave, o fato de que precisa haver trocas de informações entre a instituição comum e a instituição da Educação Especial, quando esse for o caso.

Entende-se que, a parceria entre as propostas dos professores; sala regular e professor do AEE, as instituições regulares e escolas especializadas, também podem articular um trabalho conjunto que beneficie o aluno atendido por ambas. Dessa forma, “[...] a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam” (ROPOLI *et al*, 2010, p.18-19).

Para Zerbato (2018) *apud* Capellini e Zerbato (2019, p. 61):

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que têm os professores e toda a equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os PAEE. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula.

A formação continuada promove mudanças, novas perspectivas, possibilita ao professor rever suas ações e caminhar ao encontro de novas propostas. A busca pelo ensino de qualidade caminha junto as ações alinhadas para o enfrentamento das necessidades presentes na sala de aula. Ao capacitar-se teoricamente o professor alia sua ação, visando uma educação de qualidade. Nesse processo formativo o

profissional de ensino, procura promover um espaço escolar que prioriza a igualdade de direitos, o respeito, a individualidade e avança no enfrentamento aos desafios comuns que ali surgem.

A tarefa não é solitária; deve ser coletiva, pois o reconhecimento dos desafios e os entraves que a educação brasileira em seus diferentes níveis e nas diferentes modalidades requer atenção de todos. Se faz necessário, diante das fragilidades das políticas públicas educacionais um processo contínuo de formação, pois até o presente momento a oferta ainda não deu conta de responder de forma sistemática as necessidades que ainda se apresenta em muitas realidades escolares.

Numa proposta de trabalho colaborativo, a formação precisa assumir um caráter comprometido e responsável. Diante disso, será preciso identificar que o caminho é árduo e conflitante, mas que preza pelo saber e pelo conhecimento científico.

Ao acolher a proposição coletiva as angústias são amenizadas e o desafio real refuta à realidade idealizada nos diferentes e inúmeros documentos legais. Assim, formação é refletida sobre a prática, contribui e possibilita novas dinâmicas na sala de aula e acolherá e assumirá a educação na perspectiva inclusiva.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Ao delimitar o objeto de estudo, constituído pela formação continuada de professores, bem como os objetivos<sup>12</sup> que delimitam a pesquisa procedeu-se ao levantamento da produção científica relacionada ao tema da educação especial na perspectiva inclusiva.

Nesse processo foram cumpridas as seguintes etapas:

- 1) Levantamento da produção científica no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- 2) Leitura do material encontrado com o objetivo de identificar a temática selecionada para estudo;
- 3) Organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
- 4) Elaboração do banco de dados com os seguintes descritores: instituição, nome do(a) autor(a), título, ano de obtenção, palavras-chave, nome do(a) orientador(a), área de conhecimento e nível;
- 5) Leitura analítica das informações obtidas e elaboração do texto.

Para a análise da produção científica consideraram-se as dissertações e teses tendo como recorte o período de 2017 a 2020.

Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico teve como ponto de partida os seguintes descritores: Práticas Pedagógicas, Inclusão, e Educação Especial. Por meio desses, foram encontradas, 205 teses e dissertações, sendo essas compostas por 137 dissertações e 68 teses.

Após o levantamento e elaboração do banco de dados procedeu-se a análise do material, considerando as pesquisas que privilegiaram o tema da educação especial na perspectiva inclusiva. É importante ressaltar que uma análise científica tenha significado para o pesquisador, é importante que o objeto de estudo esteja inserido numa realidade objetiva concreta e, traga questões que contribuam não apenas para compreendê-la, mas que indiquem estratégias e ações para interferir na realidade.

---

<sup>12</sup> a) contextualizar os aspectos legais que direcionam as políticas voltadas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva; b) investigar as demandas formativas na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado; apontar possibilidades para articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de prática inclusiva.

Conforme Romanowski (2006, p.4):

Estado da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

O levantamento bibliográfico, possibilita ao pesquisador traçar caminhos que contribuem para identificar o campo a ser investigado, traçar categorias e definir o período a ser investigado, tendo assim um quantitativo e qualitativo para analisar, evidenciar e ou articular de forma estruturada os dados e resultados encontrados.

Sendo assim, a organização sistematizada e contínua por parte do pesquisador, que ora “[...] se apresentam descontínuos e contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática do que está se pesquisando” (MESSINA, 1998, p. 1).

Em relação aos descritores mencionados, foram encontrados também os seguintes assuntos: educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão educacional, inclusão social, educação, educação infantil, formação de professores, formação docente, formação continuada, trabalho docente, trabalho colaborativo, consultoria colaborativa, saberes docente, atendimento educacional especializado, deficiência, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, autismo, alfabetização, análise do discurso, currículo, ensino médio, ensino superior, política educacional, políticas públicas, surdez, alunos surdos, acessibilidade, acessibilidade pedagógica, autoeficácia docente, coensino, educação matemática e educação básica.

A pesquisa apresentada segue a abordagem qualitativa, visto que busca estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito; a qual não poderá ser traduzida em números, sendo a interpretação dos fenômenos, uma atribuição de significados que se constituíram como fatores básicos no processo (SILVA; MENEZES, 2001).

Segundo Silva, Menezes (2001) para a pesquisa qualitativa evidencia-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito; a qual não poderá ser traduzida em números, sendo a interpretação dos fenômenos uma atribuição de significados que se constituíram como fatores básicos no processo.

No processo de investigação científica, torna-se importante destacar que a pesquisa qualitativa se estrutura com dados empíricos, cabendo ao pesquisador utilizá-los com fidedignidade, problematizando-os e confrontando com os dados já produzidos sobre a temática de estudo, de modo a evidenciar os aspectos que subsidiarão a investigação.

Para Chizzotti (2006, p. 78)

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Como salienta Triviños (1987), o pesquisador é o instrumento-chave e o ambiente natural será fonte direta para a coleta de dados. Nesse sentido, os focos principais da abordagem serão o processo e o seu significado.

Partindo deste posicionamento percebe-se que a relação do pesquisador junto ao campo a ser investigado promove afinidade, reconhecimento e assim a identificação do objeto de estudo torna mais relevante e desempenha papel fundamental nos resultados que se apresentarão.

Para Minayo e Sanches (1993, p. 245) “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”.

Tomando como referência as reflexões desses autores destaca-se na pesquisa qualitativa a relevância da fala dos sujeitos pesquisados. Ao explicitarem as experiências vividas e até percepções sobre determinada temática, situações, eventos, etc, os sujeitos de pesquisa contribuem para que o pesquisador desvele os aspectos que envolvem a realidade observada, suas interações, seu processo dinâmico e os significados conferidos aquela realidade. Desse modo, percebe-se que a participação do investigador numa determinada situação de pesquisa torna-se relevante, tendo em vista que a condução do processo é fundamental para apontar aspectos cruciais do produto investigado.

Ao retratar de forma mais sistemática as perspectivas dos participantes, abre-se espaço para análise, reflexão e assim é possível compreender os aspectos gerais, singularidades e particularidades com profundidade e rigor científico. Os dados da pesquisa, foram coletados junto aos 21 (vinte e um) professores de uma instituição

escolar pública do município de Ponta Grossa, PR. A instituição foi escolhida por ser campo de atuação da pesquisadora e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário<sup>13</sup>.

O objetivo do referido questionário, além de caracterizar os participantes, era oferecer informações importantes com respeito a: formação continuada, participação em cursos oferecidos pela mantenedora, percepções a sobre inclusão e inclusão educacional, o quantitativo e os encaminhamentos para a inclusão e como os participantes reconhecem a inclusão na escola.

Para Gil, (2011, p.128) o questionário pode ser definido como:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 100) “[...] o questionário é um instrumento, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” e para Oliveira (1997, p. 165) o questionário apresenta as seguintes características: “[...] deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento, deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos), deve possuir linguagem adequada”.

Com base nas informações colhidas através de questionário junto aos professores participantes, foi possível identificar quais as demandas formativas necessárias para a organização das temáticas que compuseram os encontros formativos e que possibilitou a construção do produto educacional caracterizado de caderno pedagógico.

Após a utilização do questionário para investigar as percepções dos professores seguiu-se a análise de dados. Para tanto, recorreu-se a abordagem da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006), a qual transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Conforme Moraes e Galiazzi (2006, p.2):

---

<sup>13</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) conforme Resolução nº 466/2012, a qual define as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa que envolve Seres Humanos, obtendo aprovação sob o número 010403/2022, e consequentemente, recebeu autorização do Comitê de Ética da Secretaria de Educação da cidade para a realização deste estudo.

O questionário encontra-se disponível no Apêndice B desta dissertação.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Neste sentido a interpretação dada pelo autor requer um exercício para compreender o texto, pois o pesquisador apropria-se das palavras de outros para expor a vivência construída ao longo do processo e pela qual reconstrói o significado dos aspectos estudados. Nesta análise para Moraes e Galiuzzi (2006, p.4) as “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”.

O pesquisador, após realizar a unitarização, procede para a articulação de significados semelhantes, processo este denominado de categorização. Para Moraes e Galiuzzi (2006, p. 2) “reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise”, desta forma podemos acrescentar que na análise textual discursiva existe uma reconstrução de significados a qual promove novas combinações, num constante movimento de “(re)construção de caminhos” durante todo o processo da pesquisa.

Para Moraes e Galiuzzi (2006, p.8)

Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo.

A categorização constitui num processo de articulação de significados realizados a partir da unitarização, processo este constituído pela abordagem de análise de dados definida como análise textual discursiva.

Entendendo que a pesquisa é ciência e os caminhos permitem novas proposições num constante processo de envolvimento onde o pesquisador é sujeito e não há neutralidade, pois sua análise é resultado da relação com o objeto investigado.

O pesquisador ao analisar as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa precisa avaliar constantemente as categorias que surgiram no processo da análise. Este, movimento cíclico permite a qualificação dos resultados num processo constante de reconstruções dos elementos construídos, pois ao final da pesquisa a finalidade é a compreensão dos fenômenos que a pesquisa qualitativa promove.

### 3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor entendimento de quem são os sujeitos da pesquisa é necessário esclarecer ao leitor que ela foi realizada em uma instituição escolar pública na rede estadual do município de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Enquanto professora do ensino especializado e atuando em SRM na instituição, constatei no decorrer das atividades profissionais, a necessidade da formação continuada, a fim de delinear uma proposta de trabalho pedagógico que possibilitasse debater e definir os encaminhamentos necessários para a articulação de uma prática pedagógica inclusiva.

Após a tramitação e deferimento aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>14</sup> da UEPG, foi realizado o convite formal na instituição para a realização da pesquisa. As informações sobre a participação na coleta de dados via questionários e como proposta de implementação do produto educacional a formação continuada em formato de encontros, foram explicitadas nesse momento, no qual também foram definidas as datas dos encontros, período e coleta de assinaturas dos participantes nos documentos formais.

Na instituição de ensino pesquisada, encontram-se lotados 56 professores que atuam no ensino fundamental 6º ao 9º ano e no 1º ano do ensino médio, sendo deste quantitativo somente 21 professores participaram, dando devolutiva do questionário confirmando a intenção em participar da pesquisa. A instituição apresenta um total de 556 alunos matriculados<sup>15</sup> nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Para a pesquisa foram utilizadas siglas indicativas utilizadas para apresentar as respostas dos participantes, referentes às iniciais dos nomes dos participantes, seguida do número correspondente em que as entrevistas foram transcritas, sendo definidas de P1 a P21, preservando assim a identidade dos participantes. Segundo Ibiapina (2008, p. 40) “é preciso que colaboradores e o próprio pesquisador decidam

---

<sup>14</sup> Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa, CAAE: 55701522.7.0000.0105, Número do Parecer: 5.282.702. Parecer aprovado em 09 de março de 2022.

<sup>15</sup> Dados referente ao quantitativo de aluno matriculados no mês de março, ano letivo de 2022. Disponível em: [http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=RBANLdk682tmzKLo2EUfAi-FmTPzWp8FeAt7Nci\\_.sseed75003?windowId=fae&codigoMunicipio=2010&codigoEstab=157](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=RBANLdk682tmzKLo2EUfAi-FmTPzWp8FeAt7Nci_.sseed75003?windowId=fae&codigoMunicipio=2010&codigoEstab=157). Acesso em 21 jul. 2022.



como serão reconhecidos ao longo do processo investigativo, optando por ser identificado pelo próprio nome ou pelo nome de um personagem fictício”.

No Quadro 1, indica-se o total de participantes do encontro formativo realizado na instituição de ensino pesquisada, bem como as funções e disciplinas ministradas pelos participantes:

QUADRO 1 - Total de participantes e disciplinas de atuação

Número de participantes	Função e disciplina que atua
1	Professor/Direção
2	Professora AEE
4	Equipe pedagógica
3	Professor Readaptado
3	Professora Língua Portuguesa
2	Professor Matemática
2	Professora Ciências
2	Professora História
1	Professora Geografia
1	Professora Educação Física

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

A divulgação do projeto de implementação do mestrado e o convite para participar da pesquisa foi realizado na reunião de planejamento no início do ano letivo de 2022, solicitação feita junto ao diretor da instituição de ensino, que também oportunizou a divulgação e o convite no grupo do *whatsapp* institucional. Essa estratégia de divulgação, ampliou a visibilidade do evento, alcançando um maior número de profissionais, que no dia do encontro, estavam participando em outra instituição de ensino para completar sua carga horária semanal.

Assim, os profissionais que não estavam presentes na reunião de planejamento também foram contemplados com o convite de forma assíncrona. Importante destacar que o estudo visou identificar a formação inicial, para conhecer a formação imediata dos professores e quais conhecimentos que possuem a partir da experiência empírica a respeito da educação inclusiva.

