



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

DANIELY GIMENES VOLPINI RIALTO

**AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**Sinop/MT
2022**

DANIELY GIMENES VOLPINI RIALTO

**AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho

**Sinop/MT
2022**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R481a	<p>RIALTO, Daniely Gimenes Volpini. As Práticas de Educação Especial Inclusivas na Formação Continuada de Profissionais da Educação / Daniely Gimenes Volpini Rialto - Sinop, 2022. 114 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão Final - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Dra. Albina Pereira de Pinho</p> <p>1. Profissionais da Educação. 2. Formação Continuada. 3. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 4. Educação Especial. I. Daniely Gimenes Volpini Rialto. II. As Práticas de Educação Especial Inclusivas na Formação Continuada de Profissionais da Educação: .</p> <p style="text-align: right;">CDU 374</p>
-------	--

DANIELY GIMENES VOLPINI RIALTO

**AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa da dissertação em 28 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Dra. Albina Pereira de Pinho (UNEMAT)
(Orientadora)**

**Professora Dra. Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB)
Avaliadora Externa**

**Professora Dra. Irene Carrillo Romero Beber (UNEMAT)
Avaliadora Interna**

Dedico esse trabalho aos meus pais, Adir e Fátima, por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos. Ao meu esposo Alex pelo companheirismo e, aos meus filhos João Paulo e Mariana por iluminarem meus dias e me motivarem a ser sempre uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e Nossa Senhora Aparecida que me iluminaram, me guiaram em toda minha existência e por me fortalecer no processo da construção desse trabalho.

Aos meus amados pais Adir e Fátima que estiveram sempre presentes em minha vida, me envolvendo com um amor imenso e dando forças para buscar meus sonhos, literalmente tenho os melhores pais do mundo e a eles toda minha gratidão.

Ao meu esposo Alex e filhos João Paulo e Mariana que, por muitas e muitas horas, souberam entender meu enclausuramento no quarto, devido à necessidade de dedicação nos estudos, desde o início do mestrado. Foram sempre muito carinhosos ao me apoiar e incentivar com mimos e palavras de acalento.

Ao meu irmão Eduardo, cunhada Suelen e querido afilhado Rafael por todo incentivo e carinho, nesse período tão difícil.

Aos meus avós, Vô Salvador (*in Memoriam*) que tanto comemorou e me incentivou no início do curso, quando ainda estava conosco, e me ensinou que todas as oportunidades da vida devem ser vividas com intensidade, e meu avô Tonho que no auge dos seus 94 anos, me incentiva a estudar e diz que o estudo é a coisa mais importante, porque ninguém pode tirar de nós o nosso conhecimento.

À minha Orientadora, Professora Doutora Albina Pereira de Pinho, que me orientou com carinho, sempre atenciosa, presente e acessível, sanando minhas dúvidas e aconselhando. Obrigada pela parceria desde o início desse sonho, sou grata pelos conselhos, trocas de experiências e horas de conversa que muito me ajudaram.

Meu cordial agradecimento às professoras Dra. Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares e Dra. Irene Carrillo Romero Beber que contribuíram, significativamente, na constituição desse trabalho, mediante suas contribuições, desde a ocasião do Seminário de Pesquisa.

A todo corpo docente e técnicos do PROFEI, que dispensaram seus preciosos tempos e contribuíram com seus conhecimentos importantes ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos e familiares, que direta ou indiretamente estiveram presentes nesse processo de construção e amadurecimento científico-intelectual.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas de experiências, apoio nos momentos de desespero, incertezas e por sempre mandarem mensagem lembrando das aulas e prazo final das atividades, todos foram incríveis!!!

Aos profissionais da educação da EMEB Rodrigo Damasceno que participaram da aplicação do produto e com suas contribuições auxiliaram na construção deste trabalho, meu carinho imenso por termos dividido momentos tão significantes à minha (auto)formação.

Meu agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que forneceu apoio para realização deste trabalho.

A inclusão é a materialização da mais genuína humanização.

Orrú

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tela de apresentação do 2º encontro formativo.	74
Figura 2: Mapa elaborado, colaborativamente, no encontro formativo do dia 26/10/2021.	75
Figura 3: Telas de apresentação do 3º encontro formativo.....	76
Figura 4: Telas de apresentação do 4º encontro formativo.....	78
Figura 5: Telas de apresentação utilizado no 5º encontro de formação.....	79
Figura 6: Tela de apresentação utilizada no 7º encontro de formação.....	84
Figura 7: Foto da apresentação da professora colaboradora com a interpretação simultânea em Libras/Língua Portuguesa da formadora no 8º encontro de formação.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes da pesquisa por gênero.	60
Gráfico 2: Distribuição dos profissionais por idade.	60
Gráfico 3: Distribuição dos profissionais por nível de formação.....	60
Gráfico 4: Distribuição dos profissionais por tempo de serviço na educação.....	62
Gráfico 5: Situações que influenciam a rotina escolar.	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Consolidado da Educação Especial - 2022.....	30
Quadro 2: Descrição das etapas da pesquisa	54
Quadro 3: Interesse na formação <i>stricto sensu</i>	60
Quadro 4: Participação em formação continuada.....	60
Quadro 5: Entendimento acerca dos processos inclusivos no âmbito escolar.....	61
Quadro 6: Categorias dos Eixos Orientadores dos Encontros Formativos.:.....	64
Quadro 7: Categorias Convergentes do grupo colaboradores - Questionários.....	67
Quadro 8: Síntese dos encontros e ações formativas.....	70
Quadro 9: Atitudes de promoção de acessibilidade no espaço escolar.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

APAE – Associação dos pais e amigos dos excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFORME - Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Sinop

CMEEIS - Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP - Conceitos Preditores

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

RE - Responsabilidade Efetivada

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SMEEC - Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

VA - Viabilização da acessibilidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO CONTEMPORÂNEO	21
2.2 Conceito de deficiência e as práticas inclusivas	22
2.3 Educação inclusiva, educação especial e o contexto educacional	24
2.4 O processo de colonização do norte do Mato Grosso amazônico e as nuances da educação sob a perspectiva da inclusão	28
2.5 A Educação na cidade de Sinop e o processo de colonização	29
2.6 Educação Especial em Sinop	31
2.7 Os primeiros passos da inclusão escolar no ensino regular em Sinop	33
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	36
3.1 Educação Inclusiva, diversidade e a formação docente	36
3.2 Definição e concepção de formação continuada	40
3.3 Formação continuada: contexto da Rede Municipal de Sinop	43
3.5 Práticas pedagógicas e a diversidade no chão da escola	44
4 MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
4.1 Método de pesquisa e trajetória de investigação	50
4.2 Pesquisa colaborativa e suas possibilidades	52
4.3 Contexto e participantes da pesquisa	53
4.4 Etapas da pesquisa de campo	55
4.5 Instrumentos de geração de dados	55
4.6 Os anseios e necessidades dos profissionais da escola sobre a formação continuada em educação especial e inclusiva	58
4.7 Perfil dos profissionais	59
4.8 Organização, sistematização e análise dos dados da pesquisa	64
4.9 Produto educacional	68

5 FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CHÃO DA ESCOLA	70
5.1 Apresentação da proposta de formação e confirmação das demandas formativas – 1º encontro.....	71
5.2 Caracterização geral das deficiências e transtornos – 2º encontro	72
5.3 Reflexões sobre nossa responsabilidade no processo inclusivo - 3º encontro.....	74
5.4 Tecnologia assistiva e acessibilidade - 4º encontro	77
5.5 Protocolo de avaliação de alunos em estudo de caso – 5º encontro	79
5.6 O trabalho da sala de recursos multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 6º encontro.....	82
5.7 Análise das intervenções inclusivas e Desenho Universal da Aprendizagem - 7º encontro	84
5.8 Práticas inclusivas baseadas em evidências - 8º encontro	86
5.9 A ação da pesquisadora no processo formativo sob a perspectiva da pesquisa colaborativa.....	88
6 ANÁLISE DAS AÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INCLUSIVA	90
6.1 Formação continuada em educação especial inclusiva: conceitos e contrapontos..	90
6.2 Formação e preconceito: atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência.....	96
6.3 Práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – Roteiro de Questionário Semiestruturada com Professores	110
APÊNDICE B – Roteiro de Questionário com demais Profissionais da Educação	111
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	104

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVAS

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo analisar como são desenvolvidas as práticas inclusivas a partir da formação continuada em educação especial para os profissionais da educação, com ênfase no trabalho docente e como isso reflete nas ações pedagógicas promovidas no contexto escolar, sob a perspectiva da diversidade. Dessa forma, o estudo aprofundou-se em questões inerentes a rotina da escola e logística dos processos e projetos que permeiam os espaços escolares, a fim de correlacionar a dinâmica da formação continuada, planejamento e ações inclusivas. Para tanto, foi realizado o estudo bibliográfico sobre a concepção e conceitos de formação continuada, prática educativa e os determinantes internos e externos, educação especial inclusiva, escola e sua função social, apoiados em Mazzota, Zerbato e Mendes, Tardif, Souza, Imbernón e Nóvoa. Dada a particularidade da unidade de análise, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa colaborativa (Ibiapina), pois entendo que a relevância do processo também se dá ao fato de todos se colocarem enquanto aprendizes com valorização dos conhecimentos e desvelamento das situações reais vivenciadas pelos profissionais da educação. A pesquisa ocorreu na EMEB Rodrigo Damasceno, localizada no município de Sinop/MT, na ocasião houve a propositura de um projeto de formação continuada na escola envolvendo todos os segmentos. Para tanto, de forma colaborativa foram elencadas temáticas a partir das necessidades e anseios do grupo. O projeto aconteceu com oito encontros presenciais, onde elucidei conceitos e socializamos questões pertinentes ao público alvo da educação especial e processos inclusivos. Para geração dos dados foi realizado um questionário inicial a fim de levantar as dúvidas, expectativas e perfil dos profissionais para balizar a elaboração da proposta de formação. Durante os encontros, toda a conjuntura das discussões foram registradas no caderno de campo da formadora-pesquisadora, como também foram realizadas atividades reflexivas e ao término do projeto de formação, foi realizado um questionário para analisar o alcance das ações. O conjunto de dados que formaliza o *corpus* de análise permite observar que as práticas individualizadas, a sobrecarga de trabalho e ausência de formação continuada com atenção as reais necessidades dos profissionais compõem os principais entreves do processo inclusivo. A formação continuada abarcou conhecimentos que promoveram subsídios para que os profissionais da educação percebessem na prática, mediante discussão com seus pares, possibilidades de atividades, flexibilização, adaptação curricular e ações que atendam a demanda de seus alunos, o diálogo objetivou a possibilidade da mudança do pensamento coletivo.

Palavras-chave: Profissionais da educação. Formação continuada. Práticas pedagógicas inclusivas. Educação especial.

THE CONTINUING EDUCATION OF EDUCATION PROFESSIONALS AND THE PRACTICES OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: This research aimed to analyze how inclusive practices are developed from the continuing training in special education for education professionals, with emphasis on the teaching work and how this reflects on the pedagogical actions promoted in the school context, from the perspective of diversity. Thus, the study delved into issues inherent to the school routine and logistics of the processes and projects that permeate the school spaces, in order to correlate the dynamics of continuing education, planning and inclusive actions. For this, it was performed the bibliographic study about the conception and concepts of continuing education, educational practice and the internal and external determinants, inclusive special education, school and its social function, supported by Mazzota, Zerbato and Mendes, Tardif, Souza, Imbernón and Nóvoa. Given the particularity of the unit of analysis, the research is characterized as collaborative research (Ibiapina), because I understand that the relevance of the process is also given to the fact that everyone stands as learners with appreciation of knowledge and unveiling of the real situations experienced by education professionals. The research took place at EMEB Rodrigo Damasceno, located in the city of Sinop/MT. To this end, themes were collaboratively selected based on the needs and desires of the group. The project took place with eight face-to-face meetings, where concepts were elucidated and issues pertinent to the target audience of special education and inclusive processes were socialized. To generate the data, an initial questionnaire was conducted in order to raise the doubts, expectations, and profile of the professionals to guide the development of the training proposal. During the meetings, all the discussions were recorded in the field notebook of the researcher-trainer, as well as reflective activities and at the end of the training project, a questionnaire was conducted to analyze the scope of actions. The set of data that formalizes the corpus of analysis allows us to observe that individualized practices, work overload, and the lack of continuing education with attention to the real needs of professionals are the main obstacles to the inclusive process. The continuing education covered knowledge that promoted subsidies for education professionals to realize in practice, through discussion with their peers, possibilities of activities, flexibility, curriculum adaptation and actions that meet the demands of their students, the dialogue aimed the possibility of changing the collective thinking.

Keywords: Education professionals. Continuing education. Inclusive pedagogical practices. Special education.

INTRODUÇÃO

Por considerar que a escola é uma instituição com uma complexa rede de relações e agentes diversos, que permeiam esse espaço, precisamos entender a totalidade de um contexto marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, num processo dialógico, que considera o desenvolvimento humano, cultura e o conhecimento. A escola caracteriza muito bem as relações sociais, pois encontramos convivendo num mesmo ambiente, compartilhando objetivos com indivíduos tão diferentes e de nichos distintos. Isso faz com que a escola tenha que trabalhar com questões tão complexas para equalizar questões sociais, como a desigualdade, e questões culturais como a diversidade.

No cenário posto, como salienta Cardoso (2014), a relação respeitosa entre as pessoas na convivência com o diferente, nos ambientes escolares com uma educação preocupada com a diversidade, busca ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, com vistas a valorizar as diferenças físicas, sociais e culturais.

Sob essa perspectiva, quando observada a realidade das escolas, a fim de atender a diversidade, mais especificamente quando se refere aos alunos, público alvo da educação especial, se preconiza uma política de inclusão com a garantia de que esses tenham o acesso às mesmas vivências, conteúdos, saberes e socialização compartilhados por todos os alunos. No entanto, levamos em consideração que o significado da inclusão não se atrela somente a condição de matrícula e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, visto que o “estar na escola” nunca garantiu a efetividade da inclusão, não garante, contudo é o primeiro passo para fomentar a discussão e pensar em alternativas viáveis.

Para Gonçalves e Jesus (2009), a “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, com vistas ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola, contudo a centralidade da inclusão escolar, muitas vezes, concentra-se nas ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor. No entanto elucidado que práticas educativas são todas as ações que acontecem no contexto escolar, pois todos os agentes são, efetivamente, profissionais da educação e o aluno com deficiência permeia todos os espaços, tem contato e se relaciona com todos.

Como neste estudo abordo a participação dos profissionais da educação nos processos inclusivos, optei por tratar as ações socialmente constituídas em contextos educativos como práticas educativas, embasada na definição de Marques e Carvalho (2016, p. 123) que definem “prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e

aprendizagem”. Ainda segundo Marques e Carvalho (2016), considerando a escola o contexto que interessa situar nossa discussão, saliento que as práticas educativas são planejadas, organizadas e operacionalizadas não somente no contexto específico da sala de aula a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem, mas também considero práticas educativas as ações que envolvem as relações entre alunos, funcionários e comunidade. Contudo, neste trabalho, considero ação toda atividade intencional realizada pelos profissionais no espaço escolar.

Sob esse viés, pensar em escola pública nos mobiliza a refletir sobre coletividade e um aspecto que engrandece os espaços escolares é o fato de estar permeado de diversidade, um ambiente com muitas caras, cores e vozes, um espaço que vai muito além do processo de escolarização. A rotina traz vivências que transformam as crianças e as relações que se estabelecem refletem no comportamento de todos, por isso que a educação não pode ser pensado como algo unidirecional, mas como uma força incrível de mudança e compromisso com a sociedade.

Mas a questão não é seguir um modelo de ensino pronto ou adotar uma preferência pedagógica, mas perceber a importância de renovar e rever as práticas pedagógicas, em vista das mudanças dialéticas da nossa realidade educativa (ZERBATO; MENDES, 2018).

Com base nessa prerrogativa, ao longo de vinte anos de serviço público em uma Escola Municipal de Sinop, a qual é universo de pesquisa desse trabalho, foram muitas vivências nas mais variadas áreas dos processos educacionais, o que me possibilitou pensar acerca da formação dos profissionais da educação, visto que iniciei minha carreira profissional no ano de 2002, quando assumi o concurso de secretária escolar. Na ocasião, eu estava com dezenove anos e cursava Pedagogia na UNEMAT, o que me proporcionou acesso à cursos de extensão nos quais descobri a educação especial e a paixão pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Mesmo com atuação em cargo administrativo, por ter adquirido conhecimento em Libras, eu auxiliava as professoras que tinham alunos surdos no ensino regular, pois ainda não havia profissionais disponíveis para a função de intérprete, nessa época. Portanto, vivenciei as dinâmicas e entraves enfrentados pela escola nesse início do processo inclusivo, com pouca ou nenhuma formação, os profissionais acolhiam os alunos e descobriam, na prática, as dificuldades e a necessidade de buscar conhecimento para atendê-los, de forma a contemplar, o processo de escolarização e não somente a integração no ambiente escolar.

Minha carreira de professora da educação especial iniciou logo que assumi o concurso no ano de 2008, quando atribuí aula na Sala de recursos com alunos Surdos, onde trabalhei até 2011. Durante esse período por iniciativa própria, como trabalho voluntário, ministrei cursos

de Libras para os professores de duas escolas municipais e a experiência de compartilhar saberes despertou em mim o entusiasmo pela formação e pela possibilidade de transformação que é possível através dela.

No convívio com a comunidade surda, por meio dos cursos de Libras, passei a frequentar a Associação dos Surdos em 2004, onde assumi o compromisso de regularizar toda a documentação, para que pudéssemos solicitar ao poder público um terreno, o qual nos foi doado no ano de 2015. Como membro da associação, sigo com a mediação dos convênios para a promoção dos cursos de Libras, para os profissionais da educação, familiares de surdos e comunidade, desde 2016.

Como professora formadora nos cursos de Libras, acompanhei inúmeras realidades referentes ao interesse sobre a formação continuada, e nesse trabalho junto à equipe de formação, foi possível levantar essa preocupação em relação à formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, onde observamos lacunas como, falta de planejamento, estrutura e sequência.

No ano de 2011, submeti-me a um processo eleitoral, como candidata para o cargo de Diretora Escolar, concorri com outras cinco professoras, fui eleita e, posteriormente reeleita, com permanência por mais quatro anos no cargo. Nesse período que atuei na direção da escola, acompanhando as práticas dos mais de cinquenta professores, por diversas vezes, me deparei com profissionais que não conseguiam articular a prática na sala de aula, tão pouco promover a inclusão, o que sempre me despertou a curiosidade e, ao mesmo tempo, me intrigou.

Como gestora, busquei parcerias para oferecer aos nossos profissionais conhecimento para suas práticas com o intuito de consolidar uma equipe que trabalhasse em conformidade com um planejamento coletivo, que visava o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Essa proposta foi, essencialmente, difícil de executar, pois não existia, pela Secretaria de Educação, uma política de formação continuada que contemplasse nossas necessidades. Contudo aconteceram encontros pontuais pela escola, com uma dinâmica que dependia do trabalho colaborativo de profissionais ministrantes da formação. Frequentemente, nesses encontros, os professores externavam o interesse em ter acesso a conteúdos e discussões de forma contínua, como alternativas para subsidiar suas práticas.

Dada minha participação direta e militante ao defender a inclusão dos alunos com deficiência, sempre me coloquei disposta a organizar e viabilizar meios para que o processo realmente se efetivasse, dessa forma, como membro de uma comunidade Surda, professora de educação especial e formadora de Língua de Sinais, me dispus a investigar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da formação continuada.

Consoante a atuação profissional, o objeto de estudo desta pesquisa emergiu, também, da inquietude dos diálogos com os professores nos cursos de formação em Libras ao adentrarmos nas discussões sobre as práticas mediadas para os alunos com deficiência no ensino regular, em que os relatos apontavam para uma necessidade formativa, a fim de proporcionar subsídios teórico-metodológicos, com ênfase em processos e práticas inclusivas.

A problemática da ausência de formação continuada repercute no trabalho pedagógico, como as práticas de inclusão escolar são uma política relativamente recente, por isso enfrenta muitos percalços ao longo do caminho, e a ausência de formação docente, é uma delas. Assegurar direitos e garantir o acesso à escolaridade são máximas que atravessam temas da realidade social, política, econômica e cultural brasileira (MAZZOTA, 1996). Portanto, a relevância da pesquisa está em traçar um alinhamento entre formação continuada, práticas educacionais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e fundamentos da Educação Inclusiva para nos possibilitar compreender as entrelinhas desse processo, com foco na aprendizagem.

Os estudos sobre a formação continuada iniciaram-se em meados de 1960 e podem ser considerados uma modalidade relativamente recente, mas que concebe ser analisada sob diferentes perspectivas. Este estudo analisa sobre o prisma das nuances que envolvem a formação continuada para a educação especial¹ e as práticas inclusivas dos profissionais, com vistas a compreender as relações existentes entre as práticas exitosas e uma formação que contemple as especificidades do trabalho com o aluno público alvo da educação especial.

Por saber que uma escola inclusiva é resultado de uma cultura colaborativa, na qual os profissionais que atendem a esse aluno, sejam os professores do ensino regular, sala de recurso ou demais profissionais da educação, precisam ter o mesmo entendimento acerca da proposta que foi pensada para o discente e conhecimento acerca das suas especificidades e concordamos que a agilidade profissional em administrar tantas variantes é embasada pela formação inicial e continuada desses profissionais, visto que os conhecimentos científicos, fundamentados e específicos estão atrelados às práticas cotidianas.

Mesmo diante de tantas tensões e desafios que as escolas apresentam, as pesquisas na área não abordam a realidade do contexto mato-grossense amazônico e não apontam para a inclusão numa perspectiva em que todos os profissionais da educação participem efetivamente do processo e das práticas. Também a partir dessa premissa, pesquiso se a formação continuada sob uma abordagem com todos os profissionais possibilita que as práticas no contexto escolar

¹ Educação especial: Na perspectiva abordada neste trabalho, educação especial pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença, pois, na escola, os alunos apresentam necessidades similares, mas também singularidades que necessitam ser reconhecidas.

se alinhem, intimamente, às ações que envolvem todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, apresento a oportuna pergunta: Como as ações pedagógicas promovidas no contexto escolar, subsidiadas pelo processo de formação continuada de profissionais da educação reflete, no que dizem respeito às práticas em educação especial inclusivas, sob a perspectiva da diversidade?

Embora a discussão e compreensão que se deva ter em relação ao processo de inclusão escolar e educação inclusiva seja muito mais ampla, este estudo compreenderá o enfoque no conceito de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial.

Na perspectiva da diferença, pensar em cada aluno como único com suas identidades e individualidades respeitadas e com uma escola que valorize a diversidade pode parecer fácil, no entanto as atitudes que demonstram valorização da diversidade é que torna este um tema muito complexo, uma vez que a escola acaba por refletir ações de uma sociedade que sempre se mostrou excludente. (RODRIGUES et al, 2014)

Mediante essa perspectiva, com esse trabalho busco analisar como são desenvolvidas as práticas inclusivas a partir da formação continuada em educação especial, para os profissionais da educação, com ênfase no trabalho docente e como elas refletem nas ações pedagógicas promovidas no contexto escolar, sob a perspectiva da diversidade.

A fim de elucidar as questões que permeiam essa problemática apresentada, trago como objetivos específicos: a) compreender se a formação inicial dos professores contemplou a Educação Inclusiva e como as ações de formação continuada pela escola se organizam, e se esta contempla a necessidade de todos os profissionais da educação; b) identificar se os professores conhecem as especificidades dos alunos, público alvo da educação especial, e como compreendem seu atendimento; d) identificar se os profissionais têm uma documentação específica para análise-reflexiva das ações que contemplem a organização referente à educação especial, na perspectiva inclusiva.

Conforme a problemática, a pesquisa desenhou-se a partir das seguintes possibilidades: a) A ineficiência da inclusão escolar acontece pelo fato de que os profissionais da educação não têm conhecimentos específicos da área de educação especial; b) Não há uma política de formação continuada que atenda aos profissionais da educação da rede municipal na área da educação especial, fato que colabora para a desorganização do processo da inclusão escolar e do trabalho pedagógico com a diversidade.

Destaco, portanto, a relevância da pesquisa no intuito de disseminar novas perspectivas de inclusão que atendam as demandas da diversidade e que, por meio de processos de formação

continuada, sejam possíveis promover um espaço educativo com profissionais que objetivem e trabalhem, conscientemente, a inclusão do aluno com equidade.

A relevância científica deste estudo está em ampliar o leque de pesquisas na área da formação de professores, com ênfase na inclusão, o diferencial dessa abordagem é que apresenta como colaboradores os profissionais da educação da EMEB Rodrigo Damasceno, incluindo nesse nicho docentes, técnicos, gestores, apoio de infraestrutura e auxiliares, característica que não se encontra nos demais trabalhos científicos. Destaco, também, a relevância da reflexão acerca da ausência de formação de professores, na área da educação inclusiva/especial, reflexão essa que possibilitará discussões na área acadêmica.

O alcance social da pesquisa apresenta-se pela relevância atribuída aos profissionais da educação básica, inseridos no contexto amazônico brasileiro, mesmo a pesquisa sendo de âmbito regional, também traz a perspectiva em rede, com vistas de alcance nacional dos resultados, fato que favorece para que estes possam contribuir para as políticas públicas e também cheguem na sala de aula, para orientar as práticas pedagógicas para os alunos da educação especial.

Enquanto na dimensão pessoal/profissional, a finalidade é a busca pelo desenvolvimento e oportunidade de ampliar o repertório de conhecimento a partir do trabalho e envolvimento com a pesquisa. A constituição da identidade profissional será modificada a partir do contato com todo o processo de construção de conhecimento, contato com os colaboradores e aplicação do produto educacional.

Dada a relevância da pesquisa, entendo a importância de refletir acerca do contexto escolar, a fim de descortinar as problemáticas recorrentes, como discutir sobre a formação profissional dos educadores, com ênfase na necessidade de estudos, com vistas a renovar suas práticas, levando em consideração que trabalhamos com vidas singulares, um meio permeado pela diversidade, passível de influências internas e externas.

Ao somar a individualidade de todos, dentro da escola, somos uma única comunidade que, constituída historicamente, mostra sua identidade a partir das suas práticas, sendo que essas, não são de exclusiva responsabilidade do professor, pois entendo que todos os profissionais envolvidos trabalham em prol de ações, que refletem no aluno, o que faz da escola pública um espaço construído a muitas mãos.

Optei pela pesquisa colaborativa, com objetivo de que minha presença pudesse, de alguma forma, somar junto aos colaboradores, pois enquanto professora da educação básica nunca vivenciei uma situação em que o pesquisador se envolvesse no ambiente escolar com vistas a contribuir com práticas na área de pesquisa, mas agora, com a oportunidade de estar

enquanto pesquisadora, entendo que a relevância do processo também se dá ao fato de todos se colocarem enquanto aprendizes, com valorização dos conhecimentos e desvelamento das situações reais vivenciadas pelos profissionais da educação por meio de um projeto de formação continuada aproximando a universidade da escola e consoante contribuição no processo de elaboração de novas compreensões.

Além da introdução, este trabalho compõe-se de mais cinco capítulos. O primeiro trata dos fundamentos da educação inclusiva: reflexos e possibilidades no cenário educacional inclusivo contemporâneo, em que apresento o histórico do processo de inclusão no chão da escola, sob a perspectiva dos agentes envolvidos.

A formação continuada para a educação especial e as práticas inclusivas dos profissionais da educação são abordadas no segundo capítulo, quando apresento discussões sobre o conceito de formação continuada, para a educação especial e qual é o envolvimento dos profissionais da educação e como esse processo reflete nas práticas inclusivas, o que revela, também, as circunstâncias da política de formação de professores, ainda que se tenha um olhar da totalidade dos profissionais da educação terem acesso aos programas de formação continuada, os professores são os diretamente responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem.

No terceiro capítulo, abordo o método, procedimentos metodológicos e a descrição das etapas da pesquisa. O estudo vincula-se aos princípios do método de pesquisa qualitativa, visto que, segundo Chizzotti (2003), apresenta vantagem ao pesquisador, que, por sua vez, não precisa se preocupar em seguir uma linha fixa e imutável, aliás, o estudo qualitativo entende que tudo pode ser transformado, a partir do contato entre o investigador e os dados.

No quarto capítulo compartilho a Formação Continuada sob a perspectiva da diversidade em educação especial e inclusiva no chão da escola, apresento como aconteceram os oito encontros formativos, temáticas abordadas, receptividade, socializações, percalços e avanços vivenciados nesse período. Trago as minhas impressões, e perspectivas dos profissionais que foram registradas no diário de campo, durante o projeto de formação.

