



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional
em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei)
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus- Presidente Prudente/SP



SILVANA GOMES LINS BATISTA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE SUA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Presidente Prudente - SP
2024

SILVANA GOMES LINS BATISTA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE SUA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Inclusiva.

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

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Presidente Prudente - SP
2024

B333p Batista, Silvana Gomes Lins
Percepção de professores do 6º ano do ensino fundamental sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva / Silvana Gomes Lins
Batista. -- Presidente Prudente, 2024
149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Planejamento Pedagógico. 2. Atuação Docente. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação em Serviço. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SILVANA GOMES LINS BATISTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 08 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14:00 horas, no(a) Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SILVANA GOMES LINS BATISTA, intitulada **Percepção de professores do 6o ano do Ensino Fundamental sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Prof(a). Dr(a). PATRICIA BRAUN (Participação Virtual) do(a) DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - DAEE / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Documento assinado digitalmente
 ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
Data: 11/10/2024 17:49:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*A Deus, pela força e saúde que me concede todos os dias, possibilitando
continuar concretizando sonhos e objetivos;
Ao meu esposo Roberto e aos meus filhos queridos Igor e Débora, pelo total
apoio e por acreditar no meu potencial como mãe e como profissional;
A minha mãe, pelo seu eterno exemplo de mulher, mãe e educadora;
Aos alunos que a Educação Especial me proporciona e que me
impulsionam na busca constante de conhecimentos.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio da qual, agradeço aos profissionais que atuam no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e que se dedicam ao desenvolvimento de um curso cuja estrutura e formato permitem a formação continuada em serviço de professores como eu, que talvez, não teria oportunidade de atingir este nível de estudo, através de cursos existentes com outros formatos.

Todo meu carinho e agradecimento à minha orientadora, professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pela delicadeza no trato com as pessoas; pela confiança e respeito dispensados ao trabalho que o outro desenvolve; pelo incentivo nos momentos mais difíceis; pelas palavras de encorajamento quando pensei que não tinha mais energia para continuar. Minha eterna gratidão por ter um olhar profundo, atento e ao mesmo tempo respeitoso ao analisar e direcionar, dando significado mesmo para às coisas mais simples que escrevi.

Meus respeitosos agradecimentos às professoras Kátia de Abreu Fonseca e Patrícia Braun que fizeram toda a diferença ao aceitarem o convite para fazerem parte da minha banca de qualificação e dedicaram seu precioso tempo para fazer indicações importantes e certas para concretização deste estudo.

Aos meus colegas do PROFEI, especialmente aos da segunda turma da qual também faço parte, agradeço pela sensibilidade e parceria em todos os momentos.

Agradeço aos membros do GEPIS por compartilharem seus conhecimentos e por manterem acesa a *chama* da pesquisa, da leitura e do debate em prol de uma sociedade mais inclusiva. Agradeço também a SME, a Unidade de Ensino e os professores pela significativa contribuição neste estudo, visando o repensar das ações e práticas inclusivas para todos.

Quero agradecer aos meus amigos, dos quais me afastei em algumas vezes para me dedicar aos estudos. Obrigada pelo apoio!

Por fim, agradeço a Deus por todas as pessoas que me ajudaram a trilhar esse caminho e chegar até aqui. Dentre elas, as pessoas mais importantes da minha vida, meu esposo Roberto e meus filhos, Débora e Igor, que demonstraram respeito e paciência com minhas escolhas. Eu sou quem sou porque tenho vocês ao meu lado.

A sorte

*Você fala que tem sorte. Sorte você tem.
Sorte se faz com dedicação,
e isso é seu, não é de mais ninguém.*

*Na educação, professor é guia,
A atuação se faz na formação.
Para chegar nos anos finais, a inclusão.*

*Cada aluno e professor é um novo horizonte,
Com curso, se apresenta como uma ponte,*

*Na educação inclusiva, a chance é constante,
Professor e estudante, num movimento militante.
E a defesa do mestrado é um momento muito importante.*

(FONSECA, Katia de Abreu. 2024)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa *Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva*, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente e aborda a Percepção de professores do 6º ano do Ensino Fundamental sobre sua atuação e formação em serviço, na perspectiva inclusiva. O objetivo geral deste estudo foi analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública municipal, sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva. Para tanto procuramos estabelecer um vínculo entre as principais políticas públicas existentes no país que tratam sobre a Educação Especial e Inclusiva com as Políticas Públicas de Formação Docente para atuar na educação numa perspectiva inclusiva e traçar um paralelo entre essas políticas e a atuação docente em turmas com alunos público-alvo da educação especial (PAEE). A metodologia adotada para a realização da pesquisa foi uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório, realizada por meio de questionário com questões mistas, aplicado em formato eletrônico. A coleta de dados foi feita por meio da participação de 14 professores que atuam no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública municipal localizada no estado do Rio de Janeiro. Os dados coletados foram analisados e agrupados em categorias analíticas com base na análise de conteúdos de Bardin e os resultados foram apresentados em dois eixos temáticos principais. O primeiro eixo tratou da percepção docente sobre a sua atuação e o segundo eixo tratou das perspectivas de formação. Os resultados mostraram que as dificuldades de atuação enfrentadas pelos professores com alunos PAEE existem e estão presentes nas percepções dos professores que participaram da pesquisa. Elas se manifestam, não pela ausência de atuação docente, mas em decorrência de uma série de fatores que envolvem os tipos de ações que devem ser consideradas no planejamento de aulas baseadas em práticas inclusivas. Observou-se que os professores revelam, a partir da sua percepção de atuação e da formação continuada em serviço, que o tempo para o planejamento; os apoios e recursos para atuar de forma qualificada; o ambiente adequado ao desenvolvimento das ações; as formas e estratégias de avaliação; o diálogo e a articulação com outros profissionais; a falta de formação e a própria percepção dos limites da atuação dada a diversidade e singularidade do PAEE são exemplos de fatores que precisam ser observados, debatidos e superados nos espaços escolares. Após a análise dos dados, foi possível propor a formação intitulada Saberes e Aprendizagens no Espaço Escolar na Perspectiva Inclusiva, voltada para os professores das salas comuns que atuam com alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico. Atuação Docente. Educação Inclusiva. Formação em Serviço.

ABSTRACT

The dissertation's theoretical underpinnings are related to the line of research "Practices and training processes of educators for an inclusive educational system" from the *Presidente Prudente* campus of the *Universidade Estadual Paulista* (UNESP) Professional Master's Degree in Inclusive Education within the National Network (PROFEI). This line of study examines how sixth-grade elementary school teachers view their work and in-service training from an inclusive perspective. This study's main goal is to examine the opinions of sixth-grade elementary school teachers in the municipal public school system on their jobs and inclusive in-service training. In order to achieve this, we made an effort to clarify the differences between the nation's primary public policies that deal with special and inclusive education and the Public Policies for Teacher Training, which support teaching from an inclusive viewpoint. We also attempted to draw a parallel between these policies and the practice of teaching the subject matter in classes with the students who are the focus of the aforementioned policies (PAEE). The methodology used for this qualitative approach, of exploratory case study type, involved utilizing an electronic form to administer a mixed-questionnaire. Fourteen teachers of the 6th year public elementary one school in the of a city Rio de Janeiro participated in the data collection. Following an analysis and categorization of the gathered data using Bardin's content analysis, the findings were displayed along two primary thematic axes. The perception of their work was the first axis, and the training perspectives were the second. According to the teachers who participated in the survey, the results showed that there are challenges that teachers face when working with PAEE students. Additionally, they are highlighted to a number of factors pertaining to the kinds of actions they must take into account when designing lessons based on inclusive practices, rather than a lack of instruction on their part. Based on their observations of their work and in-service training, the teachers disclosed that factors that need to be watched over, discussed, and resolved in school settings include the time for planning; the resources and support needed to work competently; the proper setting for the development of actions; the forms and strategies of evaluation; the dialogue and articulation with other professionals; the lack of training and their own perception of the limitations of working with the diversity and particularity of the PAEE. Following data analysis, it was possible to suggest a teacher training course, called Knowledge and Learning in the School Space from an Inclusive Perspective, aimed at common room teachers who work with elementary school students.

Key words: Planning and development. Teacher performance. Inclusive learning. Training provided in-service.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Políticas Públicas para formação de professores	30
Tabela 2 - Eixos, Categorias e Subcategorias	56
Tabela 3 - Estrutura da Formação	106
Tabela 4 - Plano da Formação.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização Sociodemográfica dos Professores Participantes	58
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apoios Específicos para alunos PAEE	76
Gráfico 2 - Dificuldades docente na atuação com alunos PAEE.....	87
Gráfico 3 - Aspectos favoráveis da experiência com alunos PAEE.....	90
Gráfico 4 - Periodicidade dos estudos e das formações no espaço escolar	95
Gráfico 5 - Impacto da formação sobre práticas inclusivas	97
Gráfico 6 - Assuntos abordados na formação em serviço.....	99
Gráfico 7 - Características da formação para práticas inclusivas.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNC	Base Nacional Curricular
BR	Brasil – Rodovia Federal
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética de Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus Disease (doença do coronavírus)
CP	Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Parque Nacional do Itatiaia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCU	Tribunal de Contas da União
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tempo Disponível
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 NOTAS HISTÓRICAS E LEGISLATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	22
2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	28
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE	35
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	40
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (PERCURSO INVESTIGATIVO)	47
4.1 MÉTODO, ABORDAGEM E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	47
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	48
4.2.1 Aspectos éticos da pesquisa	50
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
4.3.1 Contextualizando o local da pesquisa	52
4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	54
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES	57
5.2 EIXOS TEMÁTICOS	64
5.2.1 Eixo 1 - Percepções docentes sobre a sua atuação	65
5.2.2 Eixo 2 - As Perspectivas de Formação.....	93
6 PROPOSTA DO RECURSO EDUCACIONAL	105
6.1 O RECURSO EDUCACIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE.....	106
6.1.1 Metodologia para elaboração da Formação.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE	125
ANEXOS	138

APRESENTAÇÃO

Começarei a minha apresentação dizendo que me sinto uma pessoa de sorte. Acredito que ela advém também do meu esforço ao longo da minha busca na vida profissional e pessoal, mas, sem dúvida, as minhas conquistas, sobretudo as do âmbito da educação e da formação só são possíveis graças a seguir o exemplo que tive da minha mãe como professora *leiga* que exerceu com responsabilidade e com muita afetividade a função primordial do professor, ensinar.

A minha história profissional nem sempre foi na educação, mas a educação permeou a minha vida desde a infância, quando convivia com a minha mãe, professora não titulada, que no decorrer na sua trajetória de ensinar procurou se aperfeiçoar e, dentre outros estudos, fez o curso oferecido pelo Projeto Logos II¹ que habilitava professores sem formação, os chamados professores leigos, para o exercício do magistério.

Na década de 80, onde eu morava, não havia eletricidade nem água encanada e nem prédios escolares. Mas tinha escola, e acontecia em um espaço improvisado que existia na casa dos meus pais.

Cresci vendo a minha mãe ensinar (alfabetizar) todos que moravam naquele povoado. Quando digo todos, eram todos mesmos, pois naquele espaço que ela adaptou para virar escola, ela alfabetizava os pais e os filhos. Durante o dia ensinava crianças e os jovens e à noite, os adultos.

Minha mãe, a professora, dividia-se entre criar os oito filhos, cuidar da casa, dar aula de dia e de noite, organizar o espaço usado como sala de aula, preparar a merenda dos alunos, preencher as fichas (*mapões*) com dados estatísticos dos alunos, entre outros compromissos que sabemos que a escola, ainda naquela época, já solicitava.

Atualmente, minha mãe não atua mais na área de educação, mas deixou a semente da profissão docente, do querer aprender e ensinar, plantada em mim e em muitas pessoas daquela localidade.

¹ O Logos II foi um projeto que tinha como objetivo formar professores que eram leigos e habilitá-los em nível de segundo grau para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau entre as décadas de 1970 e 1990. O Projeto Logos II caracterizava-se por utilizar o sistema modular e possuía um plano de atividades no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057/485>.

A minha semente de ser professora demorou a germinar, até pensei que não iria acontecer. Cresci, estudei na cidade, fiz três vezes o ensino médio; primeiro fiz o curso técnico em administração, depois estudei contabilidade e por fim fiz o magistério. Casei, tive filhos, trabalhei no Tribunal de Justiça da Bahia e voltei a estudar.

No final dos anos 90, voltei às salas de aula como estudante universitária, cursando Pedagogia, que durante muitos anos foi o único curso universitário próximo à cidade onde morava.

Hoje entendo que na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tive o primeiro contato com o processo inclusivo através da educação de jovens e adultos, da educação do campo e da educação de quilombola, temas que permeavam as disciplinas do currículo deste campus localizado em Senhor do Bonfim, município do centro norte da Bahia.

Antes de finalizar o curso de Pedagogia, quis o destino que eu deixasse a caatinga do interior da Bahia para vir morar no sudeste, mais precisamente em Resende, cidade do interior do Rio de Janeiro. E é aqui que a semente da educação, da profissão docente, brota e floresce.

Em 2007, voltei a ser funcionária pública na área da educação como Orientadora Educacional e ocupei esse cargo até 2020. Como orientadora tive contato com alunos, pais, professores e demais profissionais da escola. Na rotina da função que desempenhei, vi as conquistas dos alunos, mas também percebi suas dificuldades e limitações. As demandas da inclusão estavam presentes, mas por falta de conhecimento ainda não lhes dava a devida atenção.

Além da função de Orientação Educacional, atuava também na Supervisão Educacional (Inspeção) em outro município. Neste momento, tive que renunciar ao cargo de Orientadora, mas logo depois, retornei ao serviço público como professora de educação especial e comecei a enfrentar esse novo desafio. Junto com essa nova função, veio a pandemia, já que meu primeiro ano de trabalho como professora de AEE em uma sala de recursos multifuncionais foi em 2020, primeiro ano de pandemia.

Todas as dificuldades encontradas com o ensino a distância (remoto) desde março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19 me fizeram perceber que precisava estudar mais sobre a educação especial. Descobri minhas fragilidades e a falta de conhecimento e vi que havia uma necessidade urgente de buscar aprimoramento para atuar nesta nova função.

Durante a minha pesquisa, descobri muito sobre educação especial e as perspectivas inclusivas e, mais uma vez, percebi o quão pouco sabia. Encontrei a divulgação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e quis participar. Concluí o processo seletivo para a segunda turma e consegui ingressar como aluna de mestrado.

Estou aqui, professora do AEE, com quatro anos de experiência na Sala de Recursos Multifuncionais, ao mesmo tempo vivendo e realizando o sonho e o objetivo de cursar mestrado em uma universidade pública. Participar de um mestrado, conviver e compartilhar conhecimento e aprender com profissionais do nível oferecido pelo PROFEI, me faz continuar me sentindo uma pessoa de muita sorte.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, entretanto é perceptível que na prática, não é exatamente assim que acontece o direito à escolarização. Ao fazermos um recorte e pensarmos nos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), eles têm garantido esse direito universal de escolarização? E se isso não acontece, a dificuldade é apenas do professor?

A inquietação em saber como é feito o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, diante das mudanças significativas no número de disciplinas/áreas de conhecimentos, de professores e na maioria das vezes, de instituição de ensino é o ponto de partida desse estudo.

Torna-se significativo apresentar inquietação como “estado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus conhecimentos” (Inquietação, 2024). E nesse contexto, acrescenta-se a preocupação em saber se o planejamento e a atuação docente levam em consideração a diversidade, que se expressa por meio do desenvolvimento dos alunos, especialmente, dos alunos PAEE. Perguntamo-nos, portanto, qual é o papel da formação continuada em serviço para dar subsídios à prática docente, diante dessas inquietações?

A formação docente para atuar no sistema educacional brasileiro, tem como documento norteador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). O artigo 62 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. É verdade que a estrutura de formação foi modificada ao longo dos anos, no entanto, embora ainda que se baseie num formato de nível superior, não parece contemplar uma formação centrada na diversidade.

Diante das pesquisas relativas às dinâmicas formativas para o exercício da docência cabe a proposta de pensar em outra perspectiva: partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes e para futuro próximo, elaborar reflexões (abstrair/teorizar), então, reconstruir propostas formativas mais adequadas a novos contextos e ao preparo para o futuro das novas gerações (Gatti, 2022, p. 05).

Destaca-se que a LDB (Brasil, 1996) considera a formação continuada como fator dominante para a atualização dos professores em suas atividades docentes. O parágrafo único do art. 62-A traz como redação

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Há quase quatro décadas, especialmente desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação inclusiva tem sido apresentada como uma grande conquista, levando a sociedade a refletir e a desenvolver políticas públicas para garantir que não aconteça de forma paralela à educação comum. Mas, sim, que passe a ser uma política de educação que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, chegando às concepções das diretrizes de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A inquietação proposta por este estudo com a formação continuada exige, primeiramente, compreender que a formação docente para atuar nos anos finais do ensino fundamental é aquela que se dá nos cursos de licenciatura, com uma formação específica na área de atuação. Nesse contexto, a formação voltada ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores é denominada de formação continuada. Esta, por sua vez, pode ou não acontecer em serviço. Quando ocorre no local onde o professor exerce suas funções profissionais, denomina-se formação continuada em serviço.

[...] a escola é o melhor local para se trabalhar a formação em serviço dos profissionais da educação, na medida em que todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações que se fazem necessárias. [...] a formação continuada é decorrente da construção, desde a formação inicial, de uma abrangente competência — a de buscar constantemente a atualização e o aprendizado em relação ao exercício profissional (Oliveira, E., 2003, p. 18).

Com base no exposto, em relação à formação docente e a escolarização de alunos PAEE, matriculados no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, apresenta-se para este estudo, a formação do professor para atuação na perspectiva da educação inclusiva, conforme definido na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais

de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Este estudo se propõe a dialogar sobre estas questões por meio dos resultados e discussões dos dados coletados através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório, realizada em uma escola pública municipal, com 14 professores da Educação Básica que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. Uma ampla base teórica sobre este tema é utilizada para apoiar a discussão da análise dos resultados que será apresentado ao longo do texto.

A luz desta problemática, propomos como objetivo geral analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva. Para nortear esta análise, tivemos os seguintes objetivos específicos:

1 - investigar como é realizado o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, diante das particularidades desta etapa de ensino;

2 – analisar se as práticas dos professores respondentes da pesquisa, baseiam-se nas necessidades específicas do PAEE e da formação em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva;

3 - Contribuir para a ação pedagógica que favoreça transformações no ato de ensinar e do aprender, visando sempre um ensino de qualidade que promova o desenvolvimento dos alunos.

4 - Elaborar proposta de uma ação formativa – curso de 40 horas, sobre os diferentes aspectos que envolvem a Educação Especial e Inclusiva.

Nesse sentido, tendo em vista esses aspectos, este estudo apresenta como os professores participantes relatam a realização do planejamento do ensino para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na escola pesquisada; se o planejamento é feito de forma que melhor atenda em tempo e espaço o aprendizado dos estudantes e se as suas práticas levam em consideração as necessidades específicas dos alunos PAEE numa perspectiva inclusiva e, ainda como acontece a formação continuada em serviço para estes professores e se ela se apresenta como ferramenta para atualizar e melhorar as práticas docentes.

Assim, abordamos também o tema da formação docente e os seus reflexos na atuação dos professores. Oliveira (2018, p. 139), enfatiza que

[...] formação docente é um tema que tem ocupado um espaço significativo na produção científica da área da Educação. Particularmente, o estudo de estratégias de formação que possam contribuir com o pensar do professor, seja de educação especial ou comum.

Partindo da hipótese de que a modificação das práticas envolve a reflexão sobre a atuação da docência, a formação continuada pode contribuir significativamente para esse processo de mudança e melhoria na forma de atuação dos professores com relação ao processo de escolarização.

Souza (2022) mostra que estudos recentes reafirmam a necessidade de aprimorar a formação inicial e continuada dos professores como condição essencial e premente para promover efetivamente a inclusão de alunos PAEE nos espaços comuns do ensino regular.

As dificuldades enfrentadas no processo que envolve a escolarização já eram apontadas por Freire (1996, p. 57), “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”, enfatizando o papel da escola e do professor como ferramentas para a busca de mudanças na sociedade.

Os profissionais que atuam com o processo de ensino apresentam dificuldade para enfrentar as constantes mudanças e a diversidade de realidades no espaço educacional. No que diz respeito a atuação com alunos PAEE, a falta de conhecimentos básicos, dificulta a atuação desses profissionais, levando em consideração os casos concretos que estão cada vez mais presentes no contexto escolar.

A busca empreendida nesta pesquisa tem como ponto de estudo o conflito em torno da responsabilidade no exercício docente, desde a elaboração de planos de ensino até o próprio processo contínuo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE dentro do espaço escolar. O planejamento e a execução, diante das necessidades educacionais dos alunos são vistas como complicadoras das práticas de ações educativas que incluam todos os alunos, dentro de um ensino inclusivo que não seja simplesmente acesso, mas garantia da permanência e da aprendizagem dos alunos no espaço escolar.

[...] para garantir as bases de um processo coerente e digno ao aluno com qualquer necessidade educacional especial é preciso que a proposta de ensino considere três aspectos: **a) a presença**, que significa o aluno “estar na escola”, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção

do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; **b) a participação**, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa participar realmente das atividades escolares; **c) a construção de conhecimentos**, função primordial da escola, sem a qual pouco adiantam os outros dois itens anteriores (Ainscow, 2001 *apud* Braun; Marin, 2012. p. 4, grito das autoras).

Sobre essa garantia, Braun e Marin (2012), com base nas conclusões de Ainscow (2001), indicam que para se ter um processo educacional coerente e digno para os alunos PAEE é necessária uma nova cultura escolar, onde os procedimentos de ensino sejam baseados em estratégias diversificadas para promover a aquisição de conhecimento.

A relevância desse estudo reside justamente na coleta e análise de dados sobre a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, sobre sua atuação e sobre a formação em serviço. Para isso, foi necessário coletar dados e analisar o conhecimento dos profissionais sobre o cenário atual da docência em relação à educação inclusiva e permitir a reflexão das práticas educativas presentes na escola.

Nessa perspectiva, entende-se que a partir dessa reflexão, os professores poderão desenvolver ações educativas colaborativas que levem em conta a diversidade dos alunos que ingressam na sala comum do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, melhorando assim as práticas inclusivas que contribuem para a permanência e aprendizagem destes alunos no ano escolar em que se encontram matriculados e nos anos subsequentes de escolaridade.

Apresentadas essas considerações, é necessário indicar que o estudo se baseia em uma pesquisa com procedimentos qualitativos, que de acordo com Creswell (2014, p.184), “emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. A pesquisa adotada foi do tipo estudo de caso exploratório e a coleta de dados foi feita por meio de questionário estruturado.

Optamos por utilizar esse tipo de pesquisa porque nos permite questionar a realidade docente a partir das percepções dos professores sobre sua atuação e sua formação continuada em serviço. Um estudo de caso exploratório, é uma investigação empírica que fornece uma melhor compreensão de um

fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o

pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto (Yin *apud* Yazan, 2016, p.157).

Fundamentadas nesse contexto, estruturamos a apresentação deste estudo em duas partes, uma teórica e outra empírica. Na parte teórica, apresentamos os dados coletados no estudo das legislações e das políticas públicas do país relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva e sobre formação docente para atuar com alunos PAEE. Partilhamos os dados através de três pontos principais: Notas históricas e legislativas sobre educação especial e inclusiva; as Políticas públicas de formação docente para atuação na educação na perspectiva inclusiva e por fim, traçamos um paralelo entre as Políticas de inclusão e de formação docente.

Na sequência, apresentamos a parte empírica, utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso exploratório. Expomos o percurso metodológico para realização da pesquisa com os professores de quatro turmas do 6º (sexto) ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, a partir de dois momentos.

No primeiro momento apresentamos a trajetória metodológica, no qual são expostos o método, a abordagem e o instrumento utilizado para a coleta de dados. Esta sessão aborda o percurso trilhado para realização da pesquisa, os aspectos éticos, os participantes, o local da pesquisa e os procedimentos adotados para análise dos dados.

No segundo momento são apresentados os resultados e as discussões da pesquisa, por meio da *análise de conteúdos* baseada em Bardin (2016). Os resultados da análise dos dados foram organizados em categorias analíticas.

O primeiro grupo de dados constitui a parte introdutória dos resultados da análise, na qual são apresentadas as informações sociodemográficas que caracterizam os participantes da pesquisa. Em seguida, são apresentados os demais dados, agrupados em dois grandes eixos temáticos. O primeiro eixo consiste na apresentação e análise de dados relativos às percepções docentes sobre a sua atuação e o segundo, está relacionado com a apresentação e análise dos dados sobre as perspectivas de formação.

Com base no estudo realizado na parte teórica e na parte empírica, apresentamos a proposta do Recurso Educacional, que sugere uma formação continuada, denominada Saberes e aprendizagens no espaço escolar na perspectiva

inclusiva, para os professores da classe comum dos anos finais do ensino fundamental.

Para concluir, apresentamos as considerações finais, delineando as apreciações gerais do estudo e as implicações dos resultados da análise dos dados para a atuação dos professores numa perspectiva da educação inclusiva.

2 NOTAS HISTÓRICAS E LEGISLATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Iniciamos a parte teórica deste estudo apresentando as Políticas Públicas para a educação especial e a formação docente para atuação com a educação especial na perspectiva inclusiva em vigência no ordenamento jurídico do nosso país após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996.

As políticas públicas educacionais relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, segundo estudos nesta área, nem sempre são conquistas resultantes apenas de lutas sociais, mas também de movimentos internacionais, incluindo formas de financiamento dos sistemas de ensino, como destacam Bezerra e Araújo (2013, p. 580).

A construção de escolas inclusivas não resulta, em última instância, do esforço político nacional ou da participação ativa dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, na luta pela afirmação de seus direitos, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações.

Ainda sob o ponto de vista destes autores, o interesse inicial da luta pelo lugar da pessoa com deficiência surge carregado de objetivos veladas de manipulação ideológica que servem aos interesses capitalistas das classes dominantes. Esta observação leva à reflexão e à formação de pensamento crítico entre educadores e pesquisadores para que não haja conformismo com políticas paliativas e discursos dominantes acerca das garantias dos direitos das pessoas PAEE.

Neste contexto, a história tem marcos que testemunham a segregação e a exclusão de pessoas com deficiência ou transtornos no desenvolvimento, como por exemplo, as instituições asilares, religiosas e hospitalares, que apesar de se constituírem como primeiros marcos na história da educação especial, tiveram uma prática assistencialista, de caráter segregacionista e excludente. As instituições que surgiram nesse contexto tinham como objetivo o trabalho envolvendo saúde e educação, atendendo pessoas com deficiência considerando a patologia, muitas vezes tratando-as como doentes mentais, como se não houvesse diferença entre elas.

Fernandes, Schlesencer e Mosquera (2011) discutem alguns rótulos dados às pessoas consideradas diferentes de uma suposta normalidade, como excepcionais, retardados, atrasados, portadoras de deficiências, o que dá origem a alguns dos

termos que ainda hoje são usados incorretamente, ultrapassados e equivocados. Isso mostra a total falta de reconhecimento das conquistas históricas alcançadas.

A luta pelo direito à educação, embora tenha começado de forma controversa, ganhou espaço e alcançou os avanços já observados na sociedade atual, tais como: os avanços na medicina, os estudos sobre deficiências, o aumento das obrigações do estado, os ajustes técnicos e tecnológicos e os movimentos de lutam contra a exclusão que conduzem à elaboração de leis favoráveis a esta causa.