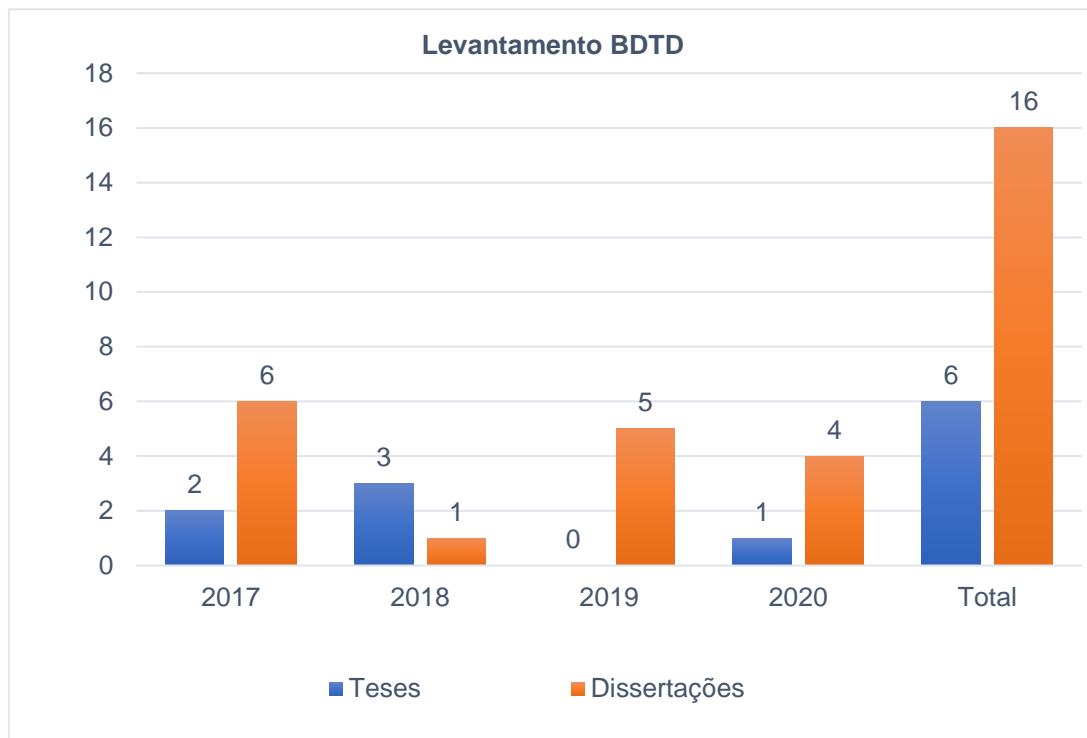
## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOGRÁFICOS

Do total de resultados encontrados foram selecionados para este estudo aqueles, que mais se aproximavam dos aspectos sobre a prática pedagógica no contexto do ensino regular, em específico no ensino fundamental e com alunos PAEE, quais sejam 16 dissertações e 6 teses.

No Gráfico 1, mostra o quantitativo dos materiais selecionados, tendo como referência as palavras – chave, Prática Pedagógica, Inclusão e Educação Especial:

GRÁFICO 1- Levantamento empírico tendo como referências as seguintes palavras-chave: Prática Pedagógica, Inclusão, Educação Especial – (2017-2020)



Fonte: Dados da pesquisa  
Nota: Elaborado pela autora

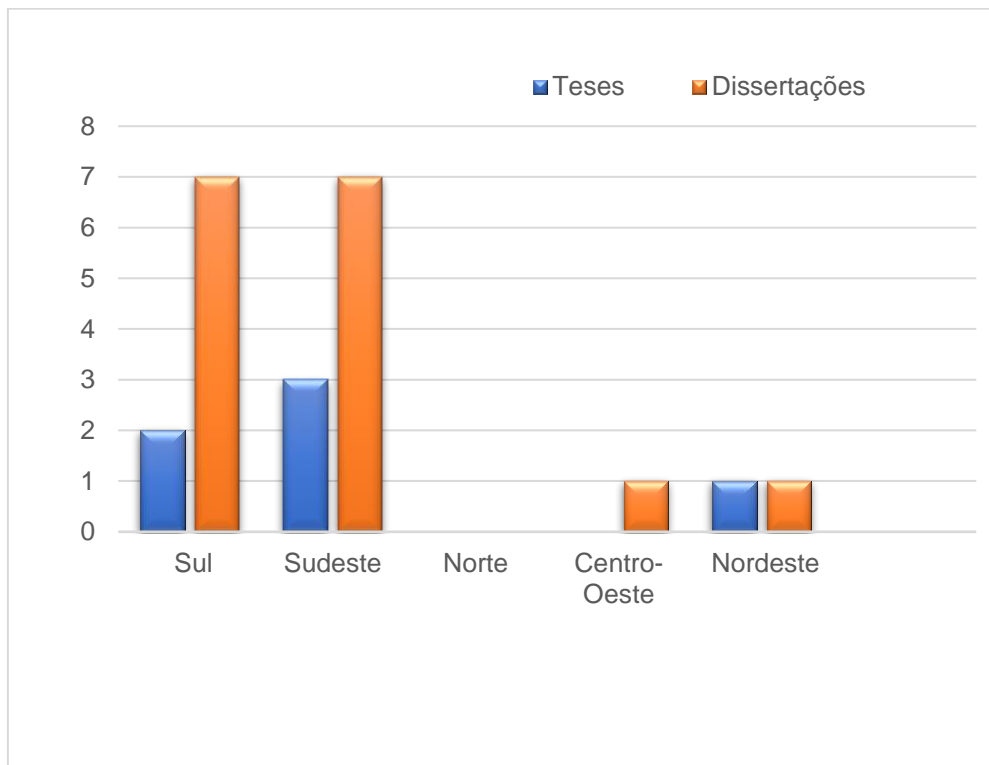
O predomínio de produções sobre a temática investigada concentrou-se no ano de 2017. A hipótese é que isso tenha ocorrido devido aos avanços na legislação, decretos, acordos e tratados firmados pelo Brasil com os organismos Internacionais, Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como salienta Bertuol (2020) neste período.

Com relação ao quantitativo maior nas produções de dissertações do que nas produções de teses, Silva (2018) evidenciou um aumento em bolsas de estudo para estudantes de PPGE nas instituições de ensino superior oportunizando aos estudantes financiamentos pela Capes; pelo CNPq; pelas fundações de amparo à pesquisa (FAPs) e por outras instituições.

Segundo Silva (2018), os avanços nas pesquisas na área educacional são expressos no quantitativo de produções nas regiões brasileiras evidenciando a região sul e a região sudeste como propulsoras nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo estas instituições pioneiras nas pesquisas da Educação Especial e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O Gráfico 2, sistematiza os dados coletados nas dissertações e teses, oriundas da região sul brasileira:

GRÁFICO 2 – Produção científica – teses e dissertações, oriundas da região sul brasileira no período: 2017-2020



Fonte: Dados da pesquisa  
Nota: Elaborado pela autora

Silva (2018, p.11) menciona que: “Não obstante, também é possível afirmar que vem ocorrendo um processo de expansão da pesquisa em Educação Especial,

na forma de dissertações e teses no Brasil, em diversos PPGE localizados nas diferentes regiões do País”. Tendo como referência esse dado, destaca-se a necessidade de esta temática estar presente em pesquisas produzidas por universidades situadas nas diversas regiões do país, visto que a diversidade de trabalhos sobre a educação especial, pode fomentar o debate e a reflexão, contribuindo para a proposição de ações que podem atingir um número maior de lugares e públicos diversos.

Também este avanço e crescimento nas pesquisas são observados nos diferentes estados brasileiros, conforme expressa a Tabela 1 e a Tabela 2 abaixo, fato este que pode estar relacionado com o aumento de PPGE nas instituições de ensino superior, bem como na necessidade de discussão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, devido ao contexto das políticas públicas que precisam ser consolidadas nos atendimentos aos alunos PAEE no Brasil.

TABELA 1 - Quantitativo de Dissertações por Estados Brasileiros.  
Estados Dissertações

Estados	Total de dissertações
RS	5
SC	1
PR	1
SP	6
MG	1
GO	1
PB	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

TABELA 2 – Teses produzidas em universidades localizadas em diferentes Estados Brasileiros no período de 2017- 2020

Estados	Total de Teses
SP	2
RS	1
PR	1
CE	1
ES	1

Fonte: Dados da pesquisa

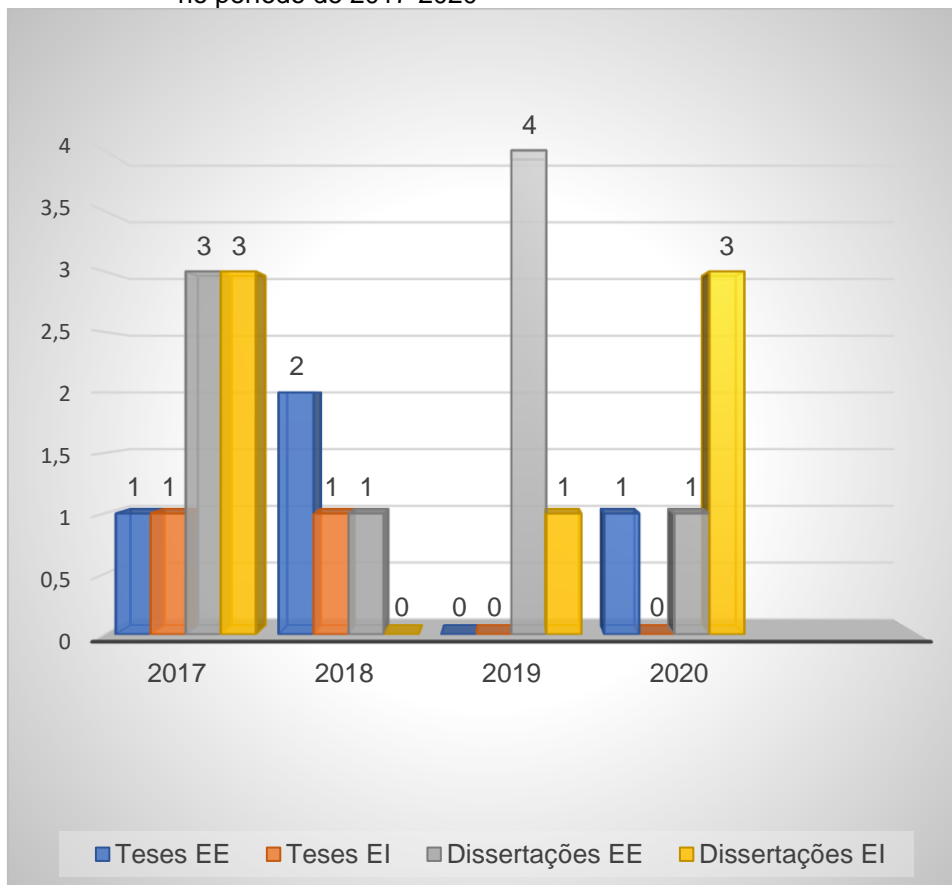
Nota: Elaborado pela autora

Os maiores números de dissertações concentraram-se no estado do Rio Grande do Sul e São Paulo, porém, no estado paulista há um número maior de teses.

De acordo com Silva (2013) pode-se afirmar que a presença sistemática e constante desses PPGE entre os principais centros formadores e desenvolvedores de dissertações e teses na área, deve-se entre outros motivos, ao fato de esses programas possuírem no seu interior área de concentração e/ou linha de pesquisa que são voltadas à pesquisa em Educação Especial.

No Gráfico 3 expõe-se dados quantitativos referentes as teses e dissertações sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, produzidas entre os anos de 2017 à 2020:

**GRÁFICO 3** – Teses e dissertações que investigaram sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no período de 2017-2020



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

Evidenciou-se um número expressivo de pesquisas, cujas palavras chave são voltadas para a Educação Especial do que para a Educação Inclusiva. Este aspecto pode estar relacionado à concepção dada a pesquisa, tendo em vista que a Educação Especial deixou de ser uma modalidade substitutiva e passou a ser uma modalidade complementar. Desta forma, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva atende a

demanda do contexto político-pedagógico da educação brasileira, com ênfase na inclusão escolar.

O levantamento realizado expressou um número significativo da temática formação de professores, sendo 50% do total das produções analisadas. Identifica-se nas produções a necessidade da formação inicial, formação continuada e um aprofundamento teórico em conteúdo específico sobre as deficiências e formação para o atendimento educacional especializado.

Na Tabela 3, é possível evidenciar as temáticas abordadas nas dissertações e teses sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, produzidas no período de 2017 a 2020:

TABELA 3 – Temáticas abordadas nas Dissertações e Teses pesquisadas – (2017-2020)

Temáticas abordadas	
Formação de Professores	11
Práticas Pedagógicas	6
Ensino Colaborativo	3
Políticas Educacionais	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

As dissertações e teses apontam a carência dos docentes na participação em cursos de formação ofertados por parte de secretarias e/ou núcleos de educação. Aliado, a esta temática o termo: prática pedagógica que representou 27% das produções, também se articula ao aprofundamento teórico, sendo assim questões como tempo para estudo, planejamento, articulação e a interação com os pares é outro aspecto que foi contemplado.

A temática relacionada ao ensino colaborativo, com 13,6% e políticas educacionais com 9,1%, também expressam os encaminhamentos necessários no contexto escolar para a constituição e construção de uma educação especial na perspectiva inclusiva confirmando os estudos de Christo e Mendes (2018).

Os dados apontaram predominância de dissertações e teses nas instituições públicas, além de demonstrar um crescente avanço de pesquisadores nas diferentes regiões brasileiras, fato gerado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das

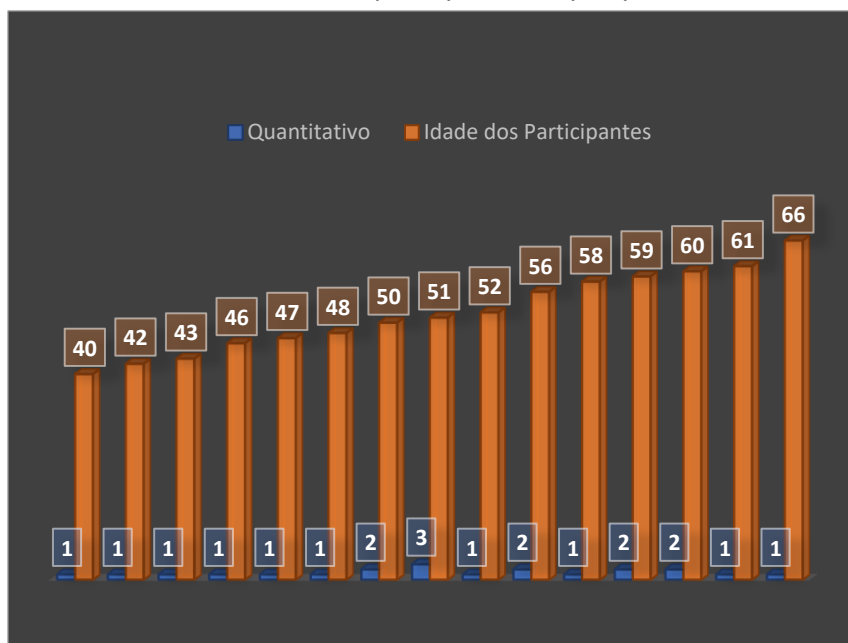
Universidades Federais- (REUNI)<sup>16</sup>, assim como das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Assim, esta análise empreendida foi importante para revelar caminhos, apresentar lacunas ainda existentes ao que tange a efetivação da educação inclusiva, além de promover mais aprofundamento teórico com a temática investigada e que será apresentada.