No quinto capítulo apresento a análise de conteúdo dos dados gerados no processo colaborativo de formação continuada para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO CONTEMPORÂNEO

O atual movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação histórica, política, cultural, social e pedagógica, que fomenta a defesa do direito de todos os alunos estarem aprendendo juntos, sem que haja diferenciação de oportunidades ou algum tipo de discriminação. A educação inclusiva vive um paradigma educacional que relaciona igualdade, diferença e preconiza a equidade como forma de possibilitar a promoção da inclusão no ambiente escolar, com a finalidade de minimizar as barreiras atitudinais e a efetivação dos direitos humanos.

2.1 Discussões sobre a escola e sua função social

Pensar sobre a função social da escola na contemporaneidade mobiliza a reflexão a respeito da ideologia que, há anos, a construiu e constituiu, nos remetendo às práticas utilizadas que afirmaram a função social da escola, enquanto agente de punição e modelagem. Esse espaço usado para garantir a permanência de uma educação rígida que criou um ambiente de opressão para fortalecer os mecanismos de alienação e controle, por meio da argumentação de que o professor deveria manter uma relação de autoridade com o aluno, embasados na necessidade de transmissão das regras sociais, com a justificativa de manter a ordem e boa moral.

Sob essa prerrogativa, o papel da escola na sua constituição social, enquanto instituição que preza pelo conservadorismo, nos remete a premissa de que a escola prepara o indivíduo para o convívio em sociedade. Portanto, conseguimos entender a intencionalidade das ações que objetivam a manutenção da ordem e reprodução cultural, a fim de justificar as desigualdades sociais e econômicas.

Essa manutenção da estrutura hierárquica da sociedade, depende dessa doutrina reproduzida pela escola, para que se considere normal e natural as desigualdades e conserve-se o equilíbrio social. Frigotto (2017, p. 26) faz a afirmação de que “as relações sociais da sociedade capitalista são de tipo natural e, portanto, inquestionáveis, sempre se fixam em enfrentar os efeitos produzidos por estas relações e não elas próprias como relações de poder e de forças produtoras da desigualdade”.

A sociedade capitalista consolidou o papel da escola, enquanto instituição promotora do conhecimento e responsável por preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, em uma relação unidirecional de transmissão do conhecimento, e essa influência cultural de reprodução

de classes permeia a organização das escolas até os dias atuais, pois não podemos desvincular a intencionalidade da manutenção das relações de poder e ideologia do capital.

Por ser um movimento histórico, ao longo dos anos, houve muitas alterações dos papéis dos personagens envolvidos, já que o processo sempre esteve associado aos interesses políticos, por isso sofreu influências de cunho capitalista, o que leva a perceber as nuances no cenário social e educacional atrelado às variáveis de interesse.

Apesar dessa trajetória, atualmente, a escola tenciona as questões da inclusão, busca a identificação com a escola reflexiva na sociedade da aprendizagem, com características emancipatórias e libertadoras, segundo Alarcão (2003) considera-se uma instituição que nunca está verdadeiramente feita, mas se encontra sempre em construção, organizada, viva e congruente a comunidade social, dinâmica, mediada pela interação dos diferentes atores sociais, que nela vivem e com ela convivem.

De acordo com Dainez e Smolka (2019), as condições de implementação da política educacional inclusiva repercutem na organização do atendimento do aluno, pois as tensões produzidas no cotidiano escolar influenciam na dinâmica de constituição social desse aluno. Por isso é preciso considerar a diferença entre atender as demandas individuais e falar em socialização das ações. Com base nisso, a função social da escola não se resume à socialização/convivência, relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento. A condição de desenvolvimento do aluno acontece no campo individual e coletivo, ainda conforme Dainez e Smolka, (2019, p. 13), “Para além da socialização e da estimulação, vimos que muito mais pode ser realizado com esse aluno em termos de ação pedagógica e de desenvolvimento cultural. E isso faz-nos repensar as condições de acolhimento educacional e a definição de políticas públicas”.

Segundo Garcia (2017), a educação especial pertence a um contexto educacional muito mais abrangente, e para ser entendida em sua profundidade, é necessário considerar que a política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, esteja atrelada às situações e dinâmicas da educação escolar, vinculada a situação de organização de um país capitalista. No tópico seguinte, trataremos das perspectivas de atendimento aos alunos com deficiência e como atualmente o conceito de deficiência está definido.

2.2 Conceito de deficiência e as práticas inclusivas

Na sociedade da informação, a escola teve seu papel social ampliado e encontrou um grande desafio, que é fazer a mediação de experiências para criar novos conhecimentos

concomitante com o ensino dos saberes historicamente constituídos. A escola ocupa um lugar onde a educação e cultura se relacionam com as demandas sociais, políticas e econômicas, configurando um espaço de transformação e possibilidades. Essa forma de conceber o trabalho educacional implica em dar atenção às necessidades dos alunos com deficiência, os quais há pouco tempo não tinham acesso à escola devido às conveniências socialmente aceitas.

O acolhimento dado à pessoa com deficiência sofreu variação de acordo com a época e os contextos histórico e social. Para o atendimento escolar às pessoas com deficiências, segundo Mazzotta (2011), no Brasil, no período imperial, surgiram as primeiras iniciativas, mas este serviço era de caráter assistencialista e sem que houvesse interação entre estes e as pessoas denominadas “normais”.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída ideologicamente no processo histórico ocidental. E tudo aquilo que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais eram considerados “desvios” da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável. (CARDOSO, 2014, p. 11).

Para elucidar a questão da deficiência, trago a definição de Bock *et al* (2018, p. 144) “a deficiência é compreendida como decorrente da interação das lesões e dos impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual com as barreiras vivenciadas nos contextos sociais que operam como obstáculos à participação equitativa das pessoas com deficiência”.

A partir da abordagem biopsicossocial, que incorpora os aspectos de saúde nos níveis corporais e sociais, é estabelecido um modelo de diagnóstico que reúne três dimensões: biomédica, psicológica e social, trazendo a definição de deficiência como anormalidade nos órgãos, sistemas e nas estruturas do corpo, com a incapacidade como consequência da deficiência, do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades, apresentando desvantagem na adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Levando em consideração que a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo, a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, considerando os fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho de suas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Zerbato e Mendes (2018) apontam que o modelo como a educação especial foi estruturada ao longo dos anos reverbera nas práticas pouco inclusivas até hoje, pois a princípio, organizada de forma paralela ao ensino regular, dizia-se mais apropriada para os alunos que apresentavam deficiências, problemas de saúde ou inadequação aos sistemas de ensino,

enfatizando práticas que reforçavam aspectos relacionados à deficiência ou impedimentos, em contraposição às possibilidades de aprendizagem.

Conforme Carvalho (2000), no final do século XX, muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial, e o processo de inclusão ocorreu com morosidade na efetivação da inserção das pessoas com deficiência na escola.

Historicamente, as escolas eram apenas para um grupo seletivo da sociedade, e com o passar dos anos, houve a democratização da educação e, só por último, a inclusão das pessoas com deficiência. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas foi repensada, o que implicou uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. E, assim, seguiu-se ao longo dos anos com a implantação de novas políticas inclusivas, no entanto, foram mais ações que fomentaram a marginalização.

Justamente sobre essas questões é que vamos tratar nesse estudo, no cenário em que a educação inclusiva teve um percurso conturbado ao inserir abordagens equivocadas referentes ao processo de inclusão, pois, inicialmente, assegurar que o aluno estivesse inserido no ambiente escolar, não garantiu que essa situação contribuiria para sua formação e desenvolvimento, contudo abriu o processo de discussão que possibilitou embasar ações concretas, que levou a posterior vivência de ações inclusivas.

Quando nos deparamos com a definição de que a educação especial, além de realizar o atendimento educacional especializado, também disponibiliza os recursos de acessibilidade e orienta quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular almejando aprendizagem no processo de ensino, logo visualizamos um trabalho integrado que coloca o aluno como centro do planejamento em uma escola acessível, no entanto, ainda hoje encontramos dificuldade em efetivar essa almejada concepção.

2.3 Educação inclusiva, educação especial e o contexto educacional

O que consta na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, é que a Educação é um direito de todos, um discurso objetivo e claro, que enfatiza a condição necessária em que todos os brasileiros, sem exceção, tenham direito à educação pública de qualidade.

Também mediante legislação pertinente, a inclusão é um fator obrigatório na educação brasileira, fator esse que chegou aqui por meio de discussões internacionais, e por trás dessa obrigatoriedade existe um arcabouço político e legal, que asseguram a efetivação da inclusão

de alunos com deficiência por meio de leis, decretos, portarias e resoluções que dão embasamento à proposta de inclusão, no sistema regular de ensino.

O marco que promoveu, internacionalmente, a discussão sobre a inclusão e exigiu respeito nas tomadas de atitudes políticas foi a Declaração de Salamanca, que no ano de 1994, conforme aponta Figueira (2011), proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirmou o compromisso com a estimada Educação para Todos, esse documento trata da necessidade de viabilização do acesso das pessoas com deficiência, dentro dos sistemas de ensino regular.

Borges e Torres (2020) afirmam que o grande desafio é criar condições de aprendizagem a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais. Geralmente, com destaque aos impedimentos e limitações do aluno, são desprezadas as habilidades dos sujeitos com deficiência que ficam sem oportunidade de aprendizagem, resultando em fracasso nesse contexto competitivo, pois são exercidas cobranças de resultados impossíveis para alguns devido suas especificidades, reforçando sua dependência.

Nesse sentido, abro um parêntese para refletir acerca das características da escola que abarca todas as diferenças, ao dar ênfase na promoção do acolhimento da diversidade e garantia do acesso às vivências, experiências, aprendizagem, contemplando os conhecimentos acadêmicos e o conhecimento de mundo. Contudo, essa organização e transformação do espaço escolar demanda sagacidade da gestão e engajamento dos profissionais, ao assumir uma postura inclusiva, comportamento que se concretiza mediante acesso à formação continuada e propostas de ações coletivas.

No Brasil, a partir de 2001, com o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/2001, tratava da premissa da construção de uma escola inclusiva que atendesse a diversidade humana. No entanto havia a problemática apresentada que apontava para pouca oferta de matrículas na rede regular, ausência de formação docente, falta de acessibilidade e atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

A almejada universalização do Ensino Básico no Brasil tomou novos rumos a partir de 2008, com a implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que todas as crianças estariam na escola e não haveria restrições ou barreiras em detrimento das suas limitações, para tanto, todos os alunos com ou sem deficiência estariam na mesma sala, convivendo e partilhando as mesmas experiências e saberes, no intuito de equalizar o direito de acesso ao conhecimento e vivências pertinentes ao desenvolvimento intelectual e social. Para Prieto,

a educação inclusiva [...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (2006, p. 8)

Para tanto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Por sua vez, a política voltada para a inclusão das crianças com deficiência assegura que todas devem ser matriculadas no ensino regular, mas pouco se disponibilizou para que isso acontecesse, havendo problemas relevantes, como falta de formação para os professores, técnicas de ensino de habilidades e demais metodologias pertinentes e necessárias para a educação inclusiva, o que torna muitos casos de inclusão uma utopia. Nos bastidores da política inclusiva, houve a intenção de caráter econômico, pois era mais barato inserir todos no mesmo lugar e colocar a responsabilidade na ineficiência do professor e da escola.

Como reitera Garcia (2017), a política de educação especial, a partir de 2008, passa a conter e contribuir para consolidar uma mudança conceitual que, se por um lado, incorpora o debate acadêmico e político, por outro lado, tem visivelmente uma lógica de redução dos custos do atendimento.

Uma amplitude de documentos nacionais e internacionais, além de um conjunto de diretrizes políticas, orienta e alicerça a Educação Especial em nosso país, hoje, fundamentada sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Alves e Aguilar (2018), esses registros legislativos são importantes para assegurar possibilidades de transformações sociais. Entretanto, um documento, por si só, não tem a capacidade de provocar alterações significativas sem que antes seus princípios balizadores encontrem aplicação nas escolas, a fim de promover novas reflexões, para que as mudanças coletivas sejam, de fato, concretizadas.

As ações que a priori fomentaram os processos inclusivos buscaram dar visibilidade às pessoas com deficiência, todavia, a situação atual da educação especial salienta que a inclusão do aluno, público alvo da educação especial vai além da frequência em uma escola regular, que o essencial é evidenciar o ser humano e o seu papel nos diversos contextos,

considerar as diferentes maneiras, modos de ser e viver de cada um, desse modo, o respeito às diversidades se sobressai às exigências legais da inclusão.

Do ponto de vista da diversidade humana, emerge uma vasta possibilidade de relações no contexto escolar, somos sujeitos sociais, com base em nossas concepções, crenças e valores agregados pela nossa cultura, agimos nessas relações que emanam empatia ou preconceito frente ao cenário inclusivo. Mas deve-se lembrar, como enfatiza Ferreira (2014, p. 82) que diversidade “é um componente do desenvolvimento biológico da humanidade, mas não se restringe a essa dimensão apenas”, para tanto consideramos o aluno numa perspectiva holística.

Como afirma Pereira (2018), a concepção de educação, sob uma perspectiva holística, propõe ressignificar, não só a escola enquanto instituição de ensino, como também todos os atores que dela fazem parte, no intuito de privilegiar outros referenciais de educação mais preocupados com a formação do cidadão, protagonista em questões sociais e ambientais no seu entorno.

No campo da educação e defesa dos direitos humanos, houveram muitas lutas e enfrentamentos ao longo da história, em relação à busca por condições de igualdade ao acesso à escola. Apesar de ser um assunto amplamente discutido, a inclusão dos alunos nas escolas como sendo um direito de todos, aponta, ainda, para um cenário diferente do que outrora fora desenhado.

As escolas vivem os desafios diários impostos pela conturbada realidade educacional do nosso país, há muitas barreiras que inviabilizam o pleno atendimento à diversidade de nossos alunos. Busca-se como ideal, segundo Marin (2013), contextualizar a singularidade, na pluralidade, de forma que o processo educativo se adeque, ao mesmo tempo, ao sujeito e contexto.

Uma escola que denota responsabilidade democrática reconhece toda a pluralidade que permeia sua rotina, compreende o aluno com respeito e observa seu desenvolvimento, considera suas potencialidades, cultura e meio social. Esse respeito pode ser contemplado no currículo presente na escola com o envolvimento da realidade e necessidade dos alunos, práticas com dinâmica flexível e a finalidade de estimular o potencial e desenvolvimento de suas habilidades dos alunos, em consideração ao meio social.

Sob essa perspectiva, o atendimento com qualidade aos alunos, público alvo da educação especial, num contexto escolar inclusivo, demanda de uma instituição ativa que defenda a flexibilização curricular, a diversidade de práticas didáticas, acessibilidade, materiais adaptados, tecnologia assistiva, formação docente e para os demais profissionais da educação que possibilite conhecimento, a fim de promover um ambiente inclusivo, acolhedor e com

equidade. Sublinho as situações pontuadas a serem socializadas no ensino colaborativo em ambiente inclusivo, como destaca Vilaronga (2014): conteúdos a serem incluídos no currículo; adaptações curriculares; distribuição de tarefas e responsabilidades; formas de avaliação; experiências em sala de aula; comunicação com alunos, pais e gestão; acompanhamento da aprendizagem dos alunos; planejamento individualizado dos alunos com deficiência.

Vilchez (2018) corrobora essas ideias ao afirmar que os professores e funcionários necessitam de uma formação constante, para que despertem sua atenção aos alunos, com ou sem deficiência, e tomem conhecimento de que todos têm possibilidades reais de aprendizagem e respeitem suas possibilidades. Para tanto, é necessário desenvolver uma atitude de escuta, atenção e empatia com o outro. Contudo isso é uma habilidade que precisa ser desenvolvida, uma vez que não é inata ao humano, por isso constitui-se como um processo a ser privilegiado mediante práticas de formação.

Ao pensar nessa perspectiva da diversidade e na pluralidade no atendimento do aluno com deficiência, saliento as inúmeras possibilidades de adaptação e implementação de atendimentos para que o trabalho docente colaborativo tenha como objetivo comum o desenvolvimento das habilidades do aluno, ao maximizar suas potencialidades.

Com a preocupação de ampliar a reflexão sobre os aspectos que influenciam a inclusão em nossa cidade, a seguir será apresentado como o processo de colonização de Sinop e seu ideal de cidade promissora não acolheu a diversidade e não criou vínculo com as perspectivas inclusivas, correlacionando a problemática de que um povo multicultural ainda tem dificuldade de compreender os processos inclusivos na escola.

2.4 O processo de colonização do norte do Mato Grosso amazônico e as nuances da educação sob a perspectiva da inclusão

Localizada na região norte do Estado do Mato Grosso, a 500 km da capital Cuiabá, Sinop é uma cidade em pleno desenvolvimento, fundada em 14 de setembro de 1974, é um município com grande potencial nas áreas de produção do turismo, investimentos e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e econômico.

Em meio a essa eminente perspectiva de progresso e desenvolvimento, não se pode desconsiderar os percalços sofridos pelo caminho, pois quando uma região é formada por grupos regionais diferentes, a miscigenação de culturas vai influenciar na identidade desse povo local e nas formas de organização.

Esse contexto multicultural traz a valorosa experiência do convívio com a diversidade, a qual enriquece a sociedade que reestrutura seus pilares materiais, intelectuais e formas de convivência e organização. Ao considerar essa evolução acelerada, ficam lacunas que dão margem à exclusão, como menciona Arruda:

Nos registros históricos oferecidos pela Colonizadora, o que prevalece é o relato do progresso e a história daqueles pioneiros que conseguiram acumular capitais, ou seja, os bem-sucedidos. Identificar aqueles que fracassaram em seus sonhos e não conseguiram a projeção social dentro da sociedade que se constituía, não é fácil dentro desse contexto histórico pré estabelecido. A história da cidade deveria ser uma história de progresso e conquistas, não existindo espaço para os derrotados. E, mais uma vez esses cidadãos são excluídos da cidade; da sua história. (2000, p. 96)

Nesse estudo, destaco a influência dessas nuances no processo de colonização e multiculturalidade no contexto escolar inclusivo, ao considerar a origem da cidade de Sinop, seu desenvolvimento na área educacional e as políticas de educação, como enfatiza Certeau (2007), não se pode falar de uma história absoluta, mas de perspectivas limitadas as pesquisas históricas e influenciadas pelo presente do historiador.

Consultei fontes históricas de colonização, relatos de experiência e acervos públicos, a fim de pensar como evoluíram as questões acerca da educação especial na cidade de Sinop, políticas públicas e a realidade vivida no processo de inclusão no chão da escola, com destaque da rede municipal de ensino.

2.5 A Educação na cidade de Sinop e o processo de colonização

É relevante correlacionar o discurso do progresso e a educação na cidade de Sinop, ao destacar o objetivo da fundação através da intenção de ocupação da região da Amazônia, promovendo a interiorização do Brasil e a proposta que garantia a permanência desses migrantes para esta região era de que havia escolas para seus filhos.

Com a propaganda para atrair esses migrantes de que Sinop era uma terra farta e sem geadas, de trabalho honrado, da família com um novo propósito de vida, “era uma terra de sonho de toda gente, onde se poderia até enricar, seria só ter força de vontade, fé em Deus e mãos à obra, mãe, pai, filho, que todas as dificuldades seriam superadas” (GUIMARÃES NETO, 2002, p. 29).

Com observações semelhantes, Tomé e Rohden (2017) destacam como essas bandeiras de otimismo e progresso refletiram no ambiente escolar, presentes em ações que promoviam o civismo, obediência, fé e a necessidade de uma educação que preparasse para o trabalho e o patriotismo, práticas que tinham por objetivo fomentar um sentimento de pertencimento e

confiança na nova terra, práticas essas que eram repletas de intencionalidade e estratégias, Certeau (1998) acrescenta que, buscavam moldar a criança para que, futuramente, assim como seus pais, se comportassem de forma a provar o sentimento de brasilidade, o temor a Deus e à Pátria.

Após a consolidação das escolas primárias, para atender a necessidade de matrícula dos filhos das famílias dos migrantes, surgiu a necessidade da implementação de cursos profissionalizantes, a fim de qualificar os adolescentes e jovens, pois a cidade precisava de mão-de-obra especializada, pois faltavam contabilistas no comércio e empresas, nas escolas faltavam professores, e para a indústria química, técnicos em Análises Químicas. Novamente percebemos ações de cunho capitalista, para atender ao almejado progresso.

A forma que a área educacional está estruturada, atualmente, em Sinop, é reflexo do processo histórico como menciona Tomé e Rohden.

O modo como os pais migrantes se comportaram durante os dois primeiros anos da cidade de Sinop, 1972 e 1973, delineou o modo como as políticas públicas da educação se dariam posteriormente. As solicitações dos pais para a abertura de escolas, a intervenção da Colonizadora junto à Secretaria de Educação do Mato Grosso, a condução das Irmãs na didática e nos conteúdos escolares, sociedade-estado-igreja, todas as entidades, todas as ações realizadas, contribuíram para que Sinop hoje, século XXI, fosse considerada um polo educacional. (2017, p. 330)

A articulação entre o processo de ocupação, desenvolvimento e educação resultou a prosperidade para o projeto de colonização, sendo que a educação serviu como proposta que assegurou a fixação dos migrantes na região.

Essa articulação fez com que a área educacional se desenvolvesse e assegurasse a atenção voltada para Sinop, que ainda hoje atrai migrantes, agora à procura de escolas com qualidade de ensino e estrutura que se destacam no norte do Mato Grosso. Segundo o Censo Escolar de 2019, contabilizando a rede municipal e estadual, Sinop conta com 31.900 alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A rede municipal se constitui no ano de 2022, com 39 unidades, sendo 22 de Educação Infantil e 17 de Ensino Fundamental, tendo em funcionamento 1 escola de tempo integral na zona rural. Atende um total de 18.053 alunos, destes, 587 alunos são matriculados na educação especial inclusiva no ensino regular e frequentam sala de recursos multifuncional, no contra turno.

Para elucidar a dimensão da diversidade atendida em nossas escolas, apresento um quadro com a quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede municipal:

Quadro 1: Consolidado da Educação Especial - 2022.

	Baixa visão	Def auditiva	Def intelectual	Def físico	Cegueira	Sudez	Surdocegueira	Def múltipla	Síndrome de Down	Paralisia cerebral	Mobilidade reduzida	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Heller	Síndrome de Rett	Superdotação	Altas habilidades	Total
Educação infantil	01	02	15	18	-	04	-	03	05	07	10	93	02	-	01	-	01	162
Ensino Fundamental	11	10	122	42	02	02	-	23	06	03	20	176	04	01	-	03	-	425
Total	12	12	137	60	02	06	-	26	11	10	30	269	06	01	01	03	01	587

Fonte: Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop

2.6 Educação Especial em Sinop

Ao retomar a história da colonização da cidade de Sinop, lembro de todo o sentimento de pertencimento e organização da destemida mão-de-obra que era propagada. No entanto essa organização não combinava com um ambiente inclusivo, pois pessoas que tinham restrições físicas ou limitações intelectuais não poderiam colaborar com essa terra, que exigia força de trabalho e aptidões desbravadoras, portanto nossa cidade foi vislumbrada como uma próspera cidade capitalista e pouco incluyente, por isso essa estrutura social reverberou, também historicamente, no cenário educacional. As condições adversas do processo de desenvolvimento maximizaram as situações de exclusão, de inutilidade, não havia espaço para a discussão da diversidade no processo de colonização de Sinop.

Em Sinop, a Educação Especial teve início em 1980, com o atendimento em classe especial na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino, e nos anos posteriores, outras escolas estaduais também abriram salas especiais, mas, para o atendimento de toda a diversidade de alunos com deficiência, foi criada em 1987 a Escola Gente Esperança (APAE), com atendimento voltado aos alunos deficientes auditivos e visuais. Em 1994 teve a criação da APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos) que assumiu o atendimento aos alunos surdos até 2002 (Plano Municipal de Educação, 2015).

Mediante discussões e engajamento dos profissionais da educação, que trabalhavam com os alunos com deficiência, no ano de 2003, houve a organização de um Setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, que tinha por objetivo implantar práticas de educação inclusiva nas escolas municipais do ensino fundamental. No ano de 2003 foram criadas as dez primeiras salas de recursos multifuncionais, e progressivamente todas as escolas de ensino fundamental abriram suas salas de recursos. Em 2008, o Ministério da Educação contemplou as salas com materiais, brinquedos, livros, computador, impressora, *scanner* e mobiliário.

A educação infantil passou, também, a atender aos alunos com deficiência no ensino regular e sala de recursos apenas em 2014, quando Sinop assinou a adesão ao programa Educação Infantil 100% Inclusiva.

A educação especial passou a ser amplamente discutida e divulgada, a fim de possibilitar a inclusão, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores” (BRASIL, 2008, p. 16).

Ao acompanhar o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Com a extinção das classes especiais houve o processo de inclusão escolar dos alunos, público alvo da educação especial, nas salas regulares a partir do ano de 2002, surgindo necessidades de organização e atendimento que a escola nunca tinha experienciado.

Para os efeitos legais, considera-se público-alvo da Educação Especial, segundo a Resolução CNE/CEB nº 04/2009:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (p. 01)

Mesmo com todos os percalços, o processo de inclusão escolar seguiu conquistando seu espaço e gradativamente as escolas e classes especiais foram se extinguindo e os alunos foram inclusos nas escolas regulares, em classes comuns e com atendimento na sala de recursos, no contra turno.

A crescente matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares era o grande avanço da qualidade previsto pelas políticas públicas que fomentaram a inclusão, a fim de garantir o direito desses alunos em conviver nos espaços comuns a todos e participar das mesmas vivências, saberes e aprendizagens.

Dentre os documentos que subsidiam a Educação Especial, trago destaque para o Plano Municipal de Educação de Sinop, aprovado pela Lei 2139 de 23 de junho de 2015, cujo lema é “Sociedade comprometida com a Educação”, elaborado por representantes de toda a sociedade, através do Fórum Municipal de Educação, Decreto nº 176/2015, o Plano tem dez anos de vigência, 2015 a 2024, e contém a proposta educacional do município, com suas respectivas diretrizes, metas e estratégias para todos os seguimentos da educação.

É importante destacar que o Plano traz as estratégias para a educação do município de Sinop, envolvendo as esferas particular, pública, municipal e estadual. Nessa perspectiva, observam-se as estratégias estabelecidas para o período e com minha vivência na área da educação especial, percebo que muitas situações precisam avançar para conseguirmos atingir a meta, pois mesmo passado seis anos da aprovação do Plano, nos deparamos com inúmeras situações de falta de acessibilidade e inclusão escolar, como a falta de programas de formação continuada, inexistência dos testes de acuidade visual e auditiva, falta de acessibilidade arquitetônica e linguística nas escolas e falta de recursos tecnológicos, para o atendimento aos alunos.

Na rede municipal de educação todas as escolas têm alunos com deficiência inclusos no ensino regular. Na Educação Infantil há 22 unidades, destas, 6 não possuem salas de recursos e seus alunos são atendidos em escolas pólos, próximos da sua casa. Já no Ensino Fundamental, há 17 unidades, todas possuem salas de recursos.

Diante do exposto, é legítimo ampliar as discussões acerca das concepções de formação continuada na perspectiva da educação especial inclusiva, para que haja a compreensão das variáveis que permeiam essa problemática no contexto escolar e como os profissionais da educação concebem o trabalho coletivo.

2.7 Os primeiros passos da inclusão escolar no ensino regular em Sinop

A educação escolarizada é permeada pela diversidade e não há como não levar em conta essa pluralidade. Nessa ótica, a educação inclusiva necessita mais que boas intenções, precisa de práticas que estão sob a figura do professor, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sala de aula, para atendimento e aprendizado de todos (ZERBATO e MENDES, 2018).

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas apoiar a transformação dos sistemas de ensino, em sistemas educacionais inclusivos. Ainda neste ano, de forma a atender essa política nacional de inclusão,

alunos que estudavam na Escola Gente Esperança (APAE) de Sinop e que foram avaliados como alunos com possibilidade de frequentar a escola regular, foram compulsoriamente encaminhados para as escolas, praticamente não houve diálogo e orientação às famílias a respeito desse processo de transferência, mesmo eu sendo uma defensora da inclusão, a forma abrupta deixou o processo fragilizado e passível à muitos erros.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes, com e sem deficiência, nas turmas comuns do ensino regular.