Segundo os estudos de Mendes (2010), com uma legislação mais específica, a educação especial começa a afirmar-se contra os processos sociais de exclusão. Observa-se o próprio movimento da LDB, sendo que em 1961 (Brasil, 1961) contemplou a educação dos denominados, na época, por *excepcionais*; em 1971, a segunda LDB (Brasil, 1971), definiu o público da educação especial, mas é com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com a LDB de 1996 (Brasil, 1996), que mudanças significativas foram introduzidas para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, transtornos no desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede comum de ensino, além de assegurar o atendimento educacional especializado.

Nesse contexto histórico, vale destacar que o Brasil tornou-se signatário de acordos e tratados resultantes de conferências internacionais sobre a educação como um direito de todos, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), a Convenção de Guatemala (ONU, 1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), entre outros. Com base nos estudos e nos acordos que emergem desses documentos norteadores, cria e publica legislações próprias, que tem por finalidade criar políticas públicas para garantir o acesso à educação para todos.

A partir das questões que envolvem os direitos humanos, num conceito mais amplo, surge o dever político de pensar e formular políticas públicas para a educação, para o ensino, para os currículos e para inclusão de todos no contexto educacional com acesso, permanência e aprendizagem, de forma igualitária, respeitadas as diversidades.

No âmbito educacional,

o princípio de inclusão, a exemplo do conceito de diversidade, compreende a heterogeneidade, que aponta para as diferenças individuais e para os variados modos do aluno trilhar seu caminho de aprendizagem. Sob esse prisma, é responsabilidade da escola atender às diferentes demandas e estilos de aprender (Braun; Marin, 2012, p. 4).

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988), lei magna do país, desempenhou um papel importante na definição legal do direito de todos à educação, preferencialmente na rede ensino comum, para as pessoas PAEE, constituindo um passo representativo para o avanço das políticas públicas inclusivas.

A partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), outros documentos nacionais foram elaborados para implementar, criar e regulamentar a educação especial, que atualmente entende-se como Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto aos direitos dos cidadãos, a Constituição Federal apresenta no art. 3º, inciso IV, um de seus objetivos fundamentais que é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Com base no disposto no capítulo III, Seção I da Constituição Federal (1988), em relação as questões integradas à educação e as prescrições a respeito de como acontecerá a educação no país, o art. 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e estabelece no art. 206, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como um dos princípios da educação e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III, art. 208).

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganhou grandes proporções no Brasil a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca que definiu e fortaleceu, ao longo do tempo, a perspectiva inclusiva

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (ONU, 1994).

A LDB (Brasil, 2016), diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

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

Dando continuidade ao seu compromisso com a educação para todos, a LDB (Brasil, 1996) passou a enfatizar a necessidade de desenvolver políticas públicas inclusivas. O art. 58, estabelece que

entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, definindo, no seu art. 3º, a educação especial como uma

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) surge em continuidade dos movimentos de luta social, que visam desenvolver políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos. Ela aparece com um viés de tratar a educação inclusiva como um movimento político, cultural, social e pedagógico, de combate a todo tipo de discriminação e estímulo a diversidade no ambiente escolar, apresentando-se como um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades. Ela traz esclarecimentos sobre a abrangência da educação especial e inclusiva.

A **educação inclusiva** constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso).

A **educação especial** é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10, grifo nosso).

Sobre a relação entre as políticas públicas de educação especial e inclusiva, Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam que:

A proposta da educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente (p.141).

De acordo com o Ministério da Educação, esta política traz na sua base legal eixos que norteiam o entendimento sobre a expansão de acesso, da qualidade e permanência, da produção de conhecimento e da formação do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação em formação inicial e continuada. Trata-se de um documento que apresenta de forma linear e sequencial os avanços da educação especial em âmbito nacional e propõe 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).

Esta política trata sobre a obrigatoriedade do atendimento do público-alvo da educação especial nas modalidades de ensino, desde a educação infantil até a o ensino superior, perpassando pela modalidade de jovens e adultos, enfocando que o ensino deve acontecer de forma transversal.

Marin (2015), ao tratar sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça que a

[...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p. 32).

Nesse sentido, Glat e Blanco (2011, *apud* Marin, 2015), reforçam que a educação especial deve ser vista como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos à disposição da escola comum para atender a todos os alunos e não simplesmente como um sistema educacional especializado à parte.

Continuando este percurso histórico, em 2014, através da Lei nº 13.005/2014 é apresentado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Ele se apresenta como norteador dos planos estaduais, do plano distrital e dos planos municipais de educação, que devem elaborar e aprovar metas e estratégias articuladas com as apresentadas no PNE. Em âmbito nacional, a educação especial é uma estratégia a ser seguidas a partir da meta 4.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou convenio (Brasil, 2014)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta mudanças no processo de inclusão social das pessoas com deficiências. O capítulo IV, art. 27, trata do direito à educação e da obrigatoriedade do Estado, da família e dos sistemas de ensino em assegurar uma educação de qualidade e inclusiva.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Considerando o exposto, notamos que existem legislações no Brasil que tratam sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Baleotti e Del-Masso (2008), reconhecem que a literatura publicada sobre educação inclusiva é relevante para uma população mais vasta e também se aplica à educação especial.

As políticas apresentam uma educação acessível e democrática, “porém não é suficiente universalizar a escola. É indispensável, a universalização da relevância da aprendizagem para todos” (Capellini; Fonseca, 2017, p. 124). O grande aparato legal que existe ainda não é capaz de organizar propostas de ensino e aprendizagem para todos os alunos presentes na escola. Contudo, a implementação de políticas públicas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos é crucial para a formação e o desenvolvimento de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O sistema educacional enfrenta o desafio de respeitar e cumprir o ordenamento jurídico do país, acompanhando e adaptando-se às mudanças políticas e sociais em curso, e de atender as regulamentações federais, estaduais e municipais a que está sujeito na busca de uma educação inclusiva que atenda a diversidade e respeite as diferenças.

As Políticas Públicas surgem para fortalecer a garantia constitucional de que os direitos de todos serão concretizados em toda a sociedade. Para compreender o objetivo das políticas públicas, o Tribunal de Contas da União (TCU) (Brasil, 2021, p. 10), define políticas públicas como um “conjunto de diretrizes e intervenções emanadas do estado, feitas por pessoas físicas e jurídicas, públicas e/ou privadas, com o objetivo de tratar problemas públicos e que requerem, utilizam ou afetam recursos públicos”. Portanto, as políticas públicas de educação são diretrizes elaboradas intencionalmente para enfrentar um problema público².

A discussão aqui não está fundamentalmente relacionada à formação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado embora permaneça dúvidas sobre a extensão de sua atuação, levando em consideração o que a lei define, mas em entender como se dá formação do professor docente para atuação na sala comum, no contexto inclusivo.

Diante dessa problemática, convém destacar que a formação docente no Brasil, levando em consideração as questões que permeiam a educação inclusiva e as ações educativas com alunos PAEE, tem sido objeto de estudos e debates de muitos pesquisadores (Pletsch, 2009a, 2009b; Glat e Pletsch, 2013; Kassar, 2014; Araújo, 2016; Oliveira, 2018; Oliveira e Prieto, 2020; Marin e Braun, 2020; Fonseca 2021; Lemos, 2022; Souza, 2022) levando à tona as discussões sobre o despreparo dos profissionais para lidar com a escolarização desses alunos. “A formação docente no Brasil é atravessada constantemente por essas desconexões fruto das contradições políticas” (Araújo, 2016, p. 17).

² O problema público nada mais é do que uma situação fática de demanda relevante para a sociedade, ou seja, é a diferença entre aquilo que é e aquilo que se gostaria que fosse. Trata-se, evidentemente, de conceito intersubjetivo, que deve incomodar uma quantidade ou qualidade considerável de atores. Disponível em: <https://revcontext.tce.go.gov.br/index.php/context/article/download/74/39/265>.

Sob o ponto de vista de Oliveira e Prieto (2020, p. 344), nos seus estudos sobre a formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais e para trabalhar com a diversidade de alunos PAEE, a legislação traz implicações para atuação desses profissionais. As autoras ressaltam que, por necessitarem de um amplo conhecimento para atuar com toda a diversidade apresentada pelo PAEE, esse profissional deve ser um “professor multcategórico” e este delineamento das políticas de educação especial implica na formação generalista destes profissionais.

Lemos (2022) a partir de estudos embasados em autores que tratam desse tema, relata a necessidade de conhecer a realidade atual da formação docente para criar propostas formativas que contemplem com qualidade, a formação inicial e continuada dos professores para atuarem frente à realidade da educação inclusiva que se apresenta.

O acesso à escola para pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação aumentou nos últimos anos, fato que resulta das garantias estabelecidas em leis e nas políticas públicas inclusivas. Segundo dados preliminares do Censo 2023

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O **maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9%** dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Brasil, 2023, p. 50, grifo nosso).

O objetivo central desta seção é apresentar o que a legislação brasileira referente à educação especial e inclusiva prevê para a formação docente para atuar com aluno PAEE.

De acordo com Fonseca (2011), uma escola é inclusiva quando acolhe a diversidade, promove o desenvolvimento e respeita as peculiaridades de cada pessoa. Contudo, segundo a autora, “[...] é dever da escola encontrar meios para identificar as necessidades de seus alunos, a fim de atendê-los adequadamente promovendo seu pleno desenvolvimento educacional e social (p. 24)”. Nesse contexto, o aprimoramento contínuo dos professores, apresenta-se como uma das condições para um atendimento adequado aos alunos.

O aperfeiçoamento profissional pode acontecer, entre outras formas, através da formação continuada em serviço, “considerando que a formação em serviço,

focada em cada escola, apresenta-se na atualidade como uma das melhores estratégias de formação continuada” (Fonseca, 2011, p. 18).

Para fundamentar a discussão sobre a formação docente e suas implicações para a atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, utilizaremos como diretrizes o que está previsto na legislação e nas políticas públicas para a formação de professores, levando em consideração a publicação de LDB em 1996 até a atualidade.

Na tabela a seguir, apresentamos as Políticas Públicas para formação de professores utilizadas como base neste estudo.

Tabela 1 - Políticas Públicas para formação de professores

Ano	Nome da Lei
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996.
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2011	Decreto nº 7.611/2011 - dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências
2013	Diretrizes Curriculares da Educação Básica - tratam sobre a educação especial e a formação docente, dentre outros.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014 - determina diretrizes, metas e estratégias para a educação
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) faz referência ao acompanhamento do sistema educacional e a formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas
2016	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8752/2016)
2019	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação), Resolução CNE nº 2/2019.

Fonte: Elaboração da autora

Neste contexto de reflexão sobre a formação docente, tendo como ponto de estudo a atuação com alunos PAEE, LDB (Brasil, 1996), começa a tecer o perfil do profissional docente para atuar com estes educandos no espaço escolar, propondo no seu art. 58, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados**

para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996. grifo nosso).

A Resolução CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta definições sobre educação especial como uma modalidade da educação básica, e apresenta o perfil do educando, naquele momento, denominado como com necessidades educacionais especiais e estabelece, no art. 18 dois tipos de professores aptos a assumir o magistério para os educandos mencionados.

§ 1º Capacitados: São aqueles capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

§ 2º Especializados: São aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Sob o ponto de vista de Kassir (2014), considerando a Resolução CNE/CEB 02/2001, não há consenso dentro da própria educação especial se as características apresentadas para as formações de professores especializados e capacitados sejam suficientes para formar satisfatoriamente professores para atuar com o PAEE.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2018, p. 139) trata a Resolução CNE/CP nº 02/2001 (Brasil, 2001), como

um marco importante na organização e estabelecimento de diretrizes para a educação especial na educação básica, sinalizava a formação continuada para os professores em serviço, embora sem a explicitação de, ao menos, a carga horária necessária para torná-lo competente para o exercício de sua função.

Em 2008, buscando uma articulação com a necessidade social eminente de igualdade para todos e o ordenamento jurídico que dispõe sobre a educação como um direito de todos, nasce a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O corpo do seu texto, no item IV, apresenta uma lista de objetivos para o alcance do acesso, da participação e da aprendizagem dos alunos PAEE, dentre os quais, relaciona a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 14).

O Ministério da Educação divulga a PNEEPEI (2008) como uma política de reafirmação e compromisso com uma educação escolar que aconteça em salas de aulas comuns, primando pela convivência entre todas as pessoas e pelo respeito as diferenças. Dialogando com o que está posto nesta política, o Ministério da Educação, reafirma o compromisso de:

Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizações de letramento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (2008) visa garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado revogou o decreto nº 6571/2008, que também dispunha sobre o AEE. O decreto em vigor dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Quanto à formação continuada, ele apresetna no §2º do art. 5º

[...] IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2013), no âmbito de políticas públicas, tratam sobre a educação especial e a formação docente no a art. 59, enfocando:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns[...].

Na mesma direção da proposta para formação, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a educação especial através da meta 16 e suas 06 estratégias, seguindo o mesmo critério para os estados, distrito federal e municípios que devem estabelecer metas e estratégias que estejam em consonância com o plano nacional.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), faz referência ao acompanhamento do sistema educacional e a formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, dispondo que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio[...] (Brasil, 2015).

O Decreto nº 8752/2016 trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mantendo estabelecida a política que traçou direcionamentos para a formação docente. No inciso VIII, art. 2º e no inciso VI, art. 3º, apresenta um dos princípios e um dos objetivos, respectivamente:

[...] a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; [...] promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação), fixa diretrizes curriculares nacionais e institui a base nacional comum que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados a formação de docentes para a atuação na Educação Básica. Ela trata de forma ampla a formação de professores e faz articulação com as garantias das aprendizagens essenciais dos estudantes para o alcance do pleno desenvolvimento.

A BNC/Formação (Brasil, 2019), pressupõe que o docente precisa adquirir competências específicas de conhecimento, prática e engajamento profissional na sua formação, para integrar e complementar a sua ação docente.

Neste documento, a educação especial aparece de forma sucinta como uma das temáticas que deverão ser abordadas nos cursos de licenciaturas, marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da educação especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes PAEE.

Quanto à formação para atuar de forma inclusiva, o art. 16, diz que as

as licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução [...] (Brasil, 2019, p. 09).

Buscando uma articulação com os objetivos propostos neste estudo de analisar a percepção de professores do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental sobre a sua atuação e sobre formação em serviço na perspectiva inclusiva, apresentamos pontos importantes da legislação e das políticas públicas existentes no país que tratam sobre a Educação Especial e Inclusiva e sobre as Políticas Públicas de Formação Docente para atuação na educação na perspectiva inclusiva.

Com base no que foi exposto até aqui, é possível inferir que, mesmo levando em conta as políticas públicas existentes sobre a educação especial e a formação docente, o sistema educacional do país continua permeado por desafios. A começar, pela dificuldade de implantação das políticas públicas educacionais existentes nos espaços escolares, de forma que garantam atendimento a todos, que respeite o que já está estabelecido e que atente para as atualizações advindas das exigências contemporâneas, sem perder a diretriz de uma política inclusiva.

Verifica-se que existem estudos e discussão sobre políticas públicas, mas faltam condições e apoio para colocar em prática o que está posto. As políticas indicam o que e como fazer, mas não fornecem os elementos para torná-las eficazes. Com base no que foi apresentado até agora, concordamos que “as políticas educacionais para a formação parecem não alcançar o objetivo de formar professores instrumentalizados para exercer uma práxis inclusiva [...]” (Fonseca *et al.*, 2020, p. 33).

Faremos a seguir um paralelo entre as políticas de inclusão e formação docente no contexto escolar a partir das políticas públicas utilizadas como referência neste estudo.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Retomando o que foi apresentado nas sessões anteriores, traçaremos um paralelo entre as políticas de inclusão e a formação docente diante de um cenário educacional que busca constantemente a concretização do direito à educação, no qual exige-se a criação de políticas públicas viáveis e que atendam às necessidades de cada um.

Ao longo dos últimos 30 anos as legislações se fortaleceram e possibilitaram a criação de políticas públicas que estabelecem diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Durante a implementação destas políticas, busca-se compreender as relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo, de um lado, a família e o aluno, e do outro, a instituição de ensino e os seus professores.

Com o advento da educação inclusiva, as dificuldades quanto à formação dos professores no país ficaram muito mais em evidência, visto que muitas sinalizam o despreparo docente para atuar na escolarização de alunos público-alvo da educação especial [...] (Araújo, 2016, p.17).

Enquanto isso é implementado, ressoam os questionamentos: será que as políticas públicas educacionais conseguem realmente promover, por meio de suas prescrições, a formação de professores para atuar com essa demanda inclusiva, cada vez maior e tão diferenciada? A evolução da legislação relativa a formação e atuação docente acompanhou a evolução das políticas públicas que tratam sobre a inclusão? Quais são os reflexos destas políticas públicas de educação inclusiva no contexto escolar?

De acordo com os estudos de Souza (2022) a qualidade da educação está aliada à atenção e à qualidade da formação de professores, daí a importância de se encontrar formas de superar os desafios impostos pela própria formação.

Entende-se a formação como um processo de reflexão crítica sobre as atitudes e as práticas docentes, no entanto, exige um investimento nas pessoas e nos conhecimentos pedagógicos. Precisa acontecer um movimento constante de construção, reconstrução e transformação dos saberes iniciais (Dantas, 2020).

A partir do que se tratou nos itens anteriores sobre as políticas de inclusão e as políticas de formação docente, observa-se leis que apontam para os sistemas de ensino a incumbência de atender as diversidades objetivando reduzir as desigualdades, mas “muitos são os desafios interpostos aos sistemas ou redes

públicas de ensino na implantação da política de inclusão escolar no Brasil, a qual garante a matrícula do PAEE na classe comum” (Oliveira; Prieto, 2020, p. 356).

Rodrigues (2014) enfatiza que as práticas escolares equitativas proporcionam a todos oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. O que não significa o mesmo ou a mesma situação de ensino a todos.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. [...] é pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade (Rodrigues, 2014, p. 6, 7).

O exercício da docência exige ir além da formação de professores voltada para uma concepção de ensino e aprendizagem com direitos igualitários, mas sim, uma formação voltada para a equidade, que venha garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles que demandam estratégias ou recursos diferenciados.

Os estudos de alguns autores (Fonseca, 2011; Capellini e Fonseca 2017; Oliveira, 2017, 2018; Marin e Braun 2020) apontam que a formação perpassa pela mudança estrutural e cultural das escolas, pelo entendimento dos preceitos de uma escola de qualidade, com educação inclusiva pautada em políticas públicas com orientações claras, livres dos interesses das classes dominantes.

A historicidade da função docente e a da constituição da escola são aspectos essenciais a serem considerados para a concretização de um novo panorama educacional, atualmente revestido da ideia de educação inclusiva, cujos princípios se chocam com a realidade concreta, interpondo um distanciamento absurdo entre o que se pretende e o que ocorre no cotidiano escolar e, mais ainda, gerando sofrimento psíquico e alterando o equipamento emocional do professor, o qual enfrenta o ônus de ser responsabilizado quase que exclusivamente pelo sucesso da política inclusiva (Oliveira, 2017, p. 644).

Diante do panorama que se estabeleceu e do que vem se construindo ao longo dos anos, com relação as políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é importante salientar que houve avanços e que são de grande importância social. Contudo, faz-se necessário menos discursos e mais ações concretas para as questões que permeiam esta temática.

Neste sentido, as políticas públicas não devem somente tratar de forma generalista o direito de acesso, mas precisam também nortear os procedimentos para garantias de permanência e aprendizagem dos alunos. Essas ações perpassam pelo repensar do espaço e do papel da escola neste novo contexto inclusivo.

Faz-se necessário rever desde a estrutura física das escolas, a formação inicial, continuada, a valorização dos profissionais, os recursos tecnológicos, até as ações mais práticas de atuação docente, constante no Projeto Político Pedagógico (PPP). Este demanda uma construção participativa, centrado na diversidade, que aponte modificações significativas nos espaços escolares, na organização das salas de aula, na forma de atuar com os alunos, na articulação entre ensino e aprendizagem e na mudança de concepção de um processo avaliativo classificatório, centrado apenas nos resultados.

Gatti (2010) afirma que a qualidade da educação está aliada à atenção e à qualidade da formação de professores. Nesse sentido, Braun e Marin (2012, p. 6), destacam a “necessidade de mudança no cotidiano”, “investimento em mão de obra e recursos materiais” e “mudança na forma de perceber a escola, os professores os alunos”, como ações que devem ser consideradas para que a inclusão aconteça nos espaços escolares.

Oliveira (2017) aponta também que é preciso pensar metodologias de ensino inovadoras e diversificadas para contemplar as diferenças no espaço escolar e isso perpassa por uma formação do professor que possibilite empregar teoria e prática como “elementos indissociáveis da ação pedagógica diante da realidade concreta da escola” (p. 645).

Como ação promotora da inclusão, Fonseca (2011) também enfatiza que a escola tem por responsabilidade lidar com os processos inclusivos prevendo nos seus currículos as modificações necessárias às necessidades dos alunos “empregando ajustes que podem ser flexibilização, adequação ou adaptação curricular” (p. 16).

A escola inclusiva exige novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize, e os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade e que as políticas públicas lhes ofereçam melhores condições para o seu exercício docente (Souza, 2022, p. 69).

Oliveira, Valentim e Silva (2013), enfatizam que para haver inclusão escolar faz-se necessário um novo modelo de escola, com novas organizações e novas práticas. Os autores reiteram a ideia que a inclusão não acontece apenas com o simples acesso à escola. Estar na escola é condição necessária, mas não suficiente. As políticas públicas precisam priorizar e proporcionar condições para práticas inclusivas.

No contexto da discussão sobre a formação docente, da atuação com alunos e da atuação tendo como perspectiva a educação inclusiva, os referenciais que tratam sobre as Políticas Públicas de Inclusão Escolar, provocaram profundas modificações no ensino brasileiro, ocasionando a necessidade de transformações no trabalho docente e a busca de qualificação para garantir qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A Formação de Professores tem-se tornado nos últimos anos numa área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. De certa forma tornou-se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança (Rodrigues, 2014, p. 11-12).

As políticas públicas educacionais ao mesmo tempo em que estabelecem direitos, apresentam necessidades de modificações e avanços, entre outros aspectos, nos processos formativos e de atuação dos docentes. Diante do cenário educacional atual, é fundamental contar com profissionais preparados para lidar com a educação especial e com todas as nuances que ela apresenta para assegurar a perspectiva inclusiva.

No sistema educacional brasileiro, a dualidade formação e atuação docente, tem sofrido mudanças e avanços em relação aos processos inclusivos, especialmente aqueles relacionados ao ensino das pessoas PAEE, que demandam uma visão mais comedida e *humana* quanto ao ingresso, permanência e aprendizagem no espaço escolar. No entanto, o ensino e a aprendizagem de alunos PAEE nas classes comuns, ainda é um grande desafio que deve ser enfrentado por todos os profissionais da escola.

Fica evidente a necessidade de analisar e refletir sobre as práticas docentes dos professores da sala comum aliadas às práticas dos professores do AEE, a partir do papel colaborativo que cada um desempenha no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Percebe-se que a falta de articulação entre o trabalho do professor das disciplinas do ensino comum, dos anos finais do ensino fundamental e do professor do ensino pelo AEE é um dificultador do processo de escolarização desses alunos.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e

apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Capellini; Mendes, 2007, p.126).

O entendimento de que a educação inclusiva não se faz somente dentro da sala de aula comum, que o professor não consegue realizar este feito de forma solitária e única permeia estudos e pesquisas. Zerbato (2018, p.149) afirma que é necessário que ele “conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino”.

Portanto, organizar uma escola inclusiva, com a participação de todos os alunos em todas as atividades, respeitando as suas individualidades, pressupõe a organização de estratégias em vários âmbitos junto à comunidade escolar com um olhar diferenciado e atento as novas possibilidades de conhecimento e atuação, principalmente no que se refere à prática pedagógica, por isso se faz tão importante pensar na formação e atuação de professores.

[...] escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão na perspectiva de um ensino de qualidade para todos exige da escola novos posicionamentos (Capellini; Fonseca, 2017, p. 113).

As prescrições advindas das Políticas Públicas enfatizam sobre a educação como um direito de todos, direcionam para as matrículas preferencialmente na rede comum de ensino e norteiam, de forma vaga e fragmentada, a formação inicial e continuada dos docentes.

Neste sentido, uma escola onde o diálogo acontece, onde todos participam e contribuem dentro das suas especificidades, torna-se um espaço facilitador do processo inclusivo. Faz-se necessário que as políticas públicas estejam ajustadas às necessidades e demandas da atuação do professor a partir da formação inicial para uma atuação inclusiva e da garantia do acesso contínuo à formação em serviço, através de políticas que se apresentem como condutoras do processo de atualização das demandas contemporâneas.

A seguir trataremos da formação continuada em serviço do professor da sala comum alinhada as ações necessárias ao ensino e à aprendizagem, considerando a educação especial na perspectiva inclusiva.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Continuando o que foi apresentado até aqui, a prática docente busca ir além de uma formação de professores voltada para uma concepção de ensino e aprendizagem igualitária, mas sim, uma formação voltada para a diversidade e que busque atender às necessidades educacionais de todos e isso perpassa pelo entendimento dos preceitos de uma educação inclusiva equitativa.

Rodrigues (2014) indica que a formação de professores é um fértil reduto de esperança para a eficácia da equidade e da inclusão. Ele também ressalta que a formação continuada em serviço pode ser uma das alavancas mais poderosas para mudar as escolas e promover práticas inclusivas.

Retomamos aqui o conceito de formação continuada, como aquela que ocorre após a formação inicial, portanto, o professor, estando ou não, vinculado a uma instituição, pode ter uma formação continuada.

Por outro lado, a formação continuada em serviço é aquela que se desenvolve durante o exercício das funções profissionais do professor e, portanto, não deve ser condicionada à busca de conhecimentos casuais, mas sim baseada na reflexão crítica sobre a realidade e as necessidades do espaço que atua, “ou seja, é necessário dar ao professor a condição da aprendizagem para lidar com as situações mistas em sala de aula, no interior de uma escola que pretende ser para todos (Oliveira, 2018, p. 145).

Como pré-requisito para a docência, o professor tem legalmente definida a sua formação inicial, porém, ao longo de sua vida profissional, reflexivos e críticos da sua atuação, necessita de aprimoramento contínuo para superar os desafios diários. A formação continuada em serviço se apresenta como uma oportunidade para o professor buscar melhorias e mudanças nas suas práticas docentes em seu ambiente de trabalho (Dantas, 2020).

Freire (2001), ao longo dos seus estudos contribuiu com informações que continuam atuais sobre esta questão:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 37).

As transformações docentes perpassam pela busca constante do conhecimento e de atualizações dos professores, situação às vezes dificultada pela rotina do trabalho que não permite um tempo para este estudo. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores, Vilaronga (2014) afirma ser a escola um rico espaço de formação, onde pode se encontrar várias possibilidades de organização para que a formação aconteça entre os professores, inclusive através de grupos, facilitando as mudanças nas práticas que proporcionam a inclusão escolar.

Para Souza (2022), o investimento na formação, ao longo da prática docente, configura-se como estratégia necessária de qualificação perante os cenários educacionais que se apresentam cotidianamente, especialmente nos processos inclusivos nos diferentes espaços da sociedade.

Lemos (2022), ao se referir sobre o desenvolvimento docente, enfatiza que a formação do professor é um dos fatores preponderantes para o processo de inclusão nas escolas, ressaltando que a formação é uma premissa importante no que concerne à inclusão em salas de aulas comuns, diante de uma realidade onde a maioria dos profissionais alega não estar preparado para realizar tal tarefa sozinho e sem apoio formativo e colaborativo.