#### 4.2 ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES E DEMANDAS FORMATIVAS

Do quantitativo de professores participantes da pesquisa foi possível identificar que a faixa etária dos mesmos situa-se na faixa de 40 a 66 anos, desta forma é importante destacar a experiência angariada no trabalho pedagógico proposto ao longo dos anos e as mudanças vivenciadas por estes profissionais, ao longo da trajetória profissional.

No Gráfico 4 é possível evidenciar a faixa etária dos professores participantes da pesquisa:

**GRÁFICO 4** – Faixa etária dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

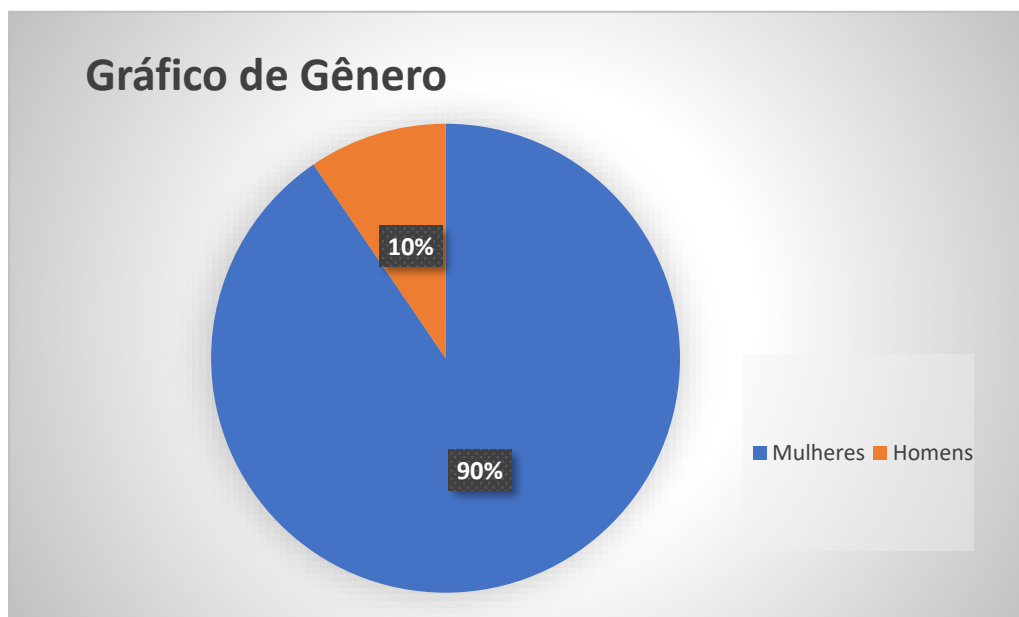
<sup>16</sup> REUNI – Programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior.  
<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

Neste Gráfico 4 podem ser interpretados aspectos que vão além da faixa etária dos participantes como por exemplo o processo de interação em função das diferentes idades e experiências adquiridas ao longo dos anos e com as dinâmicas construídas no decorrer dos estabelecimentos de ensino que já atuaram.

Deste total de 21(vinte e um) participantes, 2 (dois) eram do sexo masculino e 19 (dezenove) do sexo feminino. Com relação a este recorte do gênero podemos identificar que ainda prevalece nos espaços escolares a presença maciça de mulheres.

O Gráfico 5 mostra dados relacionados aos gêneros dos professores participantes da pesquisa:

GRÁFICO 5 – Professores participantes da pesquisa conforme o gênero



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

Conforme Vianna<sup>17</sup> (2013) é preciso lembrar que a presença do sexo feminino no magistério, apresenta-se como sendo um dos primeiros campos de trabalho para

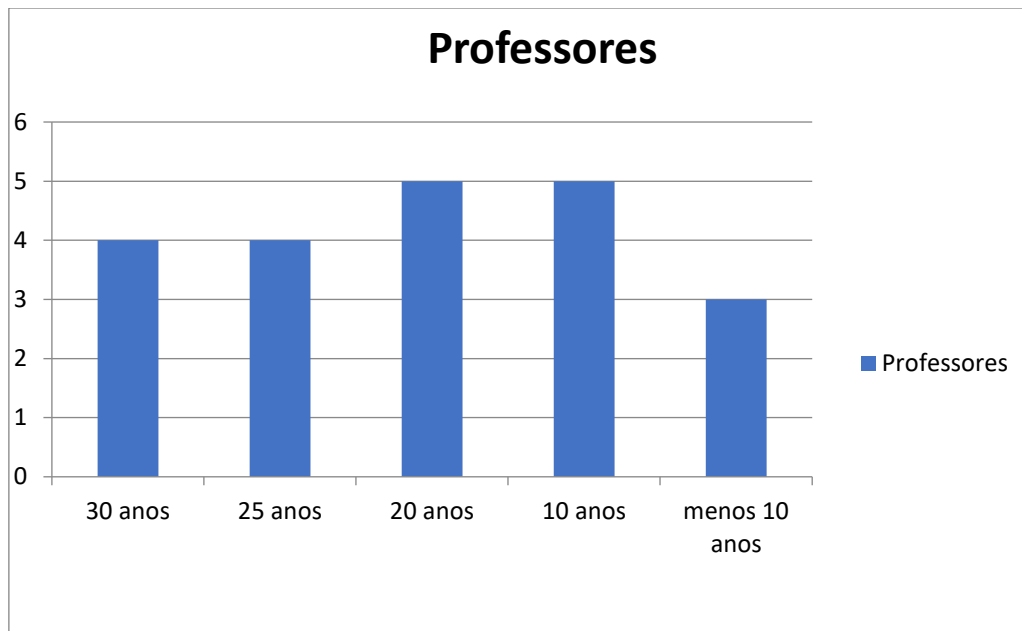
<sup>17</sup> Vianna, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod\\_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf). Acesso em 20 jul. 2022.



as mulheres da classe média as quais foram protagonistas da luta pela participação feminina na esfera econômica.

Os dados com relação ao tempo de atuação no magistério também podem ser visualizados no Gráfico 6, mostrado abaixo:

GRÁFICO 6 – Quantitativo de Professores participantes da pesquisa e tempo de atuação no magistério

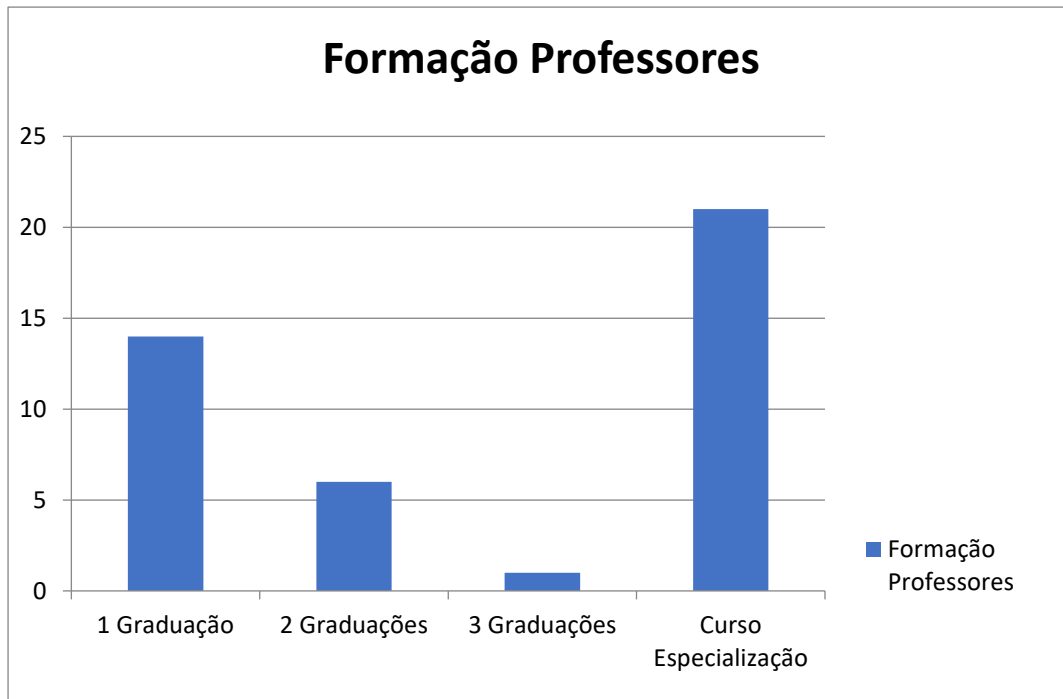


Fonte: Dados da pesquisa  
Nota: Elaborado pela autora

Deste grupo foi coletado as informações quanto ao tempo de atuação no magistério, sendo que: 4 (quatro) professores atuam a mais de 30 (trinta) anos no magistério, 4 (quatro) atuam a mais de 25 (vinte e cinco) anos, 5 (cinco) atuam a mais de 20 (vinte anos), 5 (cinco) atuam a mais de 10 (dez) anos, 2 (dois) professores atuam a menos de 10 (dez) anos e a profissional de apoio escolar atua a 8 (oito) anos junto a alunos PAEE.

Também foi possível constatar a formação dos professores sendo que todos apresentam a formação em cursos de Pós-graduação, em nível *strictu sensu* sendo: 14 (quatorze) professores com apenas uma graduação, 6 (seis) com duas graduações e 1 professora com 3 (três) graduações.

GRÁFICO 7 – Formação Inicial e Continuada dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa  
 Nota: Elaborado pela autora

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>18</sup> no estado do Paraná, é um programa de formação continuada destinado a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), esse consiste em atividades teórico-práticas orientadas e no diálogo entre os professores do ensino superior e os professores da educação básica, no intuito de contribuir para a formação e a qualificação dos professores.

Do total dos participantes da pesquisa foi possível confirmar que 6 (seis professores) concluíram essa formação há mais de 5 anos, mas desse quantitativo somente 3 (três) estão atuando em sala de aula, pois os outros 3 (três) participantes da pesquisa estão afastados de sala de aula devido a problemas de saúde. Também foi possível identificar uma professora com formação em Pós-graduação, stricto sensu, nível Mestrado.

Com o retorno do questionário enviado aos participantes da pesquisa foi possível constatar algumas lacunas na formação inicial dos professores e que podem ser confirmados através dos dados a seguir. Evidenciou-se que mais de 50% dos

<sup>18</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em 23 jul. 2022.

participantes da pesquisa destacaram que em sua graduação não haviam disciplinas ou conteúdos que abordavam sobre a inclusão, outros 25% dos participantes registraram que tiveram algum tipo de formação na pós graduação com conteúdos abordados de maneira geral e vinculados a uma disciplina específica e os demais 25% dos participantes enfatizaram que mesmo tendo formação em pós graduação, em educação especial, ainda sentem a necessidade de aprofundamento teórico e mencionaram não estar preparados para o atendimento dos alunos PAEE.

Outro aspecto que surgiu nas respostas do questionário foi com relação a participação em cursos de formação ofertados pela mantenedora Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), tendo somente 4 participantes ou seja apenas 19% tendo realizado cursos específicos para o PAEE e 81% dos participantes declararam: não ter conhecimento sobre a oferta, ou não conseguir participar devido a sobrecarga de trabalho.

Os dados acima confirmaram a necessidade da oferta de formação continuada através de encontros formativos organização e atividades a serem realizadas ao longo dos encontros presenciais e não-presenciais devido a Pandemia da Covid 19<sup>19</sup>, no intuito de aprofundar temas específicos sobre a inclusão, promovendo a reflexão e a análise. Assim, a formação continuada foi conduzida a partir de fundamentação teórica junto ao coletivo escolar oportunizando a construção de propostas que tornassem significativa para os alunos PAEE. Desta forma, a pesquisadora elaborou um produto educacional com textos científicos que enfatizaram as seguintes temáticas: inclusão para todos; aspectos legais sobre o AEE em SRM; adaptação curricular, formação continuada e o trabalho colaborativo.

O detalhamento de cada encontro que compõem o Caderno Pedagógico traz uma fundamentação sobre a inclusão, enquanto espaço de todos no contexto do ensino regular, enfatiza o atendimento do PAEE na perspectiva inclusiva, o AEE em SRM na instituição escolar como espaço de complementação e suplementação da aprendizagem, a importância das adaptações curriculares, o incentivo à formação continuada e o trabalho colaborativo; os quais de forma coletiva fortalecem e valorizam o trabalho docente.

---

<sup>19</sup> A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2. Disponível em: [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020\\_p-028.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020_p-028.pdf) Acesso em 21 fev.2022.

Como proposta de produto educacional vinculada a este Caderno Pedagógico foram realizados encontros, numa proposta de formação continuada com certificação. A carga horária total compreendeu 60 horas, sendo 10 horas para cada encontro, enfatizando a leitura de textos, apresentação das discussões, registros escritos no aplicativo *Padlet*<sup>20</sup>.

A implementação do caderno pedagógico por meio dos estudos e debates permitiu que o professor comparasse as teorias e concepções, discutissem as propostas pedagógicas e se apropriassem de conhecimentos científicos, resultando numa nova perspectiva que oportunizasse ações inclusivas no contexto escolar.