Nessa época, eu trabalhava como secretária escolar, portanto, fui eu quem tive o primeiro contato com essas famílias e alunos. Nossa escola recebeu cinco alunos oriundos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), três com Síndrome de *Down* e dois com paralisia cerebral. Além desses alunos transferidos, também matriculamos três alunos surdos, sublinho que estes estavam com defasagem série/idade, pois já tinham 9 anos e nunca antes frequentado uma escola. Vale destaque ao fato de que a família desses três alunos surdos só procuraram a escola devido à intervenção do Conselho Tutelar que, na época, buscou junto aos cadastros do Programa Saúde da Família, onde existia o cadastro de crianças com deficiência em idade escolar, para que pudessem fazer essa busca e exigir a matrícula.

O contato com as famílias me levou a perceber que o medo do desconhecido era comum, tanto a elas quanto aos profissionais da educação, pois, embora a política de inclusão já existisse, não houve um planejamento e formação para a organização e preparação desses profissionais.

A inclusão no chão da escola se fez com muita insegurança e pouco conhecimento, o que resultou em casos de insucesso para alguns alunos, fazendo com que algumas famílias desistissem da matrícula na escola regular e acabassem retornando para a APAE.

O processo de inclusão denotou pontos frágeis no contexto escolar, como a falta de estrutura/acessibilidade, de flexibilização curricular, de planejamento, de articulação entre escola e família, ausência de profissionais com formação na área da educação especial e de uma gestão proativa, a escola não recebeu investimento suficiente para o salto qualitativo na inclusão.

Essa situação nos traz reflexão sobre as nuances do processo inclusivo, quando se observa a realidade das escolas, a leitura que se tem da política de inclusão para a pessoa com deficiência, é a garantia que esta tenha o acesso às mesmas vivências, conteúdos, saberes e socialização, compartilhados por todos os alunos.

A inclusão é um processo que não sabemos bem como acontecerá plenamente, ou seja, é algo que está sendo gestado por todos nós e não apenas pela escola e pelos professores, é necessário educar nosso olhar, aprender cotidianamente reconhecer o diferente, as diferenças e pensar numa sociedade menos produtivista.

Diante dessa realidade, trazemos para discussão a importância de existir, nesse processo a equidade. Esta significa reconhecer que todos precisam de atenção, porém não necessariamente dos mesmos atendimentos. O princípio da equidade precisaria nortear as práticas pedagógicas, reconhecendo necessidades de grupos específicos e atuar para reduzir o impacto das diferenças (CASTRO, 2019). Além de assegurar a permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar, o processo de inclusão demanda um trabalho com ações pautadas, numa abordagem que privilegie o desenvolvimento e a aprendizagem, ao longo da vida do aluno.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Pensar na atuação dos profissionais da educação em consonância com as políticas públicas de inclusão, me levou a perceber lacunas que não permitiam a consolidação de dinâmicas inclusivas no cotidiano da escola. Dos diversos atores que exercem influência coletiva sobre o processo inclusivo, trago destaque o professor ao considerar que o aluno permanece a maior parte do tempo com esse profissional. Dessa forma, cabe evidenciar o trabalho docente e, nesse contexto, Campos (2016) corrobora ao apontar a falta de preparo dos professores em trabalhar com as exigências da sociedade contemporânea, ao identificar a formação continuada como uma alternativa para sanar as necessidades coletivas da escola, com ações que se desenvolvam, a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico.

3.1 Educação Inclusiva, diversidade e a formação docente

O contexto educacional dita o comportamento coletivo e imersos aos afazeres, nós, professores, nos perdemos na rotina mecanizada, e se dentro da escola a diversidade não for respeitada, surgirão outros problemas, como o preconceito e discriminação com o que, culturalmente nossa sociedade caracteriza como diferente. Por isso, o trabalho na escola com quebra de paradigmas e ressignificação de conceitos errôneos é tão importante.

Aprender é um processo contínuo e instigante, contudo, precisamos ter clareza dessa dinâmica para conviver com a diversidade, como enfatiza Nilma Gomes, (2007, p. 22), “Somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro”.

Refletir sobre a diversidade dos sujeitos da prática educativa nos remete a indagar a postura do professor e qual é o seu conhecimento a respeito das nuances da diversidade, e ao questionar qual é o lugar ocupado por esse profissional, precisamos aclarar se o sistema concede voz e vez para que haja a intervenção dele na elaboração do currículo, com vistas a reinterpretar o contexto escolar. Sob um olhar sensível para esses sujeitos e a sala de aula, percebemos as possibilidades de práticas pedagógicas, que tornem possíveis as descobertas, considerando a diversidade pessoal de cada um, através de um currículo fundamentado no respeito à identidade e diferença.

Para que o professor atenda a essa diversidade sob a perspectiva inclusiva, sua prática perpassa necessariamente pela formação, que problematizo nesse trabalho com vistas aos entraves no processo inclusivo, destacando a ausência de formação, como uma importante barreira. Assim como enfatiza Rabelo (2012) as propostas de formação continuada apresentadas como programas nacionais com o objetivo da concretização das políticas inclusivas, não conseguem atingir todos os municípios do Brasil e a proposta está longe de sanar os desafios para efetivação de sistemas inclusivos, visto que não atendem as demandas reais dos professores do ensino regular e ensino especial.

A educação inclusiva atrela-se ao fazer pedagógico e à formação docente, visto que, numa sala de aula do ensino regular que esteja incluso um aluno, público alvo da educação especial, há a necessidade de uma proposta adequada que atenda suas especificidades. Para tanto, é necessário que os profissionais envolvidos, nesse processo, tenham o foco bem definido e trabalho colaborativo, como a melhor alternativa para atender esse aluno no intuito de propiciar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, autonomia e expressão criativa.

No entanto, a ausência dessa dinâmica no atendimento do aluno, público alvo da educação especial, é um impedimento a real inclusão escolar, pois processos desconexos não são capazes de atender aos alunos contemplando suas especificidades. Dessa forma, a falta de planejamento coletivo e articulação entre os docentes são grandes entraves no contexto educativo.

Para efetivar a inclusão é necessário que todas as esferas educacionais estejam envolvidas, pois não se pode deixar a cargo do professor toda essa responsabilidade, mas é preciso que haja articulação e tomadas de atitudes de todos os profissionais da educação. Pois como enfatiza Rabelo (2012), o professor do ensino comum tem um papel primordial no processo de inclusão escolar dos alunos. No entanto há um limite sobre o que este profissional pode fazer no atendimento de seus alunos.

Durante a realização dessa pesquisa, nos encontros de formação, os professores evidenciaram que a dinâmica de sala de aula, muitas vezes, é carregada de afazeres que inviabilizam pensar de forma individualizada no seu aluno, e isso se apresenta como um desafio para a aplicação de novas metodologias e estratégias que demandam de estudo, reflexão e trabalho colaborativo. Para tanto, a pluralidade cultural e social, a variação dos níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, são relevantes aspectos que precisam ser observados na construção do currículo.

Também é necessária atenção da esfera administrativa aos princípios da inclusão, visto que a gestão escolar deve pensar em articulação com tomadas de decisões que implicarão nas ações e práticas em sala de aula, pois os professores precisam ter claro e bem definida a proposta pedagógica, que se tem para o atendimento ao aluno com deficiência.

Nesse viés, é possível elucidar uma gestão articulada com o trabalho pedagógico, com foco no aluno e seu desenvolvimento integral, e quando pensamos em atender as especificidades desse aluno com deficiência, nos remetemos a individualização, como esclarece Marin (2013) no sentido de diferenciação pedagógica, quando se objetiva a adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno, sendo que esses suportes podem auxiliar a todos da turma, pois propõe estratégias que utilizam de objetos ou imagens, para elucidar o conteúdo de forma concreta para melhor compreender um conceito.

Esse contexto educacional inclusivo proporciona o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades da vida diária, autonomia e com um currículo comum adaptado às necessidades do aluno, possibilita-se que no espaço da sala regular vá além do contato com os conteúdos curriculares, alcançando novas possibilidades de expressão e participação. Meus dez anos de prática docente no atendimento dos alunos com deficiência, exercício do trabalho colaborativo e formações na área, me trouxeram conhecimentos que transformei em evidências acerca da prática pedagógica. Contudo, conclui que é necessário um planejamento previsto de acordo com a deficiência do aluno e que as formas de registro e avaliação precisam ser flexibilizadas. Incluir não significa tornar igual, mas dar condições para que a equidade se destaque e alcance o máximo de experiência prática, através do convívio social, com a solidificação de um sentimento de pertencimento e participação nas decisões coletivas.

O trabalho dos professores envolvidos no atendimento a esse aluno, seja no ensino regular ou sala de AEE precisa estar articulado para que os objetivos sejam discutidos e o acompanhamento do desenvolvimento desse aluno seja periodicamente repensado, a fim de promover adaptações e melhores resultados. Como endossam Souza, Pereira e Lindolpho (2018, p. 126), “uma postura de acesso ao conhecimento e de proximidade entre os sujeitos da educação, requer uma formação docente de qualidade e que privilegie o desenvolvimento de práticas coletivas”.

Esse planejamento pedagógico articulado à participação ativa do aluno, permite potencializar o trabalho do ensino regular e sala de AEE. Para tanto a formação docente é imprescindível para embasar as práticas mediadoras da aprendizagem. Sob essa perspectiva Masetto (2000) esclarece que a mediação pedagógica exige atitude e o professor precisa se colocar como facilitador ou motivador da aprendizagem, colaborando para que o aprendiz

alcance seus objetivos, utilizando uma forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que o ajude a coletar informações, relacioná-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas. Ainda segundo Masetto (2000, p. 144), na mediação pedagógica o objetivo é “até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela”. A questão é pensar a educação inclusiva como um todo integrado, baseado nas melhores evidências metodológicas de atendimento, com objetivos e planos de ensino bem definidos.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino garantindo formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. (BRASIL, 2008). Considerando o acima posto, a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 (p. 33) aponta que “é importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira”.

Essa formação docente é de extrema importância no sentido de orientar os acadêmicos, sob a perspectiva inclusiva e conhecimento empírico acerca das especificidades de cada deficiência, transtorno ou altas habilidades e superdotação, além de toda singularidade característica de cada pessoa.

Nesse sentido, a Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10 define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015). Acerca da importância da formação continuada, verificamos, ainda, em Tardif que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (2002, p. 249)

Sendo assim, o professor conta com sua formação inicial e continuada para dar embasamento e respaldo científico e metodológico, nos seus afazeres pedagógicos. E, é nesse contexto que ressaltamos a discussão acerca da educação inclusiva, inserida nesse ambiente onde a diversidade impera.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, preconiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. No entanto, até os dias atuais a questão da inclusão ainda é um desafio. Por vezes tenta-se justificar a ineficiência da educação inclusiva

devido à formação dos profissionais da educação, acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como fatores que não permitem a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007).

Diferentes estudos como de Góes e Laplane (2013), Laplane (2014) e Kassar (2016) sinalizam as dificuldades e os desafios enfrentados para a implementação de propostas adequadas as diretrizes estabelecidas a fim de alinhar os princípios das políticas inclusivas e o contexto educacional brasileiro. Com observações semelhantes, Ferreira e Toman (2020) destacam as questões que limitam a inclusão prevista na legislação como: a forma de organização da nossa sociedade e os valores que nela prevalecem; as prioridades definidas pelas políticas públicas e os meios efetivamente disponibilizados para implementação dessas políticas; além do despreparo estrutural das escolas e o despreparo profissional dos professores. Essas são questões relevantes, visto que a inclusão é um movimento socialmente constituído no qual a participação dos professores da escola é fundamental.

Contudo, observo que apesar do avanço representado pelo acesso dos alunos público alvo da educação especial às escolas regulares, ainda encontramos dificuldades e barreiras para a concretização de uma prática educativa que confirme a participação efetiva desses alunos, de acordo com o que asseguram as políticas inclusivas.

Nessa premissa, ao trazer o foco para o processo inclusivo, dialogo com a concepção de Souza *et al* (2019) ao considerar que o estar na escola, com ênfase na presença física somente não é sinônimo de inclusão, sem reflexão e ação contrária a esta prática, não há como avançar. Assim percebemos o quanto é insuficiente a educação proposta para este público, pois efetiva-se a inclusão quando se dá a real importância da participação de todos, nesse processo, enfatizando as potencialidades dos alunos, a fim de eximir ações de vitimização e posturas incapacitantes. Ao considerar a possibilidade de mudança de postura através da formação continuada, trago, no próximo tópico, uma discussão acerca das concepções de formação na perspectiva da diversidade e seus desdobramentos no trabalho coletivo.

3.2 Definição e concepção de formação continuada

Neste tópico, proponho analisar algumas definições do conceito de formação continuada, com base nas concepções de Imbernón, Nóvoa, Freire e Libâneo, a fim de elucidar suas contribuições acerca de novas perspectivas, sobre a formação continuada ao relacioná-la às práticas inclusivas, no contexto educacional.

Estudos e debates no meio acadêmico apontam para a importância da formação continuada, que contemple a reflexão da própria prática educativa e objetive resultados que sejam mais assertivos nos processos de aprendizagem, como destaca Imbernón (2010, p. 37) ao afirmar que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, assim, os professores são conduzidos à processos que geram (re) construção e disponibilidade para atendimento a diversidade.

Contudo, a formação continuada vai além de contemplar um fazer pedagógico significativo, esta contempla, também, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como aponta Nóvoa (2002), há a necessidade de o professor construir sua própria identidade, ao passo que a formação continuada se refere à infinidade de formas e lugares que as pessoas podem se apropriar de novos conhecimentos, a partir da interrogação dos saberes que são portadores, dessa maneira, a formação poderá contribuir para a produção de uma nova ação docente. Assim, como compartilha Ferreira e Eizirik (1994), é possível inventar, criar e revolucionar as práticas pedagógicas, quando se revela novos “regimes de verdades” (grifo dos autores), onde o pensamento mecânico, obsoleto, daria lugar ao pensamento emancipatório, abrindo novas experiências e descobertas.

Consoante o pensamento de Freire (2002, p. 67), a concepção de formação se efetiva “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Freire (2002) argumenta sobre o conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento leva a perceber a formação continuada como meio para incentivar a apropriação dos saberes, rumo a autonomia, levando a uma prática reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes das experiências docentes, pois o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais. Com base nessa concepção, Freire afirma:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Com base no pensamento de Freire, assumo, neste trabalho, a concepção de formação continuada entendida como um processo contínuo e permanente. Dessa maneira o espaço escolar é o local oportuno e as temáticas tratadas/estudadas, nesse percurso formativo, envolvem a própria prática educativa, o que significa dizer que haverá a troca de saberes entre os profissionais mediante um propósito que objetiva reflexão coletiva.

Para corroborar essa ideia, os estudos desenvolvidos por Alarcão (2003) apregoam que a formação continuada envolve a competência para lidar com a informação na sociedade da aprendizagem, visto o fácil acesso e grande quantidade e multiplicidade de conteúdos que é possível encontrar, contudo, faz-se imprescindível que a escola, como espaço de aprendizagem e formação, consiga dialogar sobre as temáticas relevantes e sérias, reorganizadas e colocadas em função interpretativa, seletiva, sistematizadora e criadora, mediante contextualização na comunidade que serve e interage.

Se o cenário contemporâneo exige do professor uma postura crítica, envolvimento e interatividade, a formação é o processo que balizará essa dinâmica do conhecimento e ação vinculadas à transformação da prática educativa. Daí a importância de que as iniciativas de formação continuada contemplem as práticas que possibilitem a inclusão dos alunos, público alvo da educação especial. Considerando as demandas da diversidade, Imbernón (2010, p. 19) aponta que “a formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras”.

Assim, para Nóvoa, a formação continuada é efetiva mediante o contexto do professor em consonância com o contexto da escola e da dimensão coletiva. Conduzindo o docente na construção de sua própria identidade profissional e próprios saberes, de forma que também alcance o desenvolvimento da instituição. Nóvoa (2002, p. 40) ainda destaca que “a formação continua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação”, o que nos traz a ideia de dinamização dos docentes baseado na postura do professor reflexivo que, envolvido em um regime de colaboração, busca por uma cultura de cooperação.

Considerando o processo de formação uma prática a serviço do desenvolvimento permanente dos professores, segundo Libâneo (2015), a formação continuada é uma necessidade de desenvolvimento e atuação profissional, com atenção para as práticas docentes, cujo objetivo consiste em ampliar os conhecimentos relacionados à cultura geral e também ao domínio dos conteúdos. Sob essa prerrogativa, as ações formativas precisam partir de um diagnóstico das necessidades de formação dos professores, numa perspectiva inovadora, num constante aprender a pensar.

Pela participação e gestão do trabalho escola, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular os projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito da solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento

profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão. (LIBÂNEO, 2004, p. 34)

Como argumenta Libâneo (2015), a formação inicial desenvolve a profissionalidade do professor, mas é na formação continuada, ao compartilhar seus problemas no contexto do trabalho que há a aprendizagem da profissão ao desenvolver os saberes e as competências do ensinar, numa relação de aprendizado individual e coletivo.

O conceito de formação continuada recebe contribuição de inúmeros autores, cada qual com sua concepção, mas que convergem para um modelo de ações que aconteça, preferencialmente, nos espaços escolares, onde o professor ocupe o espaço de sujeito da sua formação, ao buscar como forma de aperfeiçoamento o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, mediante o diálogo, problematização, reflexão e troca de experiências. Assim emerge o aprimoramento de suas práticas, contribuindo para a constituição da sua própria identidade. Na busca pelo entendimento da realidade pesquisada, é necessário buscar como a formação continuada é concebida na rede municipal, discussão apresentada no próximo tópico.

3.3 Formação continuada: contexto da Rede Municipal de Sinop

Para atender as demandas de formação da rede municipal de educação de Sinop, o Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Sinop (CEFORME) foi criado pelo Decreto nº 101/2014, que tem com o objetivo assegurar, em todos os níveis e modalidades, a capacitação dos profissionais da Educação, sejam eles técnicos ou docentes, em processos continuados e de atualização através de atividades como encontros formativos, seminários, palestras, conferências, congressos, fóruns e/ou eventos educacionais, de acordo com orientações do Ministério da Educação, diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e, quando necessário, parcerias com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Universidades.

Mesmo com o objetivo bem definido e em coerência com a Política Nacional da Educação Especial, no que tange à formação continuada, a realidade que se apresenta em Sinop está bem distante do proposto, pois não há um programa efetivo de formação, e essa ausência prejudica o trabalho docente. “Não serve apenas trabalhar desde a formação inicial, sendo transcendente incorporar à discussão os avanços realizados neste campo do conhecimento e focar mais no crescimento das próprias instituições educacionais, e o trabalho de formação continuada em serviço e construção de cultura” (ANACHE e HEREDERO, 2020, p. 940).

É relevante destacar que o CEFORME não foi criado para a formação inclusiva, mas sim é um centro que pretende atender a toda política de formação, contudo, levando em

consideração que toda a política de formação deve ser inclusiva. Observo que a atual organização pouco tem atendido essa direção, ao propor formações pontuais, fragmenta o processo e as práticas de ensino.

Como faço parte da equipe de formação, responsável pelos cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, desde o ano de 2016, acompanho de perto a oferta de cursos do CEFORME, e a ausência de formação na área de educação especial nos desperta a atenção. De formação pontual, todos os anos há o Seminário de Educação Especial, evento que proporciona palestras com profissionais de renome no trabalho nas crianças com deficiência

No entanto, ao pesquisar nos arquivos, quando foram oferecidos cursos de formação continuada para os professores do ensino regular, observamos que a oferta aconteceu nos anos de 2009, 2011, 2015 e 2018, atendendo somente um grupo de 40 professores cada curso, o que se torna praticamente irrelevante quando comparado ao número de professores da rede municipal, que passam de 800 profissionais, e não se configura formação continuada por não haver uma proposta que contemple uma sequência de ações articuladas.

Conforme constatado no Centro de Formação, na área da educação especial, as formações que vêm acontecendo de forma continuada e regularmente todos os anos, são os cursos de LIBRAS, que atendem, anualmente, cerca de 200 pessoas em vários níveis de fluência, desde o básico ao curso de intérprete, sendo cursos abertos aos profissionais da educação e comunidade em geral. Também tem se mantido de forma continuada, com cronograma que segue com encontros durante todo o ano, a formação para os professores que atuam nas salas de recursos, a qual atende as especificidades do atendimento aos alunos com deficiência no AEE.

Contudo, observo que não há uma proposta que disponibilize formação aos professores contemplando a educação inclusiva para mediação de estudos, vivências e saberes acerca das possibilidades de atendimento do aluno com deficiência no ensino regular.

No próximo tópico, tratarei dos primeiros passos da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares de Sinop, pois quando se refere à realidade da escola inclusiva hoje, não se pode desconsiderar o histórico e o processo vivenciado.

3.4 Práticas pedagógicas e a diversidade no chão da escola

Ao se tratar de escola, diversidade e práticas pedagógicas, existe uma tríade que reflete perspectivas sociais, políticas e culturais, e não há possibilidade de compreendê-las de forma

segmentada. Contudo, precisamos observar e, ao mesmo tempo, refletir sobre a dinâmica da intencionalidade que permeia essas relações.

É a partir desse entendimento da função social da escola enquanto reprodutora das intenções do capital, que refletimos sobre as relações que se estabelecem na escola, práticas e os conflitos gerados quando o professor tenta reproduzir a metodologia fundamentada historicamente para atender a diversidade que permeia nossas escolas hoje, e criam situações desajustadas que não atendem às necessidades dos alunos.

Se consideramos a escola uma instituição monopolizada pelas intenções capitalistas, como promover a emancipação das práticas pedagógicas, com vistas a atender o sujeito diverso?

Com esse questionamento, e a vivência de trabalho no chão da escola, percebo que a força está nas decisões coletivas que os docentes configuram e trazem para suas práticas, com a intenção de superar os modelos de manutenção da sociedade, para práticas que possibilitem o desenvolvimento e despertem as potencialidades dos alunos, mas, para tanto, transpor o sistema de reprodução, demanda de conhecimento e tomada de atitudes que, por vezes, irão contra os interesses hierárquicos.

Hoje, vivemos em nossas escolas uma dicotomia em relação à postura dos profissionais docentes, pois percebo que em alguns há um comodismo estruturado pelas relações de classes que mantém o professor que reforça e reproduz o que aprendeu, alienado ao conservadorismo e práticas que evidenciam a transmissão do conhecimento e a necessidade de manter a ordem. Enquanto alguns professores buscam pela emancipação, ao criticar o sistema, trazendo para a discussão os problemas da escola e a necessidade de mudanças para promover uma educação que atenda a sua realidade, com valorização da diversidade do seu meio.

No entanto, ao compartilhar desse cenário diariamente, percebo o quão frágil se torna a escola quando o professor embasa sua prática muito mais no ensino transmissivo do que na aprendizagem, não considera a realidade que permeia a comunidade e ignora os problemas sociais que os assolam. Dessa forma, o resultado do processo educativo não se consolida, o que gera um sentimento de frustração nos alunos e sobrecarga nos professores.

Não se pode ignorar como a escola foi ou está estruturada pela força do capital, mas precisamos destacar que há profissionais que fomentam a criticidade e a necessidade de se construir uma escola que valorize a diversidade, com respeito ao tempo dos alunos e, principalmente, com oportunidade de meios para que esses alunos não aceitem a manutenção da estrutura e relações hierárquicas onde a minoria que detém o bem capital pregam como verdade e necessidade para a preservação da ordem.

Imersos no meio educacional, há inúmeras situações que nos fazem refletir acerca do papel da escola em consonância com as práticas pedagógicas, e o que encontramos é uma relação estreita entre a preservação do sistema e a luta pela emancipação intelectual e cultural. Essa força está nas atitudes dos profissionais da educação que buscam transformar os espaços da escola em ambientes potencializadores de aprendizagem e propulsores da autonomia.

Ao considerar que não há como desvincular o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola dos processos de ensino-aprendizagem, para fortalecer as ações educativas, os profissionais necessitam tomar a responsabilidade da efetiva construção coletiva desse documento, para que haja a consolidação de um trabalho que caminhe na perspectiva coletiva, cujo objetivo seja o desenvolvimento dos alunos, com destaque ao ambiente multicultural e a diversidade como elementos enriquecedores, assim como ratifica Gomes (2007, p. 06) “Considerando que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.”

Mesmo com o peso histórico da manipulação política, a escola através de recursos, como o PPP, conselhos escolares, reuniões e a própria gestão democrática, pode garantir a expressão dos anseios da sua comunidade, ao passo que, se fortalece e trabalha pela mudança do pensamento coletivo, com a clareza de que o objetivo da escola não é somente o ensino, mas a humanização e o desenvolvimento holístico de seus alunos.

Reinterpretar o contexto histórico abre possibilidades de mudanças, ao considerar o currículo como potencializador da prática docente, percebendo que trazer para o aluno situações dinâmicas de aprendizado, que contemplem contextos concretos e dinâmicas que façam parte da realidade desse aluno, irão resultar em uma aprendizagem mais assertiva, garantindo o direito ao conhecimento como eixo estruturante do currículo e das práticas pedagógicas, com respeito a diversidade, supondo a prática uma ação inerente a funcionalidade, à realidade e aos costumes.

Pressupondo o conceito de diversidade, segundo Gomes (2007, p. 18), “a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”. É com esse entendimento onde destaco que a educação é um processo constituinte da experiência humana, marcado pela interação do ser humano com o meio, e nesse processo contínuo realizamos aprendizagens de naturezas diferentes, principalmente, no contexto das relações sociais, sobretudo, pela riqueza da diversidade.

Nessa perspectiva, apresento como potencializador da aprendizagem as possibilidades de enriquecimento curricular, a partir da nossa comunidade escolar, trazendo a realidade dos alunos para a rotina da sala de aula, pois, muitas vezes abstrair conceitos é muito complexo. No entanto, quando apresentamos situações reais, a aprendizagem é motivada pela empatia, somos desafiados a aprender através da experiência e das relações sociais, conforme Viana (2016, p. 80), “como resultado há uma mudança no foco do processo de ensino e aprendizagem e na relação professor e aluno, passando o aluno a ocupar um papel ativo.”

O modo como os conteúdos vão se sucedendo através de uma sequência pensada, didaticamente, revela ser também um potencializador da aprendizagem, visto que, entendemos que há conceitos e conteúdos que são pré-requisitos para o acesso a situações mais complexas. Dessa forma, o professor mostra respeito ao processo natural e gradativo dos alunos, ao materializar o conteúdo formal, tornando-o acessível para os sujeitos diversos.

Acolher a diversidade em sala de aula, não é somente tratar de questões relacionadas aos alunos com deficiência ou de outras etnias, mas encontrar nas diferenças, intensificadores do aprendizado coletivo, com práticas reflexivas e contextualizadas, prezando o conhecimento individual e cotidiano, tomadas de decisões através do diálogo. Referencio esses pilares, pois experienciei um projeto, na própria Escola Rodrigo Damasceno, em que a gestão propôs um estudo e posterior aplicação das metodologias ativas. Executamos, acompanhamos e identificamos o protagonismo e autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, quando acolhemos as diferenças e as tornamos uma ferramenta de acesso a diversidade de conhecimentos.

Por conseguinte, desenvolver em sala de aula a prática de socialização e respeito à diversidade como ferramenta que substancia a autonomia demanda de uma proposta articulada e fundamentada no coletivo da escola, como reconhece Nadal (2016, p. 33), “a organização da prática pedagógica desencadeia-se pelo planejamento participativo que busca tornar explícitas as intenções e objetivos em comum para daí definir modos de atuação sobre o trabalho”.

O movimento do trabalho em sala de aula é sempre a favor da potencialização da autonomia, desenvolvimento holístico e respeito à diversidade, mas esse conjunto de dimensões exigem tomada de posicionamento do docente, na intencionalidade das suas práticas pedagógicas. Contudo, não podemos colocar sob o professor todo o peso sem refletir a respeito das suas condições de trabalho, formação inicial e continuada, espaços físicos e recursos didáticos.

Reconhecendo essas nuances, com base na compreensão de Maria Antônia de Souza (2016, p. 47) sobre prática “como ação movida por uma vontade coletiva e por intencionalidade

política, que se materializa no processo social do trabalho”, considero a situação enquanto professora de escola pública, e percebo o trabalho docente como não linear, composto de infinitas possibilidades, mas com uma forte influência sistêmica externa, ao passo que, ao refletir sobre a coletividade, emerge o fator do apoio entre os pares e as práticas articuladas e colaborativas que fundamentam o trabalho em defesa da valorização da diversidade com caráter transformador, a partir da compreensão da realidade, empatia e ressignificado da realidade educativa e social, através da formação dos profissionais.

4 MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo abordo o detalhamento do percurso metodológico ao descrever o universo e os participantes da pesquisa, bem como o percurso de coleta de dados, organização, análise, interpretação e reflexão sobre os dados.