Por outro lado, Fonseca (2023), ao tratar sobre a função social da escola de ensinar de maneira ética e transformadora da realidade, onde o professor tem papel fundamental, enfatiza que

[...] não é o suficiente afirmar que o desenvolvimento das atitudes de professor reflexivo e pesquisador em momentos de encontros de formação contínua em contexto escolar bastam enquanto métodos mais eficazes, capazes de solucionar todos os problemas do ensino, sendo estes desafios “identificáveis” por meio da escuta das necessidades formativas do coletivo (Fonseca, T., 2023, p. 66).

A PNEEPEI (Brasil, 2008), documento criado visando promover uma educação de qualidade para todos os alunos e contribuir para o fortalecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiro, tem como um dos seus objetivos a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, considerando que a inclusão escolar ainda nos dias atuais é considerada um desafio na escola, “de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores e das instituições que compõem os sistemas de ensino” (Santos; Martínez, 2016, p. 3).

Seguindo este delineamento, a formação em serviço se propõe auxiliar os professores, que exercem a docência na Educação Básica, a adquirirem conhecimentos para planejar suas aulas de forma que atenda os alunos nas suas particularidades, fortalecendo o seu papel de assegurador de aprendizagens e gerador de equidade.

Sobre a equidade e os processos formativos do professor, Rodrigues (2014, p. 9) enfatiza que “equidade é, pois, um caminho que não se pode percorrer só ao nível dos objetivos do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação”.

Em relação a Formação Continuada a LDB (Brasil, 1996), no parágrafo único do art. 62-A indica que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Para os professores que atuam no ensino fundamental, anos finais, uma modalidade de ensino com características peculiares no que diz respeito ao tempo disponível para aula e a fragmentação do ensino através de disciplinas/áreas de conhecimento, é indispensável, além da experiência profissional, a formação continuada.

Dantas (2020) enfatiza:

A formação em serviço de professores deve ser considerada, portanto uma prática de constante reflexão, uma facilitadora do trabalho pedagógico que forma e qualifica os professores em um contexto de vivências práticas pedagógicas colaborativas, e não ser vista simples e meramente como aquela que preencherá as lacunas deixadas pela formação inicial (p.38).

As formações, especialmente as que acontecem em serviço, devem capacitar os professores para entender e trabalhar com as diferenças através de ações intencionais, individuais e coletivas na promoção da inclusão. “Os professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes” (Rodrigues, 2014, p. 15).

Dúvidas sobre os cursos de formação de professores ressoam ao longo dos anos e transformam em questionamentos que carecem de respostas e atitudes de mudanças.

E os cursos de formação de professores? Consideram essas diferenças, algumas de ordem econômica? Da ordem econômica capitalista? Consideram a problemática escolar brasileira? Consideram as diferenças regionais? Consideram a diversidade? Consideram as diferenças provenientes de quadros de deficiências? Os estudantes, futuros professores, vivem oportunidades junto à realidade escolar? A prática de ensino possibilita a articulação dialética entre teoria e prática? (Oliveira, 2012, p. 29).

Trabalhar com alunos PAEE exige ressignificação das práticas tradicionais, a implantação de didáticas qualitativas e a promoção do acesso ao ensino e aprendizagem igualitário e equitativo, atendendo a pluralidade de alunos existentes no espaço escolar.

Estudos de alguns autores (Oliveira, 2017, 2018; Marin e Braun, 2020; Fonseca, 2021) mostram que, mesmo com as políticas públicas de formação docente, os cursos de formação inicial, ainda não conseguem alcançar a educação especial na perspectiva inclusiva com a mesma agilidade que acontecem as demandas escolares, pois, a formação teórica ainda se apresenta dissociada da prática, os currículos preconizam a transmissão de conteúdos e as poucas matérias que tratam sobre a educação especial são oferecidas de formas isoladas, descontextualizadas da realidade escolar e sem levar em conta a transversalidade e a interdisciplinaridade necessárias ao processo inclusivo.

Para Oliveira (2017)

A questão da formação do professor é outro ponto frágil no contexto da prática educativa, uma vez que os cursos de formação inicial apresentam a necessidade de constituição de uma nova forma de ensinar, mas ainda não tem conseguido demonstrar como transpor a teoria e a crítica na prática docente, ou como trabalhar na dialética entre teoria e prática como elementos indissociáveis da ação pedagógica diante da realidade concreta da escola, na qual se destacam as precárias condições de vida de muitas crianças brasileiras (p. 645).

Além dos vários aspectos teóricos e práticos que permeiam a educação inclusiva, as escolas e, conseqüentemente, os professores, têm que se alinhar aos conhecimentos biopsicossociais³ dos alunos com os quais atuam, e isso não é diferente com os alunos PAEE.

Frente ao que foi apresentado até aqui, observamos que são vários os desafios que permeiam a tríade acesso, permanência e aprendizagem dentro da educação

³ Abordagem multidisciplinar que compreende as dimensões biológica, psicológica e social do indivíduo.

especial na perspectiva inclusiva que as políticas públicas de inclusão e de formação docente ainda não deram conta de resolver.

Aos professores também se colocam desafios pedagógicos substanciais para o gerenciamento de uma classe inclusiva, uma vez que deverá atender à necessidade educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma (Oliveira, 2014, p. 5).

A educação inclusiva se apresenta como um direito, mas para que ela se concretize são necessárias mudanças. Estas mudanças que se caracterizam como desafios que perpassam, dentre outras questões que não são objetos deste estudo, pela formação que prepare não só o professor do AEE, mas também o professor da sala comum e os demais profissionais para atuarem frente as diversidades dos alunos que chegam nas escolas com práticas de ensino que contemplem as particularidades de todos e de cada um.

A inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva se caracteriza como um processo que em primeira instância garante a todos os alunos o direito à convivência em um espaço social tão importante na vida de todo indivíduo: a escola. E em segunda instância, promove novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, independentemente de suas peculiaridades (Dos Santos; Reis, 2016, p. 333).

Neste contexto, os estudos de diversos autores (Fonseca 2011, 2021; Marin e Braun, 2013; Oliveira, 2014, 2018; Silva, 2018; Souza 2022; Prado 2022) apontam que atuar e promover a aprendizagem dos alunos PAEE matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental caracteriza-se como um grande desafio para os professores da sala comum, que muitas vezes, recebem os alunos em processo de alfabetização ou com aprendizagem aquém da que é estabelecida no currículo, para o ano escolar no qual o aluno está matriculado.

Ao tratar sobre educação especial, Souza (2022), destaca que a mudança organizacional do ciclo educacional dos anos finais do Ensino Fundamental se constitui como um grande desafio, principalmente pela natureza da utilização de “metodologias coletivas em detrimento da atenção individualizada”.

Do ponto de vista de Marin e Braun (2013), também é um desafio para os professores, diante das particularidades do ensino fundamental, anos finais, conhecer as necessidades, os limites e as possibilidades dos alunos em curto espaço de tempo de interação que os horários de aula proporcionam. “Desafios exigem enfrentamentos, o que não é tarefa simples, levando-se em conta a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação” (Marin; Braun, 2013, p. 64).

Fonseca (2011) também aponta como um grande desafio a necessidade de adequação das práticas de ensino e da forma de ensinar para os alunos PAEE os “conteúdos planejados para alunos que aprendem”. Em consonância com o que foi apresentado pelas autoras, Marin e Braun (2013) enfatizam que:

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto. Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente de o aluno aprender (p. 54).

É fato que ao se depararem com os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, os professores se mostram despreparados e preocupados com as demandas provocadas pela inclusão. Eles são levados, a partir das necessidades cotidianas, a investir em sua formação em busca de práticas e atitudes inclusivas.

Segundo Prado (2022), além dos desafios apresentados pela educação inclusiva como a constituição de uma prática político-pedagógica aberta à diferença e que possa propiciar a aprendizagem de todos, os docentes que atuam nos 6º (sexto) anos enfrentam outra situação desafiadora, que diz respeito à transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental.

Ainda na visão do autor, os alunos que vivenciam essa transição saem de uma realidade educacional e passam a frequentar outra totalmente diferente, pois, a partir do momento que ingressam no 6º (sexto) ano do ensino fundamental, se deparam com vivências e acontecimentos que não eram comuns nos anos iniciais, como: a necessidade de adaptação à rotina e ao ritmo acelerado dos estudos nas diversas disciplinas, ao maior número de professores, às mudanças na organização dos materiais escolares. “O desafio está justamente em alocar as reflexões sobre a escola para todos, nesse contexto educacional [...] que se organiza por seriação e por meritocracia e que muitas vezes exclui” (Braun; Marin, 2012, p. 7).

Esta reflexão nos leva a questionar como o professor da sala comum atuante no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental se prepara para desenvolver ações pedagógicas de ensino e aprendizagem levando em consideração as necessidades dos alunos PAEE matriculados neste ano escolar, onde, entre outros desafios, a particularidade organizacional por disciplinas se apresenta como “complicadora” no

processo inclusivo tanto para os professores quanto para os alunos (Oliveira; Valentim; Silva, 2013, p. 38).

Conforme apresentado anteriormente, a formação docente apresenta-se como um dos pilares da educação especial na perspectiva inclusiva, porém, é necessária uma revisão contínua das ações e práticas de ensino para implementar o ensino inclusivo (Souza, 2022) e esse repensar pode e deve ser feito através da formação continuada em serviço.

Na visão da autora, é necessário que a formação continuada e em serviço seja parte integrante da qualificação dos professores e que se articule com o planejamento de práticas docentes inclusivas voltadas à aprendizagem, ou seja, que considerem as diferentes formas de aprender de todos os estudantes.

De acordo com Fonseca (2021), a formação em serviço pode ser compreendida

como momento disponibilizado pelo órgão superior e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional (Fonseca, 2021, p. 56).

Na sessão seguinte apresentaremos a segunda parte do estudo que aborda a trajetória metodológica da pesquisa realizada com professores dos componentes curriculares de quatro turmas do 6º (sexto) ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal, abordando as suas percepções sobre atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (PERCURSO INVESTIGATIVO)

Após apresentar a parte teórica deste estudo, que tratou das políticas públicas da educação especial e de formação de professores numa perspectiva inclusiva, apresentamos a parte empírica, composta por uma pesquisa qualitativa, realizada de forma on-line, com o objetivo de analisar a percepção dos professores do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva.

Esse é o papel fundamental da pesquisa científica: remeter-nos a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações, tendo como base procedimentos metodológicos fidedignos e claramente definidos. Entretanto, também não basta desejar investigar esses diferentes contextos, se a ação não for estruturada e planejada toda a sua execução (Del-Masso, 2012, p. 13).

A pesquisa foi realizada entre outubro de 2023 e fevereiro de 2024. De acordo com dados da escola no ano em que a pesquisa foi iniciada, estavam matriculados 654 alunos, dos quais 321 no ensino fundamental, anos iniciais e 333 no ensino fundamental, anos finais. Dos alunos matriculados, 50 faziam parte do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. Dos 50 alunos PAEE, 07 estavam matriculados nas turmas de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental.

Passamos agora a descrição da trajetória metodológica da pesquisa, apresentando as etapas, os procedimentos e o instrumento de coleta de dados utilizado para a realização da pesquisa.

4.1 MÉTODO, ABORDAGEM E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Metodologicamente, esta pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório. Segundo Creswell (2014) esse tipo de pesquisa preza pela qualidade e a profundidade das informações.

[...] a atividade científica exige sustentação, demonstração, argumentação, metodologia. É o método que permitirá o conhecimento e o avanço do homem em sua sede inesgotável pelo saber, pelo conhecer, pelo inventar, pelo descobrir e pelo criar (Oliveira, 2012, *apud* Del-Masso, 2012, p.9).

Ao tratar sobre o estudo de caso exploratório, Alves-Mazzotti (2006), enfatiza

[...] critério que justifica a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa: tratar-se de fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação[...] (p. 644).

A pesquisa foi realizada na escola onde a pesquisadora atua como professora de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, o próprio local de trabalho se constituiu como fonte direta para a coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com 33 (trinta e três) questões mistas, ou seja, questões abertas, que possibilitam maiores informações e fechadas, que possibilitam informações curtas e diretas. Este tipo de questionário facilita obter o maior número de dados, em menos tempo. Isso permite que as pessoas respondam no momento que lhes for mais conveniente e não expõe o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil 2008).

O questionário foi enviado eletronicamente, juntamente com a inscrição on-line, por meio de *link* criado no aplicativo de gerenciamento de pesquisa *Google Forms*. Não foi estabelecido prazo para resposta do questionário, portanto, entre a primeira e a última resposta, decorreram cinco meses.

Para que os dados pudessem ser analisados, foi necessário enviar diversas mensagens por *WhatsApp*, ao longo dos cinco meses, reforçando a pesquisa, dando instruções para as dúvidas que surgiam, sensibilizando para a importância da participação de cada um dos professores. Em fevereiro de 2024, finalizou-se a coleta de dados, com as respostas de 14, dos 15 professores contactados.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, adotamos como procedimento geral a elaboração e organização do questionário de pesquisa; os contatos realizados com a Secretaria de Educação do Município e da Direção da Unidade de Ensino, local escolhido para fazer a pesquisa, para as solicitações das autorizações para realização da pesquisa e, por fim, o registro dos documentos na Plataforma Brasil para análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP.

As autorizações da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município e do diretor da Unidade de Ensino foram decisivas para o início do processo de autorização para a realização desta pesquisa.

Em maio de 2023, realizamos contato com a Diretora do Departamento Pedagógico do Município, de forma presencial, na SME, em reunião pré-agendada. Durante o encontro, foram submetidos para conhecimento e análise uma cópia do projeto de pesquisa, uma cópia do questionário base da pesquisa e o modelo do termo de autorização da realização de pesquisa na Unidade de Ensino Municipal. Posteriormente, ainda no mesmo mês de maio, recebemos o documento de autorização, devidamente assinado pela responsável do Departamento Pedagógico da SME.

Após receber a autorização da SME, realizamos encontro presencial, em reunião pré-agendada, com o Diretor da Escola Municipal, que atendeu prontamente a orientação da SME e colocou a escola à disposição para a realização da pesquisa. Nesta reunião foram disponibilizadas cópias do projeto de pesquisa, do formulário da pesquisa que seria realizada com os professores e um modelo de formulário para autorização da pesquisa. No mesmo encontro, recebemos a declaração de autorização da Unidade de Ensino, através do seu representante, o diretor.

Em 31 de maio de 2023, os documentos exigidos foram anexados à Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus Presidente Prudente (Anexo C). A pesquisa foi aprovada pelo comitê em 25 de julho de 2023 através do parecer nº 6.200.320, disponível no Anexo E.

Uma vez aprovada, iniciamos os procedimentos para a realização da pesquisa na escola. Ainda em julho/2023, enviamos um e-mail para a secretaria da escola onde seria realizada a pesquisa, solicitando a relação dos professores dos 6ºs anos, os seus contatos telefônicos e endereços de e-mail.

Em seguida, a secretaria disponibilizou os contatos eletrônicos (*e-mail*) e telefones (*WhatsApp*) dos 15 professores que atuavam nos diferentes componentes curriculares de 04 (quatro) turmas de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental em 2023.

Após obter os dados de contato dos professores das turmas dos 6ºs (sextos) anos, contactamos cada profissional, por e-mail, para apresentar a intenção de realização da pesquisa, apresentar os seus objetivos e os fatores de proteção dos dados que seriam coletados.

Em contato posterior com os professores, através de e-mail, enviamos a carta convite com as instruções e informações sobre a pesquisa, informações e contatos telefônicos da pesquisadora e da sua orientadora, informações sobre a instituição à qual a pesquisa está vinculada e o *link* para o questionário da pesquisa, a ser realizada através do formulário de pesquisa on-line do *google forms*.

Ao acessar o link do *google forms*, disponível no corpo do e-mail, o professor teria acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no *Apêndice B*, onde poderia *concordar* ou *não* em participar da pesquisa. Ao conhecerem o TCLE e aceitarem participar, os professores tiveram acesso às perguntas e puderam prosseguir com as suas respostas.

A coleta de dados foi realizada entre outubro de 2023 e fevereiro de 2024. Das 14 respostas recebidas, três foram realizadas em outubro, oito em novembro, duas em dezembro e uma em fevereiro.

O questionário estruturado para coleta de dados, disponível no *Apêndice C*, foi disponibilizado em formulário on-line, contendo 33 (trinta e três) questões autoexplicativas, algumas abertas e outras fechadas. O questionário iniciava com perguntas que tratavam sobre as características sociodemográficas dos professores pesquisados, seguido de perguntas sobre as suas percepções quanto ao planejamento e atuação profissional, finalizando com perguntas sobre como ocorre a formação continuada em serviço e quais assuntos eles gostariam que fossem abordados em uma formação em serviço relacionados ao tema práticas inclusivas.

Na sequência, o leitor encontrará a descrição dos aspectos éticos da pesquisa.

4.2.1 Aspectos éticos da pesquisa

Considerado os aspectos éticos como fundamentais, esta pesquisa seguiu todos os passos estabelecidos na Resolução CNS 466/2012 (Brasil, 2012), que trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (*Apêndice A*). Foi cadastrada na Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente (*Anexo C*), de acordo com o protocolo 061339/2023, sendo aprovada em 25 de julho de 2023 através do parecer nº 6.200.320 (*Anexo E*). Para esta submissão foram apresentados os documentos de autorização da Secretaria de Educação e da

direção da Unidade de Ensino (Anexo A e Anexo B) e os demais documentos exigidos pela Plataforma.

Para a realização da pesquisa, tratamento e divulgação dos dados, consideramos também o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13709/2018, no seu art. 1º

[...] dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (Brasil, 2018).

Como parte da ética em pesquisa, os participantes receberam a carta convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com esclarecimentos sobre o sigilo da pesquisa e que ela apresenta “risco mínimo quanto a exposição da identidade dos participantes” e que a divulgação dos resultados será exclusivamente para fins científicos e didáticos (Anexo B).

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que este estudo tem por finalidade analisar a percepção dos professores dos diferentes componentes curriculares do 6º (sexto) ano do ensino fundamental em relação a sua atuação docente e à sua formação na perspectiva inclusiva, a pesquisa foi estruturada e aplicada aos professores que atuam como docentes dos componentes curriculares em quatro turmas do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, do estado do Rio de Janeiro.

Com base nos critérios dos participantes, foram selecionados os professores das turmas de 6º (sexto) ano de uma escola pública municipal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Dentro do universo dos profissionais que atuam na Educação Básica, esse grupo foi escolhido por permitir a coleta de dados especificamente sobre a problemática apresentada na pesquisa que diz respeito à percepção da atuação docente com os alunos PAEE quando chegam no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental. Todos os professores que responderam à pesquisa atuavam diretamente com alunos deste ano escolar, no período da coleta de dados.

Os meios de contato com os participantes foram fornecidos pela secretaria da escola, após as devidas autorizações, tanto da direção da escola quanto da Secretaria Municipal de Educação. Dos 15 professores informados como docentes das turmas

de 6º (sexto) ano em 2023, 14 responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de 93%, aspecto muito favorável para este procedimento de coleta de dados. A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. Os questionários foram compartilhados através do endereço eletrônico (*e-mail*) e pelo contato telefônico, via *WhatsApp* dos professores.

4.3.1 Contextualizando o local da pesquisa

De acordo com os critérios definidos para a realização da pesquisa, a instituição de ensino escolhida é uma escola pública municipal que atende alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Fundamental - Anos Finais. O Município sede da escola está localizado na região sul fluminense, no Médio Paraíba, às margens da rodovia Presidente Dutra (BR 116) que liga o estado do Rio de Janeiro ao estado de São Paulo.

O Município se destaca como um centro turístico, que tem como principal atrativo o turismo ambiental e gastronômico e tem o privilégio de fazer parte de uma região de Mata Atlântica onde está localizado o primeiro parque brasileiro, o Parque Nacional do Itatiaia (PNI). A escola pública onde os professores participantes da pesquisa trabalham está localizada em uma das áreas turísticas da cidade.

É neste contexto de um local reconhecido como polo turístico que se desenvolve o trabalho dos professores participantes desta pesquisa, mas, a população atendida parece estar na contramão do *glamour* advindo do turismo (Viana, 2023). Sobre essa questão, a autora relata que

os espaços que hoje são frequentados por turistas não o são pelos nossos/as estudantes, por serem muito caros. Considerando que a clientela do Colégio em grande parte pertence a bairros muito pobres [...] com exceção dos que ali frequentam por trabalhar, a maioria não usufrui desses espaços para seu lazer (Viana, 2023, p. 40).

Esta escola foi escolhida para a realização da pesquisa por ser a única instituição do bairro que atende os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para acessar outras escolas que atendam essa etapa de ensino, os alunos precisam se deslocar até o centro da cidade ou para a cidade vizinha. O bairro é separado da cidade pela referida rodovia, obrigando os moradores a percorrerem aproximadamente 13 km até o centro da cidade e 11 km para chegar à cidade mais próxima.

Diante do exposto, esta escola caracteriza-se como a mais acessível aos alunos do ensino fundamental, anos finais, residentes nesta localidade. Sendo, portanto, um espaço adequado para a realização da pesquisa envolvendo o tema tratado neste estudo. Os alunos da escola são na maioria filhos de trabalhadores de pousadas, hotéis, restaurantes e do turismo local e residem longe do centro turístico do bairro.

Segundo os estudos de Viana (2023), a escola está inserida em um lugar de dualidade econômica, social e cultural. Entretanto, apresenta-se como um local de conhecimento, demonstrando através da sua própria história que tem conseguido se manter como espaço educativo, melhorando no decorrer dos anos e das transformações do próprio sistema educacional brasileiro.

Permeando entre uma escola que já funcionou como internato, uma escola de formação técnica sob a direção de religiosos e seu contexto atual, como uma escola pública municipal que funciona com educação básica - Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, representa, em sua essência formadora e transformadora, um espaço educativo para os alunos que residem nesta localidade.

A escola tem o privilégio de possuir um amplo espaço físico em uma área verde, com amplas salas de aula, instalações administrativas e de reuniões, um grande refeitório, uma quadra esportiva, um espaço de convivência coberto e descoberto, com vista para as belezas da Serra da Mantiqueira.

Com base nas normativas nacionais, o município regulamentou o AEE por meio da Resolução/CME/Nº 05/2018 (Itatiaia, 2018), que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no sistema municipal de ensino, assim como, o papel do professor no AEE.

Art. 1º A Educação Especial, modalidade de Educação Escolar, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, oferecida para educandos que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógico e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas (p. 2).

A organização escolar está estruturada de forma que no primeiro turno são atendidos os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e no segundo turno são atendidos os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Município e, por conseguinte da escola, é realizado através do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Art. 16 Considera-se sala de recursos multifuncionais o espaço organizado com material, profissionais da educação especializada e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Itatiaia, 2018, p. 9).

Definido o percurso metodológico, o instrumento de coleta de dados, os participantes e o contexto da pesquisa, passaremos agora para os procedimentos adotados para a realização da análise dos dados coletados.

4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Os resultados dos dados obtidos na pesquisa são apresentados por meio de uma análise descritiva, buscando responder às questões sobre a percepção dos professores sobre a sua atuação com alunos PAEE que ingressam no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental e qual a contribuição da formação continuada neste contexto.

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016) com uma organização preliminar dos dados provenientes do questionário, realizada por meio da leitura recorrente das respostas dos participantes, para proceder com a reorganização dos gráficos e tabelas, de forma a responder aos objetivos da pesquisa.

[...] a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 37).

Após a coleta dos dados, mediante a aplicação do questionário, passamos a análise dos conteúdos. O uso do questionário *online* do aplicativo *Google Forms* possibilitou a obtenção de um banco de dados automáticos, gerando planilhas e gráficos. Iniciamos com a pré-análise das respostas; da exploração e categorização do material através da organização das informações obtidas e o agrupamento das respostas encontradas usando a tabulação e a categorização e por último procedendo com o tratamento dos resultados, fazendo inferências e interpretações para a compreensão e análise qualitativa dos dados (Bardin, 2016).

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias [...] reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso

da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p.147).

A exploração dos dados coletados permitiu construir dois grandes eixos de análise: *percepção* e *formação*, onde cada eixo é composto por categorias e subcategorias.

As categorias destacam os agrupamentos dos elementos constituintes da pesquisa e, por sua vez, são divididas em subcategorias baseadas nas respostas dos professores participantes, à luz dos estudos teóricos e da combinação das informações colhidas para atingir os objetivos da pesquisa.

O agrupamento em categorias analíticas (Bardin, 2016) permitiu melhor organização e análise dos dados. Inicialmente foi realizada a parte introdutória da pesquisa com os dados de caracterização dos participantes, informações consideradas importantes para o conhecimento da realidade sociodemográfica dos professores pesquisados.

Em seguida são apresentados os dois grandes eixos temáticos delimitados no instrumento de coleta de dados a partir das perguntas realizadas que correspondem aos objetivos específicos: 1º eixo – A percepção docente sobre a sua atuação e o 2º eixo – As Perspectivas de Formação.

O primeiro eixo está alinhado ao objetivo de investigar como é realizado o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, diante das particularidades desta etapa de ensino. Neste eixo, foram concentradas todas as respostas levantadas sobre a percepção dos professores sobre a sua atuação com alunos PAEE.

O segundo eixo trata sobre as perspectivas de formação, onde se concentram as respostas que tratam deste tema, através de informações que se alinham com o objetivo de analisar se as práticas docentes e a formação continuada em serviço dos professores pesquisados são desenvolvidas considerando as necessidades do aluno PAEE na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para melhor compreensão dos dados, apresentamos a Tabela 2 com eixos, categorias e subcategorias.

Tabela 2 - Eixos, Categorias e Subcategorias

EIXO 1 - A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A SUA ATUAÇÃO		EIXO 2 - AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO	
Categorias	Subcategorias	Categorias	Subcategorias
1 Planejamento de ensino	1.1 Tipo de atividades 1.2 Momentos para planejar 1.3 Em parceria entre professor comum e o do AEE	1 Periodicidade dos estudos e das formações no espaço escolar	1.1 Mensalmente (Hora Atividade) 1.2 Semanalmente (HTPC) 1.3 Bimestralmente (encontros de área-componente curricular) 1.4 Não existe periodicidade definida 1.5 Não sabe informar
2 Ação Pedagógica Inclusiva Subcategorias	2.1 Realizadas em sala de aula para PAEE 2.2 Rotina de aula com a presença de aluno PAEE		
3 Apoios específicos para alunos PAEE	3.1 Profissionais de apoio (Prof. do AEE, prof. auxiliar, estagiário, cuidador) 3.2 Recursos e/ou materiais específicos 3.3 Colaboração entre prof. comum e do AEE 3.4 Apoio e colaboração da família	2 Impacto da formação sobre práticas inclusivas	2.1 Favorecem a troca de experiências 2.2 Orientam na elaboração e na adaptação de atividades 2.2 Ressignificam o papel do professor
4 Avaliação da aprendizagem do aluno PAEE	4.1 Estratégias para avaliação 4.2 Periodicidade	3 Assuntos abordados na formação em serviço	3.1 Estratégias Pedagógicas Inclusivas 3.2 Estratégias Específicas para o PAEE 3.3 Serviços especializados para o PAEE
5 Dificuldades docente na atuação com alunos PAEE	5.1 Condições de trabalho 5.2 Ausência de formação específica 5.3 Ausência de materiais e/ou recursos 5.4 As especificidades do PAEE 5.5 Falta ou insuficiência de profissionais de apoio	4 Características da formação para práticas inclusivas	4.1 Em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) previstos no calendário escolar 4.2 Em curso presencial ofertado pela SME nos encontros por área 4.3 Em curso semipresencial (com atividades on-line e presenciais) 4.4 Em curso presencial em parceria com universidade
6 Aspectos favoráveis da experiência com o PAEE	6.1 Convivência com situações inclusivas 6.2 Desenvolvimento/ crescimento pessoal e profissional 6.3 Observar o desenvolvimento do PAEE		

Fonte: Elaboração da autora

Abordaremos no segundo momento os *resultados e discussões*, apresentando o levantamento, a análise e a discussão dos dados da pesquisa realizada sobre a temática em estudo.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a apresentação do primeiro momento da trajetória metodológica, apresentamos o segundo momento, constituído pelos resultados e discussões sobre os dados coletados. Os dados são apresentados segundo categorias analíticas. Primeiramente abordaremos os dados sobre a caracterização sociodemográfica dos professores participantes da pesquisa, em seguida, trataremos do primeiro eixo – a percepção docente sobre a sua atuação e na sequência, do segundo eixo – as perspectivas de formação.