Os encontros de formação permitiram também aprofundar as análises do resultado obtido no questionário inicial e deste modo foi possível aprofundar com maior clareza as categorias que emergiram na coleta. Sendo assim, através da pesquisa foi possível identificar os seguintes temas de análises: Percepção dos professores sobre a Inclusão, Caminhos para a inclusão escolar e a Formação continuada: possibilidades para o processo inclusivo, temas estes que serão abordadas ao longo do texto.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO

A mobilização frente ao processo inclusivo, promovendo a igualdade entre os diferentes sujeitos, permite a efetivação de ação e respeito aos direitos de modo a contemplar, a participação social, sem sofrer qualquer discriminação e preconceito, conforme abordou-se ao longo das exposições desse trabalho,

A inclusão ao ser entendida como ato de incluir, inserir, envolver; representa contribui para o empoderamento de alunos com necessidades especiais, dando visibilidade a seus direitos, enquanto cidadãos. Essa é uma pauta que inclusive vem sendo incluídas nas lutas e debates de entidades da sociedade civil, como por exemplo, ONGs e movimentos sociais.

A proposta de implementação definida em encontros semanais ocorrida no período de abril a maio do ano de 2022, se constituiu em uma sequência organizada, a qual compõem o produto educacional, caderno pedagógico<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> O *Padlet* é uma ferramenta que possibilita criar quadros virtuais, apresenta variados modelos para criar cronogramas, os quais podem ser compartilhados com outros usuários sendo muito útil e facilitando a visualização de tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

<sup>21</sup> Caderno pedagógico – produto educacional desenvolvido durante a pesquisa.

No primeiro encontro foram apresentadas, aos participantes, as temáticas, sendo essas, definidas a partir do questionário inicial. A partir disso, as temáticas e a sua fundamentação teórica, registros de experiências pessoais e coletivas, sugestões e debates, foram registrados no aplicativo *padlet*. Essa técnica foi importante para que houvesse a articulação dos conteúdos e as reflexões ou críticas dos professores, possibilitando um processo formativo, que partiu dos problemas que emergem da própria prática vivenciada pelos docentes ali presentes.

Ao expor aos participantes as temáticas que foram conduzidas nos encontros semanais, divulgar os materiais para leitura e orientar sobre o acesso aos recursos do aplicativo no espaço virtual, este primeiro encontro, também foi momento para externar a satisfação de compartilhar coletivamente os conhecimentos, contribuindo para o aprofundamento no campo teórico e, ao mesmo tempo, para o fomento de ações pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva.

**FIGURA 4** - 1º Encontro – Apresentação da proposta de estudo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O momento foi importante para dar voz e lugar aos professores, reconhecendo que, estes na escola são sujeitos fundamentais no processo de ensino aprendizagem, uma vez que identificam os desafios e conduzem seu trabalho de forma com que os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos que as diferentes disciplinas escolares oportunizam.

Os participantes se identificam como sujeitos mobilizadores do saber, mas também, reconhecem os limites e a incapacidade que permeia a instituição escolar no que diz respeito as políticas educacionais, as quais que em muitas vezes são

compostas por medidas paliativas, com soluções momentâneas, ou seja, não resolvem (de fato) os problemas que estão presentes na realidade da escola pública.

A proposta de formação continuada cumpre um papel valioso ao promover análise e galgar mudanças mesmo que modestas numa inquietação que gera participação. Mobilizados e cientes da proposta delineada para os encontros os participantes num compromisso semanal expressaram suas inquietudes e conquistas e numa proposta conjunta se permitiram incluir, nas proposições, os dilemas que estão presentes na realidade da profissão docente.

As propostas, oriundas desses encontros, serão aqui apresentadas e problematizadas, a fim de realizar as análises e responder a problemática<sup>22</sup> proposta para essa pesquisa.

Ao elencarmos uma pergunta é imprescindível identificar as possibilidades de interpretações, que esta pode apresentar ao ser respondida. Assim, na tentativa de expor a percepção dos participantes da pesquisa sobre a inclusão, o retorno obtido permitiu que se evidenciasse os seguintes aspectos:

- Inclusão é garantir os direitos de todos os cidadãos. (P.2);
- Inclusão é participar do todo, ter direitos e oportunidades iguais como qualquer outro cidadão na sociedade. (P.3);
- Inclusão é ter direitos iguais... (P18);
- Inclusão é tratar as pessoas de forma igual independente de suas dificuldades. (P.6);
- Inclusão é pertencer ao todo de forma igual. (P.8);
- Inclusão é preparar para exercer os direitos e deveres como cidadão. (P4);
- Inclusão é incluir com igualdade os diferentes indivíduos na sociedade. (P.13)

Nestes registros foi possível identificar o entendimento dos participantes, aqui definidos como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, em relação a inclusão. Esses professores, reconhecem que as mudanças, trazidas ao longo dos anos, têm potencializado, o papel educativo e político, frente aos direitos que independem de limitações ou deficiência. Essa perspectiva pode ser evidenciada nos documentos legais como a: DUDH (1948), CF (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

---

<sup>22</sup> *Como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas?*

Tomemos como exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual em seu Art. II expressa que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DUDH, 1948, p. 19)

Ao reconhecer que a inclusão é processo, todos precisam mudar atitudes e reconhecer que, os sujeitos são e, apresentam diferenças e essas, são o que os diferem, mas o que os unem e que os constitui enquanto pessoa única. Não reconhecer este processo é desenvolver práticas discriminatórias. Neste sentido cabe ressaltar aqui o recorte dos participantes da pesquisa:

- Inclusão é acolhida, entendimento, é quando deixamos de enxergar nós mesmos para entender o outro. Quando tentamos realizar esse ato de compartilhar e conviver com as diferenças. (P.1);
- É promover a conscientização para que todos entendam que as pessoas são únicas... (P15);
- [...] professor precisa respeitar as particularidades de cada aluno. (P7)

Ao reconhecermos que todos somos diferentes, mas a diferença é o que nos torna um ser único, há a possibilidade de romper os preconceitos socialmente construídos e, com isso ampliar as possibilidades da valorização da diversidade acima de tudo, assegurando o direito a todos independente de qualquer condição. Nessa perspectiva Mantoan (2011, p.39) expressa que: “os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças”. Cabe reforçar que a distinção ou discriminação é uma ação excludente geradora de marginalidade.

A inclusão entendida como compromisso de todos também é, um dos aspectos evidenciados nos registros, vejamos:

- Inclusão é um processo que precisa ter parcerias, envolvimento, compromisso... (P12);
- [...] é preciso que todos estejam envolvidos. (P9);
- É um trabalho de conscientização de todos e da comunidade (P10)

Ao mencionar que a inclusão é processo e, este precisa ser inclusivo, recorreremos a Mendes (2017) que revisitou o termo inclusão nos dicionários da língua portuguesa, confirmando que esse termo é genérico e este também é empregado em diferentes áreas do conhecimento o qual assume um significado peculiar. Cabe então esclarecer que o termo: educação inclusiva, assumiu o conceito de escola para todos com a declaração de Salamanca (1994) em menção aos estudantes que segundo a

autora vêm sendo marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com NEE.

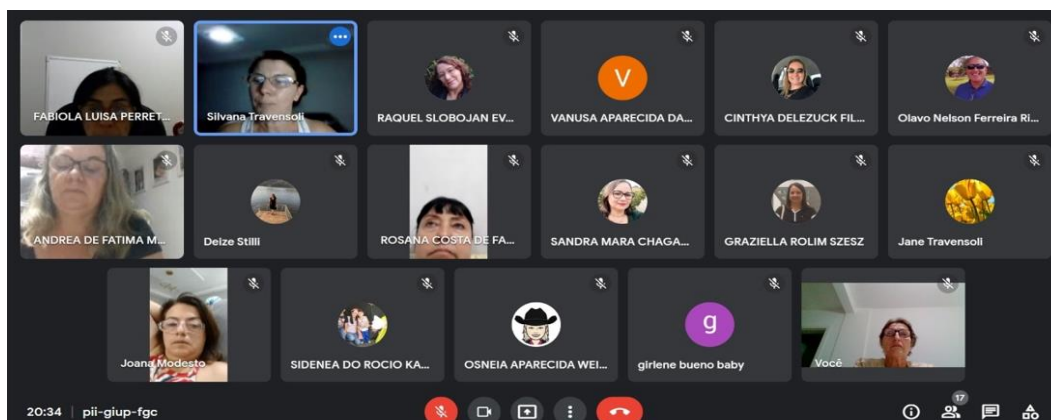
De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) na sua estrutura de ação em educação especial o princípio é de que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Nesta estrutura de ação também se apresenta o desafio da escola inclusiva a qual deve prover uma educação de qualidade a todas as crianças e criar comunidades acolhedoras para desenvolver uma sociedade inclusiva. Nesse sentido Messias e Araújo (2019, p. 2) expressam que “com o surgimento do paradigma da inclusão, a escola assume um papel ativo na educação da pessoa com deficiência, se modificando para atender as necessidades educacionais de todos”. É preciso também destacar que além do acesso à escola, “há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, enfrentando os mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão. Essa questão, no entanto, não tem sido problematizada pelo Ministério da Educação. (ALTMANN, 2002, p.11)

Tecendo novas considerações junto aos registros do questionário feito aos participantes, as discussões apresentadas no segundo encontro da implementação foram amparadas pelo referencial teórico de AGUIAR; SILVA, TAHIM, ALVES (2018), abordando sobre a inclusão. Vale ressaltar a participação, a riqueza da discussão, o espírito de companheirismo e o respeito com que todos trataram sobre a temática.

FIGURA 5 - 2º Encontro – Inclusão para todos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



A condução das temáticas debatidas neste encontro instigou-me a socializar com o grupo a seguintes respostas encontrada no questionário: “Inclusão é a integração de todos os indivíduos na sociedade, independente de sua condição física, gênero, orientação sexual, etnia, etc.” (P.5)

Aqui, percebe-se que o termo integração adotado pelo participante P5 vem na contramão do termo inclusão, proposto na Declaração de Salamanca (1994). Porém, cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL.1994, p.18) orientou o processo de integração instrucional no qual condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular, àqueles que apresentassem condições para “acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Assim, observa-se um retrocesso neste documento, pois o termo integração é baseado na normalização.

O termo integração apresentado na Política Nacional de Educação Especial (1994) com sentido de normalização intensifica ao PAEE a necessidade de adaptar-se, incluir-se ao que já estava organizado; ou seja, cabe a ele desenvolver-se para acompanhar os demais alunos.

Sanches e Teodoro (2006), Mantoan (2007); Ferreira e Ferreira (2013) nos apresentam argumentos que compreendem que a integração escolar fez com que as crianças com deficiência se retirassem das instituições, em defesa da pretendida normalização na escola regular, permitindo usufruir de um novo espaço, de socialização e de aprendizagem.

FIGURA 6 – Integração e Inclusão



A crítica a integração se faz ao fato de que compete a pessoa com deficiência se esforçar para conseguir os direitos existentes, ou seja é um esforço unilateral. A imagem abaixo retrata os paradigmas da exclusão, segregação, integração e a inclusão.

Ao debater sobre a concepção da integração se faz necessário apontar sobre a necessidade superar as percepções, preconceitos ou pontos de vista que reforçam a compreensão de que a pessoa com deficiência é incapaz. Cabe aqui destacar que a pessoa com deficiência precisa ser reconhecida como capaz e dotada de potencialidades que são aprimoradas no contato com o outro, com a escola e com a realidade social.

A mudança do termo integração para inclusão, presente na PNEEPEI (2008), evidencia uma mudança de paradigma em prol de uma sociedade inclusiva. A inclusão demarca um processo de transição na qual a sociedade é mobilizada a incluir as pessoas com deficiência para assumir seus papéis como sujeitos de direitos.

Esse processo de mudança pode ser revisitado no documento da ONU (1995, p.9) por meio do seguinte fragmento:

[...] sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência de direito.

Uma sociedade que se pretenda inclusiva em sua essência, precisa desenvolver ações para além da garantia de espaços adequados para todos, ela consiste em fortalecer e valorizar as diferenças individuais, o reconhecimento da diversidade humana num processo de construção social de forma justa, solidária e cidadã. Essa perspectiva se faz presente na fala do participante, do P11, onde esse, afirma que a inclusão esta interligada ao entendimento da diversidade, dos aspectos singulares de cada pessoa.

Essa forma de pensar a inclusão também se faz presente nas exposições dos participantes da pesquisa. De acordo com o P17, a: “inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro, de conviver e compartilhar; respeitando suas diferenças” e com participante P11, a “inclusão só acontece quando o aluno que apresenta deficiência convive com os demais”

A necessidade de entendimento sobre a diversidade e a sua defesa como princípio fundamental para uma sociedade mais acolhedora, apresenta-se como um

dos preceitos básicos dos direitos humanos, os quais encontram seus fundamentos na DUDH (1948) em seu art. 27, e nas contribuições de Ferreira e Ferreira (2013, p. 37):

Numa sociedade, grupo social ou nas instituições, assim como nas políticas, não se pode ignorar que as deficiências existem e são ao mesmo tempo agravadas, negadas pela construção social que as acompanha e que coloca a diversidade na posição de ilegitimidade no contexto das relações humanas.

A diversidade não deve ser compreendida como sinônimo de diferença, visto que isso configura-se como mecanismo para a rotulação, separação e segregação. Diante disso, Mantoan (2011, p.39) nos alerta que “a indiferença às diferenças está acabando, passando da moda”. Com isso, percebemos que a sociedade constituída em seus diferentes segmentos, vivencia o processo inclusivo, movimento este que é dinâmico, com ajustes, recuos, barreiras e desafios. Entre esses segmentos a escola ocupa um papel relevante frente os direcionamentos e encaminhamentos a ela atribuídos.

Para Lopes e Vilas Boas (2020, p.3) a identidade e a diferença se traduzem em declarações entre quem pertence e não pertence a um grupo, incluídos e excluídos”. Muitos acreditam que o processo inclusivo requer pequenas ações, porém Ferreira e Ferreira (2013, p. 34) argumentam que:

Os múltiplos aspectos inter-relacionados nas proposições da inclusão vão tirando a ingenuidade de que este é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas com deficiência já está se dando, como pode fazer crer o discurso oficial acompanhado das mudanças na legislação da educação.