Tendo em vista as questões da pesquisa apresentadas e discutidas na Introdução e capítulos anteriores, a principal preocupação metodológica foi balizar o entendimento que os profissionais da educação tinham a respeito do processo inclusivo e suas nuances em contraponto às ações do projeto de formação continuada na área da educação especial e aspectos que gerassem mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

Como proposta de produto educacional, me dispus a organizar e promover um curso de formação continuada na escola. Portanto, toda a pesquisa parte do meu curso de formação organizado junto com os professores, o próprio estruturante deste trabalho é a formação proposta.

A oferta de um curso de Formação Continuada sob a perspectiva da diversidade em educação especial e inclusiva, na modalidade presencial, teve como objetivo viabilizar momentos de formação, reflexão e aprendizagem aos profissionais da educação, com o intuito de melhorar os atendimentos aos alunos com deficiência, inclusos no ensino regular. A propositura era de que a interação entre os profissionais, durante as ações formativas, possibilitasse fecundos diálogos sobre os aspectos a serem elucidados, como analisar as filosofias e políticas públicas educacionais e legislações existentes, conhecer as especificidades dos alunos, público alvo da educação especial, compreender a inclusão escolar e a importância de que todos os profissionais da escola estejam envolvidos com a busca de um objetivo comum, em prol do processo inclusivo com equidade.

A formação aconteceu na EMEB Rodrigo Damasceno, com a participação de 45 profissionais, entre professores, equipe gestora e técnicos, as ações formativas compreenderam encontros semanais em que foram abordadas as temáticas apontadas no planejamento do projeto pelo próprio grupo.

A primeira ação consistiu em realizar um questionário para todo o grupo (45 pessoas) com a finalidade de delinear o perfil dos profissionais e levantamento de dados, a respeito das necessidades e demandas formativas que mostravam anseio. É relevante destacar que todos os professores participantes trabalham, em salas inclusivas, em contato direto com alunos com deficiência.

Na execução, utilizei metodologias que permitiram a participação de todos utilizando o

diálogo como ferramenta para constante reconstrução e construção do conhecimento, consolidando propostas de práticas inclusivas que repercutiram em sala de aula com a participação do aluno com deficiência. Foi possível registrar essas ações mediante as seguintes estratégias durante a formação: atividades escritas de reflexão, rodas de conversas, diário de campo, relatos e narrativas dos professores e elaboração de propostas de trabalho. Ao final do projeto foi aplicado um questionário para uma parcela dos profissionais (8 pessoas), a fim de mensurar o alcance dos objetivos do projeto de formação.

Análise dos dados contemplou as ações, a partir da primeira etapa da pesquisa, quando houve a colaboração dos profissionais para a elaboração do projeto de formação e organização da proposta; na segunda etapa efetivou-se os encontros formativos e, na terceira etapa, houve a análise dos resultados do projeto.

4.1 Método de pesquisa e trajetória de investigação

A pesquisa científica é uma necessidade humana que emergiu a partir das relações homem-homem e homem-natureza, a fim de encontrar respostas aos problemas elaborados. Como descreve Gil (2002, p. 17), “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

A priori fiz um levantamento no Banco de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados em revistas científicas, que tratassem a respeito dos processos de formação continuada na área da educação especial e inclusiva, a fim de alçar um arcabouço teórico que me possibilitasse compreender as variáveis que envolvem essa problemática, com vistas a delinear o meu objeto de pesquisa, tencionando para questões que permeiam a realidade do contexto mato-grossense amazônico.

É conveniente lembrar que estudos preliminares apontam para a relevância da formação continuada como base para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência, embora apontem, também, as lacunas nesse processo, ao mostrar que se por um lado o sistema escolar se alinha com posturas avançadas em relação aos direitos dos alunos com deficiência, por outro apresenta limitações para viabilizar esses direitos no contexto escolar.

Para elucidar os aspectos que envolvem as práticas inclusivas e o processo de formação continuada em educação especial para os profissionais da educação, com ênfase no trabalho docente e como isso reflete nas ações pedagógicas promovidas no contexto escolar, sob a

perspectiva da diversidade. Essa pesquisa abordará os procedimentos lógicos desenvolvidos no processo de investigação seguindo o método fenomenológico, que tem uma tendência orientada totalmente para o objeto, visto que se limita aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, a fim de compreendê-lo por meio da intuição, ao tencionar apenas o dado, fenômeno, razão pela qual não importa sua natureza real ou fictícia, como afirma Prodanov (2013). O método fenomenológico se atenta aos fenômenos, ou seja, o objeto de estudo são os fenômenos, no caso dessa pesquisa é a educação inclusiva.

Este trabalho fundamenta-se nos pressupostos do método de pesquisa qualitativa, dada à problemática do estudo e seus objetivos, a abordagem qualitativa permite organizar os dados sociais de modo a preservar o caráter unitário do objeto social estudado, no qual o pesquisador descreve os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Marconi e Lakatos (2003, p. 61) definem que a “[...] metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes [...]”.

Quando faço referência à notoriedade da formação continuada para a educação especial como uma das alternativas para mobilizar processos reflexivos e mudança coletiva dentro da escola, trago a defesa de que essas ações precisam ser elencadas pelos próprios profissionais que participarão da formação, consoante a realidade que suas rotinas lhes apresentam. Dessa forma, a meu ver, a proposta alcança efeitos diretos nas práticas pedagógicas inclusivas. Todavia projetos de formação pensados por agentes externos não conseguem atender os anseios e expectativas, tornando-se desinteressantes e pouco produtivos.

Como se trata de uma pesquisa com participação direta da pesquisadora, este estudo tem como base os pressupostos da pesquisa colaborativa, a qual segundo Desgagné,

[...] se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. (2007, p. 04)

Nessa perspectiva, a pesquisa é colaborativa na medida em que há o interesse comum entre pesquisador e colaboradores, com intuito de compreender um problema que está inserido no contexto educacional. Com base na premissa da colaboração de todos os profissionais da educação na escola pesquisada pela coleta e levantamento dos dados, a fim de demonstrar seu ponto de vista e a sua compreensão prática, acerca do objeto de estudo, o pesquisador age ao privilegiar as competências do colaborador em contexto, como afirma Desgagné (2007, p. 08),

“Isto quer dizer que compete ao pesquisador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência”.

Nesse sentido, é o pesquisador que faz as coletas e a interpretação das respostas subjetivas dos colaboradores e sistematiza de forma a desvendar os fenômenos subjacentes ao objeto de estudo. Este viés teórico-metodológico da pesquisa colaborativa e suas possibilidades ganham centralidade no tópico seguinte.

4.2 Pesquisa colaborativa e suas possibilidades

A ideia de colaboração entre pesquisador e participantes enaltece o valor da pesquisa, uma vez que considera as possibilidades de socialização e mudança, a partir do contato, no trabalho com a perspectiva que a interação e reinterpretção possa transformar sua realidade. Como ratifica Bandeira (2016), por meio da colaboração e da reflexão crítica, há a mediação de ações reflexivas, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas e, conseqüentemente, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

Saliento que a pesquisa de abordagem colaborativa não pretende desvendar a totalidade do objeto, mas foca nas possibilidades criadas pelo projeto de formação colaborativa mediante aproximação dos profissionais com as comutações de conhecimento e vivências. Quando há reunião de um grupo que se disponibiliza a participar de uma formação com o intuito de aprender em prol da sua dinâmica de trabalho deixa o convívio e as trocas mais leves e próspera, ao modo que a formação contempla os anseios desses profissionais, ao criar uma rede de interesses e ações entre pesquisadora e colaboradores. Dada a necessidade de encontros de estudos (GASPAROTTO-MENEGASSI, 2016), é fundamental a responsabilidade do pesquisador e do professor, tanto na elaboração do projeto, quanto na manutenção da reflexão sobre ele, num processo que efetivamente se considere constante avaliação das práticas e construção do conhecimento, com possibilidade de reorganizar e adequar as ações previstas.

Nesse caso, as interações influenciam no comportamento individual e possibilita movimentos coletivos, posto que potencializam a ação da pesquisa colaborativa, como Ibiapina aponta:

[...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. (2008, p. 34)

A pesquisa colaborativa baseia-se, ainda, segundo Desgagné (2007), na articulação entre os objetivos de interesse investigativo e compreensão que os docentes desvendam com o pesquisador, acerca do entendimento de um aspecto da sua prática profissional em conformidade com sua realidade, com destaque ao papel do pesquisador, que durante a investigação mediará e balizará os processos de discussão e reflexão.

No ambiente escolar, a atuação da pesquisadora, por meio da pesquisa colaborativa, no intuito de aperfeiçoar as estratégias de alcance dos objetivos, busca a convergência entre a teoria e a realidade da escola, numa relação dialógica de reestruturação e reconstrução coletiva, como ratifica Bortoni-Ricardo (2011), a fim de promover conhecimento, direcionamento de novas práticas e autoavaliação por meio da ação e reflexão, sustentadas por subsídios teórico-metodológicos adequados, havendo a discussão da realidade vivenciada pelos profissionais com vistas a ressignificação do seu trabalho. Dessa forma, a pesquisadora se envolve em um processo coparticipativo junto aos professores ao promover resultados relevantes relacionados diretamente à prática docente.

A participação da pesquisadora no âmbito escolar é um trabalho de interação, mas para que este tenha o alcance desejado, é preciso que a relação estabelecida seja de confiança e respeito mútuo, cabendo a formadora-pesquisadora² considerar e valorizar os conhecimentos e práticas socializadas, mediando as intervenções de forma estratégica para que, através da reflexão coletiva, haja a ação e transformação da realidade, “dessa forma, toda pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial” (GASPAROTTO-MENEGASSI, 2016, p. 950).

4.3 Contexto e participantes da pesquisa

Localizada em uma região a cinco quilômetros do centro, em um bairro de classe média baixa, abrangendo um zoneamento de recepção dos alunos com cerca de dez bairros, fundada em 1992, a Escola Municipal de Educação Básica Rodrigo Damasceno, onde ocorreu a pesquisa foi escolhida por três razões: primeira ser a maior escola municipal de Sinop e dispor de alunos com deficiência em todas as salas regulares; segundo por ser a escola onde trabalhei por dezoito anos e ter experienciado muitas situações naquele meio e, terceiro, morar e fazer parte daquela comunidade escolar.

² Utilizo o termo formadora-pesquisadora para me definir pois ao mesmo tempo que exerço mediação no projeto de formação, me coloco como aprendente ao refletir sobre o percurso formativo.

A referida escola atende, nos períodos matutino e vespertino, 45 turmas regulares e 2 turmas de Atendimento Educacional Especializado, com total de 1100 alunos, caracterizada por ser uma instituição com uma alta rotatividade de alunos, o que gera, em média, cerca de 20 a 25 matrículas recebidas e expedidas mensalmente. Seu quadro de funcionários é composto por 75 pessoas, em sua maioria por efetivos, mas também tem funcionários interinos e terceirizados.

O projeto de formação continuada foi apresentado à equipe gestora da escola e prontamente acolhido, em seguida, a diretora, em uma reunião pedagógica, solicitou que eu apresentasse o projeto e externasse o convite a todos. Na ocasião detalhei objetivos e organização dos encontros de formação, chamando-os à participação, a maioria dos profissionais demonstraram interesse e alguns justificaram o impedimento à participação alegando trabalhar em outra escola, no período vespertino e não ter tempo hábil para chegar na formação, enquanto outros relataram trabalhar ou estudar no período noturno, o que inviabilizou a participação de todos, mas conforme o horário proposto pela própria equipe, foi possível contemplar a maioria dos profissionais interessados.

Os encontros e atividades acolheram a todos os profissionais. No entanto, ao término do projeto mediante a utilização de questionário, com a finalidade de mensurar o alcance das ações formativas, participaram por amostragem, três docentes do ensino regular, que lecionem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, o professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado, um coordenador pedagógico e a diretora da escola, bem como dois funcionários que desempenham funções técnicas ou de manutenção e infraestrutura. Além disso, foi realizado um levantamento dos documentos junto a prefeitura e Secretaria Municipal de Educação sobre as leis e decretos voltados para a educação inclusiva.

O critério observado para seleção dos profissionais que participariam respondendo ao questionário, como colaboradores da pesquisa foram dois fatores: maior tempo de serviço na unidade escolar e ter atendido alunos com deficiência em suas salas. Como critério para escolha dos colaboradores dos demais profissionais da educação, observei o quesito de maior tempo de serviço.

Conforme protocolo estabelecido pela UNEMAT, a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil descrevendo todas as etapas e instrumentos de geração de dados utilizados durante o trabalho, inclusive, um desses documentos exigidos em atenção aos preceitos da ética na pesquisa, foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual me comprometi a preservar as reais identidades dos participantes da pesquisa, no sentido de evitar qualquer tipo de constrangimentos que possam afetar suas identidades. Por isso, esses foram nominados, neste trabalho, como: G para Gestores, TE para técnicos e P1, P2, para os professores.

4.4 Etapas da pesquisa de campo

O estudo compreendeu as fases da pesquisa colaborativa propostas por Bortoni-Ricardo (2011), organizadas e desenvolvidas com um percurso que abarcou 7 etapas, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 2: Descrição das etapas da pesquisa.

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA PESQUISA
1 ^a	Contato com os profissionais para convidá-los a participar do projeto colaborativo de formação continuada
2 ^a	Perguntas exploratórias: Realizar um questionário com perguntas objetivas e subjetivas para identificar o perfil profissional e como compreendem a educação especial e os atendimentos aos alunos com deficiência, no contexto escolar.
3 ^a	Definição do objetivo geral e objetivos específicos: Análise dos dados coletados via questionários com vistas a delinear a primeira versão da proposta de formação continuada dos profissionais, na perspectiva da diversidade e da educação inclusiva.
4 ^a	Conhecer a realidade e o contexto da pesquisa: Apresentação do projeto colaborativo de formação continuada aos profissionais da educação. Nesta etapa aconteceu, ainda, os ajustes em atenção às necessidades formativas dos profissionais, colaboradores da pesquisa.
5 ^a	Diálogo e interação: Apresentar aos profissionais da educação o projeto colaborativo reformulado em atendimento às demandas emanadas das ações colaborativas. Elaboração colaborativa do cronograma dos encontros formativos, os quais serão presenciais, com atenção às medidas de biossegurança em detrimento à pandemia.
6 ^a	Avaliação: Seleção, organização e elaboração dos materiais que foram utilizados nos processos formativos e implementação do projeto de formação continuada com os profissionais da educação, que aconteceu de forma contínua com base na avaliação processual.
7 ^a	Reorganização e revisão: Análise dos dados gerados no processo colaborativo de formação continuada para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.5 Instrumentos de geração de dados

Para compreensão do objeto de pesquisa, consulte textos precedentes, estudos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva disponíveis em livros, periódicos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de evento.

Como técnica de levantamento de dados para identificar o perfil profissional e como compreendem a educação especial e os atendimentos aos alunos com deficiência no contexto

escolar, como primeira ação, apliquei pelo *Google forms* um questionário com perguntas objetivas e subjetivas a todos os participantes do projeto de formação, a fim de delinear a primeira proposta de formação, conforme os seus interesses e que contemplassem suas dificuldades.

Ao tomar as características do questionário trazida por Pradov e Freitas (2013, 108), é importante que este seja “[...] objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante”.

Considero ações formativas as dinâmicas propositivas dirigidas pelo objetivo da pesquisa, as quais se estabeleceram durante nossos encontros do projeto de formação continuada na escola, que após finalizado, apliquei outro questionário para verificar as impressões e resultados do processo de formação continuada em educação especial. Como instrumento de geração de dados, utilizei questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Durante o processo formativo, houve atividades de estudo e reflexão registradas pelo *Google forms*, onde os profissionais deixaram suas impressões, relatos e experiências acerca das temáticas estudadas. Esse diálogo foi orientado mediante perguntas abertas, de múltipla escolha e *ranking*.

Além dos questionários, durante o período de realização da formação, realizei observações *in loco*, importante instrumento para a compreensão do contexto escolar e das relações que o permeiam, Rudio (2002) reforça que o termo observação possui um sentido mais amplo, não se trata apenas de ver, mas também de examinar e que é um dos meios mais usados para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenômenos.

Para sistematizar as informações e reflexões oriundas da observação, sob a perspectiva da pesquisadora, escrevi um diário de campo, no qual consta a descrição dos fatos, com destaque sobre o que gerou maior interesse dos participantes, conceitos e relatos dos acontecimentos mais relevantes durante os encontros formativos e pesquisa. Para a escrita desse diário, realizei tanto anotações em tempo real das interações durante a formação, quanto fiz a complementação dos fatos e reflexões após o final de cada encontro.

De acordo com Weber (2009), o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do pesquisador, não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados. Os diários compreendem registros não somente de procedimentos técnicos, mas também conversas que acontecem espontaneamente,

sendo que a escrita dessas experiências podem produzir reflexões, esses relatos escritos são uma forma de provocar a visibilidade de produção de afetos e saberes que compõem de forma implícita o campo da pesquisa.

Uma dinâmica que repercutiu de forma significativa durante a formação foi a Roda de Conversa, utilizada como método de participação coletiva de debate que possibilitou dialogar, fazendo o exercício da escuta ativa na socialização das impressões dos participantes, provocando um movimento de expressão e escuta entre seus pares e a si mesmos, por meio do exercício reflexivo.

Por se tratar de um estudo que busca compreender como as práticas inclusivas são embasadas pelo processo de formação continuada, a escuta atenta foi um exercício essencial para acolher as narrativas dos professores que ressoaram as dinâmicas e dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula. Silva (2014) ressalta que as narrativas têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas educacionais, uma vez que as narrativas oriundas das histórias biográficas constituem fontes potenciais para compreender as trajetórias e aprendizagens da profissão num dado percurso da história de vida e carreira profissional.

[...] as narrativas orais ocuparam dupla função, quais sejam: primeiro como técnica/método para aproximar das evidências e histórias (auto) biográficas dos professores, ou seja, para valorizar “as vozes” dos professores a partir da narratividade dos fatos, acontecimentos e lembranças, que perpassaram o processo de formação continuada de professores e, a segunda função, constituiu-se fonte potencial para compreender as expectativas, sentimentos, experiências, aprendizagens construídas no processo de formação continuada de professores, bem como o significado que estes assumem na compreensão do desenvolvimento em sua dimensão pessoal e profissional (SILVA, 2014, p. 146).

Como proposta na formação ao criar um espaço para que os professores pudessem narrar suas expectativas, aprendizagens e práticas junto aos seus pares foi possível construir, também, novos saberes e experiências pedagógicas.

Durante os encontros de formação, a participação dos profissionais sempre foi efetiva, o que exigiu muito da minha capacidade de percepção e escrita rápida, para que eu pudesse transcrever suas falas nos momentos de participação e também anotar situações de uma forma pontual, enquanto os profissionais interagiam ou socializavam suas ideias e práticas, identificando aspectos relevantes.

Minha intenção era gravar os encontros, mas foi inviável devido às condições presentes, por isso a prática da escrita simultânea precisou ser adotada, pois havia mais de quarenta

³ Covid19: Iniciou-se em dezembro de 2019 na República Popular da China, se tratando de uma nova cepa do tipo Coronavírus, não identificada antes em seres humanos, nome científico do vírus SARS-CoV2 responsável por causar a doença da COVID-19. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou como surto, e constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

peças presentes na formação e o espaço utilizado foi o refeitório da escola que não era compatível para realizar a gravação de áudio devido ser um espaço muito amplo e os profissionais precisarem manter o distanciamento devido às normas de prevenção da Covid-19³.

Contudo, as anotações pontuais foram feitas durante a formação e ao chegar em casa, transformava em texto fazendo as inferências pertinentes no diário de campo, por suposto que meu diário não contemplou apenas o panorama descritivo das formações, mas trouxe emaranhadas minhas reflexões no processo de escrita.

Essa prática de escrita e reflexão foi muito valiosa, pois possibilitou a autoavaliação durante o processo formativo, e ao identificar intercorrências negativas foi possível retificar e mudar de estratégia. Anotar as concepções e atitudes dos profissionais frente as ações formativas e temáticas trabalhadas possibilitou-me a percepção do quanto houve mudança na postura dos profissionais no que diz respeito a segurança nas discussões acerca das temáticas da educação especial inclusiva.

A partir da organização e sistematização dos resultados obtidos por meio da coleta de dados e o estudo bibliográfico, foi possível elencar as lacunas existentes na formação continuada dos docentes e profissionais da escola, como também apontar as principais dificuldades enfrentadas, durante o exercício da profissão.

4.6 Os anseios e necessidades dos profissionais da escola sobre a formação continuada em educação especial e inclusiva

O “Projeto de Formação Continuada: educação especial e inclusiva no chão da escola” foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Rodrigo Damasceno, no período de outubro a novembro do ano de 2021. Com a participação de quarenta e cinco profissionais, sendo trinta e cinco professores do ensino regular, duas professoras da sala de recursos, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, duas técnicas de manutenção e infraestrutura, uma técnica de nutrição, um técnico de multimeios.

Para que os participantes pudessem receber o certificado da formação, realizei um convênio para a institucionalização do projeto, que ocorreu mediante o Parecer nº 468/2021 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), onde registrei que os encontros formativos aconteceram nas terças-feiras, no horário das 17 h 15 min às 21 horas, com a duração total de 40 horas, prevista na modalidade de ensino remoto, no entanto, conforme a autorização de funcionamento mediante Decreto Municipal nº 272/2021, a formação ocorreu na modalidade

presencial.

A metodologia baseou-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa que, segundo Zeichner (1998), é um possível caminho para a ressignificação dos modelos de formação, ao considerar que esta elimina a divisão entre professor, colaboradores e possibilita a criação de um espaço de pesquisa para reflexões e análises coletivas, permitindo aos colaboradores a reinvenção de suas práticas, a partir da própria reflexão e do diálogo coletivo, uma vez que todos os envolvidos atuam como aprendentes.

A minha trajetória durante o trabalho de pesquisa demandou muita leitura e estudo para que pudesse assumir uma postura de formadora-pesquisadora, com o objetivo de atuar na mediação da conjuntura das temáticas, com um trabalho que articulou a proposição de atividades práticas para que pudesse desenvolver dinâmicas adequadas ao trabalho com o aluno com deficiência, o objetivo foi promover ações coletivas ao tencionar o trabalho colaborativo.

Fiz a mediação do processo formativo, com a adoção de uma postura reflexiva com flexibilidade no desenvolvimento da ementa, passível de mudança na metodologia para o alcance dos objetivos e melhor entendimento de todos os participantes.

Para viabilizar as ações de formação, à princípio realizei uma reunião com a equipe gestora da escola, a fim de conhecer o interesse e disponibilidade de horário dos profissionais da educação. Nessa reunião, houve a discussão de problemáticas, conforme ilustram os fragmentos do diário de campo:

(01) A acolhida pela direção da escola foi maravilhosa, a princípio, conversei com a diretora e coordenadoras para saber qual era a expectativa e anseios referentes a proposta de formação. Elas me explicaram que o tema sobre “educação especial e inclusiva” ainda é pouco conhecido, relataram, também, que nem elas mesmas têm conhecimento para dar suporte aos professores, a insegurança pela falta de conhecimento prejudica muito o trabalho e que elas têm consciência de que isso atrasa e atrapalha o processo de inclusão. (Diário de campo da pesquisadora, 14/10/21).

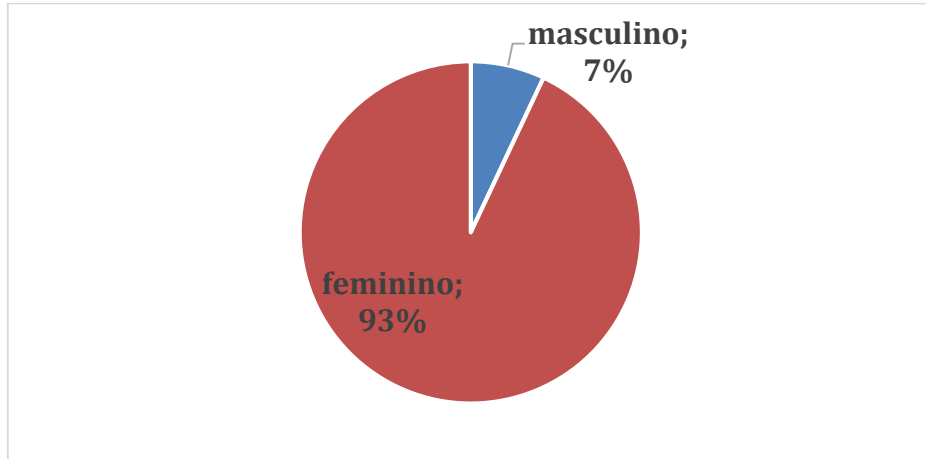
A elaboração de uma proposta de formação continuada junto com os profissionais da educação foi, também, um desafio, pois a princípio gerou estranheza para eles, visto que nunca haviam participado de um projeto que valorizasse o seu protagonismo. Quando perceberam que eram os responsáveis por identificar as temáticas que seriam abordadas no processo formativo, houve inquietação e como consequência, demonstraram atitude em prol do diálogo para contemplar todas as demandas elencadas.

4.7 Perfil dos profissionais

Participaram do projeto de formação quarenta e cinco (45) profissionais da EMEB Rodrigo Damasceno, os dados abaixo computados são referentes às respostas do primeiro

questionário realizado com todos os profissionais participantes, antes do início dos encontros da formação. Como se pode observar no gráfico 01, 42 são do gênero feminino e 03 do gênero masculino.

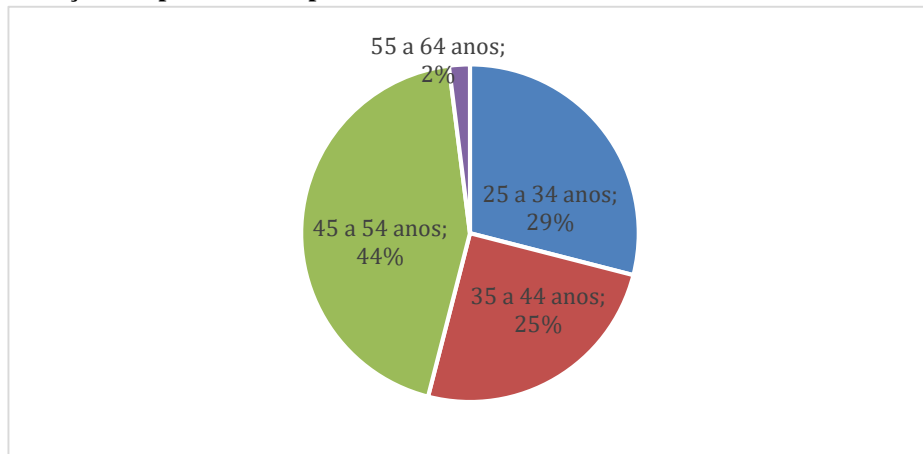
Gráfico 1: Distribuição dos participantes da pesquisa por gênero.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2022.

O gráfico 04 demonstra a idade dos profissionais, participantes das ações de formação:

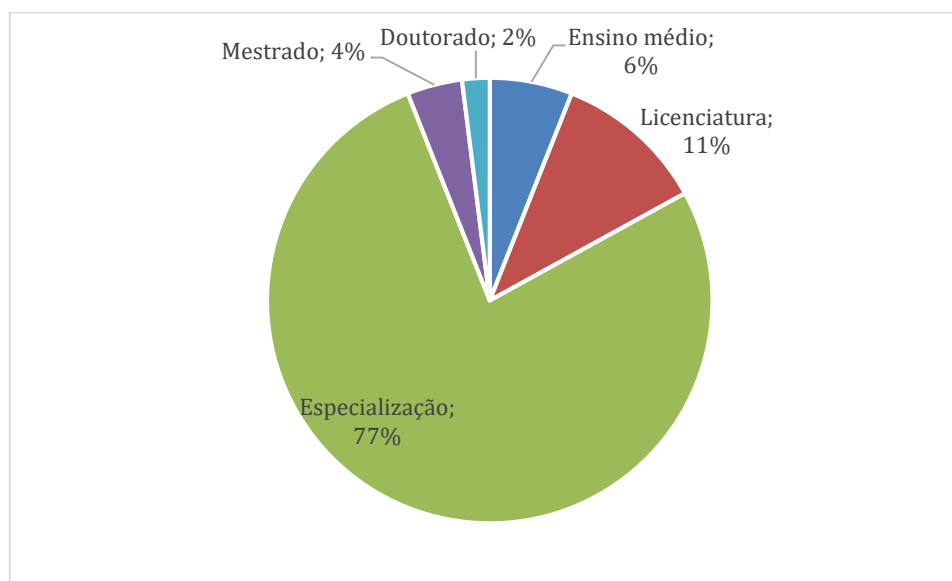
Gráfico 2: Distribuição dos profissionais por idade.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2022.