5.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES

De posse dos resultados obtidos a partir das respostas dos 14 professores, dos diferentes componentes curriculares das quatro turmas do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, que responderam ao questionário on-line, passamos a organização e a categorização dos dados, iniciando com as informações que caracterizam os professores participantes, que para identificação neste estudo, foram denominados de P1 até P14.

Conforme mencionado anteriormente, o questionário foi respondido por 14 dos 15 professores, todos do Ensino Fundamental, anos finais, atuantes no 6º (sexto) ano, em turmas com alunos PAEE, apresentando dados sobre as suas características. As respostas às questões realizadas geraram dados sociodemográficos abrangendo a faixa etária, a disciplina de atuação, a formação inicial, a formação complementar e em que área, quando foi realizada a última formação e se têm formação na área da educação especial e qual a formação. A pesquisa também mostra se o professor pesquisado gostaria de ter realizado formação complementar e se teve algum impedimento para esta realização.

Os dados sociodemográficos, que caracterizam os professores participantes, em termos da sua faixa etária; da formação e da disciplina de atuação; das formações complementares, quando elas aconteceram e as suas áreas de estudo e por fim, as informações sobre sua formação na área da educação especial foram agrupadas no Quadro 1 – Caracterização sociodemográfica dos professores participantes, que agora apresentamos com posterior discussão dos referidos dados.

Quadro 1 - Caracterização Sociodemográfica dos Professores Participantes

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	DISCIPLINA QUE ATUA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	EM QUAL ÁREA	GOSTARIA DE TER REALIZADA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	QUAL FOI O IMPEDIMENTO POR NÃO TER REALIZADA	QUANDO ACONTECEU A ÚLTIMA FORMAÇÃO	TEM FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	QUAL
P1	51 a 60	INGLÊS	Formação de professor	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h)		SIM	Falta de incentivo por parte da SME	Há mais de 05 anos	SIM	Pós em educação especial/ psicopedagogia
P2	41 a 50	ESPAÑHOL	Curso de Letras	Curso de Especialização (mais de 360h)		SIM	Falta de incentivo por parte da SME	Há mais de 05 anos	NÃO	
P3	MAIOR DE 60 ANOS	MATEMÁTICA	Matemática	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h)	Gestão Escolar	NÃO		Há mais de 10 anos	NÃO	
P4	31 a 40	HISTÓRIA	Licenciatura em história			SIM	questões pessoais	Há mais de 05 anos	NÃO	
P5	31 a 40	CIÊNCIAS	Ciências Biológicas	Mestrado Profissional		SIM	Falta de tempo	Há mais de 05 anos	NÃO	
P6	51 a 60	EDUCAÇÃO FÍSICA	Magistério	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h)		NÃO		Há mais de 10 anos	SIM	Curso de aperfeiçoamento em psicomotricidade, jogos e brincadeiras, didática geral, psicopedagogia, música na escola, voleibol, recreação
P7	41 a 50	MATEMÁTICA	Matemática	Mestrado Acadêmico		NÃO		Há mais de 05 anos	NÃO	
P8	51 a 60	HISTÓRIA, GEOGRAFIA	licenciatura plena em geografia	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h)		SIM	Falta de incentivo por parte da SME	Menos de 02 anos	NÃO	
P9	51 a 60	HISTÓRIA, GEOGRAFIA, ENSINO RELIGIOSO	Estudos Sociais	Curso de Especialização (mais de 360h)	Lato Sensu em História Social	SIM	Falta de incentivo por parte da SME	Há mais de 10 anos	SIM	Curso de Ampliação de conhecimento em Educação Especial
P10	31 a 40	EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura Plena em Educação física	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h)	Educação física escolar	SIM	Falta de tempo	Entre 2 e 3 anos	NÃO	
P11	41 a 50	ARTES	Licenciatura plena Artes plásticas	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h) e Mestrado Acadêmico		NÃO		Há mais de 05 anos	NÃO	
P12	31 a 40	LÍNGUA PORTUGUESA, REDAÇÃO	Letras - Português / inglês	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h) e Mestrado Profissional	Mestrado em letras / pos em Língua Portuguesa e Neuropsicopedagogia / curso de aperfeiçoamento em educação especial; libras; braile; entre outros	NÃO	Estou realizando formação complementar	Menos de 02 anos	SIM	Braile, libras, Altas habilidades, AEE, Educação inclusiva, autismo, DI, entre outros
P13	41 a 50	LÍNGUA PORTUGUESA	Letras.	Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) e Curso de Especialização (mais de 360h)		SIM	Dificuldade financeira	2 anos	NÃO	
P14	51 a 60	REDAÇÃO	Graduada em Letras e Literatura			SIM	Falta de tempo		NÃO	

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Os dados apresentados no quadro 1 (um), demonstram que os professores estão distribuídos em quatro faixas etárias, sendo que cinco professores estão dentro da faixa etária de 51 a 60 anos; em seguida, estão os professores das faixas etárias

31 a 40 e 41 a 50, com quatro professores em cada faixa e um professor encontra-se na faixa etária maior que 60. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao censo escolar da educação básica de 2023, indicam que as faixas etárias com maior concentração de professores nos anos finais do ensino fundamental são as de 40 a 49 anos, para docentes do sexo feminino e de 30 a 39 anos para os docentes do sexo masculino (Brasil, 2024).

As disciplinas que ministram fazem parte do currículo escolar do município para os anos finais do Ensino Fundamental. Na organização curricular da escola, as disciplinas de educação física, história, geografia, língua portuguesa, matemática e redação, contam com dois professores para cada uma. As disciplinas de espanhol e inglês contam com apenas um professor para atuar em todas nas quatro turmas, enquanto que a disciplina de ensino religioso é ministrada pelo professor de outra disciplina como aproveitamento de profissional para atuar em área correlata.

Considerando os dados, constatou-se que alguns professores lecionam duas ou mais disciplinas, como é o caso de um professor que atua com língua portuguesa e redação, outro com história e geografia, e outro com história, geografia e ensino religioso, situações possíveis a partir do indicador de adequação da formação docente⁴, que “sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes e as disciplinas que eles lecionam considerando o ordenamento legal vigente” (Brasil, 2024).

Quanto à formação inicial dos professores pesquisados, verifica-se que 12 apresentam formação em cursos de licenciaturas específicas para as disciplinas que ministram, chamando a atenção para dois professores que mencionaram como formação inicial os cursos de Formação de professor e magistério. Dados preliminares publicados pelo INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024), mostram que 92,0% dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental possuem nível superior completo, em grau acadêmico de licenciatura e bacharelado.

As respostas sobre a formação dos dois professores suscitam que houve falha no entendimento da pergunta ou na elaboração da resposta, pois, conforme a LDB,

⁴ A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida, em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

A LDB (Brasil, 1996) apresenta a composição da educação brasileira em dois níveis escolares, o primeiro a Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e o segundo que abrange a Educação Superior.

O Ensino Fundamental, anos finais, é a etapa da educação básica compreendida entre o 6º (sexto) e o 9º (nono) ano. Para atuar neste segmento, os professores devem possuir formação em nível superior com licenciaturas específicas para a disciplina que irão atuar. Com o objetivo de assegurar esta formação, o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça a exigência legal “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014), esse objetivo pode ser alcançado por meio do regime de colaboração entre os entes federativos⁵.

Marin (2015, p. 34) indica que o Ensino Fundamental, anos finais é um segmento que “envolve um estrutura organizacional e pedagógica complexa”, em que o professor é um especialista em sua disciplina e ministra as suas aulas de forma compartimentada em tempos de aula semanais.

A legislação estabelece como deve ser a formação para atuar na educação básica, mas é cada vez maior a necessidade de complementar a formação inicial com o que chamamos de formação continuada. Segundo os estudos de Glat e Pletsch (2013, p. 135), “a formação continuada pode ser compreendida como espaço/tempo de aprimoramento docente, conseqüente aos estudos realizados em cursos de nível médio e/ou superior”, desta forma, entendemos que a formação continuada de professores cria novas estratégias para demandas específicas (Braun; Marin, 2012).

Na pesquisa realizada, quando tratamos de formação continuada, utilizamos o termo *formação complementar*, portanto, nesta fase de análise dos dados sociodemográficos e quando for necessário fazer referência a dados da pesquisa sobre este tema, trataremos formação complementar como formação continuada.

⁵ Compõem os entes federativos - União, Estados, Distrito Federal e os Municípios

Neste sentido, 12 professores responderam que possuem formação complementar à formação inicial, e dentre as formações citadas, destaca-se quatro professores mestres, sendo que dois possuem mestrado acadêmico e dois possuem mestrado profissional. Apenas um professor informa a área de concentração do seu mestrado, neste caso, área de letras.

Além dos cursos de mestrado, os professores indicaram os cursos de aperfeiçoamento (entre 180 e 360 horas) e os de especialização (mais de 360 horas) como formação complementar/continuada, porém, dois dos professores pesquisados afirmaram não ter realizado nenhum curso de formação complementar/continuada.

A pesquisa também buscou dados sobre a área de formação complementar/continuada que o professor realizou. Dos 12 respondentes, apenas quatro citaram as áreas de formação, sendo elas em gestão escolar, história social, educação física escolar, mestrado em letras, língua portuguesa, neuropsicopedagogia e um professor apresentou o curso de aperfeiçoamento em educação especial: libras, braile.

Como podemos verificar, temos dados satisfatório em relação ao número de professores que realizaram cursos de formação complementar/continuada, no entanto, notamos que há pouca formação voltada para a inclusão e a atuação com o aluno PAEE. Os cursos, mesmo no âmbito da formação complementar/continuada, continuam sendo realizados com vistas as formações específicas, como acontecem nos cursos de licenciaturas.

Na sequência da análise dos dados, dos 12 professores que informam ter realizado formação complementar/continuada à formação inicial, quatro concluíram há menos de três anos, enquanto cinco realizaram há mais cinco anos e três deles informaram que realizaram há mais de dez anos.

Neste mesmo contexto, cinco professores indicaram que não gostariam de realizar formação complementar/continuada a que já possui. Dados preocupantes, dada a constante necessidade de atualização das práticas educativas, especialmente no que diz respeito às práticas inclusivas.

[...] a melhoria da qualidade de ensino pode começar, também, pela reflexão da própria prática e que “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (Zeichner, 1999 *apud* Braun; Marin, 2012, p. 6).

Contraopondo as informações anteriores sobre o *não desejo* de realizar formação demonstrado por alguns dos professores, evidenciamos que nove deles informaram que gostariam de realizar formação complementar/continuada a que já tem e apresentam como dificultadores para este processo a falta de incentivo da SME, a falta de tempo, as dificuldades financeiras e também algumas questões pessoais.

Oliveira (2018), ao tratar sobre proposta inclusiva, ressalta a necessidade da formação continuada de professores para proporcionar o desenvolvimento e impulsionar a aprendizagem do aluno PAEE. “Ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade” (p. 145).

Menezes e Cruz (2013), enfatizam que

[...] a participação efetiva dos professores é fundamental para que uma proposta de formação continuada contribua no aprimoramento de suas intervenções profissionais. Entretanto, muitas vezes, os programas de formação vêm carregados de objetivos e exigências externos, desprovidos de significado para os docentes, resultando em desinteresse e absenteísmo ou, então, num sentimento de futilidade (Menezes; Cruz *In*: Glat; Pletsch, 2013, p. 136).

Souza (2022) ressalta que a busca de uma educação de qualidade perpassa pelo enfrentamento da problemática como se apresenta a formação continuada. Elas precisam ser dinâmicas e práticas para auxiliar o professor a lidar com a diversidade e a inclusão.

A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor, quando conseguir se tornar competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe dotado de uma fundamentação teórica consistente e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento (Augusto *et al.*, 2019, p. 9-10)

A falta de formação complementar/continuada na área da educação especial por parte dos profissionais pesquisados é evidenciada quando dez deles responderam não ter formação nesta área. Dos quatro professores que afirmaram ter realizado formação na área da Educação Especial, apenas três estão diretamente relacionadas ao AEE. Um professor informa ter feito uma pós em educação especial, outro professor fez um curso para aprofundar conhecimentos em educação especial e o terceiro professor relata ter feito algumas formações relacionadas a Educação Especial, ligadas ao PAEE (autismo, deficiência intelectual e altas habilidades) e

outros relacionados a aspectos como Braile e Libras e à conhecimentos específicos do AEE e da Educação Inclusiva.

De modo geral, a partir dos dados sociodemográficos dos 14 professores que responderam à pesquisa, foi possível obter informações sobre os professores de todos os componentes curriculares das turmas dos 6^{os} (sextos) anos do ensino fundamental. A maioria tem entre 51 a 60 anos e possuem formação em nível superior (licenciatura) para atuar na disciplina específica.

Os dados analisados mostram que os professores buscam atualizações através de cursos de formação complementar/continuada, possivelmente, considerando as especificidades da disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental por eles ministradas. Contudo, fica evidente que o tema das práticas inclusivas ainda não faz parte do contexto de todos os professores pesquisados.

Refletir sobre a prática remete à formação continuada (Braun; Marin 2012). Percebemos que há uma preocupação com a prática, quando a maioria deles demonstra que gostaria de ter realizado formação complementar/continuada além da formação inicial. Essa preocupação responde às necessidades contemporâneas dos professores de permanecerem em formação para atuarem em sua área, numa perspectiva inclusiva.

Oliveira (2012) enfatiza que a escola é chamada a assumir as responsabilidades do seu papel educativo para enfrentar e superar os processos de exclusão escolar e nesse processo é necessário e urgente pensar e repensar a formação inicial e continuada dos professores.

Um dado preocupante é o relacionado com o tempo em que as formações aconteceram, onde a maioria, oito deles, afirmam ter realizado a última formação há mais de cinco anos, entre os quais três informam que a última formação aconteceu há mais de 10 anos. Considerando as mudanças contínuas de informações, as necessidades urgentes apresentadas pelos debates sobre inclusão e o aumento do acesso dos alunos PAEE nas escolas, podemos inferir que o professor precisa estar constantemente atualizado.

Oliveira (2012) destaca que

antes de qualquer coisa, há de se pensar nos aspectos gerais de uma formação que potencialize os professores ao exercício de uma prática escolar capaz de alargar as possibilidades de desenvolvimento pleno de TODOS os alunos (p. 30, grifo da autora).

Neste contexto de constante urgência de formação por parte dos professores, na busca de aprimoramento para enfrentar a realidade plural e inclusiva da sala comum, faz-se necessário repensar tanto a formação em si, quanto o formato em que ela é oferecida, para permitir a formação continuada em serviço como meio para alcançar o professor. Nóvoa (2009, *apud* Souza, 2022) “defende a necessidade de uma formação construída na profissão, isto é, articulada com as dinâmicas da escola e com o cotidiano dos professores” (p. 109).

No mesmo sentido, Fonseca (2021, p. 56), acrescenta que a vantagem da formação em serviço é a “possibilidade de refletir sobre a atuação, justamente porque está envolvida com o contexto político e social da área de atuação”.

Até o momento apresentamos a parte introdutória da pesquisa com base nos dados de caracterização dos participantes. O objetivo aqui foi gerar reflexões sobre o contexto escolar a partir dos dados sociodemográficos dos professores pesquisados para adiante entendermos como o processo de formação percorrido por cada um dos participantes impacta nas ações diárias do ensino e aprendizagem.

Nas próximas sessões apresentaremos os dados analisados através de dois grandes eixos temáticos, constituídos por categorias e subcategorias. O primeiro eixo abordará a percepção docente sobre a sua atuação e o segundo eixo tratará sobre as perspectivas de formação dos professores participantes da pesquisa.

5.2 EIXOS TEMÁTICOS

Nesta seção vamos elencar as questões relacionadas as percepções dos professores sobre a sua atuação no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva com alunos PAEE. Os eixos temáticos, como apresentados no quadro dois da sessão 4.4 *Procedimentos para análise de dados*, foram organizados por meio de categorias e subcategorias analíticas, com o intuito de facilitar o entendimento do leitor.

As informações que dão base a esta sessão de análise foram obtidas através do questionário on-line (*google forms*), aplicado aos professores participantes da pesquisa. Para complementar a análise e exposição de alguns dados obtidos na pesquisa, posteriormente a exposição da categoria e subcategorias, apresentaremos gráficos dos dados analisados e excertos das informações obtidas nas respostas dos professores, registradas no instrumento de coleta de dados.

5.2.1 Eixo 1 - Percepções docentes sobre a sua atuação

Considerando que todos os professores tinham em suas salas matrícula e frequência de alunos PAEE, solicitamos, por meio da pesquisa realizada através de questionário on-line, com perguntas abertas e fechadas, que eles apresentassem dados sobre as suas atuações com esses alunos. A partir de suas respostas organizamos seis categorias pra analisar suas percepções sobre a sua atuação pedagógica, as quais foram: 1) Planejamento de ensino; 2) Ação pedagógica Inclusiva; 3) Apoios específicos para alunos PAEE; 4) Avaliação da aprendizagem do aluno PAEE; 5) Dificuldades docentes na atuação com aluno PAEE e 6) Apoios favoráveis da experiência com o PAEE. Cada uma dessas categorias foi complementada com subcategorias, conforme descrito no *Método*, para que pudéssemos ter maior detalhamento e precisão na análise do movimento docente entre uma atuação geral – voltada para todos os alunos – e, uma específica – com foco no PAEE.

Passamos, então, a apresentação e discussão dos dados gerados e a análise empreendida, como base nas categorias e subcategorias do eixo 1 - *Percepções docentes sobre a sua atuação*.

Assim, após as informações de caracterização pessoal, solicitamos aos professores, através de algumas perguntas, que descrevessem como planejam as suas aulas para possibilitar o acesso ao currículo para todos os alunos. Os dados obtidos foram organizados na categoria *Planejamento de Ensino* e agrupados em três subcategorias a saber: o tipo de atividades realizadas, os momentos para planejar e a parceria com o professor do AEE para o planejamento.

Quanto ao *tipo de atividades*, compondo da primeira subcategoria, os professores indicaram que realizam atividades adaptadas, individualizadas, adequações dos conteúdos e atividades realizadas com o apoio dos professores de AEE, apontando serem os recursos que utilizam para o planejamento das suas aulas com o intuito de possibilitar o acesso ao currículo de todos os alunos.

Ao articular os dados apresentados anteriormente sobre a formação, observamos que um número significativo dos professores não realizou formação nos últimos cinco anos, este dado nos leva a entender que pode haver uma lacuna entre as suas práticas e as informações mais recentes sobre práticas inclusivas.

Por isso, notamos a necessidade de explicitar em que contexto de estudo está inserido os temas que tratam sobre adaptações, individualizações e adequações de conteúdos, entendendo que os professores se utilizam destes termos em relação às atividades que eles proporcionam para os alunos. Os dados apresentados sugerem que os professores podem “necessitar de esclarecimentos sobre ajustes (flexibilização e adequação) curricular” (Fonseca, 2011, p. 67).

Verifica-se nos estudos de Fonseca (2011, p. 16) informações que se adequam a este estudo. Para a autora, “os ajustes curriculares definem o conjunto de procedimentos ou de práticas educacionais que objetivem garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares [...] ou intenções educativas estabelecidas”. A autora reforça que é de responsabilidade da escola organizar um currículo que atenda a todos, “empregando ajustes que podem ser flexibilização, adequação ou adaptação curricular” (Fonseca, 2011, p. 32).

Ao tratar sobre práticas inclusivas, Marin e Braun (2020, p. 4) dizem que “atualmente, pensar em um currículo para a diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um”.

O planejamento de ensino pautado na aprendizagem e que considera a diversidade expressa no desenvolvimento de cada aluno precisa ser pensado, delineado e colocado em prática a partir do currículo e não com base em atividades descontextualizadas que considerem apenas a presença do aluno PAEE na sala comum e não sua efetiva aprendizagem.

Concebemos, então, currículo como caminho que se trilha, o que pressupõe: movimento e envolve, de forma dinâmica e imbricada, conteúdos previamente selecionados a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do ensino; processos de avaliação; e, juntamente com isso tudo e de modo dialogado, o contexto sociocultural da comunidade escolar; vivências e conhecimentos que os estudantes já têm; necessidades e interesses coletivos. Em síntese, currículo escolar está aqui posto como um instrumento vivo a serviço de docentes e estudantes para a efetivação de aprendizagens significativas (Marin; Braun, 2020, p. 3).

Para contrapor com a ideia de empobrecimento ou diminuição do currículo que ainda permeia os espaços escolares quando planejam as suas ações para atuar com alunos PAEE, Marin e Braun (2020, p. 7), apresentam a “diferenciação pedagógica” como “uma possibilidade de enriquecimento curricular” e apontam a necessidade de um currículo mais flexível, que se adeque as habilidades e não as impossibilidades do

aluno. Contudo, as autoras alertam que a diferenciação pedagógica requer planejamento, por isso, não se caracteriza como uma “ação improvisada”.

De acordo com Perrenoud (1999 *apud* Marin; Braun, 2020, p. 8), a diferenciação pedagógica é compreendida como a ação de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe seja mais fecundas”.

Diante do exposto, podemos perceber que os professores apresentam adaptações e adequações em suas respostas como a principal forma de planejar o ensino. Os resultados da análise dos dados permitem inferir que os professores utilizam os termos adaptação e adequação, conforme mencionados nas políticas públicas de inclusão e nos documentos norteadores do currículo escolar, porém, o propósito da pesquisa não permitiu verificar se os professores compreendem a real objetividade destes recursos como formas de práticas inclusivas.

Os estudos de Pires e Mendes (2019) contribuem para essa discussão, a partir da análise das políticas curriculares, observando que “poucas são as evidências dos movimentos curriculares de adaptação, flexibilização e/ou diferenciação curricular como possibilidades para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial” (p. 390). Ainda na visão das autoras, há falta de clareza e objetividade nas políticas curriculares para as práticas com alunos PAEE.

Ao longo da análise dos dados desta pesquisa, utilizamos, como forma de enriquecer as informações, excertos⁶ das respostas dos participantes da pesquisa registradas no instrumento de coleta de dados.

Vejamos a seguir a transcrição de alguns excertos, nos quais os professores demonstram o foco das atividades voltadas para a condição do aluno e não no processo de ensino (do professor) e da aprendizagem (de todos os alunos).

Faço uma adaptação dos conceitos básicos da matemática os transformando em contagem, coleção de objetos, percepção de formas e cálculos simples repetitivos (P7).

Com base no currículo, elaboro atividades adaptadas com a ajuda das professoras da sala de recursos (P13).

⁶ Os excertos foram transcritos das informações obtidas nas respostas dos professores, registradas no instrumento de coleta de dados (questionário estruturado).

Cada aluno tem suas necessidades, portanto o planejamento se torna individual para atender o aluno, analisando falas de professores e profissionais da área, e também análise de laudos médicos (P8).

Inicialmente uma observação do aluno, depois vou inserindo atividades de acordo com abertura e disponibilidade do aluno, sempre verificando a sua evolução dentro do que proposto (P10).

Pesquisa sobre a condição dos alunos do AEE para adequação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades. Nesse processo, o diálogo com os profissionais da Educação Especial é fundamental (P4).

No que diz respeito à adequação, Fonseca (2011) destaca que, ao utilizar este tipo de ajuste, o professor deve ter o cuidado com a atuação dentro de uma proposta educativa para a diversidade, onde são observados e colocados em prática não somente os objetivos, conteúdos e as avaliações, mas principalmente, que as mudanças incidam na apresentação das atividades, na visualização dos conceitos e nas questões da temporalidade.

Marin e Braun (2020, p. 11-12) alertam que ao considerar a diferenciação pedagógica como uma ação educativa, os professores precisam atentar para a singularidade de cada um a partir do conhecimento das “necessidades, limites e possibilidades dos estudantes”, para que assim, possam estruturar “projetos curriculares que concebam recursos variados, estratégias individualizadas, ajustes para uma educação sob medida [...]”.

Ainda no plano do planejamento de ensino, indagamos sobre os *momentos de planejar*, o que compôs a segunda subcategoria. As respostas recebidas sugerem que os professores utilizam de duas formas, alguns indicam que seus planejamentos são realizados fora do horário de trabalho e outros no próprio horário de trabalho, em momentos já organizados na escola, conforme diretrizes do Sistema Municipal de Educação.

Na rede municipal em que atuam, existe o horário de tempo disponível (TD) para planejamento, que deve ser realizado semanalmente no espaço escolar, em horário previamente organizado, incluído na carga horária do professor. Quando eles se referem que fazem fora do horário de trabalho, indicam que, além de planejarem em suas casas também aproveitam os momentos de janelas/intervalos na escola.

O TD é organizado em cada unidade de ensino, de acordo com os tempos de trabalho de cada professor por disciplina. Pode acontecer de ter vários professores em momento de planejamento junto, o que pode favorecer a troca de informações e o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

O horário denominado TD é equivalente ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo⁷ (HTPC), onde os professores podem ser acompanhados pelos Orientadores Pedagógicos e Educacionais, bem como, por outros membros da equipe escolar para tratar de temas de sala de aula e de casos específicos de alunos.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, estes horários são previamente organizados pela Orientação Pedagógica, compondo um horário de planejamento de todo corpo docente, dentro de 1/3 (um terço) das horas de trabalho. Pelo que foi apresentado na pesquisa, observa-se que mesmo tendo tempo disponível semanalmente para o planejamento dentro do próprio local de trabalho, seis professores informam que realizam o planejamento fora do local de trabalho.

Art. 8º A carga horária semanal de concurso do professor II é de 20h (vinte horas) semanais, que serão cumpridas por hora-aula definida pelo Sistema Municipal de Ensino, os profissionais em efetiva regência de turma atuarão com a seguinte organização: I – 12 horas-aula semanais: Efetiva Regência de Turma, desempenho das atividades de interação com os educando. II -3 horas-aula semanais: Período reservado a estudos, planejamento e avaliação dentro dos espaços escolares de atuação e demais espaços definidos pela Secretaria Municipal de Educação. III – 5h: Período reservado a estudos, planejamento e avaliação em local de livre escolha docente. Parágrafo Único – A hora-aula do professor é de 45min (Itatiaia, 2023, p. 25).

Nos dados analisados, encontramos também como informação de momento usado para planejamento o tempo denominado de Hora Atividade. Ao informar a Hora Atividade como momento de planejamento, entende-se que os professores percebem que as ações realizadas na escola estão voltadas para o estudo e planejamento das suas ações.

Art. 9º O período reservado a estudo, planejamento e avaliação destina-se à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e Secretaria Municipal de Educação (Itatiaia, 2023, p. 26).