A argumentação de Ferreira e Ferreira (2013) é que o processo inclusivo deve ser de construção constante. Nesse processo, todos precisam, no dia a dia, desenvolver ações que permitam mudanças. Assim, as atitudes individuais precisam ser revistas, pois essas são essenciais para fortalecer e criar a consciência coletiva de respeito e igualdade. Para que isso ocorra é importante que haja uma ampla mobilização social e política, voltada o respeito dos direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Mantoan (2011, p. 32):

A igualdade de oportunidades tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o

problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais.

O papel dos professores, na condução de suas práticas, torna-se crucial para que a inclusão educacional avance, pois ela permite um chamado para que as mudanças nas salas de aula se concretizem de fato. Isso é essencial, pois a sala de aula é um espaço este onde a heterogeneidade é presente.

Desta forma, partimos para a análise da categoria caminhos para a inclusão escolar, a qual permite avançar em aspectos importantes, materializados através da ação pedagógica e que precisa ultrapassar os espaços escolares.

#### 4.4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

No espaço escolar o direito de todos ao acesso e a permanência é fundamento legal. Assim, qualquer tipo de segregação não é tolerado, pois tal atitude é sinal de discriminação. A inclusão no ambiente escolar requer ações que promovam ao direito de todos a educação reconhecendo a extensão deste direito.

A educação para todos, como direito, instituída pela CF (1988) enfrenta o problema da igualdade de oportunidades que converge dos ideais inclusivos, pois a igualdade, ali presente, configura-se na exclusão para muitos. Autores como Góes e Laplane (2013, p. 53), abordam que a escola não conseguiu “equacionar o fenômeno do fracasso escolar”, Mantoan (2011, p.29) evidencia que a escola ainda precisa superar o sistema tradicional de ensino que pauta por um projeto escolar eletista, meritocrático e homogeneizador”.

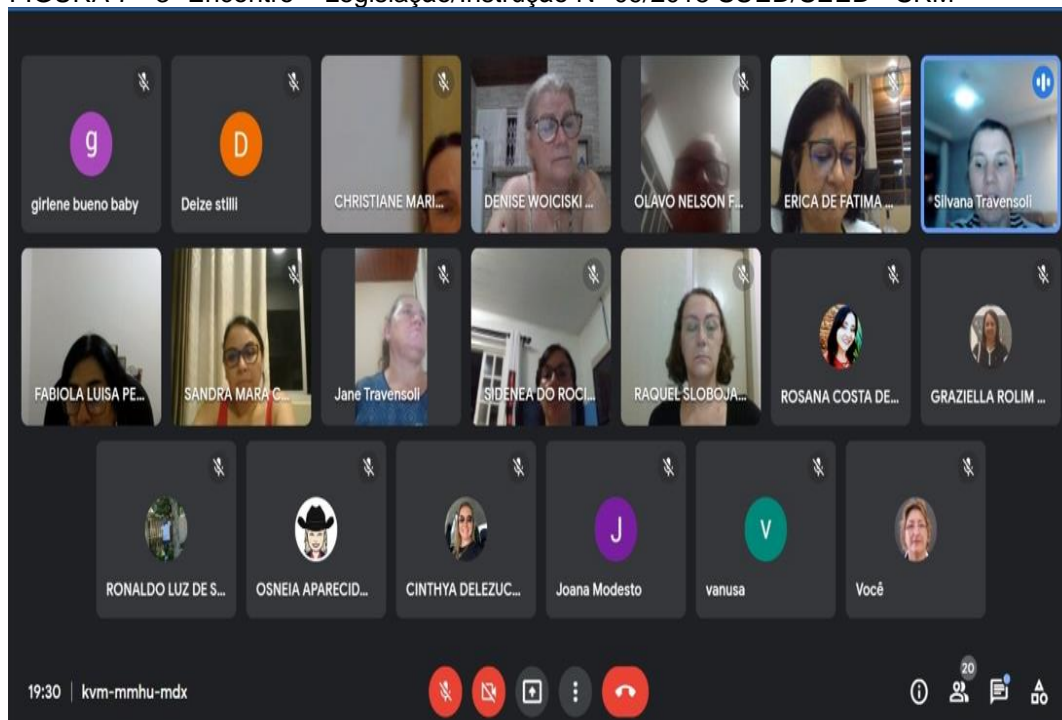
As mudanças exigidas para o contexto escolar, tanto para as escolas regulares como para as escolas do ensino especializado, se fazem na tentativa de romper com a neutralidade frente aos desafios que é imposto a inclusão. Cabe evidenciar aqui os avanços e os retrocessos, também presentes nas legislações. Segundo Góes e Laplane (2013, p. 5) “as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam as diversas instituições sociais”.

Reforçando a análise dos aspectos que contribuem para uma escola excludente e desigual, outro crivo na educação e em específico para uma educação na perspectiva inclusiva se refere a questão da qualidade medida por resultados. Diante disso, Altamann (2002) questiona se a qualidade educativa pode ser medida

por índices de desempenho e, a partir disso o autor expõe que “o ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos”. (ALTMANN, 2002, p.9).

Buscando o aprofundamento teórico sobre os aspectos legais que envolvem a educação inclusiva no 3º encontro, junto aos participantes da pesquisa, foram desenvolvidas discussões, tendo como foco de análise os documentos legais que subsidiam os encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos e norteiam o trabalho pedagógico do PAEE no contexto educacional.

FIGURA 7 - 3º Encontro – Legislação/Instrução N° 09/2018 SUED/SEED - SRM



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Resgatando os registros realizados pelos participantes no questionário, foi possível identificar as seguintes respostas sobre a compreensão de inclusão educacional:

- A inclusão educacional é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus níveis, as pessoas excluídas, com NEE, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos. Educação inclusiva: um direito inegociável. (P1);
- A inclusão no contexto escolar é para todos os alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular, e que usufruam dos direitos a eles atribuídos. (P2)

É possível perceber na exposição das respostas que o entendimento sobre a inclusão, o direito de matrícula no ensino regular para o PAEE, sendo que a garantia de acesso e a permanência que perpassa todos os níveis, deve propiciar a finalização do atendimento acadêmico. Dialogando com Kassir (2013, p.60) é possível entender que numa escola para todos, há a necessidade de superar um desafio: “propiciar o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade para toda a população de crianças”.

Ao mencionar sobre a permanência na escola Laplane (2001) *apud* Kassir (2013, 58), enfatiza que a mesma não é garantia de aprendizagem, pois a “Educação para Todos”<sup>23</sup>, não se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, dentre outros.

O entendimento dos participantes da pesquisa com relação a inclusão deve-se ao fato da legislação brasileira alinhar seus encaminhamentos com a legislação internacional, conforme apontado por Góes e Laplane (2013), ao definirem que, tal ação ainda é limitada, no sentido de executar políticas inclusivas, pois a questão da inclusão não se resolve apenas no espaço escolar com a inserção de alunos com NEE. Para essas autoras se faz necessário criar políticas educacionais que proponham inovações.

Em relação ao exposto, Kassir, *et al.*, (2019, 6) indicam que as políticas educacionais resultam de “movimentos de tensões e correlação de forças sociais”, fruto da luta da classe trabalhadora para conquistar direitos, entre eles o da educação.

Ao adentrar nas discussões sobre a legislação para o PAEE e o entendimento sobre como compõem os direcionamentos das políticas educacionais e como estas podem impactar nos encaminhamentos da dinâmica organizacional e pedagógica no contexto escolar, os seguintes apontamentos por parte dos participantes da pesquisa foram identificados:

- [...] a necessidade de adequar os espaços para promover o acesso, deslocamento, a interação no espaço escolar sem impedimentos ao PAEE. (P8);

---

<sup>23</sup> Educação para Todos - Expressão utilizada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 23 jul. 2022.

- falta de recursos pedagógicos e recursos humanos para auxiliar o aluno com deficiência. (P14);
- Prover aos alunos PAEE um maior suporte por parte da mantenedora, com ações mais rápidas e efetivas, ou seja, o atendimento não pode ter burocracias para ser autorizado. (P12);
- Estabelecer alicerces para que possa educar com êxito a diversidade do seu alunado diminuindo a desigualdade... (P3)

As questões apresentadas pelos participantes relevam situações conflitantes no contexto educacional, ao reconhecerem que os encaminhamentos da política para a inclusão são insuficientes e contradizerem a realidade educacional brasileira. Sobre esta questão Góes e Laplane (2013, p. 17) evidenciam que um mecanismo discursivo opera para assegurar a eficácia do discurso, mas sua fraqueza reside no fato de que “o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadro docente cuja formação deixa a desejar”.

Tais constatações também são expostas por Magalhães, Rocha e Pletsch (2013, p.5) ao afirmarem que as políticas de inclusão ainda não deram conta de resolver os problemas como: “dificuldades de infraestrutura e acesso a materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais que são muito específicas para estes alunos com múltiplas deficiências”.

Vale ressaltar que muitas escolas ainda não apresentam condições ideais para o AEE, pois ainda carecem de recursos físicos e humanos. Assim, o AEE, conforme proclamado em suas leis, requer esforço para que a escola cumpra seu papel.

Essa percepção está presente nas exposições do P17 quando o mesmo afirma que “a inclusão educacional é a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou com distúrbios de aprendizagem no ensino regular, mas necessita de acessibilidade, recursos, apoio especializado”.

Neste sentido, vale destacar que a inclusão proclamada nos documentos legais e que se apresenta como um compromisso do professor ao promover espaços de igualdade é confrontada pelo desafio imposto pelas limitações e pelas fragilidades que as instituições escolares se apresentam.

Segundo Mantoan (1997, p.145), a inclusão:

Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*<sup>24</sup>. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário *integração* é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial de inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude destas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nesse sentido, a inserção, de uma forma mais radical, visa incluir a um grupo de alunos que já eram/estavam excluídos do ensino regular. Para Mantoan (1997) essa mudança só acontece quando a perspectiva educacional se apresentar numa corrente educativa geral, pensada, planejada e executada para todos e por todos no interior das escolas.

Mendes (2017, p. 72) aponta que a interpretação priorizada nos documentos políticos evidencia o sucesso de ações, tomando como base meramente o aumento de matrículas do PAEE nas escolas comuns. Estudos de Kassar e Rebelo (2018, p.13) expõem que o princípio da inclusão, fundamentado pela frequência de todas as crianças no ensino comum, presentes no governo Lula e Dilma fortaleceu a ideia de que “outra forma de atenção que não ocorresse em salas comuns seria vista como segregação e de desrespeito aos Direitos Humanos, discurso este presente em documentos orientadores”.

A caminhada frente a um processo inclusivo de modo a garantir, condições, tanto de recursos humanos, como de recursos materiais requer ações que possibilitem avançar para um projeto que seja efetivo e considere ações de longo prazo. A inclusão precisa ser priorizada em propostas educacionais, que demandam grandes esforços e não apenas pequenas adaptações, como mencionada por Kassar e Rebelo (2018). Destaca-se que, além dos investimentos em recursos materiais e humanos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.32) expõem que a reestruturação dos sistemas e a mudança de atitudes dos papéis dos inúmeros profissionais, envolvidos no processo de concretização da inclusão escolar, também requer implementações das esferas da União, Estados e Municípios.

---

<sup>24</sup> Termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como *integração*, mas como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optamos por manter a grafia original. Disponível em: A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.pdf.



Para Caiado (2003, p.27) a educação especial foi construída no paradigma da educação não formal e segregada, conforme expõe por meio do fragmento:

[...] discutir a universalização da educação, o direito de todos á cidadania e coerentemente lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade e, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada.

O argumento de Caiado (2003) reforça o direito as pessoas com deficiência que segundo ela, mesmo fazendo parte da modalidade de educação especial, estavam à margem do processo da escola regular. Para a autora ao incluir a pessoa com deficiência no ensino regular, reconhecendo-a como cidadã de direitos aos quais foram suprimidos será processo criador e emancipador do homem. Assim, para dar voz aos excluídos o movimento da inclusão no contexto da escola regular vem efetivar um atendimento educacional que em muitas instituições especializadas não ofertavam.

Conforme a PNEEPEI (2008, p. 11) fica definido qual será o público atendido pela educação especial integrada a proposta pedagógica da escola regular que visa promover:

o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

A definição do PAEE apresentada pela PNEEPEI, ao mesmo tempo que limita, também indica a proposta que o ensino comum, ou seja, ensino regular precisa articular com AEE para estes estudantes. O trabalho articulado junto ao AEE visa promover uma aprendizagem significativa ao mesmo tempo que possibilita promover espaço de interação e identificação do seu desempenho valorizando os aspectos qualitativos alcançados.

Ao entender que a aprendizagem e o desempenho do aluno precisam ser analisados num processo formativo e processual, assim, um dos apontamentos realizado pelo P4 chama a atenção, ao mencionar que no espaço escolar a pessoa com deficiência requer o AEE a fim de promover avanços em sua aprendizagem, vejamos:

- Inclusão Educacional está amparado no direito assegurado por lei, onde toda criança tem direito à educação sejam elas sem problemas cognitivos marcantes e visíveis como as crianças com necessidades especiais. A criança que apresenta necessidades especiais deve conviver com os demais alunos de sua idade e série com atividades adaptadas, AEE de acordo com suas capacidades e avanços. (P4);
- Constitui na inclusão educacional práticas mais recentes no processo de universalização da educação, visa a aceitação das diferenças individuais, valorização através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana. (P7)

Os participantes P4 e P7, ao argumentarem sobre a necessidade do AEE para o PAEE evidenciam a necessidade de assegurar o AEE conforme preconizado na PNEEPEI (2008, p.11) que tem como função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. Assim, vale complementar que para o P4 também se evidencia um AEE como espaço de convivência para o PAEE e isto é confrontado por Mantoan (2006, p. 18) ao defender que “a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”.

Empreender esforços no contexto escolar para uma inclusão democrática é sem dúvida ressignificar a escola. É preciso pensar um ensino para todos, um ensino que no AEE não exclui e não promove a segregação do aluno, conforme pretendido pelo P7. Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2018, p. 43) nos convidam para a realização de um trabalho conjunto, um compartilhar coletivo, no qual ninguém se “encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos”.