A maioria dos profissionais tem idade entre 45 e 54 anos (44 %), o que demonstra um equilíbrio entre as faixas etárias de 25 a 34 anos (29 %) e 35 a 44 anos (25 %), enquanto, profissionais com mais de 55 anos há somente 2 %.

Quando indaguei por nível de formação acadêmica, os profissionais estão distribuídos segundo o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Distribuição dos profissionais por nível de formação.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2022.

O grau de escolaridade mais frequente é a especialização (77%), seguida da licenciatura, os níveis de mestrado (4 %) e doutorado (2 %) são baixos, se considerarmos a idade dos profissionais. Aproveitando o ensejo, foi inquerido a respeito do porquê não haviam avançado nos estudos para os níveis de mestrado e doutorado, encontrei os seguintes resultados:

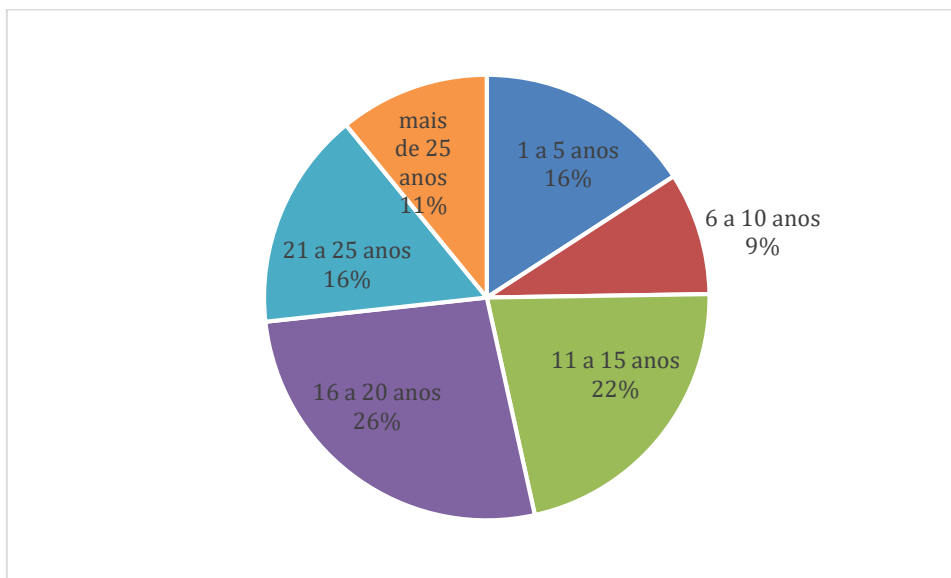
Quadro 3: Interesse na formação *stricto sensu*.

Motivo que não procurou formação <i>stricto sensu</i>	Incidência das respostas:
Falta de oportunidade	18
Não tenho tempo por causa do trabalho e/ou filhos	12
Não tenho dinheiro	03
Já tentei, mas não consegui ingressar	05
Nunca pensei nisso	07

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

Após a apresentação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, realizado no 1º encontro formativo, as dúvidas foram sanadas e conceitos errôneos foram descortinados, o incentivo pela busca de formação continuada é uma prática que motiva o coletivo, mais conhecimento e também melhor remuneração salarial.

A fim de desenhar o perfil dos profissionais, apresento a distribuição por tempo de serviço:

Gráfico 4: Distribuição dos profissionais por tempo de serviço na educação.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Ao analisar os dados que trazem o perfil referente ao tempo de serviço dos profissionais, observei que a maioria já exerce a profissão há mais de 11 anos, o que configura certa experiência na carreira. Em termos de regime de vínculo, dos 45 profissionais envolvidos na pesquisa, 33 são concursados efetivos da rede municipal e 12 são contratados interinamente.

Os profissionais encontravam-se em momentos de formação diferenciados, níveis de interesse e conhecimento distintos e possuíam tempos variados de exercício na escola. Em relação ao conhecimento na área de educação especial e inclusiva, alguns já tinham conhecimentos consolidados. No entanto, outros não faziam ideia do que se tratava. A partir das expectativas dos profissionais e ao considerar essa realidade, para as ações formativas, foi construído um planejamento que permitisse a aquisição de conhecimentos que lhes poderá ser útil em suas ações profissionais.

No intuito de pensar uma formação contextualizada com a realidade dos profissionais, estes responderam a um questionário com perguntas objetivas e subjetivas com a finalidade de identificar os conhecimentos e anseios, acerca da temática em questão. Trago o resultado do questionário consolidado no quadro a seguir, sendo que houve a participação de 40 profissionais.

Quadro 4: Participação em formação continuada.

01) Você já participou de algum curso na área de Educação especial ou inclusiva?	Sim		Não	
	73 %		27 %	
	Sempre	Esporadicamente	Raramente	Nunca

02) Qual é a frequência que você realiza cursos de capacitação ou formação continuada?	40 %	42,5 %	12,5 %	5 %
--	------	--------	--------	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 5: Entendimento acerca dos processos inclusivos no âmbito escolar.

01) Você sabe como acontece o processo de matrícula e organização de atendimento ao aluno com deficiência na sua escola?	Sim			Não
	67 %			33%
02) Dentre as problemáticas no contexto escolar, quais são os fatores que você aponta como sendo as maiores barreiras que impedem que o processo de inclusão aconteça?	Falta de formação	Falta de estrutura e materiais	Falta de profissionais qualificados	Discriminação / preconceito
	65 %	5 %	22,5 %	7,5 %

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

De acordo com os dados, grande parcela dos profissionais não possuía conhecimento acerca dos processos que envolvem os alunos com deficiência na escola, bem como evidenciava-se que um terço dos profissionais nunca frequentaram um curso sobre educação especial. Na mesma linha, em relação à periodicidade, mais de 50% não têm o hábito de buscar formações.

Quando abordei os fatores identificados como maiores barreiras que impedem o processo de inclusão no contexto escolar, mesmo sendo uma questão aberta, as respostas foram recorrentes. No que tange à ausência de formação na área de educação especial, se observarmos as respostas, falta de formação e falta de profissionais qualificados dizem respeito ao mesmo contexto, somam-se 87,5 % das respostas, um dado que denota a ausência de formação como fator de maior impedimento do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola.

Com essa problemática apresentada, passei a reconhecer a necessidade da propositura do projeto de formação continuada na escola, a fim de atender essa demanda, a favor da participação de todos, com abordagens estratégicas de temáticas que favorecessem e implementem ações a partir de suas necessidades.

Para alinhar a programação dos temas abordados durante a formação, no primeiro encontro apresentei as temáticas de interesse que apareceram nos questionários, as quais se confirmaram a partir da socialização entre eles, quais sejam:

- a) Quais são as deficiências atendidas pela educação especial, quais são seus direitos?
- b) Qual a diferença entre educação inclusiva e educação especial?
- c) Diferença entre dificuldade acentuada de aprendizagem, transtornos e deficiências;
- d) Como adaptar materiais para os alunos com deficiência;
- e) Como avaliar um aluno em estudo de caso;

- f) O que é tecnologia assistiva e o que contempla a acessibilidade?
- g) Qual é o papel da sala de Atendimento Educacional Especializado?
- h) Modelos de planejamento e atividades para trabalhar com os alunos na sala inclusiva.

O processo avaliativo baseou-se nos pressupostos da avaliação formativa, cujo objetivo maior consistiu em acompanhar a evolução do processo de construção do conhecimento dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, possibilitar a formadora-pesquisadora perceber o quão significativo está sendo seu processo de ensino.

4.8 Organização, sistematização e análise dos dados da pesquisa

Mediante a premissa de que o trabalho docente acontece num contexto diverso e com influência de determinantes internos e externos, como já mencionei neste trabalho, esta pesquisa buscou compreender as práticas inclusivas no trabalho junto aos alunos, público alvo da educação especial com base no processo de formação continuada de professores e profissionais da educação, de uma escola da rede municipal de Sinop. Para tanto, objetivei uma proposta de formação continuada na escola, para que fosse elaborada, em colaboração com os profissionais, a partir de suas dificuldades e expectativas, em que mediante o desvelamento das temáticas elencadas, pudesse transpor barreiras e ressignificar as ações.

A princípio, ao considerar a complexidade do objeto de pesquisa, fiz a opção por uma abordagem teórico-metodológica de análise dos dados, pois a dinâmica dos relatos dos profissionais durante os encontros formativos, as atividades de reflexão e o retorno proporcionado pelo questionário após a formação, deram condições de compreender o proposto por esse estudo, pois emergiram manifestações de práticas inclusivas mediante acesso à formação continuada.

De fato, é preciso um momento de reflexão e reconstrução de significantes, pois a tônica é colocada na análise qualitativa que, segundo Bardin (1977, p. 21), “é a presença ou a ausência de uma dada característica de um conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Desse modo, tomarei por base a análise do conteúdo, por considerar que esta consegue um alcance além do descritivo, ao orientar que leitura do conteúdo das comunicações não seja unicamente uma leitura a letra, posto que busca por alcançar um sentido que se encontra em segundo plano. A preferência pela Análise de Conteúdo (AC) é pela possibilidade de explicitar e sistematizar o conteúdo a partir de um conjunto de técnicas, ao deduzir logicamente e de

forma justificada, considerando o emissor, seu contexto e a intencionalidade das mensagens (BARDIN, 1977).

As questões de investigação desse estudo foram elucidadas a partir das vivências e narrativas dos profissionais durante as ações formativas, bem como registros no diário de campo e reflexões expostas no questionário após a formação. Para tanto, busquei embasamento na técnica de análise de conteúdo.

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 42, grifos no original).

Uma vez escolhida a técnica de análise dos dados, busquei as diferentes fases e como se organizam de forma cronológica, segundo Bardin (1977), a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Marcada por um período de intuições e da organização propriamente dita, a pré-análise, segundo Bardin (1977, p. 95), “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Assim, comporta a escolha dos documentos que comporão o *corpus* de análise, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final, esses fatores se convergem, ao passo que são constituídos, um, em função do outro (BARDIN, 1977).

O *corpus* de análise desenhou-se a partir do contato com a escola onde ocorreu a pesquisa; observação em *in loco* das práticas usualmente utilizadas com os alunos, público alvo da educação especial; elaboração coletiva da proposta de formação; relatos, narrativas, socialização de experiências e propostas que emergiram durante os encontros formativos; diário de campo de pesquisa da formadora-pesquisadora com os apontamentos transcritos durante o processo de formação; resultado do questionário aplicado aos profissionais, além da análise de documentos junto a prefeitura e Secretaria Municipal de Educação sobre as leis e decretos voltados para a educação inclusiva.

No contato com os documentos a serem analisados, *a priori*, realizei uma leitura flutuante que, segundo Bardin (1977), é a primeira atividade que se estabelece ao conhecer os textos, deixando emanar impressões e as mensagens das comunicações, ao passo que a leitura vai se tornando mais concisa, emergindo hipóteses, que é uma afirmação provisória do que nos propomos verificar, até que seja submetido à prova de dados seguros.

O contexto escolar exige dos profissionais a busca contínua por conhecimentos que permitam dar suporte às suas práticas, considerando a formação docente uma ação que possibilita perceber o mundo e suas singularidades, o processo formativo trouxe ao professor um envolvimento com os princípios da educação especial ao possibilitar a adoção de uma atuação em consonância com o processo de inclusão. Esse ato de se colocar à disposição para aprender o novo e dispor de energia para alçar uma mudança coletiva, ficou explícito durante os encontros formativos. Assim, ao refletir sobre os relatos dos profissionais descritos no diário de campo da formadora-pesquisadora, bem como os conteúdos e mensagens das interações e questionário, novas categorias de análise emergiram.

Por seguinte a exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). O processo de codificação é necessário para se saber a razão e como fazer a análise ao tratar os dados brutos do texto para atingir a representação do conteúdo. Supõe-se, portanto, que codificar o material, a partir da análise do conteúdo, gera um sistema de categorias. Na sequência, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

A fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação permitem condensar as informações fornecidas pela análise e estabelecer quadros de resultados, tabelas, diagramas e figuras. Dessa forma, passo a considerar as categorias temáticas passíveis de serem extraídas das falas dos professores, diário de campo da pesquisa, questionários e dos documentos teóricos utilizados nesse estudo.

A partir dos eixos que embasaram a coleta de dados, formulei a constituição do plano de análise mediante questionário, com foco no objeto de pesquisa, visando compreender como as práticas inclusivas no trabalho com os alunos, público alvo da educação especial são influenciadas pela formação continuada.

Quadro 6: Categorias dos Eixos Orientadores dos Encontros Formativos

Código dos Temas	Temas/Unidades de Significação	Descrição
CP	Conceitos Preditores	A compreensão da proposta de inclusão para o trabalho com os alunos, público alvo da educação especial, antecede as práticas e atividades realizadas com estes, pois é essencial ter clareza dos fundamentos, objetivos e possibilidades de atendimento e adaptações para a acessibilidade que

		os alunos demandam.
RE	Responsabilidade Efetivada	O trabalho no contexto de uma escola inclusiva, com vistas ao atendimento dos alunos da educação especial precisa estar articulado ao sentimento de pertencimento dos profissionais ao se perceberem responsáveis, enquanto grupo, na promoção da inclusão dos alunos.
VA	Viabilização da acessibilidade	A promoção da acessibilidade necessita ser entendida como um aspecto que vise todos os espaços escolares e tome conhecimento das especificidades de cada aluno e a tecnologia assistiva a ser empregada, levando em consideração os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem – (DUA).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O quadro seguinte apresenta as categorias temáticas convergentes a partir dos questionários realizados com o grupo de profissionais da educação, na escola municipal.

Quadro 7: Categorias Convergentes do grupo colaboradores - Questionários.

Código dos Temas	Temas/Unidades de Significação	Categorias temáticas
Professores do ensino regular	1.Ausência de Formação em educação especial. 2.Dificuldade na identificação dos alunos, público alvo da educação especial. 3.Flexibilização curricular e metodologias adaptadas. 4.Falta de equipe multidisciplinar 5.Problemas com monitores. 6.Falta de materiais acessíveis e ambientes de convivência. 7.Conhecimento específico em Braille e Libras. 8. Insegurança no trabalho. 9. Sobrecarga devido o trabalho em sala e demandas burocráticas. 10.Salas com múltiplas dificuldades.	1 Formação Continuada na área de educação especial e inclusiva. 2 Postura e atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência. 3 Promoção da acessibilidade. 4 Práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas. 5 Sobrecarga de trabalho.
Professores do AEE	1.Insegurança no trabalho com os alunos, público alvo da educação especial 2.Flexibilização curricular e metodologias adaptadas. 3.Falta de equipe multidisciplinar 4.Problemas com monitores. 5.Falta de materiais acessíveis e	1 Formação Continuada na área de educação especial e inclusiva. 2 Postura e atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência. 2 Promoção da acessibilidade. 3 Práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas.

	ambientes de convivência. 6. Conhecimento específico em Braille e Libras. 7. Dificuldade no planejamento com o professor do ensino regular. 8. Sobrecarga de trabalho no AEE no atendimento a todos os alunos da educação especial.	4 Sobrecarga de trabalho.
Equipe gestora e técnicos administrativos	1. Ausência de Formação em educação especial. 2. Insegurança no trabalho com os alunos público alvo da educação especial. 3. Falta de equipe multidisciplinar 4. Problemas com monitores. 5. Falta de materiais acessíveis e ambientes de convivência. 6. Conhecimento específico em Braille e Libras. 7. Sobrecarga de trabalho administrativo. 8. Falta de tempo para auxiliar os professores. 9. Falta de profissionais devido os atestados.	1 Formação Continuada na área de educação especial e inclusiva. 2 Postura e atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência. 3 Promoção da acessibilidade. 4 Sobrecarga de trabalho e afastamento para tratamento de saúde.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir da problemática e dos objetivos da pesquisa, organizei a construção teórico-analítica de acordo com as categorias temáticas convergentes, que resultaram da participação dos colaboradores no processo de formação e questionário.

4.9 Produto educacional

Conheço a dificuldade na execução da formação continuada e a concretização de uma cultura colaborativa e, subsequente, práticas inclusivas a serviço dos alunos com deficiência na escola. Portanto, a partir dessa pesquisa, surgiu a proposta de elaboração e implementação de uma propositura de formação continuada, pela escola, que realmente atendesse às necessidades desses profissionais, com vistas às suas angústias e dificuldades diárias. Foram elencadas temáticas com situações reais, para que os profissionais da educação percebessem na prática, mediante discussão com seus pares, atividades, flexibilização e adaptação curricular que atendam a demanda de seus alunos, pois vincular teoria e prática é uma forma conveniente de promover discussões e possibilitar a mudança do pensamento coletivo.

Enfatizo, com referência em Ibiapina (2008), o potencial da pesquisa colaborativa, que possibilita subsidiar tomadas de decisões, acerca de mudanças nas práticas educacionais, promover melhorias nos sistemas de ensino já existentes e avaliar mudanças. Contudo por meio da pesquisa colaborativa que a produção acadêmica pode corporificar a desejada transformação na prática realizada no chão da escola.

O método da intervenção na pesquisa colaborativa demanda planejamento e criatividade, por parte da formadora-pesquisadora, bem como, diálogo com a teoria que referencia a compreensão da realidade e implementação das ações, assim, constitui-se em parte importante do método da pesquisa, ideia defendida por Ibiapina (2008).

Com uma legislação que assegure a inclusão escolar, sob a premissa de uma escola para todos, a instituição e os profissionais inseridos nesse contexto, almejam uma nova postura e novas ações que demandem de muito mais planejamento, e formação continuada pode viabilizar as mudanças necessárias ao atendimento dos alunos, público alvo da educação especial, a fim de promover a eliminação das barreiras e valorizar as potencialidades dos alunos.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, NO CHÃO DA ESCOLA³

Em conformidade com a problematização, a proposta do processo formativo teve como objetivo geral promover a formação continuada de profissionais da educação da rede pública municipal de ensino, para serem agentes inclusivos, ativos em prol dos alunos, público alvo da educação especial.

Como objetivos específicos, o estudo consistiu em: a) Compreender os marcos legais que institucionalizaram a educação especial e inclusiva no Brasil; b) Conhecer os diferentes tipos de deficiências, e compreender como acontece a promoção da inclusão no ambiente escolar e o resgate da autoestima, a fim de potencializar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento; c) Conhecer as políticas públicas e legislação vigente que asseguram os atendimentos aos alunos, público alvo da educação especial; d) Propiciar o desenvolvimento de intervenções pedagógicas significativas para atender às especificidades educacionais de alunos, de forma a atuar conscientemente na perspectiva da inclusão escolar; e) Analisar experiências bem sucedidas de inclusão de pessoas com deficiência, na escola regular; f) Propor e estudar os diferentes encaminhamentos metodológicos que atendam às necessidades dos alunos com deficiência.

Para tanto, o percurso formador compreendeu oito encontros formativos, conforme ilustra o quadro 08:

Quadro 8: Síntese dos encontros e ações formativas.

Encontros Formativos	Data	Temáticas das ações formativas
1º	14/10/2021	Apresentação da proposta de formação e confirmação das demandas formativas
2º	19/10/2021	Caracterização geral das deficiências e transtornos
3º	26/10/2021	Reflexões sobre nossa responsabilidade no processo inclusivo
4º	03/11/2021	Tecnologia assistiva e acessibilidade
5º	09/11/2021	Protocolo de avaliação de alunos em estudo de caso
6º	16/11/2021	O trabalho da sala de recursos multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado – AEE
7º	23/11/2021	Análise das intervenções inclusivas e Desenho Universal da Aprendizagem
8º	30/11/2021	Práticas inclusivas baseadas em evidências

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

³ Neste capítulo, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, os verbos passarão a ser conjugados na primeira pessoa do plural, por se entender que no trabalho colaborativo, as vozes dos profissionais se entrecruzaram com a voz da formadora-pesquisadora.

5.1 Apresentação da proposta de formação e confirmação das demandas formativas – 1º encontro

Esta ação formativa compreendeu dois momentos, quais sejam: Roda de conversa para apresentação da proponente do PROFEI e da Proposta de Formação Continuada. Neste encontro, expliquei as diretrizes do PROFEI e sobre o projeto de pesquisa, com o objetivo de apresentar a proposta de formação continuada aos participantes da pesquisa, conforme relato em diário de campo:

(02): Ao iniciar a formação, fiquei bastante feliz, pois haviam presentes 50 profissionais, entre professores, zeladoras, merendeiras, administrativos e apoio. Como trabalhei por 18 anos nesta escola, conhecia a maioria dos funcionários, isso fez com que a dinâmica de conversas pudesse fluir de forma mais livre e tranquila. Me apresentei e apresentei toda a proposta de formação, explicando principalmente que essa formação deveria atender aos anseios e maiores dificuldades que eles vivenciam todos os dias. (Diário de campo da pesquisadora, 14/10/21).

A dinâmica da roda de conversa oportunizou um momento de acolhida das angústias externadas e escuta atenta, ao criar um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão despertou um sentimento de empatia e compreensão das limitações e possibilidades. Para garantir o direito de se expressar foi essencial organizar os momentos de fala e planejar um ambiente seguro mediante intervenções com perguntas pontuais que guiaram a discussão, ainda assim, houve algumas pessoas que permaneceram caladas, mas que conseguiram participar nos próximos encontros.

O segundo momento consistiu na construção colaborativa do planejamento sobre as temáticas de interesse dos profissionais, que integraram a proposição de formação continuada. Esta ação formativa valorizou os relatos para identificação das problemáticas no contexto da escola, universo da pesquisa, quando elaborei, em colaboração, com os participantes da pesquisa a ementa da formação continuada que atendessem às expectativas e necessidades formativas desses profissionais.

Iniciei minha exposição, colocando-me à disposição para que pudéssemos estudar os princípios básicos da Educação Especial, a fim de que eles tivessem segurança sobre as temáticas que fundamentam a inclusão e, posteriormente, pudéssemos socializar as práticas que eles tinham maior dificuldade. Durante esse processo, tive de fazer a mediação, uma vez que a maioria esperava uma receita pronta, conforme ilustra o fragmento do diário de campo:

(03): Dessa forma ouvindo a sugestão de cada profissional, fomos coletivamente elencando as temáticas a serem estudadas, sutilmente fui sugerindo aspectos importantes e relevantes que poderíamos abordar para favorecer as práticas pedagógicas. Na fala dos profissionais percebi que o maior desejo era de que eu apresentasse um guia prático e pronto com um passo-a-passo das atividades a serem oferecidas para o aluno com deficiência e também sobre como agir nos

momentos de crise. Ali identifiquei meu maior desafio que seria desmistificar essa ideia de apostilas e receitas prontas e trazer para realidade a tomada de consciência de responsabilidade do professor frente às individualidades de cada aluno. (Diário de campo da pesquisadora, 14/10/21).

Pensar no processo formativo enquanto espaços de aprendizagem e reflexão nos remete a transpor comportamentos e dinâmicas que se tornaram mecânicas dentro do ambiente escolar, é preciso construir uma cultura de formação em prol do desenvolvimento profissional. Para reafirmar esse pensamento, Zerbato (2018) aponta para a importância de considerar a formação continuada uma ação para a construção de novas práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva e reforçar a cultura inclusiva e colaborativa na escola, e que estas sejam atitudes coletivas. Ainda segundo Zerbato (2018, p. 44), “As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que tem os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os estudantes público alvo da educação especial”.

O papel do professor é de um profissional que pode articular conhecimentos pedagógicos e didáticos às exigências legais quanto à inclusão ao promover mudanças pedagógicas que assegurem o direito a todos de educação, com ações que firmem o compromisso pedagógico com a aprendizagem. Para tanto, a formação precisa contemplar as ações pedagógicas e ser um espaço para a reflexão, análise e interpretação da sua própria atuação como docente.

5.2 Caracterização geral das deficiências e transtornos – 2º encontro

Planejamos para esse encontro formativo proporcionar reflexões através da apresentação das características de cada deficiência e transtorno, com a finalidade de despertar a sensibilidade dos profissionais no intuito de promover a empatia por meio do conhecimento e desmistificação de estereótipos culturalmente enraizados.

A fim de abordarmos os estereótipos socialmente partilhados por esse grupo de profissionais, consideramos necessário sublinhar o conceito de estereótipo tratado por Bardin (1977, p. 51), quando relata que “um estereótipo é – a ideia que temos de [...] - a imagem que surge espontaneamente, logo que se trata de [...]. É a representação de um objeto mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com certa estabilidade”.

Conversamos sobre os tipos de deficiência e suas decorrentes demandas educacionais, bem como apresentei os transtornos de aprendizagem e o diagnóstico diferencial. A discussão incidiu sobre os aspectos biológico, fisiológico e educacional que caracterizam cada deficiência

e compartilhar com os profissionais aspectos importantes, que precisam ser identificados numa criança com deficiência, visto que tais conhecimentos são essenciais nos momentos de reflexão sobre o plano de atendimento desse aluno.

Nessa formação, expliquei, também, as causas e incidência das deficiências. Durante a socialização percebi, segundo as narrativas dos professores, foi de grande valia elucidar esses aspectos, pois eles identificaram possibilidades e quais os meios, seja genético ou ambientais que influenciam para que a criança tenha deficiência e qual pode ser a postura profissional para intervir, junto a família com vistas de orientar.

(04): A professora P1 relatou a situação de um aluno que ela não percebe sinais de deficiência. No entanto essa criança tem uma dificuldade acentuada de aprendizagem, e ao convidar a mãe para conversar e solicitar ajuda, a mãe alegou ser necessário levar a criança ao médico e conseguir algum laudo para provar que a criança tem problema, pois a mãe não tem tempo de ajudar e não aguenta as cobranças da escola. Com esse relato da professora vários outros professores se posicionaram, pois também passam por situações semelhantes. A partir dessa socialização, eu propus que pensássemos a respeito de como estão chegando os laudos médicos desses alunos e como firmar uma parceria com a família. (Diário de campo da pesquisadora, 19/10/21).

A participação dos profissionais foi de 45 pessoas no total, conforme eu apresentava as características das deficiências, eles sentiram a necessidade de compartilhar situações que vivenciam dia-a-dia na escola, em que os alunos demonstram esses comportamentos ou essas características. Esses momentos foram importantes para fortalecer a prática do diálogo entre os profissionais, a fim de promover o trabalho colaborativo, prática relevante no atendimento ao aluno com deficiência.

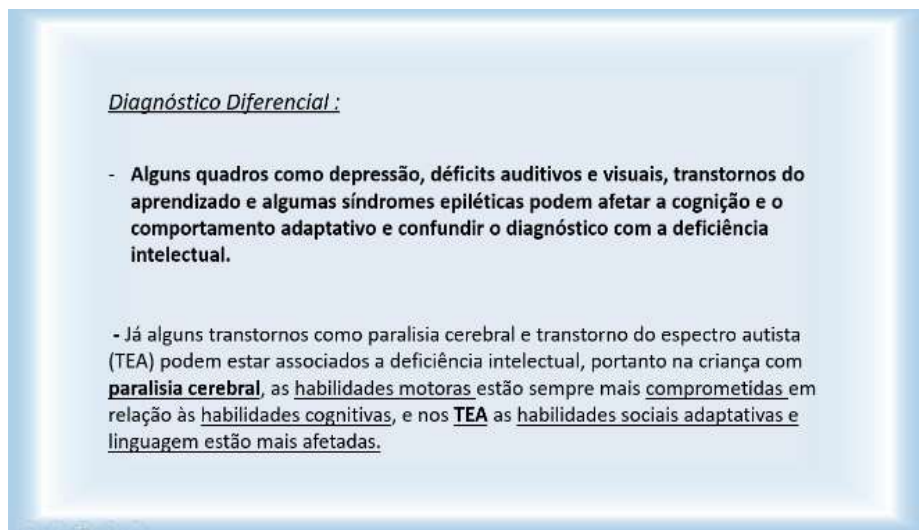
Para o exposto, é essencial compartilhar a crença de que cada um dos membros da equipe tem uma experiência única e necessária, demonstrando empatia ao ocupar alternadamente papéis diferentes, usando uma liderança distributiva de funções, em que os papéis tradicionais dos professores são distribuídos por todos os membros da equipe de co-ensino. Outro recurso importante é a natureza voluntária da colaboração, o que significa o direito de aceitar ou rejeitar as ideias que surgem dentro da equipe, desde que não sejam impostas. [Tradução da pesquisadora] (ARIAS, 2020, p. 11).

Esses diálogos no processo formativo proporcionam que os profissionais externem suas angústias e seus anseios, uma vez que possibilitam que outros professores façam sugestões referentes às atitudes que podem ser tomadas frente a essas necessidades, como demonstram as observações registradas no diário de campo da formadora-pesquisadora:

(05): A professora P2 relatou que sua maior dificuldade ao trabalhar com os alunos com deficiência é justamente o medo, devido à falta de conhecimento e que a aula de hoje trouxe clareza e mais segurança em relação ao trabalho com seu aluno, pois ela percebeu de uma forma mais clara os aspectos e características gerais da sua deficiência, bem como percebeu que ela precisa objetivar um planejamento para esse aluno visando a sua autonomia.