Trata-se de um momento instituído na rede, que acontece mensalmente, com duração de 02 (duas) horas, onde a equipe pedagógica se reúne com os professores para realizar estudos sobre temas diversos. Como exemplo, podemos citar que em

⁷ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul 2024.

2023, foram realizados estudos envolvendo práticas inclusivas, nos meses de março e agosto, onde foram tratados temas mais específicos como: o que é e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e A inclusão na prática.

É importante destacar que o momento de Hora Atividade é instituído na rede, mas ele acontece em horário de aula. No dia previamente marcado em calendário, os alunos são dispensados duas horas mais cedo, e a formação acontece. Um ponto desfavorável a se considerar é que apenas os professores presentes na escola naquele dia participam da Hora Atividade e, conseqüentemente da formação. Portanto, diante da dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental, anos finais, nem todos os professores participam dos momentos formativos oferecidos pela escola.

Refletindo sobre o planejamento realizado pelos professores, percebemos que eles têm instituído na sua rede, momentos propícios à troca e ao planejamento coletivo das práticas pedagógicas, mas alguns ainda utilizam práticas de planejamento realizadas individualmente, que não contribuem para a troca e o compartilhar de estratégias e recursos necessários para a atuação com todos os alunos.

Percebe-se a necessidade de propostas, de ações e de estruturas que atendam à realidade atual, para que se modifique ações anteriormente aceitas, como por exemplo, o ato de planejar isoladamente, ainda praticado por professores.

Atualmente, o planejamento colaborativo é necessário e eficaz. Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 74), apresentam o professor como um dos “personagens da aprendizagem”, portanto, o trabalho em escola não acontece de forma individualizada e nem deve acontecer, é um trabalho a ser realizado em colaboração com outros profissionais. Essa percepção de cooperação também deve estar presente quando se trata da atuação com alunos PAEE.

Na terceira subcategoria sobre o planejamento de ensino, os professores indicam que realizam por meio de *parceria com o professor do AEE*, o que possibilita tanto a realização do planejamento quanto a troca de informações e orientações sobre como atuar com os alunos PAEE que estão matriculados em suas turmas.

Os estudos de Marin e Braun (2020), quando tratam de acessibilidade ao currículo, chamam a atenção para o “movimento e constituição de uma nova cultura escolar se configurando, que no planejamento de ensino busca prever acessibilidade ao currículo (previamente) e não adaptação curricular (posteriormente)” (p.18).

O fazer pedagógico experimenta das mais diversas transformações se está em constante evolução, de modo que o acompanhamento individual dos estudantes e a adoção de intervenções pedagógicas pautadas por instrumentos eficientes de planejamento e avaliação passaram a ser reconhecidos como as ferramentas mais adequadas para a promoção de seu desenvolvimento intelectual e social (Souza, 2022, p. 65).

De acordo com as respostas dos professores, as parcerias acontecem entre os professores de AEE/Sala de Recursos através de orientações, formações e reuniões de orientações sobre os alunos, as suas necessidades e os apoios necessários para as suas atuações junto aos alunos PAEE.

As professoras de AEE. Elas convivem diariamente com os alunos tanto na sala de recursos quanto na sala de aula, caso seja necessário. Elas estudam, se informam e nos informam sobre as condições de cada aluno e nos orientam sobre as possibilidades de práticas com cada um deles (P4).

Sobre a parceria do professor da sala comum com o professor da do AEE, Fonseca (2011) enfatiza que

Independentemente da modalidade de ajuste curricular implementada pela escola e/ou pelo professor do ensino comum, a colaboração do profissional da Educação Especial é de suma importância, para a participação desse aluno na dinâmica escolar, quando pensamos no acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, pois, a realização dessas modificações é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos (p. 40).

O passo após o planejamento é a prática em sala de aula, a implementação do que foi planejado para a turma, considerando a sua diversidade. Embora não seja exatamente isso que observamos a partir das respostas dos professores, pois eles focam mais na condição clínica do PAEE, do que no seu processo de escolarização

Para completar a análise sobre a atuação docente, os professores foram solicitados a descrever como eles organizam as atividades da sala de aula frente às necessidades do aluno PAEE. Os dados apresentados foram organizados na categoria *Ação Pedagógica Inclusiva*, e agrupados em duas subcategorias: as realizadas na sala de aula para PAEE e rotina da sala de aula com a presença de aluno PAEE

A primeira subcategoria expõe as ações pedagógicas *realizadas em sala de aula para PAEE*, onde os professores destacam que realizam atividades diferenciadas quando têm o PAEE em sua turma. Isso pode ser percebido a partir das respostas apresentadas que se referem as propostas de atividades adaptadas

realizadas de forma individualizadas e em muitos casos, com o apoio do professor do AEE, situações estas já identificadas anteriormente.

Mais uma vez observamos que há intencionalidade por parte dos professores em incluir o aluno PAEE em suas aulas, no entanto, as informações mostram ações focadas em tarefas e exercícios, não sendo mencionados se as elas são baseadas em ajustes curriculares que atendam às necessidades e possibilitem o desenvolvimento dos alunos.

Algumas respostas dos professores que apontam as ações realizadas em sala de aula como recursos para atuar frente às necessidades do aluno PAEE podem ser visualizadas nos excertos a seguir.

As **atividades** são pensadas para promover a interação e integração de toda a turma. Ex. Nas **atividades** que exijam alguma autonomia o material dos alunos da Educação Especial será adaptada de acordo com a sua capacidade de desenvolver a **atividade** (isso também é feito com os demais alunos). Nas **atividades** em dupla ou coletivas todos os alunos participam (P4, grifo nosso).

Procurro demonstrar a todos os alunos que todas as **atividades** são importantes, sendo adaptadas ou não. Enquanto os demais alunos estão realizando suas **atividades**, convido o aluno Público-Alvo da Educação Especial para sentar junto comigo e o auxílio na realização da **atividade** ou para sentar junto com algum colega que ele tenha mais afinidade e este o ajuda, enquanto eu observo o desenvolvimento e a interação de ambos (P13, grifo nosso).

As informações apresentadas demonstram que, quando não há a presença do aluno PAEE, não há a preocupação com acessibilidade ao currículo, ou seja, não se observa a utilização de propostas inclusivas, entre outras, do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que, “permite a criação de meios de acessibilidade ao ensino para um aprendizado sem barreiras” (Zerbato; Mendes 2021, p.1).

Neste ponto, observamos uma coincidência nas informações registradas pelos professores entre, como eles planejam as aulas para possibilitar o acesso ao currículo de todos os alunos, com as informações apresentadas sobre como eles organizam as ações pedagógicas inclusivas em sala de aula, permitindo inferir que o planejamento está restrito às propostas de atividades.

Considerando os excertos de dois, dos professores pesquisados P4 e P13, transcritas acima, observamos que a expressão *atividade* se repete por diversas vezes, levando ao entendimento, mais uma vez, que as ações dos professores se restringem as adaptações de atividades a serem realizadas pelos alunos PAEE e não

ao ensino, a partir do currículo. “Muito mais que o conjunto das atividades nucleares, o currículo é a própria expressão das intenções da escola” (Fonseca, 2011, p. 28).

Os dados coletados para análise não apresentam informações suficientes para possibilitar inferir se os professores consideram, nos seus planejamentos e nas suas ações, o que está posto sobre flexibilização, adequação e adaptação curricular. De acordo com Fonseca (2011, p. 39)

a flexibilização deve ser conduta normativa da prática pedagógica do professor, constituindo-se em direito de todos os alunos. Por seu turno, a adequação aplica-se aos que de fato, necessitam de estratégias específicas para o acesso aos conteúdos planejados para a sala de aula comum.

Planejar ações pedagógicas que atendam a todos perpassa por diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola, pelo conhecimento de quais mudanças ou ajustes precisam ser feitos para atingir todos os alunos incluídos.

Flexibilização [...] mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino; Adequação [...] diz respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas; Adaptação [...] diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (Fonseca, 2011, p. 36).

Oliveira (2021), ressalta que para atender a diversidade presente nas salas de aulas, há que se mudar o jeito de ensinar e esta mudança perpassa por ações educativas planejadas intencionalmente para o desenvolvimento de práticas inclusivas e ações educativas abertas às diferenças.

Considerar a diferença é planejar recursos e estratégias de ensino e aprendizagem que respeitem as “competências”, “habilidades” e os “limites” que os alunos PAEE possam apresentar (Braun; Marin, 2012, p. 4). Os recursos e as estratégias são percursos estruturados a partir do currículo que devem ir além de atividades e exercícios.

Observamos nas respostas do questionário aplicado, que mesmo quando o professor se propõe dar uma atenção individualizada ao aluno, ele parte inicialmente de um *exercício* adaptado. Um professor informa sobre a interação e a integração entre os alunos, dizendo promover situações que possam favorecer esta relação entre eles, outro aponta a questão da proximidade, ou de demonstrar que todas as atividades são importantes.

Voltamos aqui para uma questão recorrente observada nas respostas dos professores envolvendo o planejamento e as atividades realizadas para os alunos PAEE que conduzem para um entendimento de aplicação de *exercício*, como podemos observar no excerto a seguir das informações de P12.

Primeiro separo a **atividade** do aluno especial explico e direciono a **atividade** e depois passo a **atividade** pra turma. Não é regra e dependendo da agitação do aluno, a ordem pode ser alterada (P12, grifo nosso).

Neste mesmo sentido, P7, ao informar “passo uma atividade ao aluno ou ele vai até a professora de AEE para realizar”, registra que envolve o apoio do AEE como ação pedagógica inclusiva a ser realizada pelo professor da sala comum. Não fica claro se o professor faz uma atividade adaptada, se houve um combinado prévio com a professora de AEE ou se simplesmente, o professor encaminha o aluno para a SRM para realizar a atividade da sala comum com o auxílio da professora de AEE. No entanto, evidencia-se a distorção sobre o entendimento dos papéis do professor da sala comum e o do AEE.

De acordo com Fonseca (2011, p. 27), “as adequações curriculares[...] entendidas como ajustes curriculares, constituem-se em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Em consenso com os estudos da autora, entendemos que o planejamento, para atender as necessidades de todos e também do aluno PAEE, precisa ser estruturado a partir das diferenças individuais que o professor encontra em sala de aula.

Em relação à *rotina de aula com a presença do PAEE*, que compõe a segunda subcategoria das ações pedagógicas inclusivas, os professores fazem referência a dois aspectos, o primeiro, informado pela maior parte dos professores respondentes, que eles mantêm uma rotina organizada de forma a atender a diversidade e o segundo aspecto apresenta uma ideia contrária, onde informam que a rotina fica desorganizada com a presença desses alunos

No que se refere à rotina de aula com a *presença* do PAEE, podemos exemplificar com a exposição de alguns excertos das respostas dos professores.

A rotina em sala de aula não altera significativamente, pois a adaptação é feita pensada no coletivo. Pode ser possível alterar a forma como o conteúdo é escrito no quadro (P5).

Apresentação da aula do dia (o que vamos fazer) Atividade teórica para os alunos regulares/atendimento individual do aluno AEE Parte prática (vamos

para a quadra), realização das atividades pela turma com adaptações para o aluno AEE. Volta à sala de aula (P10).

Cada aula é uma experiência única. Às vezes tudo sai conforme ou até melhor que o planejado. **Porém, tem dias em que quase nada funciona. Não acredito que ter ou não ter estudantes AEE influencie significativamente essas dinâmicas** (P4, grifo nosso).

Às vezes bem conturbada, por não ter apoio! E as vezes consigo administrar (P6).

Geralmente muito tranquila, claro que tem casos e situações que mudam extremamente o eixo (P9).

Os dados obtidos nas informações de P4, P6 e P9, permitem notar que os professores afirmam, na mesma resposta, que às vezes conseguem ter uma rotina organizada, mas que esta desorganiza-se devido às situações do dia a dia que permeiam a rotina de uma sala de aula com a presença de aluno PAEE.

Uma informação importante é encontrada na resposta de P4 quando ele afirma que “tem dias em que quase nada funciona. Não acredito que ter ou não ter estudantes AEE influencie significativamente essas dinâmicas”. Esta colocação conduz a refletir se as dificuldades de atuação do professor da sala comum estão apenas ligadas ao aluno PAEE ou, se, de forma geral, existem dificuldades para o professor lidar com outras demandas inclusivas apresentadas no ensino fundamental, anos finais e que para vencê-las o professor não pode atuar sozinho. “Atualmente, não há como esperar que o professor regente dê conta, sozinho, das necessidades apresentadas por seus “novos” alunos” (Braun; Marin, 2012, p. 6).

É importante ressaltar que o modelo proposto pela Educação Básica para o Ensino Fundamental, anos finais, etapa em que o 6º (sexto) ano está inserido, apresenta características como o ensino por disciplinas, os horários fragmentados por hora/aula, o número grande de professores para cada ano escolar, entre outras. Estas são características que se contrapõem as apresentadas pelo ensino fundamental, anos iniciais e devem ser consideradas no planejamento dos professores da sala comum, independente da presença ou ausência de alunos PAEE.

Considerando as especificidades do Ensino Fundamental, anos finais, e a sua relação com os processos de aprendizagem dos alunos PAEE, Silva (2018) destaca que

[...] não podemos desconsiderar algumas especificidades que podem desfavorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante [...] ensino compartimentado em disciplinas, que devem ser ensinadas por um determinado tempo durante o dia, a mudança de aulas e professores e o

próprio conteúdo, que tende a tornar-se mais complexo e abstrato, podem confundir e desorientar o estudante [...] ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental (p. 18).

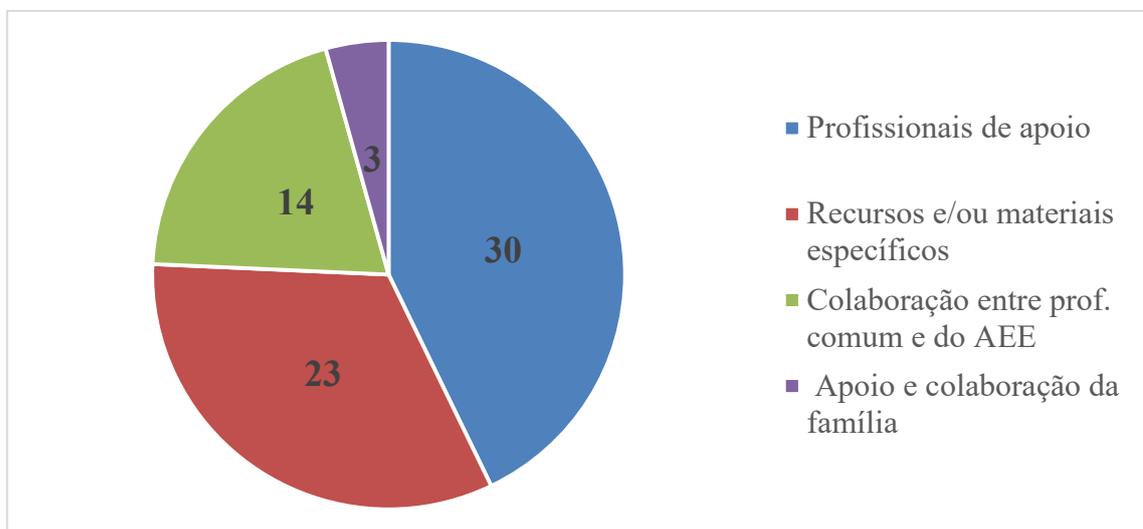
Ainda na visão da autora, o docente do Ensino Fundamental, anos finais, não pode atuar apenas como um professor especialista, ele deve compreender o contexto da escola, refletir as práticas inclusivas dentro da sua disciplina e planejar para atuar de forma provocadora de conhecimento com os seus alunos.

Entretanto, esta compreensão completa do contexto escolar não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de professores que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, dadas as características já apresentadas desta etapa da educação básica. “Conhecer o estudante, entender o contexto no qual ele está inserido e avaliar as suas necessidades [...] são pontos fundamentais para garantir o sucesso de uma inclusão [...]” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 229).

Outro assunto abordado com os professores participantes da pesquisa foi o apoio e recursos que consideram importantes na sua atuação com alunos PAEE. Os dados obtidos a partir deste questionamento foram organizados na categoria *Apoios específicos para alunos PAEE*, e agrupados em quatro subcategorias, a saber: profissionais de apoio; recursos e/ou materiais específicos; colaboração entre professor comum e do AEE e apoio e colaboração da família.

A questão permitiu que os professores informassem mais de um tipo de apoio como resposta. Apresentamos abaixo o Gráfico 1, para ilustrar as respostas apresentadas pelos professores sobre o assunto abordado.

Gráfico 1 – Apoios Específicos para alunos PAEE



Fonte: Organizada pela autora com base em dados de pesquisa

Para contextualizar o assunto, apresentamos, com base em dois textos legislativos, o entendimento legal sobre os apoios necessários para a atuação do AEE. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que instituiu as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, apresenta a organização do AEE no ensino comum a partir de uma organização pautada em:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Alguns anos depois, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), trouxe na sua redação a explicação sobre termos usuais nas políticas de educação inclusiva. Sobre o profissional de apoio escolar, ela define no inciso XIII do art. 3º, como:

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Observamos que as respostas dadas pelos professores não se afastam do que prevê a lei. Conforme demonstrado no gráfico acima, ao se referirem aos apoios específicos para atuação com o aluno PAEE, a primeira subcategoria, *profissionais de apoio*, aparece com o maior indicador, apresentando 30 respostas. Neste contexto, eles apresentam como profissionais de apoio necessários para ajudar durante as aulas com alunos PAEE o professor do AEE, o cuidador, o *professor auxiliar*, e o *estagiário*.

Em relação aos profissionais de apoio mencionados pelos professores, cabe ressaltar, que, respeitados os diferentes contextos, cada um pode desempenhar papéis diferentes e necessários ao processo de escolarização do aluno PAEE. Dentre

as ações, o ensino pelo AEE, as habilidades sociais, a acessibilidade física, os cuidados pessoais, atividades de recreação são exemplos da atuação desses profissionais, que nem sempre estão disponíveis ou atendem às necessidades.

A pergunta deu margem aos professores informarem recursos que eles acham importantes para o trabalho com alunos PAEE, dentre os quais citam o professor auxiliar e os estagiários, apoios estes que não fazem parte do quadro de profissionais da rede municipal pesquisada. Esses dois profissionais não são objeto deste estudo, entretanto, se faz necessário uma breve explicação, visto que a legislação que trata sobre o tema não apresenta as nomenclaturas a serem adotadas para os *outros* profissionais citados no inciso VI da referida Resolução.

Bezerra (2020, p. 677-678) esclarece que

as redes públicas de ensino contrataram esses “outros” profissionais de apoio à inclusão escolar, que, conforme o lugar e as condições de empregabilidade, receberam nomes diversos, tais como: cuidador, monitor, mediador, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado, dentre outros, segundo têm revelado estudos sobre o tema. Entretanto, não houve uniformidade quanto à formação exigida, às atribuições e carreira desse profissional, que, em diversas localidades, foi e ainda é contratado como estagiário de cursos de licenciatura, especialmente do curso de Pedagogia.

Após alguns esclarecimentos, continuamos a análise observando que os dois profissionais de maior destaque na resposta foram os professores do AEE na modalidade de sala de recursos multifuncionais e os cuidadores, que são profissionais do quadro de funcionários da Rede Municipal em que os participantes desta pesquisa atuam.

Na escola onde foi realizada a pesquisa, o atendimento educacional especializado acontece na modalidade de sala de recursos multifuncionais, na qual dois professores especialistas, em cada turno, desenvolvem os trabalhos característicos de complementação e/ou suplementação com os alunos PAEE. No ano da pesquisa, o AEE, embora seja realizado na modalidade SRM, é ofertado no mesmo turno da sala comum, o que permite que os professores tenham contato direto e contínuo com os professores do AEE. Mas, por outro lado, resulta na necessidade do aluno se ausentar da sala comum para participar da atividade do AEE.

O município adotou a nomenclatura de *cuidador*, para os profissionais que servem de apoio, quando necessário, ao aluno PAEE. Eles atuam nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. São profissionais que trabalham no regime de 40 horas semanais, que estão sob a orientação do professor da SRM e que têm a

possibilidade de acompanhar pelo menos dois alunos, um em cada turno, nas questões denominadas da vida diária. No município existem cuidadores concursados (efetivos) e contratados a partir de processos seletivos temporários.

Na segunda subcategoria, que trata dos *recursos e/ou materiais específicos* para desenvolver o trabalho com alunos PAEE, foram identificadas 23 respostas que mostram que esses recursos e materiais variam entre: materiais adaptados, planejamento/trabalho em colaboração, ambiente físico adequado, formação e valorização do professor.

Vejamos nos excertos a seguir, alguns dos registros dos professores sobre a situação analisada:

No caso específico da educação física, área em que atuo, vivemos numa eterna adaptação. **O que nos falta é basicamente material para as aulas** de forma geral, logo por consequência também para os alunos de AEE. Exemplo: uma bola mais leve para os dificuldade de domínio da mesma, um bambolê para criar uma sequência de movimentos (P10, grifo nosso).

Trocas constantes de experiências, recursos e **materiais didáticos** entre os professores da sala de aula regular, os professores da sala de recursos e dos coordenadores de ensino da rede (P4, grifo nosso).

Uma sala com **recursos multifuncionais** que promovesse de modo lúdico a interação aluno e professor regente (P2, grifo nosso).

Um **ambiente adaptado** para os alunos que necessitam de carga horária reduzida (P5, grifo nosso).

Formação continuada para os professores, conhecimento bem definido da necessidade do aluno Público-Alvo da Educação Especial (P13, grifo nosso).

Embora exista a intencionalidade por parte dos professores para a realização de práticas inclusiva, os dados apresentados mostram que eles enfrentam uma série de desafios que impedem o desenvolvimento e o acesso a uma educação inclusiva de qualidade. Os trechos retirados das respostas dos professores mostram que faltam recursos básicos, como por exemplo, materiais didáticos para o desenvolvimento do seu trabalho.

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas (Soares Neto *et. al.*, 2013, p. 78)

A concretização de uma educação inclusiva, que atenda a todos, quaisquer que sejam as suas características, passa por infraestruturas escolares adequadas no que

diz respeito às suas instalações físicas e tecnológicas, ao investimento na formação continuada do profissional, aos recursos materiais de uso cotidiano, dentre outros recursos que garantem a qualidade do atendimento.

Observa-se falha no cumprimento das diretrizes das políticas, já mencionadas no corpo deste trabalho, que tratam sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Com relação às diretrizes referentes aos recursos e materiais específicos de responsabilidade do poder público, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) especifica que, para que aconteça uma inclusão de qualidade, além da acessibilidade arquitetônica dos prédios deve acontecer a “disponibilização de materiais que atendam às diferenças dos alunos” (Santos; Capellini, 2021, p. 12).

Ainda segundo Santos e Capellini (2021) mudanças na organização e nos espaços físicos das escolas são imprescindíveis para a inserção de alunos PAEE, e por isso o tema infraestrutura tem sido, ao longo dos anos, objeto de estudo e de preocupação por parte de muitos estudiosos. De acordo as autoras, somente 0,6% das escolas municipais do ensino fundamental possuem infraestrutura que permitem um ensino de qualidade.

Neste ponto também fica evidente a preocupação dos professores com a formação e a valorização do trabalho do professor, sendo estes, fatores importantes para uma atuação mais adequada. Os estudos de Silveira *et al.* (2014, *apud* Oliveira, 2017) mostram que a valorização da docência, a capacitação dos profissionais, os recursos para atuação didática, as condições de trabalho, entre outros, são elementos que afetam diretamente o trabalho do professor.

A terceira subcategoria composta dos apoios específicos para alunos PAEE refere-se à *colaboração entre professor comum e do AEE*, e 13 professores indicaram diversas formas como as parcerias acontecem, sendo elas: às vezes, quando precisam e solicitam; em momentos previamente marcados e indicam também que as professoras do AEE estão sempre à disposição, conforme alguns dos excertos informados a seguir.

Sim, os professores da sala de recursos se mostram sempre solícitos e dispostos para diálogos e planejamentos. Os mesmos buscam acompanhar o desenvolvimento dos alunos em cada disciplina (P4).

Sim. As professoras estão sempre à disposição (P13).

A colaboração e a parceria entre professores da sala comum e professores do AEE é um assunto recorrente neste estudo e torna-se evidente através das informações apresentadas pelos professores.

“O trabalho colaborativo deve partir da vontade dos professores, tanto de Educação Especial quanto do ensino comum, pois é um processo de organização onde profissionais se reúnem para alcançar objetivos comuns e assim saem da individualidade laboral” (Manrique; Januário *In*: Fonseca *et al.*, 2022, p. 128).

Um dado significativo observado na análise das respostas é a percepção que os professores da sala comum têm sobre a facilidade de contato e da disponibilidade dos professores do AEE para proporcionar trocas, informações e orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, mesmo, diante das particularidades de atuação dos professores da sala comum do ensino fundamental, anos finais.

Essa percepção se justifica pelo fato do serviço da SRM ser desenvolvido no mesmo turno das aulas da sala comum, como já mencionado anteriormente, quando tratamos sobre os profissionais de apoio para os alunos PAEE.

Araújo (2016) aponta que entender a inclusão como uma responsabilidade do AEE ainda se apresenta como um grande problema, assim como a formação que não corresponde à realidade das escolas e a falta de trocas efetivas com os professores especializados em educação especial. Para que as políticas de inclusão não estejam distantes da realidade da escola, do professor e do aluno, a autora defende que “a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares” (Araújo, 2016, p. 140).

No mesmo sentido, Vilaronga e Mendes (2014), apontam que os profissionais da escola, em se tratando de inclusão, não têm respostas suficientes nos processos de ensino e aprendizagem para alunos PAEE quando atuam nas salas de aula de forma “individualizada”. Esta visão da autora ajuda a compreender que a tarefa de ensinar a todos, dada a diversidade que existe nos espaços escolares, torna-se impossível de ser realizada apenas pelos professores da sala comum.

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

Completando os dados sobre os recursos que os professores informam como necessários para uma atuação mais qualificada diante das demandas inclusivas, a quarta subcategoria apresenta o *apoio e colaboração da família*. A menção à família aparece pela primeira vez nos dados desta pesquisa, a saber, P12 e P13, respectivamente, “[...] família presente” e “[...] participação da família” indicam a necessidade de manutenção de contato e participação das famílias no processo inclusivo.

Segundo os estudos de Maturana e Cia (2015), o processo de inclusão dos alunos PAEE está diretamente relacionado à interação entre a escola e a família e perpassa, entre outros fatores, pelo envolvimento das famílias a partir das suas concepções sobre o papel da escola e também pela opinião dos professores e gestores sobre a participação dos pais neste processo inclusivo. “O bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão” (p. 356).

Para Glat, “[...] apesar de ser frequentemente ressaltado o papel fundamental que a família exerce, ou pode vir a exercer neste processo, as características desta relação ainda precisam ser investigadas com mais profundidade” (1996, p. 111). Nesse sentido, percebemos que além da falta de detalhamento das ações de alguns profissionais, as políticas públicas de inclusão, não informam como se dará a participação e a contribuição da família no aspecto educacional dos filhos, especialmente no que diz respeito ao processo inclusivo dos alunos PAEE, “embora incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de uma forte regulamentação estatal em nosso país” (Resende; Silva, 2016, p. 50).

A LDB, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996) considerada ordenamento máximo na educação no país, dispõe no art. 2º que a educação é “dever da família e do Estado” e no art. 6º diz que “é dever dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças na educação básica”.

Considerando que a escolaridade básica obrigatória se estende dos quatro aos dezessete anos, “indiretamente institui-se também, como compulsório, um primeiro nível de relação entre família e escola” (Resende; Silva, 2016, p. 37).