Neste sentido, uma ação coletiva nas instituições escolares, conduz a participação, o planejamento, a tomada de decisões que implicará em um trabalho pedagógico de qualidade, permitirá trilhar caminhos em conjunto para assim alcançar os objetivos propostos. Um dos caminhos que se torna importante e necessário para o processo inclusivo que respeita e valoriza o ritmo e as NEE dos alunos PAEE atendidos no contexto do ensino regular concerne as adaptações curriculares.

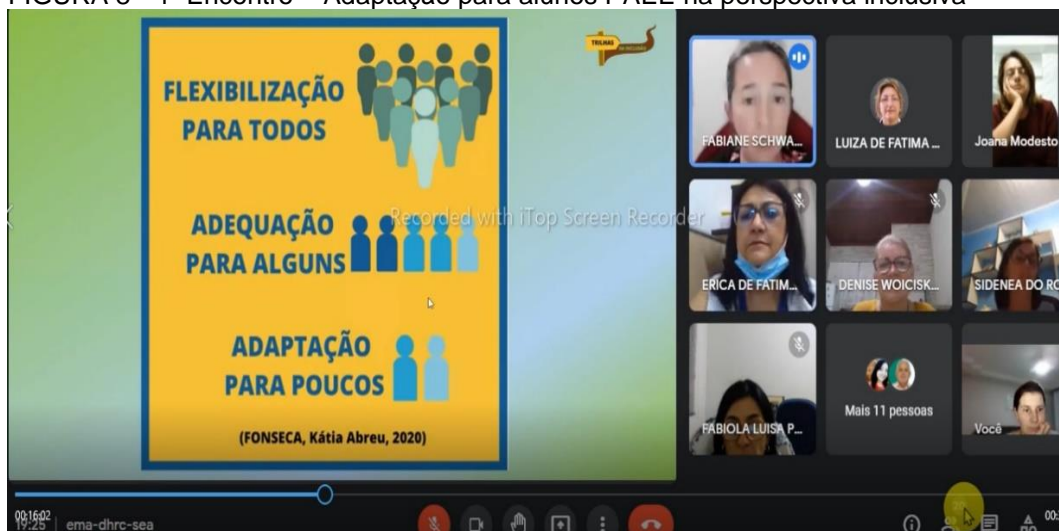
As atividades adaptadas ganham destaque no cotidiano, quando a parceria do professor de SRM contribui nos encaminhamentos, pontua os desafios, os avanços

do aluno PAEE, além de conscientizar de que este aluno é de todos e a responsabilidade pela aprendizagem deste compete a todos na escola.

Para aprofundar sobre a temática das adaptações curriculares e para dar possíveis sugestões aos professores do ensino regular, foram apresentados os resultados positivos já vivenciados na rede regular estadual, conseguidos através do grupo de formação intitulado Trilhas da Inclusão<sup>25</sup>.

Assim, no 4º encontro com a presença de uma das professoras coordenadoras do grupo e professora da educação especial, que atua na rede estadual, este momento foi importante para compartilhar experiências, divulgar a necessidade das adaptações como fator potencializador na aprendizagem dos conteúdos. Esta temática sem dúvida, articula-se com o trabalho diário do professor regular aliado ao trabalho do professor especializado num trabalho colaborativo que busca caminhos para o AEE junto ao PAEE.

FIGURA 8 - 4º Encontro – Adaptação para alunos PAEE na perspectiva inclusiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Considerando que as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica (2008) “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” e também recorrendo a Mantoan (2011, p.61) quando o autor argumenta que “as escolas de

<sup>25</sup> Trilhas da Inclusão - grupo de professores da rede estadual de ensino do Paraná que desenvolveram um trabalho de formação para adaptações curriculares de conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/agora-fundamentos-epistemologicos-e-pesquisas-avancadas-em-educacao-e-em-direitos-humanos-vol-5/>

qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas”, é possível destacar que as escolas que apresentam esta condução em suas ações educativas ensinam a valorizar a diferença, através da convivência, dos exemplos.

O professor ao entender que sua prática pedagógica é capaz de promover mudanças e, estas mudanças, geram novos sentidos, novas ações e novos caminhos para efetivar o ensino a todos, assim, precisa reconhecer no dia a dia que sua prática refletida e ressignificada é capaz de apresentar respostas a necessidades pontuais que se apresentam.

No caminho de ressignificação das práticas pedagógicas, as adaptações curriculares para os alunos PAEE possibilita uma estratégia que promove avanços e oportuniza reconhecer o potencial; bem como, identificar novos encaminhamentos para os alunos no contexto de sala de aula regular, contribuindo para priorizar os conteúdos do currículo. Para Bertuol (2020, p. 83) a adoção da perspectiva de um processo de ensino aprendizagem em que o professor precisa ser um colaborador, “supõe aprofundamento teórico, apoio contínuo, condições favoráveis à aprendizagem, e, sobretudo, mudança de concepção quanto ao sentido do trabalho pedagógico”. Nesta dinâmica a aula se apresenta numa situação de construção de saberes entre o professor e seus alunos.

Conforme apresenta Franco, Gilberto e Campos (2017, p.50) o desafio para o professor consiste em “desenvolver a reflexão crítica sobre a sua prática, bem como a consciência de suas intencionalidades”. Ao P5 a importância e a necessidade dos conhecimentos científicos é fator relevante e seu compromisso enquanto educador é fundamental, pois de acordo com seu entendimento a “inclusão Educacional: é possibilitar o desenvolvimento dos conhecimentos científicos para o aluno”.

Para o P5 ao evidenciar o compromisso com o ensino, o qual precisa ser coletivo no contexto escolar, reforça-se a dinâmica na qual as relações acontecem, bem como as suas intenções e suas consequências ao longo do tempo. Todo trabalho educativo segundo Saviani (2003) é o ato de humanização do indivíduo, transformação deste em um indivíduo humano, produzido histórico e coletivamente pelos homens. Também encontramos em Carmo (2006, p.12) o reconhecimento deste trabalho, ao justificar que se “torna contraditório um professor desenvolver um trabalho pedagógico que parta do respeito às individualidades dos alunos, em escolas

organizadas na perspectiva de que todos os educandos são iguais”, pois é preciso contemplar a individualidade do aluno, seus saberes e suas capacidades.

Este trabalho requer uma prática pedagógica que se cria e se recria a cada dia conforme aponta Franco (2016, p.15) ao se reorganizar para:

dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/ superações entre mundo e vida.

Neste criar e recriar a prática pedagógica o professor não desempenha sua função sozinho no contexto escolar. Esse, processo precisa ser coletivo e mobilizador de mudanças, conforme atestam os participantes P6, P9 e P19:

- São processos. Depende de vários atores e personagens, na parte educacional tem uma certa complexidade, e necessita de um entendimento e vontade desses atores e personagens para alcançar os avanços possíveis em cada caso específico. (P6);
- Na escola precisamos de suporte para poder atender de forma correta o aluno com deficiência. (P9);
- Precisamos de auxílio, alguém que diga se o que fazemos está correto. (P19)

Os atores e personagens mencionados pelo P6, P9 e P19 se apresentam na escola na figura dos professores, da equipe diretiva, da equipe gestora, alunos, pais e/ou responsáveis, sociedade e lideranças políticas. Todos tornam-se agentes que empenhados no ideal de incluir precisam acima de tudo ampliar a defesa em prol da transformação da sociedade na luta das diferenças sociais.

Neste sentido, Libâneo (2004, p. 217) nos alerta com relação a “práticas excessivamente burocráticas, conservadoras e autoritárias, centralizadoras por dirigentes escolares” e afirma que atualmente está sendo evidenciada práticas para uma gestão participativa, com liderança participativa, com atitudes flexíveis e imbuída de compromisso com as necessárias mudanças para uma educação inclusiva.

Como a escola se constitui num processo dinâmico e heterogêneo o entendimento sobre o AEE também pode apresentar-se com diferentes conotações como podemos observar nos registros abaixo:

- É necessário fazer um levantamento em sala de aula e solicitar a avaliação para ver se será atendido em SRM. (P21);

- O especialista precisa fazer uma verificação do nível da aprendizagem do aluno. (P18);
- Tem a professora de SRM que trabalha com os alunos no contraturno. (P15)

Vale destacar a importância da articulação do trabalho pedagógico que precisa acontecer entre o professor do ensino regular e o professor especializado. O entendimento e as definições do trabalho em conjunto promovem novas práticas pedagógicas vinculadas a um projeto planejado e coeso. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) convidam a refletir para o funcionamento da SRM a qual precisa contribuir para a inclusão escolar e não para reforçar o espaço de segregação para PAEE. Góes e Laplane (2013) também apontam que a falta de ações articuladas, a inexistência de SRM no espaço escolar são projetos indispensáveis para o processo inclusivo.

A importância da prática pedagógica no AEE expressa o quanto a escola tem conseguido avançar para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se fundamente em projetos diferenciados e não apenas em ajustes no interior das escolas. O avanço pode e precisa ser trilhado por todos no contexto escolar, a equipe diretiva, a equipe gestora desempenham papel relevante na organização, planejamento e assessoria junto ao coletivo de professor. A ação planejada ganha maior destaque e assertividade quando bem estruturada e acompanhada em toda a sua implementação.

A PNEEPEI (2008) oportunizou caminhos que almejam o ensino da igualdade, no respeito, na participação ativa de todos frente ao processo educacional, tendo as pessoas com deficiência o direito de serem incluídas no ensino regular.

A realidade das escolas aos poucos foi sendo projetada para receber e dar condições de atendimento que contribuíssem para seu conhecimento. Assim a questão que envolve o encaminhamento do AEE para os alunos PAEE, e a condução do trabalho pedagógico no ensino regular precisa de uma proposta articulada.

O professor especializado e o professor regular precisam aliar-se em ações pedagógicas colaborativas que contribuam para a efetivação de resultados positivos. Ferreira e Ferreira (2013, p.38) destacam que movimento pelo qual os sujeitos da escola são mobilizados a seguir a fim de que “a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada”.

Dialogando sobre a função social da escola Sacristán (1999) nos apresenta que:

[...] uma escola 'sem conteúdos' culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. (SACRISTÁN, 1999, p.19)

A escola assumindo o compromisso de desenvolver espaços inclusivos, que permitem a todos o espaço formal de aquisição dos conhecimentos, precisa legitimar sua função reconhecendo que “o projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento” ((MANTOAN, 2006, p. 42)

Goés e Laplane (2013, p.2) enfatizam que a inclusão é uma preocupação pois a sua forma de inserção do aluno na classe regular, e as limitadas adaptações que se efetuam, tem subestimado o aprendiz e têm se configurado em condições excludentes, dentro da própria sala de aula. Assim, a articulação do trabalho pedagógico entre o professor do AEE e o professor do ensino regular precisa ser colaborativo. Ressalta-se, que o Estado do Paraná em sua rede estadual; apresenta como serviço de apoio para a inclusão no ensino regular o atendimento do aluno PAEE na SRM.

Considerando que os alunos da SRM são atendidos em contraturno do ensino regular, evidencia-se assim um dos problemas centrais com relação ao trabalho colaborativo, pois muitos professores da SRM não atuam em período integral na mesma escola e, esta articulação, muitas vezes não ocorre ou, se ocorre, precisa ser mediada pela equipe gestora.

Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.24) a SRM “apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, ele dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças”. Diante disso, por mais que o AEE estabeleça a função de complementar e suplementar a aprendizagem do aluno PAEE, este trabalho ainda requer maior planejamento, articulação e ações de corresponsabilidade.

Mendes (2006) destaca que há um limite entre o ideal e o que o professor do ensino regular pode fazer dentro da sala de aula no atendimento das necessidades

dos alunos do AEE, pois o desafio que a inclusão escolar impõe é muito grande. Aqui, ressalta-se que demanda o apoio de outros profissionais da área da educação especial para a construção de práticas inclusivas em sala de aula.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.39) “[...] a falta de formação e o preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento [...]” são desafios que precisam ser superados para que de fato a inclusão escolar seja uma prática frequente.

A criação da rede de apoio entre os diferentes profissionais precisa também superar a problemática da individualidade, pois o trabalho coletivo exige parceria, trocas, aceitação e mudanças. Novas proposições permitem novos conhecimentos e deste modo, a formação continuada se mostra uma possibilidade que permite compreender a realidade, buscando aprimorá-la a cada dia.

Posto isso, identificando a necessidade da formação continuada junto aos participantes da pesquisa como potencializadora de novas ações no contexto escolar e entendendo que a ressignificação do trabalho pedagógico permite novas respostas, novos caminhos que somente é possível num trabalho articulado e bem planejado, fato este que é mediado pela formação continuada.

#### 4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO INCLUSIVO

A formação promove novos conhecimentos, novas possibilidades e permite mudanças. O espaço escolar quanto toma consciência de seu papel frente à sociedade, torna-se capaz de promover ações sistemáticas para alcançar os resultados positivos no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, é importante mencionar que a formação inicial não é suficiente e muitas vezes não consegue dar conta dos desafios que a realidade escolar apresenta, pois os desafios impostos pela sala de aula, exigem um constante aperfeiçoamento.

Os participantes P1 e P2 problematizam a escassez de informações ou debates, sobre a inclusão, durante a formação dentro da universidade:

- Quando frequentei a universidade este assunto de Inclusão não era nem comentado. (P1);
- Tenho muito a aprender depois da graduação que finalizei. (P2)



Para Galleão (2017, p.35) a importância da formação inicial para o exercício da profissão tem “o pressuposto de que a educação fornecida por instituições de ensino, apesar de não ser exclusiva, continua sendo fundamental para a formação de cidadãos crítico, aptos a interagir e transformar a sociedade em que vivemos”.

Reforça-se assim a necessidade de formar para bem desempenhar seu papel na formação dos cidadãos. Assim, o trabalho na área educacional a formação inicial ganha destaque, pois de acordo com Neves (2007, p.14 apud Galleão (2017, p.35) a formação no ensino superior “[...] vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade, por isso passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações.”