A professora P3 relatou que é muito importante conhecer as limitações do aluno e também as possibilidades, e habilidades, para que possa ser planejado um currículo que atenda às necessidades reais do seu aluno, pois muitas vezes os professores se prendem ao currículo formal, e não param para perceber as reais necessidades do aluno com deficiência. (Diário de campo da pesquisadora, 19/10/21).

Figura 1: Tela de apresentação do 2º encontro formativo.



Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Na minha avaliação, a formação foi muito expressiva e os profissionais se colocaram à disposição para socializar suas dúvidas e possibilidades de intervenção. Considero que esse encontro trouxe elementos basais que deram suporte às suas práticas, partindo do pressuposto que é essencial que conheçamos as dificuldades e potencialidades de nossos alunos, para elaborar um planejamento mais assertivo e coeso, com a participação efetiva, os profissionais mostraram o quanto estão dispostos a aprender.

5.3 Reflexões sobre nossa responsabilidade no processo inclusivo - 3º encontro

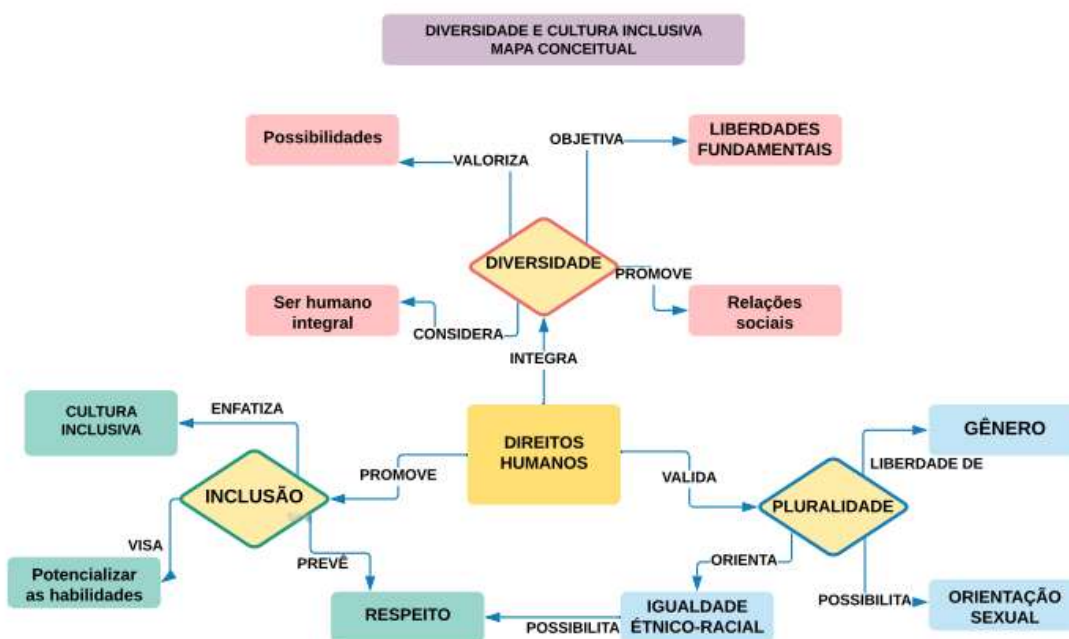
Para este encontro formativo planejei como elementos mobilizadores da discussão sobre inclusão e diversidade e os aspectos que norteiam a nossa responsabilidade enquanto cidadão e profissional, na mudança de postura e quebra de preconceitos em relação às pessoas com deficiência, mediante a abordagem sobre a temática do capacitismo.

A proposta inicial era montar um mapa conceitual⁴ a respeito do que eles entendiam sobre cultura inclusiva e diversidade. Em um quadro fomos colocando as ideias apresentadas que eles compartilhavam a respeito dos determinantes que influenciam em todo o processo.

⁴ Entende-se como uma estrutura gráfica para representar visualmente a relação entre as ideias, um diagrama formado por representações intelectuais de uma pessoa, ou seja, externalização de seu conhecimento.

Assim, foram surgindo vários conceitos que puderam ser descortinados, inclusive mais variáveis foram mencionadas e inter-relacionadas às dificuldades e possibilidades no trabalho de promoção do desenvolvimento de um aluno com deficiência incluso na escola. Após a construção do mapa, este foi transcrito de forma digital e encaminhado para os profissionais.

Figura 2: Mapa elaborado, colaborativamente, no encontro formativo do dia 26/10/2021.



Fonte: Mapa produzido pela formadora-pesquisadora, 2022.

Por meio da construção desse mapa conceitual, eu tinha como objetivo sensibilizar cada profissional do seu importante papel no processo inclusivo, com vistas a despertar a sensibilidade, no intuito de promover empatia por meio do conhecimento e desmistificação de preconceitos culturalmente enraizados mediante abordagem integrada de todas as nuances que permeiam a inclusão.

No segundo momento, ocorreu a discussão sobre o capacitismo, o que gerou bastante euforia, pois grande parte dos presentes quiseram dar depoimentos de situações, que tiveram atitudes que remetem ao capacitismo, sem ter noção de que estavam cometendo atitudes preconceituosas, por falta de conhecimento. Conforme relato no diário de campo, pude perceber o quanto a socialização auxilia no bem estar pessoal: “A professora P4 relatou o quanto está sendo importante esses momentos de formação e troca de experiências, fazendo com que ela não se sinta mais sozinha em relação às suas angústias e no trabalho com seus alunos” (Diário de campo da pesquisadora, 26/10/21).

Figura 3: Telas de apresentação do 3º encontro formativo.



Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Dialogamos sobre nossa responsabilidade enquanto profissionais que fazem parte de um processo inclusivo, emergiram relatos referente a nossa atuação e que temos a possibilidade de promover mudanças significativas na vida desses alunos, quando conhecemos suas especificidades é possível fazer as intervenções de forma mais assertiva.

Durante o processo formativo, é imprescindível que haja momento de reflexão acerca da organização, desenvolvimento e participação dos colaboradores, a fim de mensurar o alcance dos objetivos. Neste terceiro encontro relato minhas impressões conforme registro no diário de campo.

(06): Na minha avaliação o dia de hoje foi excelente tive que falar sem microfone e com barulho da chuva, por isso foi bastante cansativo, pois o ambiente é muito amplo e aberto, mas me senti muito feliz pois houve uma excelente participação em todos os momentos da aula, quando os professores mostravam, relataram suas dúvidas, suas angústias e, exemplos de alunos da sua sala para que pudéssemos conversar a respeito, e pensar juntos na melhor forma de proceder com esse aluno, tanto em relação às atitudes de nível intervenção familiar, como atitudes de situação metodológica de sala de aula. Ainda há alguns professores que não se manifestam, mas sei que são tímidos, prestam bastante atenção mas não estão tendo possibilidade de falar, preciso intervir com alguma dinâmica em relação a isso para a próxima aula. (Diário de campo da pesquisadora, 26/10/21).

Percebo que o ato de intervir em uma determinada realidade envolve planejamento e interferências pontuais, com o intuito de sugerir, complementar e exemplificar, são mediações destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem, com sucessiva avaliação dos efeitos dessas interferências.

Tenho a compreensão de que o processo de construção de uma cultura colaborativa dentro da escola demanda a passagem por estágios de maturação, visto que a mudança de

postura é gradativa e adaptativa, sendo que nesse sentido o processo de formação auxilia na viabilidade de momentos que objetivem as dinâmicas, que resultem em atitudes diferenciadas, a fim de serem compartilhadas, que possibilitem fomentar o trabalho coletivo, como evidencia Rabelo:

No estágio inicial a comunicação se dá com cautela e há um esforço dos professores interpretarem as mensagens verbais e não verbais do seu parceiro, ainda permanece um desconforto e falta de abertura. O segundo estágio é o de comprometimento, comunicação mais aberta, interação maior, os professores já se sentem à vontade de dar e receber sugestões, há um respeito pelos estilos de cada um, os parceiros colaborativos se sentem mais à vontade para comunicarem-se e se comprometer com o trabalho colaborativo. (2012, p. 63-64)

Enquanto formadora-pesquisadora que dissipa o respeito à diversidade, busquei estratégias que proporcionassem momentos para que esses profissionais mais tímidos pudessem relatar e participar com segurança e conforto, sugestivamente ao direcionar para posturas que facilitem o trabalho colaborativo, como meio que possibilita superação das dicotomias e conflitos presentes nas relações entre os professores.

5.4 Tecnologia assistiva e acessibilidade - 4º encontro

O encontro formativo previsto para esse dia era sobre tecnologia assistiva e acessibilidade, com apresentação das adaptações práticas e ilustrações das possibilidades de materiais adequados a realidade dos alunos, que os professores tinham apresentado nos encontros anteriores, mas como surgiu um imprevisto na escola e tiveram que usar esse horário para cumprir uma demanda emergencial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMEEC), que era um repasse de informações referente ao Projeto Robótica Espacial, projeto que foi implantado nas escolas e precisava com urgência das primeiras ações, portanto, tivemos que cancelar o encontro presencial, mas para não perder o ritmo, propus a gravação de uma vídeo-aula e, posteriormente, retomáramos para socializar.

Com a disponibilização do vídeo, os profissionais assistiram e como atividade solicitei que pensassem em três atitudes na promoção de acessibilidade no espaço escolar, pois o conteúdo abordado contemplou a temática da acessibilidade arquitetônica, tecnológica, linguística e atitudinal.

Figura 4: Telas de apresentação do 4º encontro formativo.

Acessibilidade	Definição	Exemplos
Comunicações e na Informação	Expressão ou recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.	Substituição por meio de legenda oculta; janela com intérprete da LIBRAS; audiodescrição; tecnologia assistiva.
Atitudinais	Atitudes ou comportamentos que promovem a participação social de pessoas com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.	Promoção de ações de integração e conscientização na escola, na comunidade, no trabalho.
Tecnológicas	Facilitam o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.	Bengala luminosa, pernas robóticas, mouse adaptado, teclado virtual.

The slide titled "Acessibilidade Comunicacional" features the text "Eliminação de barreiras que impedem a comunicação entre pessoas e/ou pessoa e ambiente." It includes several icons representing different types of accessibility (e.g., hearing, vision, physical), a photograph of a person presenting to an audience, and a sign with a female symbol and the word "FEMINHO".

Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Percebi que a formação surtiu resultados, pois no primeiro encontro o conceito sobre acessibilidade que apareceu nas narrativas dos profissionais apontava relação somente às barreiras arquitetônicas. Após esse quarto encontro, propus uma atividade de ressignificação e reflexão a respeito dessa temática e apareceram vários apontamentos referentes às barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, conforme ilustro com os dados dispostos no quadro abaixo, que trazem as condições necessárias de promoção de acessibilidade que precisam estar presentes no ambiente escolar, sugeridas pelos profissionais:

Quadro 9: Atitudes de promoção de acessibilidade no espaço escolar.

Acessibilidade arquitetônica	Piso portátil e sinalização desde o passeio e em mais espaços de locomoção na escola, banheiros e refeitório; portas de acesso adaptadas; biblioteca com acervo apropriado e diversificado; quadra de esportes adaptadas e iluminada; rebaixamento de calçadas; corrimão na entrada e nos banheiros;
Acessibilidade atitudinal	Projetos de formação pelo acolhimento das diferenças; eventos para promoção da inclusão envolvendo a comunidade; mudança da postura dos profissionais; mais empatia; mais interação entre professores e coordenação pedagógica; oficinas de materiais adaptados;
Acessibilidade instrumentais	Materiais, instrumentos de rotina, tesoura, mouse; monitores para auxiliar o aluno; parquinho com brinquedos diversos; espaços para jogos imagéticos; intérprete de Libras; PECs; carteiras confortáveis e adaptadas a altura dos alunos; acessórios dos banheiros; materiais de educação física diversos; <i>scanner</i> para digitalização de textos e imagens;
Acessibilidade metodológica	Modificar e adaptar planejamento de acordo com a especificidade do aluno; dinâmicas em sala de aula com o espaço e materiais; adaptar brincadeiras e jogos; avaliação individuais; turmas com menos de alunos; mais agilidade no protocolo de avaliação dos estudos de caso; sala de AEE com maior capacidade de atendimento;

Acessibilidade Web	Oficinas para ensinar os alunos no uso da tecnologia assistiva; disponibilizar produtos, <i>software</i> e computadores atualizados e com <i>internet</i> ; <i>notebook</i> com leitor de tela para uso na sala de aula; audiobooks;
--------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ainda, como contribuição, trago o relato escrito pela professora P5 em relação à inquietação provocada, a partir dos diálogos sobre acessibilidade:

(07): Para possibilitar o livre acesso a todos, a escola precisa reconhecer os próprios desafios e encontrar estratégias pedagógicas para que práticas discriminatórias sejam superadas por meio de um sistema educacional inclusivo, o que gerará alterações na organização estrutural e cultural do ambiente escolar. Mais que adequar espaços às necessidades de cada aluno com deficiência, o projeto pedagógico inclusivo deve garantir sua integração como cidadão e proporcionar oportunidades iguais. Isso significa que toda a escola precisa estar preparada para essas mudanças de paradigmas e oferecer aos professores e funcionários segurança e respaldo para lidar com tal realidade. Por isso, a escola precisa considerar as necessidades individuais e adaptar sua estrutura, de acordo com as limitações motoras ou mentais de cada indivíduo, respeitando seu ritmo de aprendizado, estado emocional e condições gerais para o aprendizado. (Relato postado na atividade reflexiva em 07/11/21).

Com essa abordagem, ficou evidente que se deseja uma escola que pense coletivamente, que enxergue e atenda às necessidades dos alunos, bem como garanta meios para corroborar ao trabalho do professor. Ainda destaca que, embora haja uma cultura que evidencie o aspecto negativo de uma pessoa com deficiência, é interessante que se repense e reformule conceitos e posturas coletivas no contexto escolar, para que o aluno com deficiência seja visto e percebido como um indivíduo completo, cheio de possibilidades de desenvolvimento e potencialização das suas habilidades próprias.

5.5 Protocolo de avaliação de alunos em estudo de caso – 5º encontro

O processo formativo foi pensado e planejado, em atenção às necessidades dos profissionais que propuseram estudos e reflexões de temáticas pertinentes às suas dúvidas e dificuldades, no atendimento ao aluno com deficiência e o processo de inclusão como um todo. Durante o processo formativo, os profissionais salientaram, em seus relatos, a carência de momentos de reflexão e aprendizagem, reforçaram, por sua vez, a eminente necessidade de formação, a fim de fortalecer suas práticas, enfatizando que os currículos e propostas de formação, estejam alinhados às necessidades de aprendizagem dos alunos, com vistas ao interesse na participação e possibilidade da aplicação dos conhecimentos, na prática com foco nos alunos, assim como destaca o registro narrativo da professora P6, no diário da formadora-pesquisadora:

(08): São necessárias formações/capacitações aos profissionais da educação, tanto professores, quanto equipe e comunidade escolar, ressaltando a importância de como incluir, estimulando a participação social de todos, colocando a empatia como prática essencial e eliminando toda e qualquer ação excludente. (Diário de campo da pesquisadora, 09/11/21).

Com essa premissa, continuamos com o quinto encontro formativo com a temática referente ao protocolo de avaliação de um aluno, com suspeita de deficiência. Para tanto, estudamos a Resolução nº 04/2009/CNE/CEB com o objetivo de conhecer o público alvo da educação especial e suas características, a fim de desmistificar conceitos errôneos e trazer informações atualizadas.

Convivemos com a problemática de conseguir atendimento clínico, para as crianças na rede de saúde pública, seja para diagnóstico ou mesmo terapias. Diante o exposto, o professor ao perceber que seu aluno apresenta possíveis indícios de deficiência, precisa agilizar para que o aluno não tenha prejuízos. Para isso, os profissionais anseiam ser orientados, em relação ao processo de identificação da situação e quais os encaminhamentos que precisam ser dados.

Para contemplar essa situação, o CMEEIS elaborou, em conjunto com os professores de AEE, um protocolo de avaliação, a fim de orientar o trabalho em relação aos alunos com suspeita de deficiência, como demonstra a tela de apresentação na figura seguir:

Figura 5: Telas de apresentação utilizado no 5º encontro de formação.

E os alunos que não possuem laudo???

➤ É possível seguir um protocolo para a elaboração de um Estudo de Caso e viabilizar o atendimento na sala de AEE.

Mas é preciso muito estudo e cautela!

Levantar uma suspeita de deficiência é uma ação com muitos desdobramentos.

Orientações:

1º A partir do convívio com aluno de pelo menos um bimestre, o professor de ensino regular irá fazer suas observações e anotações de acordo com o protocolo de avaliação.

2º Após o período de observação o professor de ensino regular encaminha o protocolo de avaliação para a coordenação pedagógica da escola que poderá complementar de acordo com o seu conhecimento sobre aluno.

3º O coordenador encaminha para o professor da sala de AEE, que dará início ao estudo de caso.

4º O prof do AEE faz as intervenções com o aluno e chama a família para uma anamnese pedagógica.

5º Confirmado a suspeita de Deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação, o professor de AEE confirma a matrícula do aluno na sala e encaminha o estudo de caso para uma avaliação com a equipe multiprofissional.

* Caso o professor do AEE, após realizar estudo de caso, verifique que não há suspeita de Deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação, fará as orientações para a família e devolutiva para o professor do ensino regular.

O que observar?

- Aspectos Psicomotora
- Aspectos Pedagógicos / Cognitivos
- Comunicação e linguagem

Onde?

- Na sala regular, no intervalo, na aula de educação física e na sala de AEE

Como?

- Observação nos locais externos
- Intervenção na sala de AEE

Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Após a explicação de como se faz um estudo de caso, identificando as etapas e profissionais que esse aluno deve passar, o professor P7 relatou (conforme registro no diário de campo) que, para fazer esse estudo de caso o professor precisa ter conhecimento, a respeito das características das deficiências abordadas/estudadas nas aulas anteriores. Segundo ele, não é possível encaminhar um aluno com suspeita de deficiência, se o professor da sala não tiver

conhecimento a respeito das características específicas, para determinar e diferenciar dificuldade de aprendizagem da deficiência.

O CMEEIS enviou para todas as escolas municipais o documento orientativo sobre como é constituído um estudo de caso, e solicitou aos gestores que fosse feito o repasse para o conhecimento de todos os professores. No entanto 90% dos profissionais presentes na formação, ou seja, 30 profissionais alegaram desconhecer o documento. Essa situação me preocupou, pois as informações, muitas vezes, não chegam até o professor, um documento tão relevante, que foi pensado justamente para facilitar e orientar o trabalho do professor e não chegou ao conhecimento deles. Esse problema denotou falta de diálogo na equipe e também articulação do professor de AEE, pois uma das suas funções dentro da escola é articular junto aos professores novas práticas ou atividades em prol do aluno com deficiência, como ratifica Rabelo (2012, p. 49), “Entre outras atribuições o professor especialista terá que liderar e apoiar a implementação da flexibilização da prática pedagógica, ajustes no currículo, desenvolver didáticas e práticas alternativas e diferentes das práticas que comumente têm sido desenvolvidas no cotidiano escolar”.

Para promover reflexão acerca da postura do professor, quando trabalha com o protocolo de avaliação, propus uma dinâmica, a fim de elucidar a questão dos preconceitos que existem sobre as coisas. A dinâmica consistia em dar uma folha em branco ao professor para que ele pudesse fazer um desenho, a partir de orientações dadas. Eu convidei uma professora, mostrei uma foto de um ornitorrinco e sob o meu ponto de vista, passei as características gerais do animal e ela sem dizer que animal era, deveria fazer a sua descrição para que os demais pudessem desenhar.

A princípio ela sentiu estranheza porque não conhecia o animal, mas começou a descrever segundo o que eu tinha relatado, o interessante foi que ao começar a descrição, vários profissionais já gritavam o nome de animais que eles imaginavam ser. Mesmo com toda descrição, muitos profissionais não conseguiram descobrir qual animal era de fato.

Essa atividade foi muito interessante, pois fiz a comparação como isso acontece dentro da nossa escola. Ao chegar um aluno novo a mãe passa as descrições e as situações que ela acha importante e a professora, sem conhecer essa criança já estabelece um pré-julgamento a partir das informações da mãe e, muitas vezes, não dá oportunidade de realmente conhecer a criança.

Percebi que os professores gostaram muito da dinâmica e foi um momento de bastante descontração quiseram socializar os seus desenhos e perguntei o que foi que eles sentiram com essa dinâmica.

(09): Desconhecia o animal e foi muito difícil desenhar só pelas informações superficiais que estavam sendo passadas, eu realmente percebi que em sala de aula acontece situações parecidas

quando, por falta de tempo o planejamento descrito de forma generalizada não atende as reais necessidades dos alunos. (Professora P2, registro do diário de campo da pesquisadora 09/11/21).

Trouxe para a realidade dos professores/profissionais e relatei que como eles tentaram adivinhar qual é o animal, logo no início da descrição, assim somos nós quando não agimos com uma postura centrada nos fatos, respeitando o tempo para conhecer realmente as potencialidades dos nossos alunos, fazendo com que deixemos de descobrir as suas habilidades e nos surpreendamos com seu potencial.

A mudança da consciência coletiva é justamente um dos objetivos da formação dos profissionais da educação, cooperando que a prática flua em prol dos alunos, no exercício de trabalho colaborativo, mediante diálogos ao se colocar à disposição, para assumir novas posturas. Assim como reitera Vilaronga (2014), visando o trabalho colaborativo ao oferecer formação específica para os profissionais, percebe-se que há influência no trabalho realizado por esses na escola, ao passo que, quando se discute sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula observa-se um avanço, no que tange à sua prática e o olhar sobre ela.

5.6 O trabalho da sala de recursos multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 6º encontro

A temática abordada, nesse sexto encontro formativo, elucidou o trabalho da sala de recursos multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado. Objetivou compreender a dinâmica de atendimento do aluno da educação especial no AEE e retomamos, também, reflexões sobre o processo inclusivo, o papel de cada profissional, como suas práticas influenciam no sucesso da inclusão do aluno com deficiência, pois no início da formação a maioria dos profissionais relatou como sendo de responsabilidade do professor de AEE.

No entanto, a efetividade do planejamento não saiu como esperado, pois a direção da escola solicitou 40 minutos para fazer a leitura e apontamentos referentes ao documento propositor do Plano Nacional de Educação. A diretora justificou que era necessário fazer esse estudo e que os professores já estão muito cansados para que ela marcasse um outro momento, por isso pediu autorização para que usasse um pouco do nosso encontro.

Com esse acontecimento pude perceber que muitas vezes, devido à rotina acelerada dos professores e das demandas escolares, alguns processos importantes acabam sendo prejudicados como a leitura desse documento norteador, que deveria ter sido feito de forma crítica com uma leitura minuciosa de caráter reflexivo a fim de que os professores realmente conhecessem qual é a proposta do plano nacional, para educação nos próximos 10 anos.

Dada a problemática, questionei a diretora o porquê, os professores não atendem aos chamados para esses momentos de debate, ela me respondeu: “Percebo nas falas dos profissionais que estão cansados de participar e nunca verem suas angústias atendidas até mesmo quando a demanda é para documentos em nível municipal, se eu convidar para um momento de leitura e estudo desse tipo de atividade, eles realmente não vêm” (Diretora da escola – registro do diário de campo da pesquisadora)

Essa situação trouxe mais um determinante que, diretamente, influencia na prática docente, uma vez que o professor tem uma intensa jornada de trabalho, por esta razão relatam que não sobra tempo para ser dedicado aos estudos mais aprofundados sobre assuntos referentes à sua prática profissional, o que denota aspectos que inviabilizam a formação docente. Sobre esta realidade, Souza elucida essa controvérsia, ao argumentar sobre:

A precarização do trabalho docente inviabilizada, em grande medida, o trabalho coletivo na escola, haja vista que docentes têm que trabalhar em mais de uma escola para conseguir melhorais salariais. A prática pedagógica, na escola ou fora dela, sofre a influência dos elementos conjuntura e estrutura como condicionantes históricos de cada sociedade. (2016, p. 54)

Após o momento da atividade, retomamos nosso encontro, e quando apresentei a temática, a professora do AEE relatou que estava muito feliz por esse momento, pois ela sente muito distanciamento dos demais professores, como trago no fragmento:

(10): Existe um preconceito sobre o trabalho e o professor de AEE dentro das escolas, acredito eu, que por falta de conhecimento e, muitas vezes, por falta da intervenção do próprio professor de AEE, não me sinto segura em posicionar-me frente a tantos profissionais, hoje com a apresentação do trabalho realizado por um professor de sala de recursos, todos os documentos que são elaborados e todas as demandas atendidas, eu acredito que todos terão outra visão. (Diário de campo da pesquisadora, 16/11/21).

Para tanto, apresentei todo o histórico de implantação da sala de recurso e como aconteceu esse processo nas escolas municipais. A maioria dos profissionais desconhecia o real papel e funcionalidade de uma sala de recursos e se mostraram interessados em trabalhar de forma colaborativa com professor do AEE, porque disseram que agora compreendem que o planejamento será mais assertivo e os resultados mais satisfatórios. A falta de diálogo foi identificada novamente como um determinante das relações desses profissionais, visto a falta de conhecimento das próprias práticas internas, como elucido no fragmento:

(11): Realmente os profissionais desconheciam e se colocaram admirados quando relatei a diversidade atendida e como são pensados os planejamentos na sala de AEE. Com essa situação, conclui que falta comunicação e interação dentro da própria escola e com esse trabalho fragmentado a inclusão se torna muito difícil. (Diário de campo da pesquisadora, 16/11/21).

Fizemos uma atividade prática de relatos de experiências dos profissionais, em episódios que eles vivenciaram com seus alunos e trocamos ideias de como seria mais fácil intervir para resolver. A atividade foi muito interessante e, com isso, objetivei fortalecer o diálogo entre os profissionais e exercitar a escuta reflexiva, a fim de mostrar que o trabalho colaborativo favorece a inclusão.

Tudo faz parte de um processo, como salienta Rabelo (2012, p. 61), “É necessário um planejamento primoroso para se iniciar experiências colaborativas de ensino e mudanças de concepções sobre como desenvolver a prática de forma coletiva e não mais solitária”. Tal processo de mudança de postura pode iniciar-se na formação, mediante dinâmicas, que proporcionem vivências que apresentem o significado e preceitos do trabalho colaborativo.

5.7 Análise das intervenções inclusivas e Desenho Universal da Aprendizagem - 7º encontro

Para compreender sobre o processo inclusivo, o papel de cada profissional e como suas práticas influenciam no sucesso da inclusão do aluno, com deficiência, para o sétimo encontro formativo retomamos aspectos sobre adaptações e recursos de acessibilidade. Iniciei a formação perguntando o que são, e solicitei exemplos de adaptações e práticas que aplicaram, a partir do quarto encontro. Os professores relataram várias adaptações e o que me chamou atenção foi que suas ideias perpassavam todos os ambientes da escola e não somente estavam fixadas em sala de aula ou nos conteúdos.

Para uma outra atividade, uma professora do terceiro ano do ensino fundamental, apresentou o caso do seu aluno, descrevendo sua deficiência e necessidades específicas, a intenção era pensar atividade prática, a partir de exemplos levados, com características de um aluno real, foi um momento que possibilitou discussão e troca de ideias. Ao apresentar o aluno, sua deficiência e suas particularidades, os professores e demais profissionais, comentavam a respeito das adaptações que eles imaginavam ser importantes. Após a socialização, elencaram o que precisamos observar em nosso aluno, para planejar de forma mais assertiva. Os professores relataram etapas, conforme fragmento do diário de campo da formadora-pesquisadora:

- (12): Conhecer as habilidades do aluno
- Estudar sobre sua deficiência: implicações e características
- Identificar as dificuldades e materiais a serem adaptados
- Verificar acessibilidade
- Selecionar quais os conteúdos serão prioridade
- Identificar quais estratégias serão mais assertivos com esse aluno

- Priorizar o planejamento e trabalho colaborativo envolvendo troca de ideias com todos os profissionais da escola que se fizerem necessário
- Ter conhecimento acerca dos atendimentos que o aluno realiza: terapias/manter contato com o profissional. (Diário de campo da pesquisadora, 23/11/21)

Com essa construção coletiva, os professores puderam colocar suas impressões e organizaram, de uma forma que sabem que será possível, pois em vários momentos os professores relataram que o planejamento não pode ser tão burocrático, para não se tornar apenas um monte de papéis, mas que esse sirva para agilizar e organizar os objetivos e sequência de aprendizagem dos alunos.