A LDB também apresenta, de forma sucinta, que as instituições de ensino e os docentes em suas ações educativas, são responsáveis por articular, colaborar, complementar e fortalecer os laços com as famílias dos alunos e a comunidade. “A relação família-escola é apontada como um importante fator de influência no processo

de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo [...]” (Maturana; Cia, 2015, p. 350).

Neste delineamento de relação família e escola, enfatizado pelos professores como um apoio necessário para a atuação com alunos PAEE torna-se importante a compreensão da responsabilidade compartilhada. Cabe aos profissionais da escola e também ao professor inserir essa relação nos seus planejamentos para conhecer melhor o aluno, identificar potencialidades e necessidades a partir dos depoimentos dos responsáveis. “É preciso que a relação com a família faça parte do planejamento do professor. Não pode ser algo que vai acontecer se houver necessidade” (Garcia, 2020, p. 32).

Retomando o assunto abordado até aqui sobre a categoria *Apoios específicos para alunos PAEE*, é importante mencionar que os professores apontaram alguns motivos que justificam a necessidades destes profissionais no cotidiano escolar para a atuação com alunos PAEE. As justificativas apresentadas versam sobre a necessidade de articulação entre professores, recursos pedagógicos e acessibilidade; ajudar o aluno nas atividades propostas; apoiar na comunicação, locomoção, higiene e alimentação e para ajudar nas situações de alterações comportamentais.

Nas justificativas apresentadas pelos professores podem ser observados equívocos na definição das ações específicas para o ensino e das ações que devem ser desenvolvidas pelos profissionais de apoio.

A LBI, nº 13.146/2015, define como profissional de apoio “[...] a pessoa que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares, nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015).

De acordo com (P2) “o professor do AEE dá apoio técnico como criar a rotina junto ao aluno, inclusive como avaliar e registrar o progresso ensino aprendizagem do aluno.” O professor, identificado como (P10), informa que

[...] estamos falando de inclusão, ao meu ver incluir é realizar as tarefas do aluno AEE junto com todo o grupo. Por isso o professor AEE se faz importante para que possamos discutir e entender as necessidades e características daquele aluno.

Quando os professores enfatizam que os profissionais de apoio devem ajudar o aluno nas atividades, vem à tona o entendimento que tendo mais um profissional na sala de aula comum, o aluno PAEE ficará melhor apoiado e terá um profissional para

auxiliar na resolução das atividades propostas, conforme alguns excertos apresentados a seguir.

Considerando que o professor tem um número alto de alunos por turma, fica difícil dar a atenção devida aos alunos com necessidades especiais! Tendo um professor auxiliar, o trabalho seria muito significativo e mais completo, com perspectivas de melhores resultados (P6).

Relativo ao apoio de comunicação, locomoção, higiene e alimentação os professores relataram sobre a importância dos profissionais de apoio escolar, principalmente aqueles que acompanham as questões da vida diária, para auxiliar o aluno e dar suporte ao professor da sala comum.

Para exemplificar, apresentamos alguns registros das respostas dos professores, através dos excertos a seguir.

[...] o cuidador é fundamental para dar suporte ao próprio aluno em suas necessidades cotidianas (P4).

[...] O cuidador é essencial para que o aluno possa entender a sua rotina e também auxiliar nas tarefas do cotidiano, exemplo: ir ao banheiro ou se deslocar pela escola (P10).

Finalizando as justificativas das necessidades de apoio apresentadas pelos professores, P4 informa que “o professor do AEE é necessário em caso de alterações significativas no comportamento e desenvolvimento dos alunos”. Oliveira (2014, p. 6) destaca que por meio de conhecimentos específicos, o professor especializado se constitui como um “personagem fundamental” em uma escola inclusiva, que apoia a aprendizagem dos alunos PAEE.

O trabalho pedagógico do professor com os alunos PAEE nem sempre necessita de apoio de outros profissionais na sala comum, no entanto, as parcerias com professores especializados e profissionais de apoio escolar são cada vez mais necessárias tendo em conta as especificidades de cada aluno. Diante das necessidades, cada sistema educacional organiza, com base na legislação, os apoios e parcerias para atuar nas suas unidades de ensino.

Resgatando o que foi descrito na parte introdutória deste estudo, a educação especial na perspectiva inclusiva é pautada na garantia do ingresso, da permanência e da aprendizagem do aluno no espaço escolar. Considerando estes pilares de garantias do aluno, foram coletados dados para verificar como é avaliada a aprendizagem dos alunos PAEE.

Os dados analisados em relação a esta questão foram organizados na categoria *Avaliação da aprendizagem do aluno PAEE*, e agrupados em duas subcategorias para melhor compreensão dos dados apresentados pelos professores, sendo uma sobre as estratégias avaliativas e outra sobre a periodicidade das mesmas.

Ao mencionarem as *estratégias para avaliação*, que compõem a primeira subcategoria, os professores informam utilizar diferentes estratégias para avaliar os alunos PAEE, incluindo observação, interação e habilidades.

Em relação à observação, os professores registram que avaliam o que os alunos alcançam durante as atividades propostas; quanto à interação, informam que avaliam o desenvolvimento dos alunos nas trocas de informações recebidas dos professores de AEE e para a avaliação das habilidades, os professores relatam que a avaliação é baseada no que pretendem alcançar no momento com os alunos.

Vejamos nos excertos, algumas informações fornecidas pelos professores sobre as estratégias utilizadas para avaliar os alunos PAEE.

Com base no desenvolvimento das habilidades que se pretende alcançar naquele momento (P4).

Observação e avaliação das atividades propostas (P5).

No dia a dia, pelos avanços das atividades feitas por eles (P8).

Conversando com os professores de AEE (P7).

Na segunda subcategoria, quanto à *periodicidade da avaliação*, ou seja, a frequência com que ela é realizada, os professores apresentam diferentes formas, entre as quais realizam de forma contínua, avaliando tudo o que produzem; de forma diversificada, por meio de prova, teste, trabalho, relatórios, para contemplar a diversidade e ressaltam que fazem as avaliações seguindo os critérios estabelecidos pela rede municipal.

Marin e Braun (2018, p. 1012) indicam que a “avaliação da aprendizagem é uma ação inerente ao ato educativo”. Como o aluno PAEE faz parte do processo educacional, ele deve estar sujeito às avaliações, pois estas proporcionam a compreensão do que foi ensinado e aprendido. Porém, faz-se necessário considerar as particularidades dos que estão sendo avaliados, estabelecendo ajustes e estratégias pedagógicas diferenciadas. As autoras ressaltam ainda que, no processo

avaliativo, é preciso atentar para a organização dos tempos e espaços escolares, considerando os diversos ritmos dos alunos.

Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 74) destacam que a avaliação envolve o ato de ensinar, portanto, não pode acontecer uma aprendizagem qualquer, mas sim, que ela aconteça de forma sistematizada, intencional e sequencial. Segundo os autores, “o professor é o centro, o protagonista da aprendizagem, de forma que a questão do ensino ocupa lugar fundamental, insubstituível, no desenvolvimento de todos os alunos”.

Para Marin e Braun (2020),

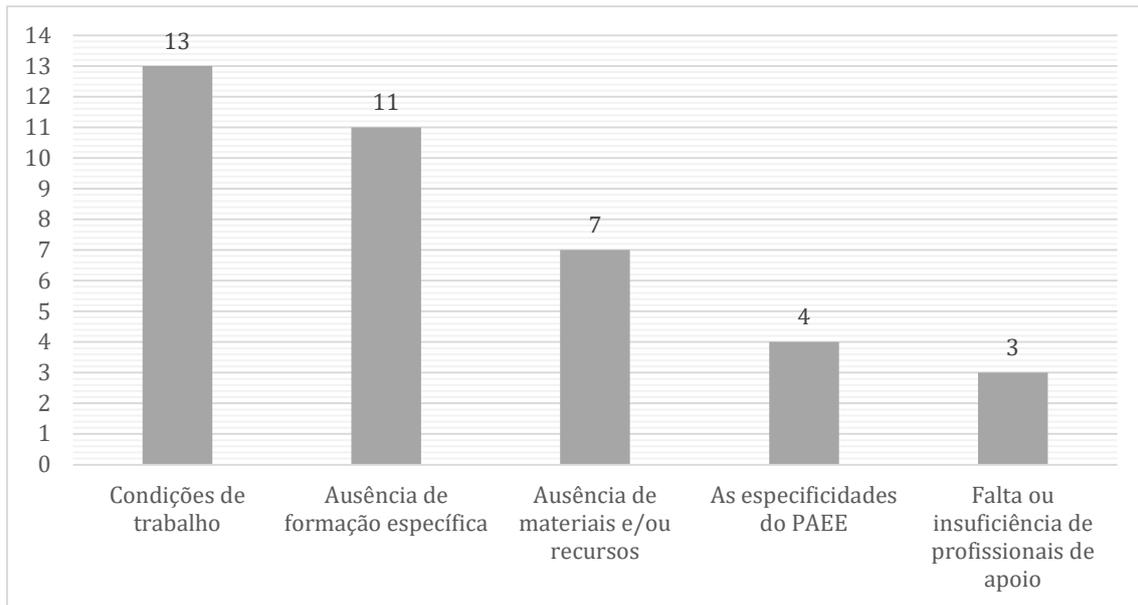
Estar na escola é uma das etapas para o processo de escolarização, mas a garantia de construção de conhecimentos que gera desenvolvimento é dada com a participação efetiva e com a aprendizagem de cada e de todos os estudantes. Cabe aos educadores viabilizarem o processo escolar dos estudantes [...] com outra condição de desenvolvimento que seja diferente do esperado, de modo que a escolarização seja favorável aos demais estudantes também (p. 22-23).

Fica claro que os professores consideram diferentes forma de avaliar os alunos PAEE, o que pode possibilitar “um mapeamento que envolve o ensino, a aprendizagem e os apoios necessários para estudantes e docentes” (Marin; Braun, 2018, p. 1015). Este mapeamento é necessário para o processo de escolarização do aluno, em que o professor ensina e avalia, levando em consideração as suas próprias dificuldades para atuar e as características de aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade à apresentação da análise dos dados sobre os assuntos que abordam a percepção dos professores sobre a sua atuação docente, foi solicitado que eles relatassem as dificuldades encontradas em sua prática docente em sala com alunos PAEE. A coleta permitiu que os professores pesquisados relatassem até cinco dificuldades.

Os dados coletados sobre as dificuldades observadas nas práticas docentes dos professores, foram organizados na categoria *Dificuldades docente na atuação com alunos PAEE* e foram agrupados em cinco subcategorias: condições de trabalho, ausência de formação específica, ausência de materiais e/ou recursos, as especificidades do PAEE e falta ou insuficiência de profissionais de apoio.

Vejamos no Gráfico 2 a apresentação da análise dos dados sobre as dificuldades docentes para atuação com alunos PAEE destacadas pelos professores.

Gráfico 2 - Dificuldades docente na atuação com alunos PAEE

Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

Na primeira subcategoria, os professores indicam questões relacionadas as *condições de trabalho*, como dificultadoras das suas práticas docentes em sala de aula com alunos PAEE.

Alguns alunos demandam atenção e energia constantes. Pouco tempo e conhecimento para preparar atividades adequadas para muitos tipos de necessidades semanalmente. Às vezes, para um mesmo conteúdo temos que preparar 4 ou mais atividades para cada aula (P4).

Tempo para adaptação das atividades, falta de recursos e materiais na escola, número de alunos por sala (os alunos normotípicos⁸ também apresentam dificuldades particulares) e alunos que não são efetivamente alfabetizados (P5).

A segunda subcategoria, apresenta como dificuldades a *ausência de formação específica*, na qual foram organizados os dados onde os professores demonstraram que a falta de conhecimento e/ou de informação representa uma dificuldade nas práticas docentes a serem desenvolvidas por eles em salas com aluno PAEE.

[...] fazer os alunos neurotípicos⁹ entenderem a situação, dar atenção aos alunos neurotípicos com dificuldade ou atraso (P7).

Saber lidar com certos acontecimentos, muitos alunos em sala e por isso a atenção com os alunos de AEE ficam prejudicados, falta de cursos pagos pela prefeitura (P8).

⁸ Mantido conforme mencionado na resposta do professor

⁹ Mantido conforme mencionado na resposta do professor

[...] falta de conhecimento por parte de outros professores e profissionais da escola, um maior apoio por parte da gestão municipal (P10).

As diversidades e especificidades de cada estudante (P12).

Já a terceira subcategoria, abarca os dados relacionados a *ausência de materiais e/ou recursos*, apontados pelos professores. Eles indicam que a falta de materiais na escola, a falta de recursos tecnológicos, a falta de auxiliares são dificultadores das práticas docentes na sala de aula com alunos PAEE, como demonstrado no trecho transcrito das informações dos professores a seguir.

Material didático, notebook, mediador, televisão, sala aconchegante (P3).

Número elevado de alunos na sala, falta de auxiliar, falta de materiais, falta de espaços específicos, falta de comunicação (P6).

Material específico para trabalhos, acomodações condizentes (P9).

Na quarta subcategoria apresentamos dados relativos às *especificidades do PAEE*, onde os professores informam situações que dificultam as suas práticas docentes que tem relação direta com os alunos PAEE. Entre os dados relatados, conforme transcrição de alguns excertos das respostas dos professores, estão “alcançar resultados que englobem evolução e aprendizagem real”, citada por P7; “situação, agressiva, remédios mal geridos pelos responsáveis”, citada por P9; a própria “presença do aluno”, citada por P11 e o “apoio da família, escola”, citado por P14.

Na quinta e última subcategoria que trata sobre as dificuldades docentes na atuação com aluno PAEE, foram registrados dados referente à *falta ou insuficiência de profissionais de apoio*, onde os professores informaram que a “falta de auxiliar (P6) e de “mediador (P3)”, como situação que dificultam suas práticas docentes em sala de aula com alunos PAEE.

Os dados analisados e descritos nesta categoria reforçam o que foi apresentado sobre os apoios específicos necessários para os alunos PAEE. Com foco nas transcrições, eles relatam, ainda que brevemente, algumas das dificuldades que enfrentam no seu cotidiano de trabalho em sala de aula, mostrando que as condições de trabalho e a falta de formação específica são consideradas pelos professores como as maiores dificuldades para atuar com alunos PAEE.

A partir da síntese dos dados analisados em cada subcategoria, verifica-se que os professores apontam, entre os principais desafios que enfrentam para atuar com

práticas inclusivas, problemas relacionados à atenção que têm que dar os alunos PAEE, ao tempo limitado para o planejamento, o elevado número de alunos por sala de aula (turma), a falta de recursos e a construção de atividades diferenciadas.

Gomes (2018) mostra que a falta de infraestrutura e de materiais adequados são fatores que contribuem para a precarização das condições de trabalho dos professores. Às vezes o professor se sente sozinho e desamparado.

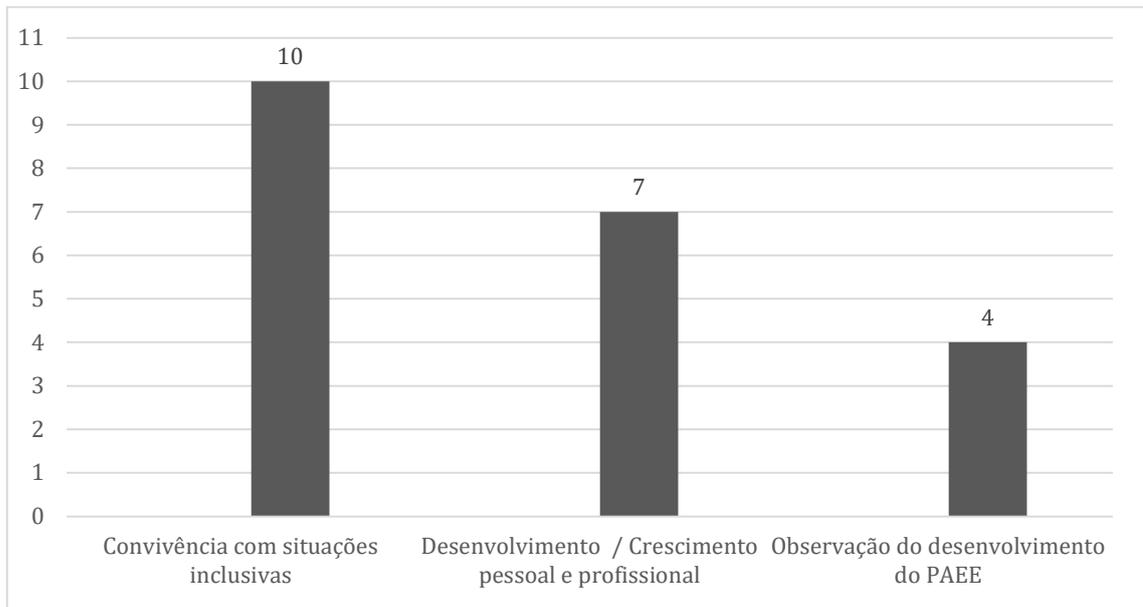
Diante dessas cobranças, o professor se vê sozinho para dar conta de toda a diversidade e a imprevisibilidade existentes no cotidiano escolar, o que exige alto nível de criatividade, uma vez que precisa buscar maneiras de suprir as necessidades estruturais que o impedem de bom desempenho em sala de aula [...] (Gomes, 2018, p. 2).

A diversidade de alunos que compõem cada sala de aula, os desajustes que regularmente ocorrem nas aulas, a falta de apoio e formação específica, bem como a preocupação com a aprendizagem diante das especificidades e necessidades apresentadas pelos alunos PAEE, também fazem parte destes desafios.

Verifica-se que as dificuldades advindas das condições de trabalho, fazem com que os professores considerem as diferenças, específicas dos alunos PAEE, como um dificultador para a sua atuação, comprovando o que apontam Marin e Braun (2020, p. 7), “o que observamos é a condição real da diversidade de estudantes ser apontada como um obstáculo, ao invés de uma riqueza, por condições externas que não favorecem ninguém, inclusive limitam a ação docente”.

Finalizando os dados analisados neste primeiro eixo temático, apresentamos a categoria *Aspectos favoráveis da experiência com o PAEE*, que aborda o que os professores apresentaram quando foram solicitados a informar até cinco aspectos significativos sobre suas experiências com estudantes PAEE. Os dados foram agrupados em três subcategorias: convivência com situações inclusivas, desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional e observação do desenvolvimento do PAEE.

Apresentamos no Gráfico 3 as subcategorias que demonstram os dados coletados e analisados sobre os aspectos favoráveis informados pelos professores. Por se tratar de uma pergunta aberta, houve a possibilidade de mais de uma informação como resposta.

Gráfico 3 - Aspectos favoráveis da experiência com alunos PAEE

Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

Aparece como a primeira subcategoria dos aspectos favoráveis apresentados pelos professores, a *convivência com situações inclusivas*. Para exemplificar as informações, faremos a apresentação de alguns excertos a seguir.

Eu aprendo muito com todos os alunos. A alteridade é muito rica e me faz querer melhorar como profissional e como ser humano (P4).

Aprender a lidar com a diversidade. Compreender o aprendizado fora dos padrões da intelectualidade e considerar o exercício do convívio com as diferenças, parte do aprendizado coletivo. Para alunos e professores (P13).

Na segunda subcategoria, *desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional*, os professores apresentam os pontos que eles consideram ter agregado positivamente em suas vidas, tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Algumas das informações que compõem esta subcategoria são verificadas na transcrição dos trechos a seguir.

Desafiador, humanizador, empático, afetuoso, crescimento profissional (P6).

Nos torna mais sensíveis, mais resilientes, tira da rotina, oferece desafios e cada conquista nos faz realizados (P9).

Eu tento dentro das possibilidades fazer o melhor para o aluno, buscar conhecimento e referências para auxiliá-lo, pensar possibilidades de ação junto ao aluno. Observação de características individuais do aluno (P10).

Esperança no progresso, paciência consigo, com o aluno, com as adversidades que surgem (P12).

Entender a importância da boa convivência com o ser humano através do respeito, da paciência, da cordialidade, do amor ao próximo, etc. (P13).

Compondo a terceira subcategoria, *observar o desenvolvimento do PAEE*, estão os dados que os professores consideram como relevantes e que permitem acompanhar o desenvolvimento do PAEE ao longo da vida escolar, a partir da atuação docente. Apresentamos referências aos dados coletados através da transcrição das informações dadas pelos professores.

O aluno conseguir responder presença/perguntar como se cumprimenta em outro idioma (P2).

Melhora na comunicação oral, socialização (P14).

A análise dos dados permite inferir que aspectos importantes permeiam a atuação do professor com aluno PAEE, a convivência com situações inclusivas, possibilitam o crescimento pessoal e profissional dos professores e o acompanhamento do desenvolvimento significativo dos alunos PAEE. P4 relata “eu aprendo muito com todos os alunos. A alteridade é muito rica e me faz querer melhorar como profissional e como ser humano”.

Constatar que os professores veem aspectos favoráveis nas práticas inclusivas, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas é uma forma de compreender que a inclusão é um processo, no qual

professores são protagonistas da inclusão, de qualquer inclusão, porque incluir não é jogar as diferenças no espaço da normalidade e esperar que se diluam e deixem de existir. Nisso reside o principal papel que os docentes têm, isto é, ver nas diferenças a humanidade de cada um e a possibilidade de aprender, e reconhecer-se como alguém que pode ensinar (Marin, 2015, p. 170).

Por outro lado, Oliveira (2017, p. 644) chama a atenção para que não esqueçamos de abrir espaços e tempos para tratar sobre a “pessoalidade do professor” e os seus “sentimentos”, sem deixar que recaia sobre ele a carga da inclusão, que ainda não foi alcançada nem mesmo, pela política educacional inclusiva.

Para encerrar as discussões sobre esse eixo temático das percepções docentes sobre a sua atuação, apresentamos como os professores avaliam as suas articulações com diferentes profissionais quanto ao planejamento para o PAEE e como avaliam as suas atuações docentes em sala de aula com a presença desse aluno.

Para informar como avaliam as suas articulações com os diversos profissionais que atuam nas turmas dos 6^{os} (sextos) anos, no que se refere ao planejamento para alunos PAEE, os professores utilizaram uma escala de 0 a 5, sendo 0 bem articulado e 5 sem articulação. A partir dos dados analisados, constatou-se que 10 dos 14 professores, se posicionaram de forma mediana na escala, ou seja, nem bem articulado nem sem articulação. Dois deles indicam que a sua articulação é regular e um deles avalia que possui boa articulação. Os dois extremos da escala, não foram mencionados pelos professores, sugerindo que nenhum deles está totalmente articulado, mas também, não está totalmente desarticulado.

Além dos dados acima mencionados, os professores apresentaram as suas avaliações quanto a atuação em sala de aula com aluno PAEE, considerando também uma escala de 0 a 5, sendo 0 muito difícil e 5 muito fácil.

Assim, 10 dos 14 participantes consideram a atuação pedagógica exercida com alunos PAEE, como mediana, dois deles têm uma visão regular da atuação, um deles avalia que a sua prática é ruim e o outro avalia como uma prática boa.

Finalizando a abordagem realizada acerca dos dados coletados e analisados no eixo das percepções docentes sobre a sua atuação, é possível considerar que os dados representam o que vem sendo observado sobre a prática pedagógica na literatura que trata da educação especial na perspectiva inclusiva (Oliveira, 2017, 2018, 2021; Fonseca, 2011, 2021; Marin e Braun, 2018, 2020; Souza, 2022) as dificuldades de atuação dos professores com alunos PAEE existem e estão presentes nas percepções dos professores participantes desta pesquisa.

[...] no Brasil, a ideia está anunciada, mas as condições para a concretização de uma escola inclusiva estão longe de responder as necessidades do cotidiano escolar de ultrapassar barreiras que impedem a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, numa abordagem conceitual que supere uma visão individualista e padronizada de desenvolvimento, rompendo com visões imediatistas e assumindo, realmente, uma política de educação inclusiva (Oliveira, 2018, p. 983).

As dificuldades são evidenciadas, não pela falta de atuação docente, mas, em decorrência de uma série de fatores que precisam ser observados, debatidos e superados nos espaços escolares, como a necessidade e a importância do trabalho coletivo/colaborativo, realizado a partir do planejamento e da troca entre os profissionais da escola com vistas a uma atuação mais qualificada que possibilite o acesso ao currículo de todos os alunos.

Diante disso, Silveira *et al.* (2014, *apud* Oliveira, 2017), lembram

que o desenvolvimento das atribuições laborais do professor, acima de tudo, necessita ser subsidiado por políticas de incentivo salarial, material e formativo, direcionadas tanto ao profissional quanto ao contexto escolar e que favoreçam os processos de saúde e a qualidade das experiências de aprendizagem criadas (p. 647-648).

Diante dos dados apresentados constatamos que o aluno PAEE encontra-se matriculado e frequentando os espaços escolares e que o processo de escolarização desses alunos se apresenta como um grande desafio para a escola e para os professores, mas, “é fundamental que o professor aceite esse desafio. Certamente não é um caminho tão fácil” (Souza, 2022, p. 36) mas pode ser facilitado por meio de planejamento e atuação com práticas inclusivas.

Uma vez apresentados os dados e as discussões do eixo 1 (um) sobre as percepções docentes sobre a sua atuação, na próxima sessão passaremos a discutir o eixo 2 (dois) que trata sobre as perspectivas de formação.

5.2.2 Eixo 2 - As Perspectivas de Formação

Neste eixo trataremos sobre as perspectivas de formação a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa. Os dados coletados estão alinhados ao objetivo de analisar se as práticas docentes e a formação destes professores acontecem considerando as necessidades dos alunos PAEE na perspectiva da educação inclusiva. Os dados analisados foram organizados em *categorias* e agrupados em *subcategorias*, conforme demonstrado no Quadro 2, na sessão dos procedimentos para análise de dados.

Antecedendo os dados que compõem as categorias do eixo dois, expomos, com base nas respostas analisadas, que na unidade de ensino onde os 14 professores atuam como docentes das quatro turmas do 6º (sexto) ano do ensino fundamental, 11 professores informam que há momentos dedicados ao estudo e à formação continuada em serviço, no entanto, três responderam que não sabem informar sobre as formações ofertadas pela escola.

Considerando que a maior parte dos professores informa que na escola onde atuam existem momentos dedicados ao estudo e à formação, solicitamos que apresentassem os dados sobre a sua formação e os impactos nas suas atuações na perspectiva inclusiva. A partir das suas respostas, foram organizadas quatro categorias para analisar as suas perspectivas de formação, a saber: 1) Periodicidade dos estudos e das formações no espaço escolar; 2) Impactos da formação sobre

práticas inclusivas; 3) Assuntos abordados na formação em serviço e 4) Características da formação para práticas inclusivas.

Cada uma dessas categorias é complementada com subcategorias, conforme descrito no *Método*, para que possamos ter mais detalhamento e precisão na análise do movimento de formação docente para a atuação geral – voltada a todos os alunos – e, uma específica – com foco no PAEE.

Antes de iniciar a apresentação da análise dos dados, é importante ressaltar que o delineamento desta sessão não está apenas relacionado com os conceitos de formação inicial, formação continuada e formação em serviço, mas na intencionalidade de tecer considerações sobre as percepções dos professores que atuam em salas comuns do 6º (sexto) ano do ensino fundamental, sobre os estudos e as formações que acontecem no espaço escolar e quais são os seus impactos na atuação com os alunos PAEE matriculados nas turmas que eles atuam.

Oliveira (2018) enfatiza a necessidade de formação permanente de professores para atender à demanda cada vez mais presente de alunos PAEE nos espaços escolares. A autora alerta que os alunos não devem apenas estar na escola, mas devem ter garantia de aprendizagem.