No âmbito educacional a formação é indispensável para uma condução da ação pedagógica. Segundo Nóvoa (1995, p.28) “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. O desafio do trabalho pedagógico, para muitos professores, esbarra muitas vezes na formação inicial que requer inovação, requer aprofundamento e mudança, mas “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.” (NÓVOA, 1995, p.28)

Para o 5º encontro, a discussão sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo, evidenciou muitas discussões e apontamentos que possibilitaram rever posicionamentos, enriquecer com novos conhecimentos, propor novas ações num constante processo de aprendizagem na e para práticas no contexto escolar das quais seguem alguns apontamentos abaixo:

- O trabalho junto com o professor do AEE contribuir para que eu avance em conteúdos específicos da disciplina que eu apresento. (P6);
- A professora da SEM sempre dá sugestões de como posso avaliar, isso é parceria. (P13)

Para Garcia (1995, p.54) é necessário “[...] conceber a formação de professores como um continuum”, desta forma os professores reconhecem que a escola como espaço dinâmico no qual “deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. A necessidade de formação para o professor

especializado também é apresentada por Vilaronga e Mendes (2014, p.141) ao enfatizarem que:

[...] na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho.

Na Figura 9, evidencia-se outro momento de formação continuada, onde os professores compartilharam experiências, podendo repensar suas práticas, à luz dos debates teóricos, da legislação e das inquietações sobre o trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva:

FIGURA 9 - 5º Encontro – Formação Continuada e o trabalho colaborativo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nas exposições abaixo é possível perceber que para alguns participantes a formação continuada fica determinada pelos órgãos vinculados aos núcleos de ensino e ou entidades mantenedoras da educação, vejamos:

- Só participei dos cursos da SEED<sup>26</sup>. (P3);
- Semana pedagógica na escola. (P4);
- Grupo de Estudos aos Sábados - Educação Especial. Inclusão e Diversidade no Plano de Trabalho Docente. (P5)

Percebe-se que mesmo sendo ações pontuais de formações, a participação dos professores é fator que permite a ele assumir a formação como um processo interativo e dinâmico. Desse modo, formação coletiva pode consolidar a partilha de

<sup>26</sup> SEED PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná. <https://www.educacao.pr.gov.br/>

saberes pela qual as experiências revelam-se significativas. Identificar que cada professor contribui e promove sua autonomia docente é investir em professores reflexivos “[...] que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27)

Quanto a questão da formação de professores para o AEE como também para os demais profissionais da educação Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.41) alega que:

[...] enfatiza que ‘a concretização dos princípios da inclusão escolar’ só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho de colaboração de ambos, somando-se em apoios de outros profissionais especializados.

O aspecto preocupante que pode ser observado no contexto escolar é a questão do descompromisso do governo com relação a formação e a qualificação dos profissionais e a falta de investimentos, que atinge diretamente na qualidade do ensino e na prestação do serviço oferecido.

As leis e decretos, impostos atualmente alterando o plano de promoções e progressões ou avanços na carreira funcional de servidores do Poder Executivo, também evidencia um momento crítico que permeia a vida profissional dos professores, alterando a estabilidade e desafiando os tempos atuais.

Paro (2008) argumenta que:

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulada com as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. (PARO, 2008, p.76)

A percepção sobre a falta de incentivo e promoção de formação continuada podem ser evidenciadas nas seguintes frases dos participantes:

- Não participei de formação sobre inclusão. (P7);
- Esse é o primeiro curso que participo sobre a inclusão. (P8);
- Apenas esse curso que está sendo repassado estou discutindo sobre a inclusão. (P16);
- Não participei em nenhum. (P9);
- Não participei de nenhum curso dentro dos últimos 5 anos, mas tenho especialização em Psicologia da Educação. (P21)

O trabalho individual e em descompasso com as definições e necessidades aumentam a fragmentação do ensino, formam ilhas em espaços que precisam priorizar o coletivo. O trabalho individual impulsiona práticas individualistas e solitárias na escola, esta ação vai na contramão do trabalho colaborativo, pois “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional”. (NÓVOA, 1995, p.30)

A ausência da formação continuada conforme expressa Nóvoa (1995, p. 26) conduz a:

Práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

As ilhas nos espaços escolares, caracterização aqui apresentada para representar os professores que constituem propostas de forma individualizada; já não são mais aceitas no contexto escolar. Aqueles que, se arriscam para promover práticas desarticuladas da proposta da coletividade tendem a sofrer mais com as cobranças, enfrentamento de barreiras e pressões exterior ao espaço escolar que se caracteriza em dados, estatísticas e resultados.

O contrário da estagnação profissional também se revela nos participantes da pesquisa, ou seja, há aqueles empenhados em buscar capacitação para melhorar sua ação pedagógica através da formação continuada. Assim, foi possível identificar os seguintes relatos:

- De várias, porém ainda sinto a necessidade de aprofundamento. A participação é menor do que gostaria de fazê-la na íntegra. (P10);
- Sempre tem algo novo a aprender em uma formação. (P11);
- Buscar mais formação. (P18);
- A formação aponta respostas que no dia a dia precisamos ter. (P12);
- Novos cursos nos ajudam a melhor em sala de aula. (P17);
- Poderia desenvolver melhor meu trabalho junto aos alunos PAEE, porém a quantidade de trabalho extraclasse compromete para que eu me capacite. (P15);
- Sinto que a cada dia estou mais desatualizada e a formação continuada é a forma de buscarmos maior formação. (P19)

A formação continuada e em serviço permite vislumbrar caminhos ainda a serem trilhados no contexto escolar. Para os participantes a resposta ainda não foi encontrada e as questões do dia a dia da sala de aula, que instigam a transformações, são impulsionadas na constante tentativa de ressignificação sobre o trabalho

pedagógico. Para Duarte (2001, p.129) “esta tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica conteudista nem a uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar.”

Na tentativa constante de igualdade e respeito ao direito à educação a escola é espaço privilegiado e através dela que devemos ter a esperança da oportunidade de uma educação de qualidade para todos. Acreditar na escola, nos seus sujeitos e na proposta de ensino que oferece condições de formação de cidadãos humanizados, é acreditar em uma escola que ainda necessita rever seus encaminhamentos e desafiar a mudanças que ainda precisam acontecer.

Quanto ao processo da inclusão, ele se configura como parte de um contexto que aos poucos ganha sinais de mudanças, porém é possível “fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...]”. (SACRISTÁN, 1999, p. 64)

A escola tende a mudar quando no conjunto, em um trabalho verdadeiramente colaborativo seja permeado por ações que contemplem sem exceção a todos. Para que esse trabalho colaborativo ganhe materialidade nas diferentes realidades das instituições de ensino brasileiras, é essencial que as políticas públicas inclusivas apontem estratégias de implementações e de investimento reais e que a formação continuada seja promovida e assegurada a todos os profissionais da educação.

Veiga (2009, p.5) pontua que se torna necessário que “um empoderamento se efetive não apenas individualmente, mas coletivamente, para que ocorram de fato rupturas na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, transformações educacionais.” Esse ganha materialidade, a partir da formação continuada, visto que essa se configura num constante processo que apresenta projetos de ação que se inovam e renovam no espaço escolar e que ao mesmo tempo necessitam construir novas proposições de forma coletiva.

FIGURA 10 - 6º Encontro – Encerramento e encaminhamento para possibilidades inclusivas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Desta forma, o 6º encontro culmina com a formação continuada proposta ao grupo, mas não encerra as discussões e o trabalho pedagógico que se faz necessário para a ressignificação de novas práticas pedagógicas no intuito de efetivar práticas inclusivas. Para este encontro de encerramento da implementação, as discussões pontuaram que é possível sim; encontrar caminhos que podem ser trilhados rumo a inclusão ideal conforme preconizada na legislação, no entanto há também desafios que ainda precisam ser superados.

Vale destacar que o compromisso e a intenção dos professores participantes da pesquisa demonstraram o empenho na árdua tarefa de conceber práticas pedagógicas e de construir espaços inclusivos na escola. Os professores, também reiteram os esforços de tantos outros educadores em nosso país que também clamam por uma educação de qualidade para todos. Nas palavras de Godoy e Polon (2017, p.7) encontramos a certeza de que “o debate sobre as políticas educacionais e gestão escolar se faz importante, necessitamos acompanhar o que é proposto na área educacional para não cairmos no engodo de acreditar que não existem saídas para as atuais crises na educação”.

Assim, o encontro foi encerrado por meio de uma proposta colaborativa recorrendo ao recurso da dinâmica de nuvem de palavras. Nela foi possível expressar palavras que representaram a formação continuada realizada.

FIGURA 11 - Nuvem de Palavras para encerramento da formação continuada<sup>27</sup>.

## Word Cloud



Fonte: Dados da pesquisa  
Nota: Elaborado pela autora

A nuvem de palavras enfatiza a necessidade da formação continuada, de construção da inclusão como processo que viabiliza saberes, numa articulação colaborativa do professor do ensino regular com o professor especialista, no AEE em SRM que visa complementar e suplementar o ensino do PAEE. O trabalho coletivo, neste sentido, visa construir espaços inclusivos para todos que ali estão. Ao finalizar as etapas, verificou-se que o professor passou a ter uma visão de totalidade das

<sup>27</sup> Nuvem de Palavras – Encerramento da formação continuada proposta ao grupo de professores participantes da pesquisa.  
Disponível em:  
<https://www.mentimeter.com/app/presentation/59891e4d670a1f5564a150bb4d6cf7d3/679a4fa49032?session=1>. Acesso em 23 de jul.2022.

partes que antes pareciam isoladas, da realidade concreta, possibilitando a discussão, de forma crítica, dos conteúdos e do próprio trabalho pedagógico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar é um espaço dinâmico e nele as ações desenvolvidas precisa oportunizar o conhecimento como potencializador, como transformação, como caminho para inovações e perspectivas. Assim, vislumbrar o conhecimento para todos é garantir a democratização de oportunidades, ou seja, o direito ao ensino de qualidade.

A necessidade de propostas pedagógicas que envolvam e incentivam o saber, exige dos professores um papel cada vez mais planejado, comprometido e inovador. Assim, reconhecendo que a formação continuada é um dos aspectos propulsores de novas ações no contexto escolar, a pesquisa apresentada evidenciou que a formação docente promove espaços de socialização, interação e potencializa projetos e possibilita novas interlocuções.

Esta pesquisa teve como problema de investigação a seguinte questão: *como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas?*

O objetivo geral foi orientado pela proposta de investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas no contexto escolar.

Para cumprir esse propósito recorreu-se a abordagem qualitativa, estabelecendo uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, processo esse que contribuiu para a estruturação dos empíricos, utilizados com fidedignidade. Esses dados foram problematizados e confrontados com os dados já produzidos sobre as temáticas de estudo, buscando as evidências que subsidiaram a investigação.

Os dados da pesquisa foram coletados junto aos professores de uma instituição escolar pública da rede estadual do município de Ponta Grossa, Paraná. Com base nas informações recebidas no questionário foi possível identificar as demandas formativas presentes nas respostas dos participantes da pesquisa. Desta forma, recorreu-se a proposta de encontros que visou a formação continuada, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico e instrumentalizar ações que contribuíssem para a efetivação de contextos inclusivos, tendo em vista que o mestrado profissional se configurou numa proposta de elaboração de um produto educacional.

A análise dos dados foi efetivada por meio dos seguintes temas de análises: Percepção dos professores sobre a Inclusão, Caminhos para a inclusão e escolar e a Formação continuada: possibilidades para o processo inclusivo. A pesquisa enfatizou a formulação das políticas educacionais, discutindo as influências dos organismos multilaterais, apresentou os convênios internacionais firmados pelo governo brasileiro, também fez apontamentos sobre o Plano Estadual de Educação do Paraná e apontou os documentos legais que embasam a educação especial e orientam para a efetivação da educação inclusiva.

A pesquisa também debateu sobre os aspectos cruciais para a construção de práticas pedagógicas no processo pedagógico inclusivo. O trabalho pedagógico é reconhecido como uma ação mobilizadora que ressignifica a partir da formação continuada. Esta formação impele mudanças, avança no sentido de possibilitar uma participação ativa dos professores em propostas desafiadoras, colaborativas e coletivas, na construção de espaços desenvolvidos em processos inclusivos.

Os dados colhidos por meio do questionário e a interlocução realizada nos encontros permitiram reconhecer que o processo formativo se torna fundamental para prover espaços inclusivos que se constitui num compromisso coletivo, na qual todos se tornam responsáveis na construção e na efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. Também identificou que a legitimação do direito constituído a cada cidadão precisa de empenho e esforços para afirmar e garantir a inserção social de todos os seres humanos.

Os participantes evidenciaram que a escola é o espaço mobilizador de transformações e faz com que os sujeitos ali constituídos reconheçam que por meio da diversidade e dos trabalhos pedagógicos identifiquem as potencialidades de cada aluno, bem como reconhecem a necessidade de ações para o respeito e a oportunidade para novas descobertas.

Os participantes constataram quais os alunos PAEE precisam do AEE e destacaram a positividade do atendimento refletindo sobre a sua importância no sentido de contribuir para complementar e suplementar a aprendizagem buscando valorizar e respeitar os ritmos de cada aluno.

O entendimento do AEE é realizado por um professor especialista que atende na SRM. Este profissional fomentou diálogos, interlocuções que reforçaram a carência de trabalho colaborativo no espaço escolar. Trabalho este que visa o envolvimento coletivo na tentativa do alcance de resultados significativos para o ensino, por meio

de atividades adaptadas que priorizam os conteúdos essenciais de suas disciplinas. A articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especializado torna-se um meio para avançar em processos inclusivos não permitindo que os espaços na escola sejam de segregação e exclusão.

Ao identificar a necessidade de articulação entre os professores no contexto escolar, os desafios, também foram reconhecidas ao longo das discussões. Os participantes mencionaram que tais desafios impossibilitam e/ou dificultam determinadas ações que perpassam os espaços escolares. Entre eles encontram-se a redução da carga horária destinada a Hora Atividade, que é um momento dedicado ao planejamento de atividades, elaboração e correções de atividades, entre outras ações pedagógicas, as quais em inúmeras vezes ocorrem fora do ambiente escolar, devido ao escasso tempo disponível na carga horária do professor.