Para complementar essa dinâmica de assertividade no planejamento, é essencial que se tenha conhecimento dos preceitos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Para tanto, apresentei de forma simplificada e com exemplos, como construir um plano que atenda os objetivos do DUA com o objetivo de potencializar as capacidades e oportunidades de aprendizagem dos alunos, reduzindo as barreiras e mantendo uma expectativa alta, em relação ao êxito dos alunos, como afirma Zerbato (2018, p. 08), o DUA “aponta como criar meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras”.

Figura 6: Tela de apresentação utilizada no 7º encontro de formação.

As três redes cerebrais operam de forma simultânea, assim, as atividades devem ser planejadas com base nos interesses, potencialidades, dificuldades e padrões de aprendizagem dos alunos

- Proporcionar Múltiplos Significados de Representação** (o quê da aprendizagem):
 - Fornecer textos, vídeos e áudios que sejam equivalentes sobre o tema que está sendo estudado - para ajudar os leitores não proficientes, estudantes internacionais ou introvertidos;
 - Fornecer conteúdos que contêm informações com hiperlinks ou notas de rodapé para apoiar os alunos com Deficiência Intelectual e alunos com aproveitamento insuficiente.
- Proporcionar Múltiplos Significados de Ação e Expressão** (o como da aprendizagem):
 - Fazer com que os alunos pensem sobre um conceito-chave ou programa e explique as suas compreensões. Esse recurso pode ajudar os alunos com ansiedade, alunos internacionais ou alunos introvertidos na demonstração dos seus conhecimentos;
 - Empregar ferramentas de discussão online ao invés de discussões "cara-a-cara" pode ajudar os alunos com Deficiência Auditiva e com baixo desempenho para compartilhar de forma eficaz os seus pensamentos e ideias.
- Proporcionar Múltiplos Significados de Envolvimento** (o porquê da aprendizagem):
 - Utilizar a variedade dos contextos naturais e culturais dos alunos para fundamentar novas ideias;
 - Solicitar aos alunos que fundamentem as ideias dos seus contextos naturais e culturais.

Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora 2022.

Considerando esse encontro formativo, sublinho a efetiva participação dos profissionais nas atividades, pois nos momentos de socialização externaram suas ideias, mais segurança e acolheram as opiniões alheias, com mais serenidade. Acredito que a formação continuada

possibilita o desenvolvimento do exercício do diálogo e favorece a consolidação de novas práticas pedagógicas. Sobre essa característica Sansolotti e Coelho (2019, p. 205) consideram, também, que “a formação em um processo colaborativo, entre os profissionais, com temáticas que perpassam a realidade da escola, possibilita o desenvolvimento de metodologias e estratégias diferentes, que privilegia o diálogo, a troca de experiência, a investigação, a análise e a construção”.

5.8 Práticas inclusivas baseadas em evidências - 8º encontro

É compreensível que a formação continuada seja entendida como um momento que viabiliza a construção coletiva da cultura colaborativa e aumenta exponencialmente as possibilidades para a reflexão sobre as práticas e experiências pedagógicas diárias. Para Capellini:

[...] toda a escola deve pensar na formação continuada de sua equipe, inserida no cotidiano escolar, vista como parte do processo educativo que é vivo e dinâmico; há, pois, que se incorporarem, no trabalho, momentos para planejamento, atualização profissional, reflexão e avaliação do que foi realizado, enfim, tempo para além da sala de aula, tempo para discutir a sala de aula. (2012, p. 248)

Para evidenciar o quanto as práticas inclusivas incidem sobre a vida dos alunos, para consolidar os estudos da nossa formação, para esse último encontro formativo, convidei uma professora Surda para fazer um relato de vida e de experiência referente a sua trajetória, pois 90% dos profissionais presentes nunca tiveram contato com um adulto com deficiência.

A professora fez toda sua fala em língua de sinais e eu fiz a interpretação, ela de forma resumida relatou o seu processo de escolarização, traumas sofridos e a falta de acessibilidade na comunicação. Após relatou, também, sua experiência enquanto acadêmica no curso de pedagogia e agora como tem sido o trabalho como professora e também suas experiências no mercado de trabalho. O encontro inusitado sensibilizou os presentes, como ilustra o fragmento a seguir:

(13) Durante a fala da professora Surda, percebi que vários professores se emocionaram e alguns até filmaram seu relato, o silêncio tomou conta de todo o grupo e a admiração e curiosidades se manifestaram após a sua fala. Foi aberto para que os professores fizessem perguntas sobre curiosidades que lhes tivessem chamado atenção. Alguns, em vez de perguntar quiseram relatar o quão bom foi a experiência de conhecer um adulto que tenha realmente superado todas as barreiras e o quão triste foi perceber que, pela falta de conhecimento dos professores várias crianças sofreram e sofrem uma inclusão que consideram ser desconexa ao refletir sobre a fala de hoje. (Diário de campo da pesquisadora, 30/11/21).

Surgiram muitas perguntas desde a vida pessoal à profissional, os profissionais relataram que desconheciam essas vivências de uma pessoa com deficiência e que ouvir dela foi extremamente importante, para que eles percebessem que é possível e a inclusão não é uma responsabilidade da escola, mas da sociedade.

Figura 7: Foto da apresentação da professora colaboradora com a interpretação simultânea em Libras/Língua Portuguesa da formadora no 8º encontro de formação.



Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Alguns relataram que se sentiram envergonhados, pois parecia que estavam conhecendo uma estrangeira, de tão diferente que era a realidade por ela apresentada. Somente com uma cultura colaborativa e práticas efetivas será possível proporcionar um contexto inclusivo com acessibilidade, transposição das barreiras e valorização da diversidade, como ilustra o fragmento do diário de campo:

(14) Professora P3 relatou que é preciso muito mais esforço, coragem e busca por conhecimento do professor para conseguir atender esses alunos de uma forma correta, porque somente assim será possível eles alcançarem o potencial que têm, desenvolver sua autonomia e fazer jus a todo o objetivo da educação especial que é dar oportunidade à todos valorizando a diversidade. (Diário de campo da pesquisadora, 30/11/21)

O processo formativo traz mudanças significativas na postura do profissional, à medida que proporciona vivências fundamentadas em conhecimento e correlaciona práticas baseadas em evidências. A formação continuada precisa estar atrelada ao contexto real e ter como foco, suprir as necessidades dos profissionais, possibilitando a aplicabilidade dos recursos aprendidos nas dinâmicas do seu dia-a-dia.

Nessa direção, como relata Zerbato (2018, p. 132), a formação continuada “pautada na reflexão sobre a prática que acontece no interior da escola, vem sendo discutida por diversos pesquisadores, como Nóvoa (1999); Gatti (2008, 2009); Capellini (2012), Matos e Mendes (2015), Baptista e Silva (2015), entre outros”. Ainda segundo Zerbato (2018), a razão pela qual a formação continuada é elencada como uma prática exitosa em prol da educação inclusiva é

que o modelo de formação com viés colaborativo, ao tomar a prática dos profissionais como ponto de partida, evidencia um maior envolvimento dos participantes porque valoriza o seu saber fazer e isso traz componentes enriquecedores para essa formação, com vistas à mudança do pensamento e trabalho coletivo.

Todo projeto formativo significativo, segundo Zerbato (2018), possibilita aos profissionais um processo de mudança, pois aqueles participantes que iniciaram o projeto de formação, já não eram mais os mesmos participantes ao final da formação, porque todo o processo viabilizou troca de experiências, novos contatos e relações, exposição das suas opiniões, socialização de ideias e reflexões constantes sobre a prática individual e coletiva. Houve a desorganização dos conceitos pré-concebidos, para a reconstrução dos mesmos, fazendo com que os profissionais saíssem da zona de conforto e impulsionando-os para a busca de novas perspectivas, ao fomentar o trabalho coletivo.

5.9 A ação da pesquisadora no processo formativo sob a perspectiva da pesquisa colaborativa

Todo o processo de formação sob a perspectiva da colaboração me possibilitou, enquanto formadora-pesquisadora, a compreensão da dinâmica de interesse e (co)responsabilidade, gerada durante as ações formativas. Reconheci que o trabalho que é constituído e implementado por pesquisador e colaboradores, desperta um sentimento de pertencimento, notando-se agente de um todo, que se importa com o coletivo, com possibilidade de mudanças reais, mediante o trabalho com atividades conjuntas e interações que moveram o grupo por meio de práticas discursivas.

O alcance do projeto de formação, em grande parte, aconteceu pelo fato de que assumi nos preceitos da pesquisa colaborativa, a postura de formadora-pesquisadora, quando aproximei minhas preocupações com as preocupações deles ao socializar meus limites, anseios e também possibilidades de transposição das dificuldades mediante a força que eu percebia nesse coletivo, fazendo com que os profissionais se despissem das suas certezas e saíssem de uma postura passiva.

Outra característica que enalteceu minha participação direta foi encontrar durante o processo de formação momentos de constante reflexão que, por vezes, trouxeram o despertar do sentimento de responsabilidade e engajamento relacionados a grandiosidade que é fazer acontecer a inclusão no espaço escolar, desvelando a percepção dos profissionais em relação ao seu potencial.

Os efeitos do processo de formação sugerem que o desenvolvimento da consciência aconteceu, porque as ações formativas colocaram os profissionais em atividade, ao ultrapassar o plano das aprendizagens baseadas na transmissão de informações e atingissem o plano das aprendizagens conscientes, reflexivas, passando das ideias abstratas para o plano do concreto, (re)construído e aplicado na prática.

6 ANÁLISE DAS AÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INCLUSIVA

Contextualizo nesse capítulo a correlação das perspectivas da formação continuada em educação especial e as análises referente as respostas dos profissionais no questionário aplicado ao final das ações formativas, a fim de elucidar as impressões dos profissionais, em relação às expectativas e aprendizados. Me propus compreender como se articula o processo de formação continuada em educação especial para os profissionais da educação, com ênfase no trabalho docente e como isso reflete nas ações promovidas, no contexto escolar, no que dizem respeito às práticas inclusivas, sob a perspectiva da diversidade.

Para que o problema da pesquisa fosse elucidado, houve a proposição de um projeto de formação continuada em educação especial inclusiva, para os profissionais da educação na EMEB Rodrigo Damasceno. Mediante as ações formativas já apresentadas no capítulo anterior, percebi que o processo inspirou uma dinâmica de reflexão, diálogo e aprendizagem.

Conforme a organização, sistematização e categorização dos dados da pesquisa descrito no capítulo 3 – Método e percurso metodológico da pesquisa, passo, no tópico subsequente, a apresentar as seguintes categorias analíticas: a) Formação continuada em educação especial inclusiva: conceitos e contrapontos; b) Formação e preconceito: atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência; c) Práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas.

6.1 Formação continuada em educação especial inclusiva: conceitos e contrapontos

Ainda que, atualmente, a formação inicial promovida nos cursos de licenciatura tenha, em suas matrizes curriculares, disciplinas que contemplem as demandas dos alunos da educação especial, para que os futuros professores possam atuar na perspectiva inclusiva, há poucos anos atrás essa preocupação não aparecia na matriz, o que fica evidente na pesquisa com os profissionais, dos quais 90 % não tiveram disciplinas que abordassem as metodologias e aspectos específicos da educação especial em suas graduações, o que se justifica pelo fato de que a maioria desses professores concluiu sua graduação há mais de 15 anos.

Mesmo considerando que as temáticas da educação especial inclusiva façam parte da formação inicial, não minimiza a relevância da formação continuada, como enfatiza Martins (2012), a formação dos profissionais de maneira geral, não se esgota na fase inicial e para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos professores, nas escolas regulares, é

necessário uma atenção especial à sua formação continuada, em concordância com os princípios da diversidade.

Diante do exposto, a necessidade da formação continuada ganha maior destaque, principalmente um projeto de formação baseado na reflexão sobre a prática, quando se trabalha com a premissa de que as necessidades dos docente conduzem o processo de uma forma inovadora, em atenção à ruptura dos modelos tradicionais, uma vez que a formação continuada, baseada na realidade da escola proporciona a profissionalização dos docentes, sob um regime de colaboração, uma postura de reflexão e empatia nas relações do grupo. Para Libâneo (2004, p. 35) “colocar a escola como de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”. De acordo com esse pensamento, a formação docente é concebida como um processo em constante construção, alicerçada pela formação inicial, fomentada pelas problemáticas das práticas vivenciadas e implementadas pela formação continuada, ao passo que as aprendizagens conversam e se complementam.

Essa necessidade de abordar temas conexos com as necessidades formativas foi assentido pelos profissionais, quando relataram o fator que os fizeram consentir o projeto de formação continuada em educação especial, como apresento nos excertos retirados do questionário de avaliação da ação formativa:

(15): Dificuldades e transtornos que acometem as crianças e como trabalhar as potencialidades de cada um para dar maior suporte na sala de AEE e auxiliar o profissional de sala regular. (P2).

(16): Direcionamento, trabalhar especificamente cada tipo de inclusão (autista, TDAH, síndrome de Down, etc). (P3).

(17): Pela dificuldade em trabalhar/ensinar os alunos especiais em sala de aula, como promover a socialização se o aluno não respeita as regras e não participa das atividades. (P5).

(18): Estudo de práticas educativas para trabalhar com as especificidades das deficiências e habilidades da Educação Especial e Inclusiva com todos os alunos. (P7).

(19): Práticas de como proceder em sala de aula. Por exemplo, um aluno autista que não fica em sala, qual o melhor método para se proceder com essa criança, experiências a serem aplicadas em sala. (P8).

Localizando os pontos conexos, os dados apontam que os professores externam uma necessidade eminente de conhecer as especificidades dos alunos para que possam, em sala de aula, trabalhar com práticas mais assertivas, pois o fato de ter conhecimento sobre as

potencialidades e dificuldades do aluno possibilita um planejamento flexível levando em consideração os comportamentos e adaptações singulares.

É possível notar como o discurso da socialização, incorporado pela professora ao, mesmo tempo, pressupõe e justifica a impossibilidade de o aluno com deficiência apropriar-se das normas institucionais e participar na produção do conhecimento.

Continuando a análise, trago as questões apresentadas pelas professoras P9 e P10.

(20): Gostaria de aprender como trabalhar com esse aluno que em alguns casos necessita de intervenção constante da professora, e ao mesmo tempo conseguir dar conta do conteúdo que é necessário passar para todos. (P9).

(21): Como lidar com as tantas diferenças em uma sala de aula, porque temos alunos que não aprendem, que não param na cadeira e que tem muitos problemas familiares. (P10).

Os excertos demonstram que a preocupação vai além do ensino-aprendizagem, pois aborda a questão complexa das relações estabelecidas em sala de aula, relações estas que tratam das exigências curriculares em contraponto à rotina da sala. O fato de o professor ter que administrar seu tempo para atender ao aluno da educação especial e cumprir com a programação do conteúdo é apontado pela P9, contudo, percebo que, há uma dificuldade em flexibilizar as atividades, ou seja, adaptar as práticas de forma que atendam os diferentes níveis de compreensão dos alunos, ao mesmo tempo que se tem a sensibilidade para perceber e valorizar os avanços.

A P10 traz o destaque para a diversidade, que nesse caso, vem representando as questões não somente de deficiência, mas outras situações como dificuldade acentuada de aprendizagem, problemas sociais, instabilidade comportamental e fatores psicológicos. Essas variáveis internas influenciam a rotina da sala de aula e, conseqüentemente, as relações. Sobre isso, Souza (2016) apresenta um importante ponto de reflexão quando afirma que a prática educativa é compreendida sob a influência de determinantes internos e externos, que acompanham todo o contexto da escola. Como determinantes internos compreende-se a lógica escolar como rotinas, horários, regras internas, relações hierárquicas e a dicotomia entre os conteúdos científicos e os conteúdos da experiência, ao passo que, os determinantes externos abrangem aspectos culturais, econômicos, sociais, como o conjunto de diretrizes curriculares, legislação educacional, material didático oferecido pelo MEC e processos avaliativos externos.

Esses excertos demonstram que os professores têm dificuldade em conceber o trabalho com a diversidade, por não terem conhecimento específico em cada deficiência ou transtorno acabam por não saber como agir e um trabalho pedagógico em prol da inclusão e aprendizagem.

Algumas questões atuais desafiam a prática educativa e a relação com a diversidade é uma delas, cabe-nos articular as possibilidades e fomentar a formação docente, como meio para discutir e (re) significar nossas ações em vista de uma nova leitura da realidade, em busca de novos projetos que visem à transformação.

A gestão trouxe uma outra perspectiva a respeito do fator que levou a aceitar a participação no projeto de formação continuada.

(22): Papel da direção, coordenação, professora, monitores, de como participar no ensino aprendizagem do aluno especial. (G2).

Diante do exposto, percebo que a gestão apresenta a necessidade de elucidar os papéis que os profissionais assumem, na proposta de uma escola inclusiva, visto que o trabalho coletivo potencializa as ações, assegura que o aluno permeie os espaços educativos e tenha contato com profissionais que compreendam as múltiplas formas da diversidade em seu cotidiano.

O projeto de formação continuada contemplou as temáticas elencadas pelos profissionais, de forma a traduzir seus anseios e despertar o interesse em mobilizar nas práticas educativas os novos conhecimentos construídos. No entanto, durante os encontros, pude perceber que mesmo atendendo às suas expectativas, pairava uma sensação de cansaço que por várias vezes foi externada pelos participantes. Embora o horário dos encontros tenha sido definido pelos próprios profissionais, das 17 h 15 min às 21 horas, correlacionei a fadiga apresentada com a carga horária de trabalho semanal, visto que 90 % trabalham 40 horas semanais, 5% trabalham 50 horas e 5% trabalham 30 horas semanais.

Os professores têm sua jornada de trabalho regulamentada pela Lei Complementar nº 71/2012 que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Pública Básica do Município de Sinop, no seu “Art 45 Fica assegurado a todos os Professores da Educação Pública Básica do Município o correspondente a 1/3 (um terço) de sua jornada semanal para atividades relacionadas com o processo didático-pedagógico prestado na Unidade Educativa”.

Ao levar em consideração essa questão, o cansaço se justifica, pois com essa carga horária de trabalho e levando em consideração que 93% são mulheres e ainda tem jornada de trabalho em atividades domésticas e no cuidado com os filhos, é perceptível que muitos profissionais se sentem sobrecarregados. Destaco essa situação como um determinante que influencia diretamente na formação continuada. E para perceber quais fatores colaboram para a sensação de sobrecarga, solicitei que descrevessem suas impressões.

(23): Salas lotadas, não conseguimos dar atenção necessária a todos os alunos, não temos tempo para pensar em um planejamento mais elaborado, e a falta de vínculo afeta também a relação de ensino –aprendizagem. (P1).

(24): A sobrecarga de trabalho é devido as salas com grande número de alunos e múltiplas dificuldades, também tem a parte burocrática, muitos relatórios, avaliação externa e projetos da secretaria que tomam nosso tempo e não trazem benefícios para os alunos. (P3).

A média do número de alunos, em sala de aula, na EMEB Rodrigo Damasceno é de 28 alunos do 1º ao 3º ano e 32 alunos no 4º e 5º ano, levando em consideração que não há portaria que reduza o número, quando há presença de alunos com deficiência. Os relatos das professoras deixam explícito que ter um número de alunos excedentes em sala de aula é um fator que traz sobrecarga, pelo fato de que elas não conseguem desenvolver um trabalho com atenção às individualidades, resulta na impossibilidade de atender a todos, com qualidade. Outro determinante que emergiu foram as cobranças referentes aos relatórios e avaliações externas desconexas com a realidade da escola, fato que apenas consumirá o tempo dos professores se não estiver alinhado a uma proposta de acompanhamento, em consonância com o planejamento.

Os apontamentos da equipe gestora diferem dos professores e traz a preocupação da falta de tempo, para exercer a gestão.

(25): Enquanto diretora da escola os fatores que mais me sobrecarregam são as questões burocráticas administrativas, reuniões, eventos e projetos externos, muito tempo fora da escola, o que muitas vezes dificulta o acompanhamento das ações educativas no chão da escola. (G1).

(26): Não poder realizar minha função de coordenação, estar sempre em sala cobrindo atestados médicos, também são muitos relatórios de projetos da SMEEC que tomam muito tempo, sempre levo trabalho para casa. (G2).

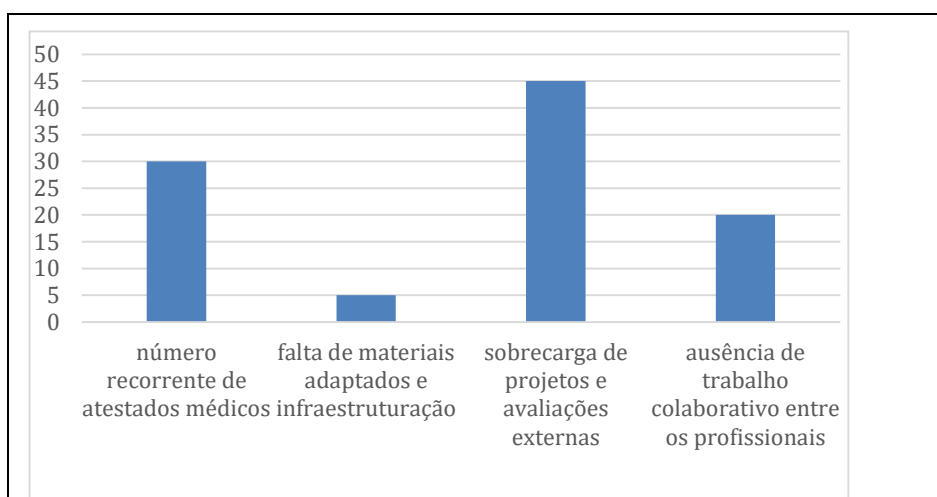
Na realidade apresentada, a coordenação ou está fazendo trabalho de gestão ou substituindo professor, portanto pouco tempo da sua carga horária é dedicada à coordenação e acompanhamento do trabalho pedagógico, conforme demonstram os entraves burocráticos, atividades fora da escola e falta de organização administrativa impacta significativamente o exercício da função da equipe gestora, e conseqüentemente, faltará apoio para os professores, uma vez que a coordenação e direção escolar trabalham junto na orientação, planejamento e acompanhamento das atividades docentes. A narrativa da G1 demonstra preocupação, pois, enquanto diretora escolar, sua participação na rotina da escola é muito importante. Ademais, para compreender as demandas de organização administrativa, pedagógica e predial/estrutural a presença da diretora é necessária, a fim de perceber e deliberar situações, no que se refere a

educação especial, toda a questão de acessibilidade é viabilizada, em grande parte, com a parceria da gestora.

Quando se faz referência à equipe gestora, Vilaronga (2014) destaca a postura de liderança que exerce. Todos que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações, neste sentido deve ser o primeiro a ter consciência e conhecimento da importância de ações inclusivas implementando práticas que favoreçam este princípio, concebendo a escola como um todo.

A dinâmica da escola é muito acelerada e os determinantes são influenciadores que muitas vezes desestabilizam a rotina. Trago essa questão pois, durante os encontros formativos alguns profissionais relataram que sentem-se fragilizados devido as intercorrências que enfrentam e são situações que afetam o coletivo da escola. Para resumir esses fatores, elaborei um gráfico que apresento abaixo:

Gráfico 2: Situações que influenciam a rotina escolar.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Esse ponto merece uma reflexão, pois aqui quero apresentar a escola como um todo integrado e por esse motivo preciso levar em consideração os determinantes internos e externos que dificultam todos os processos, no contexto escolar e tem tamanha influência sobre as ações inclusivas. Conforme elucidado pelos excertos, os profissionais estão sobrecarregados com trabalhos e situações extraclasse e acabam não fomentando práticas para atender a diversidade e aos alunos da educação especial, visto que essa demanda requer tempo e articulação do trabalho coletivo.

Sobre essa problemática, Souza (2005) esclarece que o trabalho escolar é fortemente influenciado, não somente pelo que ocorre na sala de aula, mas fora dela também, o

relacionamento dos professores, a efetividade das suas reuniões, o grau de participação da comunidade, um sistema de atribuição de responsabilidades e de cobranças percebido por todos, a liderança do diretor na criação de um clima estimulante e de tarefas desafiadoras são algumas das características, que influenciam uma escola inclusiva.

Vale destacar a relevância das ações formativas, para que essas situações sejam percebidas como fatores que precisam ser administrados para não se tornar impedimento do trabalho docente, e que o planejamento da escola tenha como objetivo final, o acolhimento da diversidade, a valorização da individualidade do aluno, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo e outros aspectos de sua personalidade.

A escola é um espaço de conhecimento que pode garantir aos alunos, público alvo da educação especial, o acesso ao currículo e as vivências no coletivo, para tanto as ações da formação continuada surgem como protagonistas nesse cenário, para trazer à luz as informações e reflexões.

Segundo Correia (2008), a oportunidade do acesso a formação continuada garante aos profissionais perceber, minimamente, as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser adotada e como conectar sua metodologia com as novas tecnologias, para oferecer condições adequadas às suas necessidades fisiológicas e educacionais.

6.2 Formação e preconceito: atitudes no convívio com as especificidades de cada deficiência

Antes do início da formação continuada, os profissionais apresentaram dificuldade em descortinar os conceitos, visto que trataram, de forma generalizada, as discussões inerentes às temáticas sobre inclusão. Depois do terceiro encontro, planejei para uma atividade formativa complementar, selecionei um vídeo que relatava a percepção de um cadeirante sobre os “bípedes” que, subjetivamente, eram pessoas que não eram favoráveis a inclusão e apresentavam postura indiferente e, quando indaguei quem eram esses “bípedes” em nossa sociedade, os profissionais expuseram, assim, suas impressões:

(27): Bípedes aceitam e reafirmam padrões pré-determinados de normalidade para o físico ou cognitivo, têm visão egocêntrica adepta da massificação em detrimento da diversidade. Falta de conhecimento e/ou disposição para conhecer. (P1).

(28): São as pessoas que não tem nenhuma deficiência e consideram a deficiência como uma patologia que gera incapacidade e improdutividade, desconsiderando as especificidades de cada um, seja por deficiência ou etnias ou mesmo cor da pele. (P2).

(29): Bípedes são as pessoas que lançam olhar de tristeza, julgam como incapaz, feio, anormal, improdutivos, excluem seres humanos com deficiência, muitas vezes pela falta de conhecimento da realidade da pessoa com deficiência. (T1).

(30): São aqueles que não compreendem a grande diversidade de diversidades. E quando achamos que qualquer pessoa que seja diferente não corresponde aos padrões que a sociedade impõe. O pensamento bípede está em todos lugares. (G1).

(31): Em algum ou muitos momentos todos nós. Infelizmente temos comportamentos e /ou julgamentos preconceituosos, sem buscar conhecer e estar aberto para conhecer mais sobre a deficiência e quebrar as barreiras impostas pela "normalidade". (G2).

Como retratam os extratos da atividade, os profissionais se atentaram às entrelinhas da mensagem do vídeo, visto que conseguiram identificar o perfil de uma pessoa que denota preconceito e falta de empatia, com as pessoas com deficiência. Com essa ação, o objetivo era promover mudança na percepção de mundo, a ponto de se colocar como expectador das situações adversas, com posterior reflexão e diálogo sobre as impressões, para que possa se reconstruir conceitos e redefinir posturas.

As questões culturais e sociais sempre repercutem no cenário educacional, destaco essa influência assim como Gomes (2007), quando considera a complexidade do processo educativo marcada pela interação dialógica entre escola e vida, sob a influência das variáveis sociais e pedagógicas. Contudo, percebo que os estigmas e preconceitos encontrados na escola são reflexos do comportamento da sociedade.

O preconceito instaura-se como um importante desafio da educação inclusiva, pois a educação especial se destina a um grupo pertencente à minorias sociais, que tem sua trajetória marcada por lutas de direitos e acesso aos espaços. Segundo Crochík (2012, p. 45), “o preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos”.

Mais um motivo para que mediante as ações de formação continuada, esses estigmas sejam abolidos, uma vez que o conhecimento desvenda os conceitos errôneos culturalmente embutidos por uma sociedade que discrimina o diferente ou tudo que não lhe é conveniente.

Neste contexto, entendo que a escola precisa ser concebida como um lugar de acolhimento de todos, espaço que propicia oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os sujeitos, como já destacado no capítulo 2. Pereira (2018) traz uma concepção de educação, que propõe descortinar os significados da escola, não a limitando como instituição de ensino, mas revelar esse espaço educativo, como um ambiente cheio de intencionalidade preocupada com a formação do cidadão.

A escola inclusiva é organizada no coletivo, quando as atitudes dos profissionais se voltam para o acolhimento e dinâmicas essenciais para os alunos, público alvo da educação

especial, visando sua acessibilidade e plena participação. Nesse sentido, os excertos trazem o entendimento que os profissionais da educação incorporaram, ao final do projeto de formação continuada, acerca dos responsáveis pelo processo inclusivo na escola.