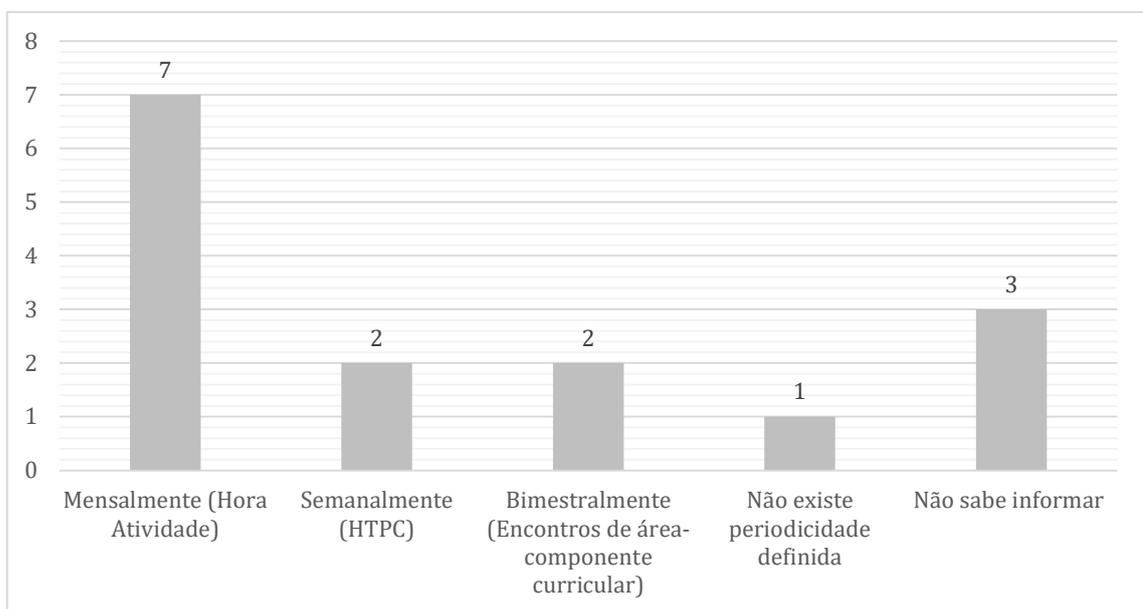
A formação de professores é um tema que tem ocupado um espaço significativo na produção científica da área da Educação. Particularmente, o estudo de estratégias de formação que possam contribuir com o pensar do professor, seja da educação especial ou comum, tem nos acompanhado no decorrer de toda nossa trajetória acadêmica. Em nossos estudos e práticas de formação de professores temos tentado pensar naquele que está na ponta de todo este processo e que realmente necessita de um professor bem formado, competente e que faça a diferença em sua vida: a criança, o adolescente ou o jovem escolar; com ou sem deficiência (Oliveira, 2018, p. 139).

Malheiro (2017) ao tratar sobre a atuação docente e sobre as necessidades diversas apresentadas nos contextos escolares, destaca que a formação continuada em serviço deve estar presente nesse contexto multifacetado e desafiador configurando-se, como “um momento formativo, em que docentes de uma rede ou de um sistema de ensino participam de processos de formação organizados pelas próprias escolas ou secretarias” (p. 15).

Passamos então, a apresentação e discussão dos dados gerados e a análise empreendida, como base nas categorias e subcategorias do eixo 2 – *As Perspectivas de Formação*.

Com o propósito de obter dados sobre as perspectivas de formação, foi solicitado aos professores que indicassem em quais momentos e qual a periodicidade que acontecem os estudos e as formações no espaço escolar. Os dados apresentados foram organizados na categoria *Periodicidade dos estudos e das formações no espaço escolar* e agrupados em cinco subcategorias: mensalmente, semanalmente, bimestralmente, não existe periodicidade definida e não sabe informar. Vejamos no Gráfico 4 a demonstração dos dados analisados.

Gráfico 4 - Periodicidade dos estudos e das formações no espaço escolar



Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

Os dados do gráfico mostram que os professores consideram três períodos dentro do espaço escolar usados como momentos de estudo e formação. As três primeiras subcategorias, *mensalmente*, nos horários destinados a hora atividade; *semanalmente*, nos planejamentos coletivos (HTPC), denominados na rede que atuam como TD e *bimestralmente*, nos encontros de área ou componente curricular, que acontece na rede municipal, a partir de calendário pré-estabelecidos pela SME.

Considerando os dados analisados, pode-se perceber que há falta de consenso entre os professores sobre o que entendem por estudo e formação no espaço escolar. Verificamos que metade deles informam que esses momentos ocorrem no horário previsto para a hora atividade. Já a outra metade dos respondentes oscila entre informar que a formação ocorre nos momentos de estudos ou não saber informar se existe formação na escola.

É importante informar que a hora atividade acontece mensalmente, durante 02 (duas) horas, no horário normal de aula, em um dia da semana. Esta organização privilegia a participação apenas dos professores presentes na escola nesse dia, o que justifica a informação de um dos professores quando diz que não existe periodicidade definida.

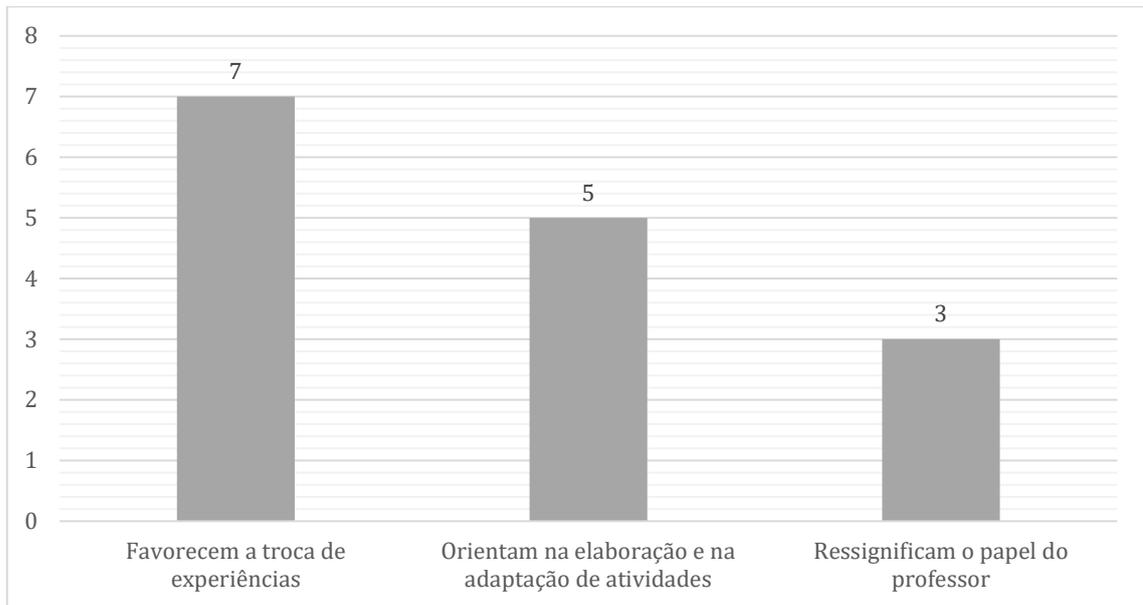
Os momentos de hora atividade realizados mensalmente na unidade de ensino trata-se de um projeto institucional, voltado ao estudos e à troca de informações entre os profissionais docentes e a equipe pedagógica e gestora da unidade de ensino. Para esses momentos, são elencados temas necessários para o aprofundamento de estudo e a organização fica a cargo da equipe pedagógica ou de outro profissional apto a apresentar e discutir o tema proposto.

No ano de 2023, período em que foi realizada esta pesquisa, dos encontros de hora atividade que aconteceram, dois foram destinados para o estudo na área da educação especial, na perspectiva inclusiva. O primeiro momento, que aconteceu no dia 16 de março de 2023, teve como tema *o que é e como acontece o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais* e o segundo momento, que aconteceu no dia 25 de agosto, tratou sobre *a inclusão na prática*. Os estudos foram desenvolvidos com base na organização e atuação dos profissionais da sala de recursos multifuncionais da unidade de ensino.

Considerando o universo da pesquisa, o número de professores que declaram desconhecer os estudos e a formação é um dado relevante e preocupante, pois, “cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade” (Oliveira, 2018, p. 145)

Dando sequência a coleta de dados, os professores foram solicitados a informar como e quando acreditam que a formação em serviço apoia as práticas inclusivas. Os dados obtidos nas respostas dos professores foram organizados na categoria *Impacto da formação sobre práticas inclusivas* e agrupados em três subcategorias: favorecem a troca de experiências, orientam na elaboração e na adaptação de atividades e ressignificam o papel do professor.

A pergunta possibilitou que os professores apresentassem mais de uma informação, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Impacto da formação sobre práticas inclusivas

Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

A maior parte dos dados apresentados pelos professores estão dentro da primeira subcategoria, onde enfatizam que as formações *favorecem a troca de experiências*. Ao tratar sobre as pessoas que participam da dinâmica de estudos e formações, os professores citam como aspecto relevante o fato de que “geralmente a pessoa responsável pela formação conhece a escola e a nossa realidade, no meu ver isso é essencial para a realização de um bom trabalho” (P10).

Já para P13, a formação que acontece no espaço escolar

[...] ajuda na convivência com a necessidade do aluno e no planejamento de aulas. Mas, geralmente, **é muito superficial**. E o professor de sala de aula regular atua com uma grande diversidade de alunos. Sendo assim, as formações precisam ser mais profundas (P13, grifo nosso).

A consideração de P13 sobre a superficialidade do que é tratado nas formações continuadas vem ao encontro do que é defendido por Gatti (2009), quando ela afirma que não há clareza do que se considera como formação continuada. Sob o ponto de vista da autora, a formação continuada deve proporcionar trocas e aprimoramentos entre os pares, no entanto, os cursos realizados após a formação inicial e outras atividades de cunho educacional, proporcionadas com o intuito de desenvolvimento profissional contínuo pelas secretarias de educação e até mesmo nos espaços escolas, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos e seminários, presenciais ou a distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas.

Outro dado importante apareceu na segunda subcategoria, quando cinco professores informam que os estudos e formações são importantes porque *orientam na elaboração e adaptação de atividades*, conforme os excertos dos dados, registros a seguir.

Pode ajudar nas orientações para elaboração de atividades e adaptações para sala de aula, mas são insuficientes quando não existem recursos e tempo (P5).

Sendo de forma continuada e de exemplos práticos, sem teorização e politicagem, pois deveríamos seguir as orientações do MEC (P7).

Percebe-se, mais uma vez, a preocupação dos professores voltada para as “atividades” e os “exercícios” aplicados aos alunos como forma de lidar com as diferenças que encontram nas turmas onde atuam. Ações estas que não devem ser desconsideradas no contexto da atuação docente, contudo, as atividades e os exercícios adaptados alunos PAEE, não devem estar à margem da contextualização do currículo comum da turma em que estão matriculados e das atividades oferecidas para os seus pares.

Os professores apontam ainda que o estudo e a formação são importantes quando *ressignificam o papel do professor*, apresentado na terceira subcategoria. Os dados analisados, como de P2 “ajuda na ressignificação do papel do professor no processo ensino aprendizagem”, de P9, “conhecimento adquirido, trabalho melhor desenvolvido” e de P14, “ajuda muito, pois quanto maior conhecimento mais resultado”, mostram que não se pode ignorar a busca pessoal de cada professor e a iniciativa da escola na busca de formação e estrutura para o desenvolvimento da escolarização de todos, desde que as formações aconteçam em espaços que possibilitem o estudo da realidade em que atuam e a troca entre os seus pares.

Entendemos os dados analisados como importantes no processo inclusivo, em que o professor expõe, a partir de suas vivências e experiências, seus avanços e a necessidades diante de um processo complexo que é a inclusão.

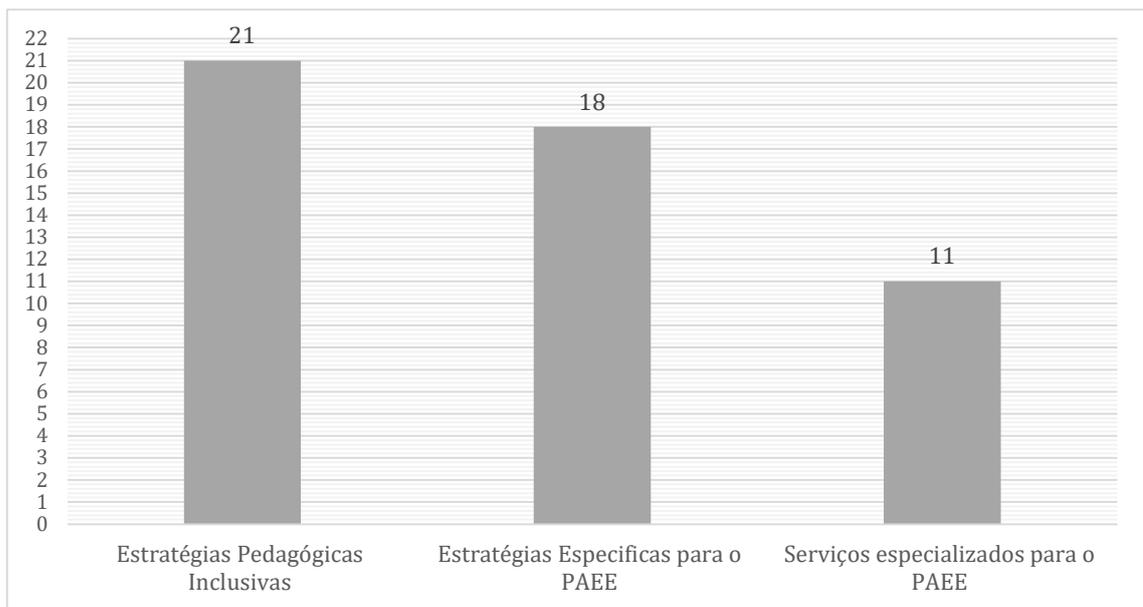
Segundo Oliveira e Oliveira (2018) “não se pode desconsiderar que o próprio professor encontra-se em movimento de aprendizagem, ou seja, é necessário aprender novas formas de lidar com o ensino numa escola que valoriza a diversidade” (p. 3). Esta ação do professor requer uma estrutura que permita a organização de processos educacionais flexíveis e diferenciados que atendam às necessidade de todos, possibilitando com isso o ensino e aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2018).

Considerando que os professores reconhecem a importância da formação continuada em serviço para a atuação docente e percebe, diante do processo inclusivo, a necessidade de práticas que garantam recursos e estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem, foi solicitado que eles indicassem quais assuntos gostariam que fossem abordados em uma formação relacionada ao tema práticas inclusivas.

Os dados apresentados em resposta a esta questão foram organizados na categoria *Assuntos abordados na formação em serviço* e agrupados em três subcategorias, sendo elas: estratégias pedagógicas inclusivas, estratégias específicas para o PAEE e serviços especializados para o PAEE.

Para esta pergunta os professores poderiam apresentar mais de uma resposta, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Assuntos abordados na formação em serviço



Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

Os dados apresentados no gráfico 6, permitem verificar que, na primeira subcategoria, os professores informaram que gostariam de receber formação, dentro do assunto *estratégias pedagógicas inclusivas*, sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a avaliação pedagógica e a relação com a família. Na segunda subcategoria, os professores indicaram que dentro do tema *estratégias específicas para o PAEE*, gostariam de estudar sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e os ajustes curriculares (*adaptação e flexibilização*) e na terceira subcategoria,

quando mencionaram os *serviços especializados para o PAEE*, os professores indicaram que desejam participar de formações relacionadas ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM) e ao ensino colaborativo.

As necessidades apresentadas pelos professores convergem na urgência de aprofundar os conhecimentos que o processo inclusivo exige. Defendemos, juntamente com Vilaronga e Mendes (2014),

[...] uma escola pautada em práticas inclusivas, pois atualmente não mais convém a questão de ser contrário ou a favor da inclusão, discurso esse já superado. Porém, ações para a efetivação do direito inalienável à educação ainda se mostram necessárias no sistema educacional brasileiro, no que tange à perspectiva inclusiva (p. 32).

Os dados analisados, foram separados por subcategorias para melhor visualização e melhor compreensão das respostas apresentadas, porém, todos se apresentam como pressupostos da educação inclusiva e, vão além de uma atividade que deve ser realizada de forma individualizada, para ser um processo de realização coletiva (Oliveira *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o DUA, o PEI, os ajustes curriculares (adaptação e flexibilização), a SRM e o ensino colaborativo se constituem como assuntos enumeradas pelos professores, que podem fazer parte dos momentos de estudo e formação para remover obstáculos no ensino e na aprendizagem.

Considerando os temas indicados pelos professores, Prais e Vitalino (2018) mostram que o desenho universal para aprendizagem (DUA) é considerado um conjunto de princípios que visa minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes. O DUA, a partir da dimensão pedagógica e curricular, caracteriza-se pela garantia de acessibilidade arquitetônica, comunicativa, atitudinal e informacional.

Já o PEI, de acordo com Glat, Vianna e Reding (2012, *apud* Glat e Pletsch, 2013), pode ser entendido como um planejamento individualizado, que passa por avaliações e revisões constantes, construído considerando as particularidades para a definição dos objetivos a serem alcançados. Aqui consideramos a definição da sigla PEI usada por Glat e Pletsch (2013), Plano Educacional Individualizado, pois encontramos uma variação desta definição na literatura.

Na perspectiva de Fonseca (2011) e Capellini e Fonseca (2017, p. 122), “diversos ajustes curriculares se apresentam como estratégia funcional que podem nortear ações efetivas e eficazes de aprendizagem”. As autoras apresentam a

flexibilização, a adequação e a adaptação curricular como práticas que garantem o respeito à individualidade dos alunos na aprendizagem.

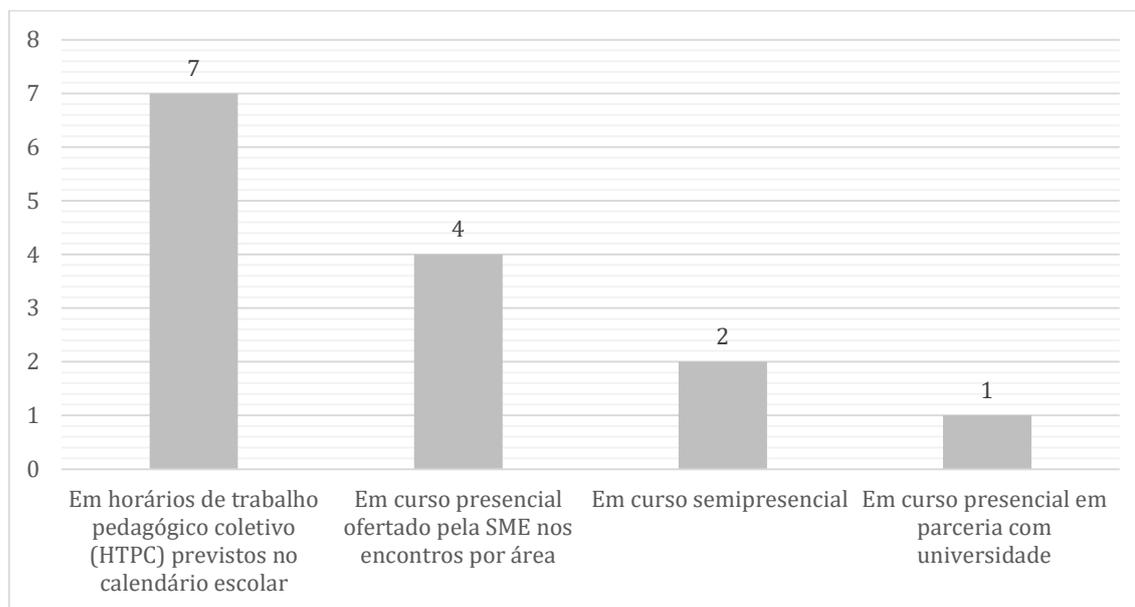
As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços organizados nas escolas públicas, através de programas do Governo Federal¹⁰, para profissionais do AEE, a fim de atender, de forma complementar e suplementar, a “todas as categorias expressas no conceito de PAEE” (Oliveira, 2020, p. 344).

Sobre o ensino colaborativo, Vilaronga e Mendes (2014) dizem que é uma proposta que consiste no trabalho desenvolvido na escola que envolve a colaboração e a atuação em conjunto do professor da sala comum e do professor do ensino especializado em salas de aula onde existe um ou mais aluno PAEE. Nesse sentido “por meio do ensino colaborativo, exerce-se um apoio pedagógico visando à aprendizagem dos estudantes e as inter-relações entre os educadores especiais e os da sala comum” (Lemos, 2022, p. 34).

Finalizando as categorias analíticas do segundo eixo, o último item abordado foi como os professores gostariam de receber uma formação voltada para práticas inclusivas com os alunos PAEE. Os dados apresentados foram organizados na categoria *Características da formação para práticas inclusivas* e agrupados em quatro subcategorias, em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) previstos no calendário escolar, em curso presencial ofertado pela SME nos encontros por área, em curso semipresencial, e em curso presencial em parceria com universidade.

Os dados que mostram como os professores gostariam de receber as formações estão demonstrados a seguir, no Gráfico 7.

¹⁰ Para maiores informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-23369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

Gráfico 7 - Características da formação para práticas inclusivas

Fonte: Organizado pela autora com base em dados de pesquisa

A partir dos dados do gráfico, é possível inferir que os momentos de formação que os professores consideram mais acessíveis, diante das características da formação para práticas inclusivas que eles apresentaram, são os mencionados na primeira subcategoria. E que terão como característica acontecer *em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) previstos no calendário escolar*. Como segunda subcategoria, os professores informam que gostariam de receber formações em *curso presencial ofertado pela SME nos encontros por área*.

Na terceira subcategoria, dois professores preferem que as formações aconteçam *em curso semipresencial, composto por atividades on-line e presenciais* e, por último, na quarta subcategoria, um professor informa que gostaria de obter formação *em curso presencial em parceria com universidade*.

Buscando os dados mencionados anteriormente neste estudo, observamos que os professores continuam na linha de formação e estudo durante o horário de HTPC e nas reuniões de área. Provavelmente isso se deve à rotina dos professores.

Para aprofundar as discussões sobre as informações apresentadas no eixo 2, apresentamos os dados coletados com os professores sobre as formações oferecidas pela SME que tratam sobre práticas de ensino inclusivas que visam uma melhor atuação com aluno PAEE nos espaços comuns de aprendizagem.

Considerando a pergunta feita, dos 14 professores respondentes, 10 informaram que a SME da rede municipal onde atuam realiza cursos e formações

abordando práticas pedagógicas inclusivas para atuar com alunos PAEE, dois professores informaram que não propõem cursos e formações abordando este tema e outros dois professores dizem que não sabem se a SME oferece formação para os professores.

Apesar da maioria dos professores respondentes informarem que a SME oferece cursos que favorecem a formação continuada, notamos mais uma vez, o descompasso entre o entendimento dos professores quanto aos cursos de formação, onde alguns dos professores desconhecem esta prática na rede de ensino.

Para finalizar o levantamento de dados sobre as perspectivas de formação, os professores foram solicitados a analisar se a formação em serviço pode ajudar na atuação docente e no exercício das práticas inclusivas com os alunos PAEE e também foram solicitados a fornecer contributos sobre a sua compreensão das práticas inclusivas. Para abordar sobre a contribuição da formação docente para as práticas inclusivas, foi solicitado aos professores que apresentasse as suas respostas numa escala de 0 a 5, onde zero representa que a formação não ajuda e cinco ajuda muito.

Analisando os dados apresentados, fica claro que sete consideram que a formação ajuda muito nas práticas inclusivas, seis admitem que a formação pode ajudar um pouco nas práticas inclusivas e apenas um tem dúvida se a formação em serviço traga benefícios para a atuação docente. Um dado importante da análise é o fato de nenhum dos professores ter afirmado que a formação não contribui para práticas inclusivas.

Dos 14 professores que responderam à pesquisa, seis registraram o que consideram práticas inclusivas. P1 e P14 veem as práticas inclusivas como um trabalho colaborativo, afirmando respectivamente, que se trata de um “trabalho construído junto” e um “trabalho em equipe para facilitar o aprendizado do aluno/professor”.

Na perspectiva de outros dois professores, as práticas inclusivas constituem uma estratégia de ensino e aprendizagem. P3 diz que é “acesso à internet/notebook com os alunos em sala de aula” e P9 entende como uma estratégia de socialização “[...] colocada em forma de projeto dentro do PPP, criando mecanismos que o interagir não fosse colocado somente com o estar dentro da sala de aula [...] isso não contribuí com o resultado esperado muitas vezes”.

De forma mais ampla, considerando que em termos de inclusão, a responsabilidade é de todos, P5 afirma que “além dos professores, a prática inclusiva

deve ser exercida pelas secretarias de educação dos estados e municípios de forma efetiva, com recursos destinados para este fim” e P8 acrescenta que

Nos dias atuais os números de alunos AEE são cada vez mais frequentes, precisamos de urgência na formação dos profissionais, ambientes de trabalho voltados para esse público, diminuição de alunos em sala para atendê-los melhor e valorização dos professores para que possam ter mais tempo para se dedicar as atividades para o público-alvo.

A informação deixada pelos professores, segundo a qual a inclusão é responsabilidade de todos e não apenas do professor da sala comum, é corroborada por Fonseca (2011, p. 24) quando diz que os participantes da escola devem agir “independentemente de funções, estabelecendo um trabalho conjunto” e por Marin e Braun (*In: Glat; Pletsch, 2013, p. 58*) quando dizem que “professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos”.

Oliveira Neto (2022) contribui para esse entendimento ao indicar que

A inclusão no ambiente escolar demanda que a instituição de ensino, juntamente com todos os atores escolares, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência (p. 30).

Os dados fornecidos pelos professores que serviram de base para esta análise, sejam eles apresentando o que já fazem ou o que precisam buscar para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva, levam a compreensão de que, para atuar com a diversidade encontrada nas salas de aula utilizando práticas inclusivas, eles precisam “mudar o jeito de ensinar, utilizando-se métodos e estratégias mais abertas às diferenças, mais dinâmicas e mais compartilhadas entre os próprios educandos, de forma colaborativa” (Oliveira, 2021, p. 350).

Os resultados da análise serviram de base para a proposta do recurso educacional, que se configura como um curso de formação continuada em serviço, denominada Saberes e aprendizagens no espaço escolar na perspectiva inclusiva, organizado inicialmente para os professores participantes da pesquisa, mas com a possibilidade de disponibilizá-lo para outros professores do ensino fundamental.

Após apresentar e discutir os dados coletados na pesquisa, passaremos para uma breve exposição do recurso educacional. O mesmo será detalhado em um documento complementar. Em seguida, teceremos as considerações finais, apresentando reflexões sobre o que observamos neste estudo.

6 PROPOSTA DO RECURSO EDUCACIONAL

Retomando o que foi exposto até aqui, lembramos que o problema principal desta pesquisa surge da inquietação em saber como é realizado o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, diante das particularidades desta etapa de ensino e qual é a contribuição da formação continuada em serviço no contexto da prática docente.

Vimos anteriormente, através de Fonseca (2021), que a formação continuada pode ser praticada independentemente de estar ou não no movimento de trabalho, porém, a formação continuada em serviço pode ser entendida como um momento favorável para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional e ampliação dos conhecimentos e das prática pedagógica.