Com a carga horária comprometida, a realização e elaboração de atividades pedagógicas adaptadas também se tornam reduzidas ou inexistentes aos alunos PAEE. Constatou-se por meio dos registros que há a intenção da elaboração das mesmas, porém devido a sobrecarga de trabalho tais ações não são realizadas ou são realizadas de forma a não contemplar a NEE do aluno PAEE.

O desafio da articulação com o professor especializado ocorre de forma fragmentada ou então nem acontece, pois, os momentos de Hora Atividade dos profissionais são definidos em uma grade fixa o que impossibilita ter encontros com os professores do ensino regular das diferentes disciplinas em variados momentos no período escolar. Cabe incluir a interação entre o professor especializado e o professor do ensino regular, com vistas a definição de estratégias de trabalho junto ao aluno PAEE, muitas vezes acontece com a equipe pedagógica que buscando aliar e articular este trabalho potencializando o trabalho coletivo que acontece no espaço escolar.

A escassa interação do professor especializado junto aos professores do ensino regular também inviabiliza a mudança de concepções deste frente ao processo inclusivo. O desvelar de determinadas concepções do PAEE faz com que a SRM seja vista como um espaço de segregação e a responsabilidade pelo aluno matriculado na escola sejam apenas do professor do atendimento especializado.

A falta de recursos físicos e humanos também foi outro aspecto apresentado pelos participantes. A necessidade do profissional da inclusão para o cuidado da higiene, locomoção e da alimentação legitima a política neoliberal que impera no setor da educação. Cabe mencionar a implantação das SRM que vem acontecendo na

maioria das escolas, porém em muitas delas a falta de materiais ou a inexistência é um fato real.

As políticas de plano de carreira do magistério, as quais não são definidas, ou somadas a isso as ações ilegais com retiradas de direitos conseguidos ao longo dos anos é fator que desmotiva e desvaloriza o profissional da educação.

Somados os desafios já apresentados, os aspectos legais das políticas educacionais evidenciam as contradições da inclusão frente a realidade brasileira das escolas. Assim, os arranjos que a educação especial na perspectiva inclusiva está trilhada, refuta o ideal presente em tais documentos.

A escola real que vivenciamos dia a dia ainda que de forma incompleta, busca caminhos para promover a inclusão para o PAEE com ações reais e com professores desbravando práticas pedagógicas que valorizam as diferenças que ali se apresentam. Assim, numa tentativa de mostrar que a pesquisa é um constante processo ela não encerra, mas permite novas proposições de estudo.

A pesquisa educacional evidencia-se como um processo dinâmico pelo qual busca responder aos diferentes desafios que se apresentam. Desta forma, este estudo poderá tornar-se um subsídio e inspiração para que novas discussões sobre a articulação do trabalho pedagógico inclusivo aconteçam e novas proposições sejam efetivadas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M.; ALONSO M. (Org). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALMEIDA, M.; RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. Curso Gestão Escolar e Tecnologias. 2004. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/616589/o-papel-do-gestor-escolar-na-incorpora%C3%A7%C3%A3o-das-tic-na-escola>. Acesso em 20 jul.2022.
- ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ARROYO, M. G. Palestra **Concepções Pedagógicas** – Disponível em: <https://youtu.be/HuwJcYdkVg4> – Acesso: 10 set. 2021.
- ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. *et. al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229 – 237.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos *et. al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARBOSA, E. **Ofício circular Federação Nacional das APAEs nº 021/2011**, de 06 de dezembro de 2011. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 15 set.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: [encurtador.com.br/mwKN4](http://encurtador.com.br/mwKN4). Acesso em 05 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: [encurtador.com.br/abhyC](http://encurtador.com.br/abhyC). Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: [encurtador.com.br/vwD03](http://encurtador.com.br/vwD03). Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE**. Disponível em: [encurtador.com.br/jqBHN](http://encurtador.com.br/jqBHN). Acesso em 10 jan.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Disponível em: [encurtador.com.br/elyTU](http://encurtador.com.br/elyTU) Acesso em 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoriainternacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 5 mar. 2022

BAPTISTA, C. R. **Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504>. Acesso em 10/06/2022.

BERTUOL, P. O. A. **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no brasil**. 2020, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, São Paulo, 2020.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente na escola: lembranças e depoimentos**. Autores associados, Campinas, São Paulo, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EdUFU, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica**. as apostas da produção científica. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** 2003. Educar, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, set/dez.2007.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DOURADO, L. F. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. 2 ed. Goiás: Editora UFG autêntica, 2011.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GOÉS., M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-44.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Estudos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247), 2016.

GALLEÃO, A. M. Aula universitária: formalismo necessário para titulação ou um espaço-tempo de formação humana. In: FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 33-46.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NOVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, M. A. B.; POLON, S. A. M. **Política Educacional**. 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY\\_POLON\\_Politica\\_Educacional.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLON_Politica_Educacional.pdf). Acesso em: 23/02/2022.

JANNUZZI, G.M. **História da Educação do deficiente mental no Brasil**. 1985, 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. SP,1985.

KASSAR, M. C. M. *et al.* **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. 2019. SEÇÃO TEMÁTICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educ. Pesqui. 45, 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. esp., p.51-68, 2018.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 47-62.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In: GÓES, M. C. R. In: 24 REUNIÃO DA ANPED, 2001. Caxambu Anais [...]* Caxambu, Universidade Federal de Minas Gerais. Caxambu, 2001. p. 123.

LAPLANE, A.L. F.; CAIADO, K.R.M.; KASSAR, M.C.M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p.40-55, 2016.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**.: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, R. P. Análise da formulação e da implementação da meta 4 do Plano Nacional de Educação: tensões entre a inclusão total e a inclusão preferencial. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 35. Ago/2020.

LOPES, M. C. O.; VILAS BOAS, F. O. Narrativas de professores sobre as subjetividades e a diversidade em sala de aula. *In: 25 REUNIÃO DA ANPED, 2020. Salvador, Anais [...]* Salvador, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020. p. 284

MAGALHÃES, S. P.; ROCHA, M. G. de S.; PLETSCHE, M. D. **A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla**: contribuições da teoria histórico cultural por meio da pesquisa colaborativa. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, novembro de 2013.



MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. **Movimento contra a inclusão**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/04/movimento-contra-a-inclusao/>. Acesso em 20 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo. Editora SENAC, 1997.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, M. O. “**Projeto pedagógico: A marca da escola**”. In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola nº 18, Unijuí, abr./jun. 1990.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C. A. R.; A. P. ZERBATO. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2018.

MENDES, E. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”**: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/siltr/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/T%20Mestrado/MENDES-2017.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. 2006. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J.B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n.35, 2016.

MESSIAS, A. M. S.; ARAÚJO, C. M. **A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência: estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes**. estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/MESSIAS%3B+ARAU%C2%B4JO+-+2019.1.pdf/f648e5bc-b55c-403a-9755-ab9c8b3875a0>  
Acesso em: 11 jan. 2022.

MESSINA, G. **Estúdio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del professorado. México, 1998.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. **Qualitativo-quantitativo: oposição ou complementariedade**: Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, jul/set, 1993, 9 (3): 239-262.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C. **Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial no estado do Espírito Santo**. 2017.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2016**. 2016. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf) Acesso em: 22 nov. 2021.

PARANÁ. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**: 2015-2025. 2015-2025. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

PARANÁ. DEEIN. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. 2009. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, A. S.; DAMASCENO, A. R.; ANDRADE, P. F. **O atendimento educacional especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais: fronteiras das experiências de um município brasileiro**. 2013. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

PRONER, C. Comércio de Serviços. In: BARRAL, W. (Org) **O Brasil e a OMC**. Curitiba, Editora Juruá, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. 2006. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.

ROPOLI, E. A. *et al.* **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos.** Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.

SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: para além da curvatura da vara.** Revista da associação Nacional de Educação (ANDE). Ano 1, n, 3,1982.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M.C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. Florianópolis, SC: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. H. R. **Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil.** 2018. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.4, p.601-618, out. dez.

SILVA, R. H. R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**, 2013, 390 f. Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/UNESCOAreas.pdf>. Acesso em: 23/01/2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: [encurtador.com.br/gnxLT](http://encurtador.com.br/gnxLT). Acesso em: 15 dez. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Novos marcos para a educação de qualidade. 2009. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2000.

VEIGA, I. P. A. Geometrias, Currículo e Diferenças *In: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças*, Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Estudos. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 95 (239), abr. 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

#### COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

#### PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Caro professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: *A Perspectiva da Educação Inclusiva para Novas Práticas no Contexto Escolar*, realizada pelo mestrando Silvana de Fatima Travensoli do Carmo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vera Lucia Martiniak. Esta pesquisa objetiva analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto escolar que possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva com os alunos da Sala de Recursos Multifuncional.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que responder a uma entrevista por meio do *Google Forms* que será encaminhada via e-mail, a qual está organizada de maneira que possa compreender o seu perfil profissional, tempo de atuação como professor na educação e questões relacionadas a inclusão, trabalho colaborativo na escola e a participação do professor de sala de recursos no planejamento das aulas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Os benefícios que esperamos como estudo é promover a formação continuada, indicar as ações no coletivo escolar que promovem caminhos assertivos na perspectiva da educação inclusiva bem como elencar as intervenções necessárias para o professor de Sala de Recursos Multifuncional junto ao coletivo para que a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial seja garantida.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (42) 3220-3108, ou ainda, com o mestrando (42) 999660847, correio eletrônico: siltravensoli@gmail.com e orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vera Lúcia Martiniak, correio eletrônico: vimartiniak@uepg.br.

Para tanto, convidamos V. S.<sup>a</sup> a participar da pesquisa como colaborador da mesma. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com o ensino

de forma a garantir o processo inclusivo no contexto escolar. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,

Pesquisador: Silvana de Fatima Travensoli do Carmo  
(42) 999660847

Declarante:

Eu, \_\_\_\_\_ inscrita no CPF, sob o n.º \_\_\_\_\_, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

Ponta Grossa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do Participante

nº documento \_\_\_\_\_



Assinatura do Pesquisador

81116098920  
nº documento



Assinatura do orientador

772.999.909-97  
nº documento

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA NOVAS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.

- 1- Qual o seu nome completo?
- 2- Escola onde atua?
- 3- Qual a disciplina de atuação?
- 4- Qual sua carga horária semanal?
- 5- Qual a quantidade de turmas que está atuando neste ano?
- 6- Possui aluno público alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular? Sim ou não?
- 7- Quantos alunos PAEE na sala de aula?
  - ( ) menos de 5 alunos
  - ( ) mais de cinco alunos
  - ( ) até 10 alunos
  - ( ) mais de 10 alunos
  - ( ) mais de 15 alunos
  - ( ) até 20 alunos
- 8- Há encaminhamentos para a inclusão? Sim?, Não?, Quais?
- 9- Como acontece a inclusão na sua escola?
- 10- Quais cursos de formação continuada, referente a inclusão educacional participou nos últimos 5 anos?
- 11- Quais cursos foram oferecidos pela SEED?
- 12- O que você entende por inclusão? E inclusão educacional?
- 13- Qual a temática sobre inclusão que você sente necessidade de aprofundamento teórico?
- 14- Quais as intervenções necessárias do professor da SRM junto ao coletivo escolar para que a inclusão dos estudantes PAEE seja potencializada?
- 15- Se você tem algum aspecto a mais para comentar, descreva aqui.

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



### Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI/UEPG

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento a acadêmica Silvana de Fatima Travensoli do Carmo, regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em rede nacional com outras instituições de Educação Superior (PROFEI).

A acadêmica é professora da Educação Básica e está pesquisando, para fins do Mestrado Profissional. O intuito da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto escolar que possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva com os alunos da Sala de Recursos Multifuncional.

A acadêmica está registrando a sua pesquisa na Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética, procedimento obrigatório para pesquisas que envolvem seres humanos.

Por ser verdade, firmo a presente CARTA DE APRESENTAÇÃO, na condição de professora-orientadora acompanhar o projeto de pesquisa "A Perspectiva da Educação Inclusiva para Novas Práticas o contexto escolar", tendo como campo investigativo o Colégio Estadual Professor Amâlio Pinheiro – Ensino Fundamental e Médio, no Município de Ponta Grossa no estado do Paraná.; confirmando assim para os fins acadêmicos, administrativos e jurídicos.

Ponta Grossa, 05 de fevereiro de 2022.

Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak  
Professora Orientadora



## ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa está de acordo com a condução do projeto de pesquisa A Perspectiva da Educação Inclusiva para novas Práticas no Contexto Escolar, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Silvana de Fatima Travençoli do Carmo na Unidade, Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro- Ensino Fundamental e Médio, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão equipe diretiva, equipe gestora, professores, profissionais do atendimento especializado e técnico administrativo, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Ponta Grossa, 07 de fevereiro de 2022.



Profa. Ms. Sandra Mara Dias Pedroso  
Setor de Articulação Acadêmica (SAA)  
NRE/Ponta Grossa



Profa. Luciana Aquiles Steuljes  
Chefia do NRE

## ANEXO C – PARECER PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA NOVAS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.

**Pesquisador:** SILVANA DE FATIMA TRAVENSOLI DO CARMO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55701522.7.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.282.702

**Apresentação do Projeto:**

**Projeto de Pesquisa:**

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA NOVAS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR. O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que possam contribuir na efetivação de uma educação inclusiva. Para alcançar tal objetivo pretende-se desenvolver uma pesquisa

com enfoque qualitativo, bibliográfica,

documental e de campo. Entre os procedimentos metodológicos serão realizadas entrevistas

semiestruturadas, fundamentadas pela análise interpretativa junto aos professores do ensino regular, equipe pedagógica e diretiva de um colégio estadual da cidade de Ponta Grossa – PR. Como aportes teóricos para a pesquisa serão estudados os documentos legais que embasam a educação inclusiva, a formação docente e que subsidiam as ações pedagógicas para garantir uma aprendizagem significativa em escolares de inclusão.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que possam contribuir para a efetivação da perspectiva de educação inclusiva.

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (41)3220-3282 **E-mail:** propessecrataria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.282.702

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 09 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))