(32): O aluno com deficiência não é só da sala do AEE, ele é da escola, professora, coordenadoras, direção, família e de todos que trabalham na escola. Pois, juntos somos mais fortes, trabalhar no coletivo faz a diferença. (P5).

(33): A participação de todos os colaboradores que atuam na unidade escolar é essencial, pois o aluno passa por todos os ambientes da escola e tem contato com todos, por isso, acolher e respeitar são as primeiras atitudes para que haja a inclusão. (P6).

(34): A responsabilidade é de todos os funcionários, faz parte da rotina e todos têm que fazer sua parte. (T1).

(35): Temos condições de contribuir com os deficientes, em especial, quando a comunidade escolar trabalhar no coletivo. (G1).

Muitas vezes a rotina acelerada e um trabalho caracterizado pela individualidade não nos deixa perceber, que há espaço para outras possibilidades de participação no contexto escolar e que o cotidiano da escola compõe-se como uma rede viva, a partir das relações que ali se estabelecem. Nesse sentido, atender a diversidade no âmbito do trabalho coletivo, segundo Baptista *et al* (2020) demanda da compreensão do cotidiano da escola, como um espaço para constituição de inovação, de construção daquilo que compreendemos como currículo e que assume uma potência, quando nos dispomos a olhá-lo como algo vivo e potencializador da inclusão.

As falas dos profissionais trazem o destaque para o trabalho coletivo, a responsabilização de todos, para ter consciência que a inclusão demanda do trabalho coletivo é imprescindível para que a inclusão configure uma ação de alcance social. Na medida que se conhece as especificidades dos alunos, surge um sentimento de segurança, acerca dos objetivos e o que posso estabelecer para as rotinas e processo de ensino, também o fato de se sentir corresponsável pela inclusão, torna o processo mais natural.

6.3 Práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas

As ações de formação continuada no Brasil possuem uma trajetória marcada por diferentes tendências, influenciadas pelas concepções de educação e sociedade. A partir do exposto, aquele modelo de formação alicerçado no repasse de informações descontextualizadas da prática do professor, já não serve mais para o cenário educacional da contemporaneidade,

pois a forma como as instituições trabalham, hoje, anseia-se por diálogo e uma (re) organização das práticas, a fim de construir conhecimento mediante reflexão mobilizada por uma proposta de formação continuada que tenha como centralidade os problemas apresentados pelos próprios professores e desencadeie discussões que impulsionem mudanças de concepções, posturas e novas ações, em prol da aprendizagem do aluno.

Com essa referência de proposta de formação é que promovi as ações formativas na EMEB Rodrigo Damasceno. Foram 8 encontros presenciais, atividades complementares de leitura e reflexão, somando 40 horas. O planejamento foi articulado para criar momentos de apropriação do conhecimento, vivências e diálogos com o objetivo de fomentar as práticas inclusivas, com foco do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Após todo o percurso formativo, para elucidar os resultados, enviei um questionário aos profissionais, a fim de mensurar o alcance das ações e se a formação refletiu nas práticas em sala de aula. Para tanto, foi questionado como incluir/envolver o aluno com deficiência, nas atividades diárias da sala de aula, os excertos abaixo trazem a compreensão dos professores.

(36): É importante não destacar a diferença trazida pela deficiência, precisamos descobrir as habilidades do aluno e fornecer atividades diferenciadas fazendo as intervenções de acordo com a dificuldade de cada um. (P2).

(37): Conhecer a história de vida do aluno, sua deficiência e acolher com amor, com atividades interativas e de aprendizagem de acordo com seu nível de desenvolvimento, respeitando suas particulares. (P3).

É possível perceber que a preocupação com o respeito a singularidade do aluno aparece nas duas falas, assim como, a necessidade de adaptar as atividades para que tenham significado para ele. O fato de conhecer as potencialidades do aluno traz clareza ao planejamento, posto que faz com que as atividades sejam flexibilizadas e não meramente minimizadas e fora do contexto.

As práticas em sala de aula trazem a necessidade de contemplar os alunos, público alvo da educação especial com as mesmas oportunidades de acesso às informações, vivências e aprendizado que todos os alunos têm, mas para que realmente se caracterize como inclusão, essas práticas educativas precisam ser acessíveis aos alunos. Para compreender a dimensão da influência das ações formativas em contexto de sala de aula, perguntei como o processo de formação influenciou sua prática pedagógica, no atendimento aos alunos da educação especial.

(38): Ampliando nosso conhecimento na prática pedagógica, busquei prestar mais atenção nas crianças, conversar mais com elas e procurei entender. Busquei uma

visão holística do aluno, para assim poder avaliar com mais atenção e carinho todo o processo da aprendizagem do mesmo. (P1).

(39): Promoveu clareza sobre elaborar atividades que envolvam eles na sala de aula. Alunos com deficiência não precisam só desenhar ou brincar, eles têm que participar das atividades, e interagir como todos. (P2).

(40): Com maior clareza e mudanças de atitudes em algumas situações, agora tenho base, conhecimento que me dão segurança na ação. A formação me influenciou de forma positiva em acreditar sempre nas potencialidades de cada aluno. (P4).

Algumas ideias equivocadas em relação aos alunos com deficiência travam o processo inclusivo, uma vez que a ação demanda conhecimento, o fato de compreender as especificidades dos alunos e saber qual a metodologia será mais assertiva, faz parte de um estudo contínuo e uma prática baseada em evidências.

Como reitera Souza (2016), a sala de aula é um lugar de expressão da prática pedagógica, que é antecedida de planejamento com a consciência da intencionalidade, a finalidade da ação é a transformação real, do mundo natural ou social para satisfazer uma necessidade, contudo, a prática pode servir para conservar relações ou transformá-las.

O cotidiano da escola desvenda as dificuldades em relação ao estabelecimento de um currículo alinhado à realidade inclusiva, e a formação continuada está para subsidiar o trabalho docente, com o intuito de disseminar estratégias que possibilitem identificar o potencial do aluno, o que é imprescindível para seu desenvolvimento. Essa afirmação se consolida quando analisamos os excertos que trazem as falas dos professores referentes suas percepções em relação à possibilidade das formações viabilizarem caminhos, para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência.

(41): Com a discussão nas formações foi fundamental rever e aprender conceitos, a socialização de vivências ricas para o compromisso do grupo como um todo para com o acolhimento e a aprendizagem os alunos com deficiência. (P1).

(42): Cada vez mais, o conhecimento faz com que as pessoas tenham uma visão mais ampla sobre a inclusão e através da formação, aprendemos métodos para lidar com essa efetivação, considerando as necessidades individuais, adaptando estrutura, respeitando limitações. (P3).

Os resultados da pesquisa evidenciam o potencial das iniciativas da formação continuada, para atender às demandas relacionadas à proposta educacional inclusiva e para lidar com as dificuldades, observadas no cotidiano das escolas.

O sentimento de pertencimento ao contexto escolar, fazendo-se parte de um todo que trabalha integrado com objetivos bem definidos, é uma das premissas para que a escola

inclusiva aconteça, pois, como aponte nos primeiros capítulos desse estudo, o pensamento e a força do coletivo fazem toda a diferença, quando se trata de mudança de estruturas sociais que refletem na escola.

Quando indaguei sobre o entendimento acerca dos responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, e se o trabalho coletivo faz diferença na promoção da inclusão, os professores se manifestaram com propriedade.

(43): A escola precisa trabalhar de forma ampla e coletiva, somente assim conseguiremos atingir os objetivos. O processo de inclusão está presente no dia a dia da escola e o trabalho coletivo é de suma importância para trabalhar com as diferenças, as questões de acessibilidade e a busca constante por estudos, formações para discutir e aperfeiçoar o processo de inclusão, todos precisam sentir-se responsáveis. (P4).

(44): Todos fazemos parte do processo de inclusão e o trabalho coletivo faz toda a diferença. O aluno com deficiência não é só da sala do AEE, ele é da escola, professora, coordenadoras, direção, família e de todos que ali trabalham. As ações só tem resultado se todos estiverem envolvidos, pois o aluno precisa perceber que ele tem acesso em toda a escola e bom convívio com todos os funcionários. (P5).

Nesse sentido, Ferreira e Toman (2020, p. 377) destacam que “a escola assume um compromisso e se articula para lidar com as mudanças ocasionadas pela proposta inclusiva na organização de seu sistema, incluindo os aspectos didáticos/metodológicos e a relação entre os sujeitos”. Para além desses aspectos, a formação de professores tem potencial para ampliar as possibilidades de responder com qualidade às demandas de todos os alunos, contanto que as propostas se pautem na perspectiva do trabalho coletivo.

Participar de um projeto de formação continuada pela escola é uma ação carregada de muito estudo e planejamento para atender, de forma significativa, a demanda em questão. Estar na escola para dialogar sobre educação especial é também trabalhar em prol da inclusão, pois disseminar conhecimento implica em promover o exercício da empatia, incentivar a aprendizagem em prol de novas práticas educativas, com foco no aluno. Para avaliar como foi a percepção dos profissionais, em relação ao melhor modelo de formação, solicitei ao final do processo formativo, suas impressões.

(45): Não sei se existe um modelo de formação, a melhor formação é aquela em que você está participando porque quer aprender ou vivenciar novas experiências. (P1).

(46): Uma formação continuada que atenda a necessidade e a realidade da escola, primeiramente eu preciso conhecer a teoria, depois a troca de experiências é muito importante. (P3).

(47): Formação de forma coletiva e cooperativa com troca de experiência entre os participantes, cursos como esse pode acontecer com mais frequência na escola, quero aprender mais sobre outros temas e sobre surdos. (P4).

(48): Acredito que não há um melhor modelo de formação, mas os encontros na nossa escola, da maneira como foram organizados e desenvolvidos proporcionaram a aquisição de conhecimentos, a troca de experiências, relatos de histórias vida, com os quais enriquecemos as nossas ações educativas. (P5).

Os excertos das falas dos profissionais sinalizam a relevância da troca de experiências como um fator essencial para fortalecer as práticas, pois dialogando sobre suas dúvidas ou expectativas, o grupo assume uma postura de (re) significar conceitos e inicia-se a partir da reflexão, a construção de uma prática coletiva.

Sobre essa temática, Alcântara (2014) destaca a importância da formação continuada de professores assumir uma perspectiva reflexiva e emancipatória, através de propostas que tomem os elementos emergentes do cotidiano das escolas, como disparadores da ressignificação do trabalho pedagógico, em busca de iniciativas que atendam, de fato às demandas de seus sujeitos.

Com essa preocupação, Silva e Araújo (2005) afirmam que o conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são constituídos por meio da experiência e atividade intelectual, mobilizados em situações reais do exercício profissional. Assim, enfatizo a relevância de a formação continuada ser organizada e planejada a partir dos anseios e necessidade dos profissionais, com o objetivo de que estes sintam-se parte dessa ação e se responsabilizem no desenvolvimento e acompanhamento dos resultados da formação, pois o sentimento de pertença proporciona aos profissionais perceberem-se membros de um grupo social que anseia pelos mesmos objetivos e que faz sentido para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que me levaram a entender a educação especial como parte constituinte da educação, são os mesmos que me inquietam enquanto formadora-pesquisadora na saga pela compreensão de quais são os componentes fundamentais para desvelar os caminhos na efetividade da inclusão escolar.

Nessa inquietude, surgiu a necessidade da pesquisa que originou o presente estudo, pois, para mim, ser professor vai além da rotina de sala de aula, é preciso sentir-se responsável por produzir conhecimentos, socializar, engajar-se em novas descobertas e mostrar para a sociedade que educação move o mundo.

Vivemos um paradoxo, imersos na cultura de uma sociedade capitalista, em uma cidade extremamente desenvolvimentista, centrada no mérito pessoal, em contraponto da profissionalidade docente, que não sabe tudo e necessita colocar-se na postura de aprendiz em relação à sua prática, principalmente, no que tange ao trabalho com os alunos com deficiência, que precisam de um atendimento especializado para que possam se desenvolver e configurar-se como alunos inclusos e não apenas de inclusão.

Visto que o processo de inclusão acontece pela escola mediante o convívio com a diversidade, precisamos de uma proposta de formação que atenda essas diretrizes de metodologias específicas, da promoção da aprendizagem dos alunos.

A responsabilidade de fomentar e também problematizar nossas práticas acontecem na medida em que o cenário educacional muda, mudança essa, ancorada nas influências sociais, culturais e econômicas. É nesse entrelace de relações que se percebe quanto é importante que o professor esteja atento à constituição histórica e contemporânea da educação, a fim de compreender a lógica que orienta todo processo educativo. Com esse pensamento, abordei, nesse trabalho, as nuances da educação especial tendo por objetivo discutir os processos formativos, ao apontar a inclusão como base para essa formação continuada.

Para tanto, considero a formação continuada o alicerce que impulsiona as práticas educativas e consolida as ações junto aos alunos. Foi com base nesse pensamento que, neste estudo, busquei analisar como se articula o processo de formação continuada em educação especial para os profissionais da educação, com ênfase no trabalho docente e como isso reflete nas ações promovidas no contexto escolar, no que dizem respeito às práticas inclusivas, sob a perspectiva da diversidade.

A formação no chão da escola é um instrumento de acompanhamento que possibilita mensurar a implementação das políticas públicas de fomento à formação continuada, para os

profissionais da educação básica, como um espaço de reflexão e refazer constante.

Mediante a pesquisa, no que tange aos profissionais, verifiquei a relação da formação inicial e continuada, com os preceitos da educação especial, e o resultado foi que a minoria teve acesso na graduação à estudos específicos para atender aos alunos com deficiência, bem como, não havia uma proposta de formação continuada, disponível no projeto da formação pela escola.

Por meio de estudos bibliográficos e aplicação do projeto de formação continuada com base nas necessidades da escola, realizado na EMEB Rodrigo Damasceno, com a participação dos profissionais da educação, mediante fundamentos da pesquisa colaborativa, houve envolvimento coletivo no processo, desde a elaboração à avaliação da proposta, o que possibilitou perceber o quanto as ações formativas ampliam o diálogo com uma dinâmica reflexiva resultando em propostas de práticas aplicadas junto ao aluno, público alvo da educação especial.

As práticas educativas, em questão, foram relatadas pelos profissionais que reconheceram que a formação continuada subsidiou suas ações e possibilitou que o planejamento, fosse pensado com base nas especificidades dos alunos e articulado, de forma a atender a diversidade em sala de aula.

Entendo que o currículo deve abarcar não somente os conteúdos programáticos, mas situações, conceitos, relações e habilidades que o aluno deve desenvolver para a vida. Contudo, além das diretrizes curriculares, faz-se imprescindível que os professores conheçam o seu aluno da educação especial, de uma forma mais minuciosa, a fim de selecionar e planejar estratégias didáticas para que esse aluno desenvolva todas suas potencialidades.

Outro aspecto consolidado nos encontros formativos é a descoberta da necessidade de sistematizar as práticas educativas ao buscar por evidências, um planejamento com descritores de aprendizagem definidos, nas adaptações e metodologias para o ensino dos alunos da educação especial, bem como, verifiquei a eminente demanda de elaborar um roteiro para a organização de um planejamento mais assertivo.

Outra presença marcante nas formações foi o diálogo, importante recurso que promoveu o exercício da reflexão para fins de alinhamento das práticas coletivas. Nesse cenário, os profissionais sentiram-se pertencentes a um grupo com objetivo comum e corresponsáveis pelas ações inclusivas, mediante o trabalho colaborativo.

Portanto, a formação continuada como propulsora de subsídios para a consecução de práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva, deve estar em constante movimento, ou seja, não existe uma temática a ser aprendida, pronta e acabada. É fundamental que o professor busque por conhecimento e que essa formação possibilite desenvolvimento pessoal e

profissional. A minha defesa é de que o professor encontre bases para trabalhar enquanto mediador e que conheça seus alunos para melhor adequar suas práticas educativas, conforme os objetivos dispostos a serem alcançados, as necessidades e potencialidades dos alunos.

Feitas essas considerações, espero que este trabalho seja um incentivador e mobilizador de ações formativas, elaboradas a partir das necessidades da escola e de seus profissionais, com o propósito de tornar as práticas mais inclusivas e, ao mesmo tempo, que sejam referências para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, J. N. **A Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**: desvelando os fios dessa trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2014
- ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva**: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Nova Escola, 2013.
- ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá**: uma análise do processo de implementação. Rev. Bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 3, p. 373 – 388, set. 2018.
- ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia**: una aproximación a la inclusión educativa. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Pesquisa colaborativa**: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 2016.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da. **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa Abpee Marília 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214567/001118258.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição atualizada. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC/SEESP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CAMPOS, E. C. A. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa**: Compromisso com o Ensino-Aprendizagem de Todos os Alunos. In: MENDES, E. M.; ALMEIDA, M. A. (Org.) A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação. Vol.1. Marília: ABPEE, 2012. p. 247-262.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello; **Fundamentos para uma educação na diversidade**. In: Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim (org.). Diversidade e Cultura Inclusiva. / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (orgs.); Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTRO, Maria Helena G. de. **O que falta para a qualidade e a equidade da educação básica**. Revista Pátio Ensino Fundamental nº 88, jan./2019.

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 20 a 23 de outubro, 2014 1014 Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1014-1021. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.nesp.000632. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20ESCOLAR%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências**. Práxis Educativa, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>. Acesso em: 27 maio 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003.

CHOCHIK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DAINEZ, Débora. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, Giselle Coutinho. TOMAN, Alexandre. **Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?** Redoc – Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 367 Set/Dez 2020 ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. **Imaginário social e educação: revendo a escola**. In: Ministério da Educação. Educação e imaginário social: revendo a escola. MEC Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1/166191. Acesso: 13 fev. 2022.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 4. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo, Ed. Cortez. 2016
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JESUS, D. M.; GONCALVES, A. F. **A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo**. Cadernos ANPAE, v. 8, 2009. p. 1-12
- KASSAR, M. C. M. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educação e Sociedade [Online], vol. 37, n. 137, pp.1223 – 1240, out./dez. 2016.
- LAKATOS, Eva Mara; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAPLANE, A. L. F. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola**. Caderno Cedes, v. 34, n. 93, p. 191 – 205, mai./ago. 2014
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 25 jun. 2021.
- PEREIRA, Lucila Conceição. **Educação holística**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-holistica/> Acesso em: 01 jun. 2021.
- PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 119-125 do livro. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos: UFSCar, 2012.
- RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Revista Acadêmica**

Multitemática do Instituto de Ensino Superior do Araguaia ano 2, nº 3 agosto / 2019 Barra do Garças – MT. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/2019/09/20/terceira-edicao-agosto-2019/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação continuada de professores para o Projeto UCA:** análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire:** uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005. Disponível em: [http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao em paulo freire 2005.p df](http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao%20em%20paulo%20freire%202005.pdf). Acesso em 01 fev. 2022.

SOUZA, Alberto de Mello e. **Determinantes da aprendizagem em escolas municipais.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 413-434, out./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400002>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SOUZA, Maria Antonia de. **Sobre o conceito de prática pedagógica.** In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas pedagógicas e elementos articuladores (org.). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

WEBER, F. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104- 71832009000200007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Org.). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.207-236

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** *Educação Unisinos*, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074> 6207. Acesso em: 24 maio 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de Questionário Semiestruturada com Professores

Esta entrevista tem como objetivo compreender os efeitos e abrangência do projeto colaborativo, de formação continuada nas ações inclusivas e na atuação dos professores participantes da pesquisa, no contexto de aprendizagem dos alunos com deficiência, sob a perspectiva da educação inclusiva.

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

- 1- Qual foi o principal fator que te levou a participar dos encontros formativos?
- 2- Qual foi o conteúdo da formação continuada que mais contribuiu para implementar suas práticas pedagógicas, no atendimento do aluno com deficiência?
- 3- No que diz respeito à proposta de formação continuada, como foi sua participação e colaboração nos encontros?
- 4- Quais foram os desafios que você encontrou/enfrentou para participar dos encontros da formação continuada?
- 5- Quais foram as mudanças que o processo formativo em educação especial inclusiva para atendimento ao aluno com deficiência promoveu em sua formação e atuação docente?
- 6- Quais estratégias pedagógicas você adotou nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos dos alunos a partir das temáticas abordadas no processo de formação?
- 7- Após a formação, qual é o seu entendimento acerca dos responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola? Qual é o papel de cada um?
- 8- A partir dessa formação, o que irá te motivar a buscar outras formações na área da educação especial e atendimento ao aluno com deficiência?
- 9- Você quer deixar alguma sugestão para as próximas propostas de formação em educação especial inclusiva, para atendimento e inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar?

APÊNDICE B – Roteiro de Questionário com demais Profissionais da Educação

Esta entrevista tem como objetivo compreender os efeitos e abrangência do projeto colaborativo de formação continuada nas ações inclusivas e na atuação dos profissionais participantes da pesquisa, no contexto de aprendizagem dos alunos com deficiência sob a perspectiva da educação inclusiva.

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

- 1- Qual foi o principal fator que te levou a participar dos encontros formativos?
- 2- Qual foi o conteúdo da formação continuada que mais contribuiu para implementar suas atividades diárias no atendimento do aluno com deficiência?
- 3- No que diz respeito à proposta de formação continuada, como foi sua participação e colaboração nos encontros?
- 4- Quais foram os desafios que você encontrou/enfrentou para participar dos encontros da formação continuada?
- 5- Após a formação, qual é o seu entendimento acerca dos responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola? Qual é o papel de cada um?
- 6- A formação te motivou a buscar outras formações na área da educação especial e atendimento ao aluno com deficiência?
- 7- Você quer deixar alguma sugestão para as próximas propostas de formação em educação especial inclusiva para atendimento e inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (para professores e demais profissionais da educação)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ler as informações sobre o projeto de pesquisa, alvo dessa solicitação, no caso de conceder a autorização, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado- UNEMAT, campus de Sinop/MT pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Daniely Gimenes Volpini Rialto, pelo telefone (66) 996589449.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVAS

Responsável pela pesquisa:

Profa. Daniely Gimenes Volpini Rialto

Endereço: Rua D2, nº 64, Setor Residencial Norte

CEP: 78550-326, Sinop/MT

Telefone para contato: (66) 996589449 e-mail: daniely.rialto@unemat.br

Orientadora responsável

Profª. Drª. Albina Pereira de Pinho Silva

Endereço: Av. das Figueiras, nº 2372, apto: 08, Residencial Aurora/ Jd Imperial

CEP: 78.557-097, Sinop/MT

Telefone: (66) 996263627 e-mail: albina@unemat.br

Área de conhecimento: Ciências Humanas

Área de atuação da pesquisadora: Educação

Descrição da pesquisa:

O Projeto de Pesquisa “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVAS” se propõe a compreender como o processo de formação continuada de profissionais da Educação reflete nas ações pedagógicas promovidas, no contexto escolar, no que dizem respeito às práticas em educação especial e inclusivas, sob a perspectiva da diversidade. Nesse sentido, esta pesquisa visa a elaboração e execução de uma Propositura de Formação Continuada pela Escola que realmente atenda às necessidades desses profissionais, com vistas às suas angústias e dificuldades diárias, dessa forma, serão elencados conteúdos com situações reais para que os profissionais da educação percebam na prática, discutindo com seus pares, atividades, flexibilização e adaptação curricular que atendam a demanda daquele aluno em estudo, vincular teoria e prática é uma forma eficaz de promover discussões e possibilitar a mudança do pensamento coletivo.

Dada à problemática da pesquisa e seus objetivos a abordagem qualitativa nos permitirá organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, na qual o pesquisador descreve, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Como base metodológica dessa investigação será utilizado a pesquisa é colaborativa na medida em que há o interesse comum entre pesquisador e colaboradores, com intuito de compreender um problema que assola o contexto educacional. Partindo da premissa da colaboração de todos os profissionais da educação da escola pesquisada na coleta e levantamento dos dados, a fim de demonstrar seu ponto de vista e a sua compreensão prática acerca do objeto de estudo, o pesquisador age privilegiando as competências do colaborador em contexto.

A pesquisa ocorrerá na Escola Municipal de Educação Básica Rodrigo Damasceno, sendo que participarão da pesquisa cinco docentes do ensino regular, que lecionem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, o professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado, os coordenadores pedagógicos e o gestor escolar, bem como cinco funcionários que desempenham funções afins, como zelador, merendeira, monitor de pátio, bolsista de aluno com deficiência e secretário escolar. A investigação inscreve-se nos pressupostos do método de pesquisa qualitativa, visto o mapeamento dos dados envolverá coleta de dados: por meio de entrevista com questionário semiestruturados e preenchimento do caderno de registro diário. Os resultados aqui obtidos, garantindo o sigilo absoluto da fonte dos dados, serão utilizados para fins de relatórios e para trabalhos científicos a serem apresentados em eventos e em revistas e livros voltados para a educação.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os sujeitos da pesquisa. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de entrevista. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos participantes nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

O convite realizado aos profissionais da educação é para participar da pesquisa associada ao projeto de Mestrado da estudante Daniely Gimenes Volpini Rialto do Programa de Pós-Graduação PROFEI/Sinop/MT, onde durante a pesquisa será entrevistado (a) e responderá a um questionário aberto de dezoito perguntas.

A garantia de acesso aos dados da pesquisa se estende a possíveis esclarecimentos e assistência que se faça necessário, antes, durante e posteriores ao encerramento da pesquisa. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. A identificação do participante não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim seu anonimato, podendo decidir se e quais informações podem ser tratadas de forma pública. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados a pesquisadora responsável. Caso ainda restem dúvidas pode ser procurado o Comitê de Ética em Pesquisa “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Benefícios, possíveis desconfortos ou riscos decorrentes da participação na pesquisa

Os benefícios da pesquisa do ponto de vista do participante, em curto prazo, são inexistentes. No entanto essa perspectiva não deve ser encarada como adversidade, mas apropriadamente reconhecida, pois a pesquisa é de caráter público, a comunidade escolar e sociedade em geral poderão ter acesso à pesquisa, debatê-la e refletir individual e coletivamente sobre a importância dos estudos acerca da formação continuada que possibilitem e promovam a inclusão de alunos público alvo da educação especial. Dessa forma, seus benefícios proporcionam, em longo prazo, conscientização a respeito da natureza da construção do conhecimento científico.

A pesquisa pode ser caracterizada de risco mínimo, pois há a possibilidade de ocorrer: a) constrangimento para responder alguma pergunta realizada durante a entrevista; b) cansaço ao responder o questionário durante a entrevista; c) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações da entrevista; d) risco de quebra de sigilo. Para mitigar tal possibilidade de risco, toda e qualquer situação adversa será analisada com compromisso e responsabilidade, não deixando que os entrevistados corram riscos. As providências serão tomadas imediatamente caso ocorrências sociais, culturais, ambientais, fisiológicas, psicológicas ou físicas sejam detectadas.

Para prevenir estes riscos: a) será disponibilizado antecipadamente o questionário aos participantes para conhecerem o teor das perguntas e aceitar, solicitar mudança ou exclusão de algum item, será assegurada e respeitada a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que serão realizadas; b) poderá o participante da pesquisa solicitar a qualquer momento interrupção da entrevista para seu descanso ou que seja remarcada uma nova data e horário para continuidade da entrevista; c) Para minimizar desconfortos, será garantido local reservado, arejado e liberdade para não responder questões constrangedoras e d) será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Vale informar que na legislação CNS 510/2016 inclui em seu artigo 19, parágrafo 2 consta a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a que o participante tem direito de receber por compensação de danos materiais ou morais, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

Lembramos que nesta pesquisa consideramos as opiniões e falas dos profissionais da educação, que serão os participantes da pesquisa, respeitando sua subjetividade e opinião, assim, nosso interesse é compreender suas ações que contribuem para a inclusão escolar.

Os questionários

Durante o tempo de pandemia que o país tem enfrentado são necessárias novas posturas e adequações para a realização de entrevista presencial em pesquisas de forma a oferecer segurança ao pesquisador e participantes.

Visando a proteção e integridade dos participantes da pesquisa, serão tomados cuidados específicos: os questionários serão enviados aos participantes por email.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022.

Estando assim de acordo, assinam o presente Consentimento as partes envolvidas.

Pelo presente termo, eu _____, profissional da educação da Escola Municipal de Educação Básica Rodrigo Damasceno, autorizo a pesquisadora Daniely Gimenes Volpini Rialto, responsável pelo Projeto de Pesquisa: “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVAS**”, a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos do referido projeto.

Atenciosamente,

Sinop/MT, ____ de _____ de _____,

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
RG/Órgão Expedidor	
CPF	
Assinatura do participante	

Participante

Daniely Gimenes Volpini Rialto - Pesquisadora