No mesmo sentido, Oliveira e Oliveira (2018, *In*: Oliveira; Fonseca; Reis, 2018) apontam que os cursos de formação que acontecem dentro dos espaços escolares são momentos que possibilitam discussões mediadas com “pares” mais experientes e que estimulam a reflexão e a ação dos professores numa perspectiva de práticas inclusivas.

Com o levantamento e análise dos dados coletados foi possível obter informações que permitiram compreender a inquietação inicial deste estudo e traçar um panorama da atuação dos professores do universo pesquisado, bem como identificar os obstáculos por eles vivenciados.

Esse é um aspecto de significativa importância para o trabalho científico, pois os resultados precisam ser operacionalizados, ou sugerirem novos estudos, novas pesquisas, confirmarem ou não uma dada informação que é de nosso conhecimento, ou ainda permitir que se comparem os resultados alcançados em diferentes realidades, demonstrando as particularidades de cada uma delas (Del-Masso, 2012, p. 16).

Com base nos resultados da análise dos dados, propomos como recurso educacional para esta pesquisa, uma formação para os professores participantes, na qual, eles tenham a oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos sobre as dificuldades que permeiam a atuação docente no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, que será apresentada na sessão Recurso Educacional – Formação Docente.

6.1 O RECURSO EDUCACIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE

Este recurso educacional tem como base da sua construção uma abordagem com foco na pesquisa e na escuta ativa dos professores, o que certamente garantirá que a formação docente seja relevante e eficaz. Sua finalidade é possibilitar a formação continuada em serviço de professores, abordando temas pertinentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Vejam na tabela 3 as informações sobre a estrutura da formação.

Tabela 3 - Estrutura da Formação

TEMA DO CURSO	Saberes e aprendizagens no espaço escolar na perspectiva inclusiva
PÚBLICO-ALVO	Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais
CARGA HORÁRIA	40 HORAS (10 horas para cada módulo)
PERÍODO	Previsão de início – ano de 2025 (data a definir)
EMENTA	Esta formação continuada se apresenta como um meio de articulação entre os professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental e o aprofundamento de conhecimentos e estratégias para a atuação com práticas inclusivas no contexto escolar
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Participação, apresentação das atividades propostas e trocas entre os participantes.
Objetivos:	Metodologia/Desenvolvimento:
<p>Proporcionar aos docentes subsídios para realizar planejamentos e atuar de forma inclusiva no Ensino Fundamental, anos finais, através da formação continuada, propiciando o entendimento da necessidade de construção de uma cultura de ensino e aprendizagem através de práticas inclusivas.</p> <p>Possibilitar que os professores conheçam no processo de formação em serviço, recursos que possam proporcionar mudanças nas ações do fazer docente</p>	<p>O curso foi estruturado para o formato híbrido, usando a Plataforma Moodle.</p> <p>Acontecerão encontros síncronos na abertura de cada módulo pelo Google Meet e serão disponibilizados materiais de leitura, vídeos e atividades.</p>
CERTIFICAÇÃO	A certificação será oferecida pela Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas – CDPeP3
<p>COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO SILVANA GOMES LINS BATISTA – Prof. do AEE Mestranda do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PROFEI.</p>	

Fonte: Elaboração da autora

A formação, intitulada *Saberes e aprendizagens no espaço escolar na perspectiva inclusiva*, decorrerá de forma híbrida, no modelo autoinstrucional, com alguns encontros síncronos ainda a definir. Será realizada por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), hospedado na Plataforma *Moodle Lab* da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas – CdeP3/Unesp.

O recurso tecnológico *Moodle*¹¹ (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é um sistema de Internet que concentra um conjunto de ferramentas de gerência pedagógica e administrativa de cursos, bem como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Possui uma estrutura que permite utilizar ferramentas para criar áreas específicas e também facilitar o acesso dos participantes do curso. Pode ser utilizado em diferentes níveis de educação formal e não formal, tanto para ministrar um curso na modalidade a distância como para apoiar às atividades de cursos presenciais.

O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem, por meio do qual é possível disponibilizar materiais didáticos em diferentes formatos (textos, imagens, vídeos) e também atividades (tarefas, fóruns, glossário, chat etc). A formação pretende proporcionar aos docentes subsídios para realizar os seus planejamentos e, conseqüentemente, atuar de forma inclusiva, especialmente no que diz respeito aos alunos PAEE matriculados no Ensino Fundamental, anos finais.

O curso está estruturado com ênfase na interação e vínculo entre os profissionais (interação, colaboração, troca, coletividade, redes sociais etc), ou seja, dentro de uma educação aberta, onde um pode ajudar e trocar com o outro. Neste sentido, pretende-se envolver os professores participantes em discussões e reflexões sobre as suas práticas docentes, bem como, sobre questões relacionadas com a educação inclusiva e o trabalho com aluno PAEE na sala de aula comum, proporcionando assim a troca entre eles a partir das suas vivências.

O objetivo da formação é trabalhar com estratégias de intervenção para além do planejamento e adaptação de *atividades*, ou seja, aprimorar as práticas inclusivas

¹¹ Para maiores informações acesse:

<https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=120840&chapterid=37>

em sala de aula, por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que atendam a todos. Além da formação, este recurso tem como objetivo dar suporte aos professores durante e após a conclusão do curso, por meio de grupos e ferramentas de apoio, como grupos de *WhatsApp* e interações na plataforma utilizada na dinâmica do curso.

6.1.1 Metodologia para elaboração da Formação

Os temas a serem tratados na formação foram escolhidos após a análise dos dados provenientes da pesquisa (escuta) realizada com 14 professores de todos os componentes curriculares de quatro turmas do 6º (sexto) ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, considerando as análises das suas atuações como docentes e das perspectivas de formação.

Para construir o ambiente de aprendizagem desta formação, utilizamos o modelo ADDIE (ENAP, 2015) que considera cinco fases para o seu desenvolvimento: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A fase de análise é aquela que estuda o que é necessário para o projeto; a fase do desenho é a fase de planejar o conteúdo e a estrutura do curso; a fase de desenvolvimento é a fase de criação dos materiais do curso; a fase de implementação é a fase em que o curso realmente acontece, é de verificação do sucesso do curso, do *feedback*. Nesse sentido, a formação está estruturada considerando:

A realização da pesquisa, que aconteceu de acordo com o procedimento ético e autorizativo, seguindo o rigor e as determinações de uma pesquisa científica para a coleta dos dados;

A análise dos dados, tomando como base de análise os dados coletados na pesquisa e levando em consideração o que os professores apontaram nas suas percepções de atuação com alunos PAEE e as perspectivas de formação;

A definição dos temas, considerando os resultados obtidos após a análise e discussões dos dados apresentadas na dissertação, alinhados com as bases teóricas utilizadas;

A montagem e execução do recurso – sugestão de uma formação para os docentes que será aplicada após a apresentação desta dissertação, seguindo as fases: 1 - curadoria do material que fará parte da estrutura da formação; 2 – definição, planejamento e organização de um cronograma de encontros e/ou datas para estudo

através da plataforma; 3 – realização dos encontros formativos (presenciais e/ou on-line);

A avaliação e devolutiva – momento em que os participantes avaliarão a formação e procederemos com a reavaliação da proposta de formação.

Dado o compromisso com a educação inclusiva, embora o foco inicial desta formação esteja voltado para os professores que participaram da pesquisa, o objetivo é desenvolver um programa aberto e acessível a todos. Vejamos na Tabela 4, o plano de formação continuada, com a organização dos módulos e os temas que serão abordadas durante o curso.

Tabela 4 – Plano da Formação Continuada

Organização dos Módulos e Temas	
MÓDULO 1 Encontro 1 - FUNDAMENTOS LEGISLATIVOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Conceitos, Princípios e fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva Legislações e Políticas Públicas para inclusão escolar (abordar legislações, artigos e outros documentos que tratam sobre a temática em âmbito federal, estadual e municipal)
MÓDULO 2 Encontro 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	Colaboração entre professores da sala comum, professor do AEE e demais profissionais da educação; Conhecendo a realidade do espaço de atuação – Planejamento e construção de um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor; Prática Inclusiva – o que é e como fazer uso no contexto educacional.
MÓDULO 3 Encontro 3 - ESTRATÉGIAS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM COM PRÁTICAS INCLUSIVAS	Desenvolvimento integral do aluno respeitando sua individualidade; Reconhecimento e aplicação de práticas inclusivas no contexto educacional; Estratégias e recursos para atuação com práticas inclusivas: ajustes curriculares (adaptação, adequação e flexibilização) Trabalho colaborativo/ensino colaborativo; DUA; PEI, Tecnologias Assistivas e recursos tecnológicos.
MÓDULO 4 Encontro 4 - TROCA DE SABERES E APRENDIZAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Papel dos professores na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas; Desafios e possibilidades na educação inclusiva - Troca de saberes e aprendizagens entre os participantes do curso a partir dos temas estudados, das atividades propostas e dos casos concretos da sala comum.

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo a formação continuada uma necessidade urgente na área da educação, pretendemos que este seja um recurso educacional aberto, que permita o acesso a outros professores da rede municipal envolvida na pesquisa e posteriormente aberto a outros docentes que tenham interesse no tema proposto. O recurso educacional aqui apresentado encontra-se detalhado em um documento complementar a esta dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo foi de fundamental importância porque nos deu a oportunidade de compreender a educação especial na perspectiva inclusiva a partir das percepções de atuação e formação dos professores que atuam na sala comum do 6º (sexto) ano do ensino fundamental.

O estudo está fundamentado no que está prescrito nas Políticas Públicas, complementado com a base teórica utilizada como referência e suporte para a análise e a discussão dos dados coletados na no âmbito da investigação qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório, realizada com 14 professores do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

Para responder a inquietação que norteou este estudo, buscou-se apoio em políticas públicas que abordam a educação especial na perspectiva inclusiva e em políticas públicas que tratam sobre a formação docente para a educação especial. No percurso da análise, vimos a necessidade de buscar informações adicionais sobre formação continuada, formação em serviço e práticas inclusivas para contextualizar a análise dos dados obtidos na pesquisa.

Através da análise feita na parte teórica, constatou-se que no Brasil existe um amplo aparato de políticas públicas que tratam da educação especial e da formação de professores e que apresentam a inclusão como acessível e democrática. Porém, não é isso que se percebe nos espaços escolares e nas ações dos profissionais que atuam na educação.

Com base na análise e discussão empreendidas neste estudo, pode-se concluir que o objetivo de analisar a percepção dos professores do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, sobre sua atuação e formação em serviço na perspectiva inclusiva foi atingido quando 93% dos questionários aplicados apresentaram dados relevantes para analisar a relação entre formação, estrutura de trabalho e a atuação docente.

Os dados mostraram que os professores se percebem como profissionais intencionalmente comprometidos em trabalhar com práticas inclusivas, no entanto, demonstram que o processo de escolarização dos alunos PAEE ainda se configura como um grande desafio diante das demandas que se apresentam.

O movimento de análise dos dados leva à percepção de que o obstáculo à efetiva intencionalidade educacional, tão presente nas informações fornecidas pelos

professores pesquisados, se deve principalmente a partir de dois fatores: a falta de estrutura do trabalho docente e a falta de formação continuada em serviço. A estrutura dos sistemas de ensino já é um grande desafio por si só, especialmente devido à falta de acessibilidade, falta de materiais didáticos e falta de apoio no processo de escolarização dos alunos.

No que diz respeito à estrutura organizacional do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, esse desafio torna-se mais visível dadas as peculiaridades desse seguimento, principalmente no que diz respeito ao caráter individual das disciplinas, muitos professores, ensino considerando hora/aula, entre outras características.

Os professores revelaram que o tempo de planejamento; apoios e recursos para atuar de forma qualificada; ambiente adequado para o desenvolvimento das ações; formas e estratégias de avaliação; diálogo e articulação com outros profissionais; falta de formação e a percepção das limitações de atuação dada a diversidade e singularidade do PAEE são exemplos de fatores que precisam ser observados, debatidos e superados nos espaços escolares.

Em relação à formação continuada, percebe-se que a sua ausência representa, para alguns professores, uma dificuldade para atuar de forma inclusiva. Alguns deles, realizaram a última formação há mais de cinco anos e outros não fizeram nenhuma formação voltada para a atuação com a educação especial na perspectiva inclusiva.

Fica evidente que os professores apresentam, em diferentes momentos, a necessidade da formação continuada como forma de aprimoramento para atuar com práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que apontam as dificuldades que encontram para participar de formações.

No entanto, a análise dos dados relativos às formações ministradas pela escola e pela SME ainda apresentam preocupação. Verificou-se que alguns professores relatam que a formação é ministrada de forma contínua, porém, alguns desconhecem a formação e outros, mesmo diante desses momentos de formação, ainda têm seus planos focados na aplicação de atividades adaptadas, estratégias que não devem ser menosprezadas, mas que ainda estão longe do que entendemos por educação inclusiva.

Ressalta-se que a escola apresenta horário para planejamento, mas não está claro se os professores possuem planejamentos sistematizados voltados para práticas inclusivas. O ato de planejar e realizar as ações em sala de aula aparentam ser

práticas individualizadas, nas quais cada professor realiza, como entende e pode, o processo de inclusão.

É possível, face aos dados analisados, inferir que os professores demonstram necessidades de mais informação e formação sobre estratégias que permitam práticas inclusivas, mais especificamente sobre o desenho universal para a aprendizagem aplicado à inclusão, sobre o papel do AEE em sala de recursos multifuncionais, sobre o plano educacional individualizado entre outros temas que integram o universo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Após a análise dos dados verificou-se que há uma intencionalidade por parte dos professores pesquisados em atuar e alcançar a aprendizagem dos alunos PAEE, por meio de uma prática que consideram inclusiva. Os dados que permearam a análise mostram que os planejamentos dos professores focam constantemente na produção e aplicação de atividades diferenciadas para o aluno PAEE. Portanto, o ponto central, é se a diferenciação é contextualizada ou não, no planejamento e desenvolvimento diário das aulas e na aplicabilidade do ensino da sala comum. Se a atividade diferenciada, tão presente nas respostas dos professores, está próxima ou completamente à margem, desligada das possíveis aproximações com o currículo da turma e das atividades dos seus pares.

Percebe-se que não há falta de atuação docente, mas existem fatores que envolvem todo o processo e estrutura de trabalho educacional/pedagógico que dificultam que os professores planejem e atuem com práticas inclusivas na sala de aula comum.

É importante ressaltar que o vasto aparato legal existente ainda não é capaz de organizar propostas que apoiem a escolarização para todos. Existe um tempo que cerceia os parâmetros normativos, uma vez que as realidades dos sistemas de ensino ainda não deram conta de ter as bases legais inclusivas atendidas ou superadas.

Reconhecemos que os professores desempenham um papel significativo para que a inclusão aconteça no ambiente escolar. Contudo, não podemos atribuir a eles a responsabilidade do insucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos PAEE. Entendemos que eles precisam de conhecimentos, mas também de instrumentos e apoios que promovam a escolarização para todos.

Tendo em vista o aparato de Políticas Públicas que garantem uma educação de qualidade para todos, é necessário que as propostas de escolarização passem por uma reorganização estrutural e uma implementação mais eficaz. Que a

intencionalidade dos professores em atuar com práticas inclusivas se transforme em uma atuação de qualidade, alicerçadas em formações continuadas, propostas e desenvolvidas no local de trabalho, de acordo com as demandas de sua realidade. Para isso, é necessário e urgente pensar em uma estrutura de trabalho docente que dê tempo ao professor para estudar, planejar, trocar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Como contribuição futura, sugere-se que os estudos, explorem se o planejamento e a atuação com práticas inclusivas são condizentes com um currículo que atenda a todos, se as ações dos professores são construídas coletivamente com outros profissionais docentes e se essas ações estão apoiadas pelo projeto político pedagógico da escola.

Finalizando este estudo, constata-se que os esforços e as dificuldades para alcançar a educação para todos continuam. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta-se como uma das formas de implementação e deve ser entendida como uma ação que permeia todos os segmentos e todos os profissionais da educação e, portanto, mudanças devem ocorrer na estrutura do trabalho docente que possibilitem a melhoria dos espaços escolares e a formação continuada em serviço.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. N. 129, p.637-651, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.
- ARAÚJO, D. F. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na baixada fluminense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Nova Iguaçu, 2016.
- AUGUSTO, A. P. O; OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **InFor, Inovação e formação**. NEaD-Unesp. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019.
- BALEOTTI, L.R.; DEL-MASSO, M. C. S. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Cultura Acadêmica Unesp. 1. ed. Marília, SP: Fundepe Editora, 2008. p. 33-44.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREIRO, R. M. C. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. DOI: 10.18264/eadf. v. 6i2.375. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & sociedade**, v. 34, n. 123, p. 573–588, 2013.
- BEZERRA, G. F. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, 2020. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 nov. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 24 nov. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaafeb3ba92f11ecfb4938b9c7ce217. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF, 2012. Disponível: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: diversidade e inclusão**. Ministério da Educação. CNE/CEB. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF, 2019. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica (BNC/Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Política Pública em dez passos**, Brasília, 2021. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/1E/D0/D4/DF/12F99710D5C6CE87F18818A8/Politica%20Publica%20em%20Dez%20Passos_web.pdf. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023** - notas estatísticas. Inep/MEC, Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em 18 jul. 2024.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 2–12, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/5152>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**. v. 2. n.4 jul/dez, p. 113-128, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, F. C. Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. 2020. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_14b717a7524274cd43bb072b83e29ff8. Acesso em: 11 abr. 2023.

DEL-MASSO, M. C. S. Metodologia do Trabalho Científico. Coleção educação especial na perspectiva inclusiva. v. 6. Cultura Acadêmica. Marília, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v6_colecao_delmasso_2012-pcg.pdf. Acesso em: 10 de out. 2023.

DOS SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. **Desenhos de cursos:** introdução ao modelo ADDIE. Mod.1, 2015. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2289/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20ao%20modelo%20ADDIE_M%C3%B3dulo%201-alterado.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132–144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186> Acesso em: 19 nov. 2022.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7d58e9bd-702b-451f-aad6-8503fc67d58b>. Acesso em 01 jul. 2024.

FONSECA, K. A.; JUNIOR, J. L.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de Educação, ciência e Tecnologia – RECeT**. V.1 n. 1 – São Paulo, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/issue/view/111>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE):** inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Marília, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8fd6d5bf48c795ed46c235508c2a0489. Acesso em: 01 jul. 2024.

FONSECA, K. A.; CRISTOVAM, M. O. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MENEZES, V. I. (org.). Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades. 1ª ed. Quipá ed. Ceara, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704757/2/Pr%C3%A1ticas%20inclusivas%20antigas%20quest%C3%B5es%20novas%20possibilidades%20%281%29.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FONSECA, T. **Necessidades Formativas docentes:** construção de uma formação contínua significativa. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2023. 227 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/239364>. Acesso em 17 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed., Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5ª ed. V. 23. São Paulo, 2001.

GARCIA, L. M. **Relação família e escola: desafios em contexto inclusivo**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/aaa08e99-9db1-4924-b50d-94aedfa2f2c3/content>. Acesso em 22 jul 2024.

GATTI, B. A. Duas Décadas do século XXI: e a formação de professores? *Rev. Int. de For. de Professores*, Itapetinga, v. 7, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/763/367/2856>. Acesso em: 28 out. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 28 out. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2(4), p. 111- 118, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381996000100010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2023.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais (Orgs). **EdUERJ**, Rio de Janeiro. 2013.

GOMES, M. M. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Edição v.18, v. ed. 14. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>. Acesso em: 04 abr. 2024.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INQUIETAÇÃO. *In: Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa*, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>. Acesso em: 30 out. 2024.

ITATIAIA. **Resolução/CME/Nº 05**, de 26 de outubro de 2018. Estabelece normas para a educação especial na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, no sistema municipal de ensino. Itatiaia, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1q4N_aF9YuZOmqwF4ZJefQ3yw4VMtCil-/view?usp=drive_link. Acesso em: 17 jun. 2024.

ITATIAIA. **Portaria SME 03**, de 20 de março de 2023. Estabelece a classificação das escolas e quantitativo de pessoal das unidades da rede municipal de ensino de Itatiaia e dá outras providências. Boletim Oficial, ed. Nº 052. 2023. Disponível em: https://itatiaia.rj.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/BO_052_2023-1-ASSINADO-4.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

LEMOS, P. H. G. **Formação docente para o ensino colaborativo**: trabalho com práticas inclusivas. 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0bee583b-b1f3-438f-a815-2164a0e89136>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Cap. 3, p. 49-64. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em 23 jun. 2024.

MARIN, M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 63. p. 1009-1024, out/dez., Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? Universidade Federal do Oeste do Pará; **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1154>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MATURANA, A. P. P. M., & CIA, F. Educação especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349–358. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de**

Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, núm. 57, 2010. p. 93-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

OLIVEIRA, E. S. G. Reflexões sobre a educação continuada de professores: missão a ser definida pela universidade. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 3, p. 15-22, jan/jul. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/silva/Downloads/polianacoeli,+INTERAGIR+N-%C2%A6+3+-+JANEIRO-JULHO+2003.15-22.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, A.A.S. Educação Especial: a formação do professor em debate. In: M. CHACON; M.J.S. MARIN (org.), **Educação e Saúde de Grupos Especiais**. Marília/São Paulo, Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica, p. 27-44. 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-e-saude_ebook.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D; SILVA, F.H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11__oliveira.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, A.A.S. Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva. São Paulo, **Acervo Digital da Unesp**. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/G3YI9B>. Acesso em: 20 mai. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, A.A.S.; PAIXÃO, K.M.G.; SILVA, G. F; PAPIM, Â.A.P. O lugar da deficiência intelectual na produção científica sobre o ensino de história. **Questões & Debates**, Curitiba, v. 66. N.2, p. 225-247, jul/dez 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/70231910/35758.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS; R. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, Â.A.P.; PAIXÃO, K.M.G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, Â.A. P; PAIXÃO,

K.M.G. (org.). Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018, p. 13-32.

OLIVEIRA, A. A. S. Encontro entre educação especial e educação inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Revista Educação Unisinos**, v. 22 n. 2. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.03>. Acesso em: 16 mar. 2023.

OLIVEIRA, A.A.S; PRIETO, R.G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

OLIVEIRA, A.A.S. Ensino desenvolvimental e deficiência intelectual: rotas em convergência. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 02 jul. 2024

OLIVEIRA NETO, A. M. **Práticas inclusivas**: análise da formação e atuação do professor intérprete de libras. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf> Acesso em: 07 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais#:~:text=Conven%C3%A7%C3%A3o%20Interamericana%20para%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o,maio%20de%201999%20na%20Guatemala.A> Acesso em: 07 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. UNESCO, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez. 2023.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, Adequar, Diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 390–403, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 28 out. 2024.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33. Curitiba: Editora UFPR, 143-156, 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PRADO, L. A. **Desafios e inquietações da docência**: a transição de alunos público alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-oeste – Unicentro. Irati, 2022.

PRAIS, J. L. S.; VITALINO, C. R. Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In PAPIM, A.A.P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K.M.G.; SILVA, G. F. (org). **Inclusão Escolar**: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2063/1/Inclus%C3%A3o%20escolar-%20Mariane%20Araujo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RESENDE; T. F.; SILVA; G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024

RODRIGUES, Davi. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**. v. 7, n. 2, jun. 2014. Portugal Páginas 5-21. Disponível em: [file:///C:/Users/silva/Downloads/Dialnet-OsDesafiosDaEquidadeEDaInclusaoNaFormacaoDeProfess-4773176%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/silva/Downloads/Dialnet-OsDesafiosDaEquidadeEDaInclusaoNaFormacaoDeProfess-4773176%20(2).pdf). Acesso 09 jun. 2024

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A. subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SANTOS, C. E. M.; Capellini, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147167>. Acesso em 30 out. 2024.

SILVA, G. F. **Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva**: análise de dissertações e teses. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2018. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_19f441690433f3682cf61dccc16e505. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOARES Neto, J. J.; Jesus, G. R. de; Karino, C. A.; Andrade, D. F. de. 2013. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 24(54), 78–99. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea245420131903>. Acesso em: 30 out de 2024.

SOUZA, J.C. **Inclusão escolar na cidade de São Paulo**: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739407>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VIANA, C. C. **Educação ambiental semeada em histórias e memórias**: os cinco princípios em conexão com a práxis pedagógica. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 fev. 2023.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Trad. de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1038/pdf/1>. Acesso em: 29 Out. 2024.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 15 fev. de 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP



TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:

SILVANA GOMES LINS BATISTA

RG: 6006754-32

CPF: 607.080.425-20

Endereço: Rua 09, nº.: 30, casa, condomínio Terras Alpha

Bairro: Parque Ipiranga

Cidade: Resende

CEP: 27516-393

Estado do: Rio de Janeiro

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Resende, 01 de junho de 2023.

Silvana Gomes Lins Batista

SILVANA GOMES LINS BATISTA

Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP)

- Campus Presidente Prudente/SP

Pesquisadora Responsável pelo projeto – Tel. (24) 99224-8626

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**

Nome da Pesquisadora: SILVANA GOMES LINS BATISTA

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: 1- fazer o levantamento de dados sobre a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ sobre sua atuação; 2 - analisar a percepção dos professores se é norteada por um planejamento inclusivo e a formação continuada em serviço está pautada na perspectiva da Educação Inclusiva; 3 – elaborar uma formação continuada para os professores participantes da pesquisa onde eles terão a possibilidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre as questões que permeiam a atuação docente no contexto da educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial e do Ensino Colaborativo.
2. **Participantes da pesquisa:** 15 (quinze) professores que atuam nas 04 (quatro) turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, de um Colégio da Rede Municipal de Ensino do Município de Itatiaia/RJ. Para a aplicação do questionário, primeiramente será feito todo o procedimento ético e autorizativo, seguindo o rigor e as determinações da pesquisa científica, cada professor participará de forma voluntária e será considerado participante após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) analise a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ sobre sua atuação, se ela é norteada por um planejamento inclusivo e sobre a formação continuada em serviço
4. **Sobre as entrevistas:** A pesquisa será realizada com procedimentos de uma investigação qualitativa, e terá como instrumento para coleta de dados questionário aplicado através do aplicativo de gerenciamento de pesquisa, Google Forms. Em posse



das respostas levantadas, a análise acontecerá a partir da organização das informações obtidas e o agrupamento das respostas encontradas em cada pergunta, passando-se ao estudo, compreensão interpretação e análise qualitativa dos dados, tendo como referência sempre as respostas dos professores participante da pesquisa à luz dos estudos teóricos

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (Esta pesquisa apresenta “**RISCO MÍNIMO**”, quanto a **exposição da identidade dos participantes.**). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os desafios e as inovações existentes na atuação docente e sobre formação em serviço na perspectiva inclusiva, levando-os a conhecerem, no processo de formação em serviço, recursos que podem proporcionar mudanças nas ações do fazer docente, contribuindo para uma prática pedagógica eficaz no contexto da sala de aula bem como promover transformações da realidade do ensinar e do aprender, visando sempre um ensino de qualidade que proporcione equidade aos alunos. Partindo do resultado da análise dos dados, será possível sugerir como produto final desta pesquisa, a elaboração de uma Formação Continuada para os professores participantes da pesquisa, onde eles terão a possibilidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre as questões que permeiam a atuação docente no contexto da educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial e do Ensino Colaborativo, onde pesquisador se compromete a divulgar os



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP



resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

SILVANA GOMES LINS BATISTA
Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP)
- Campus Presidente Prudente/SP
Pesquisadora Responsável pelo projeto – Tel. (24) 99224-8626

DRA. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
Departamento de Educação Especial – UNESP
Mestrado Profissional – PROFEI - UNESP
e-mail: anna.augusta@unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP



"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Silvana Gomes Lins Batista
(24) 99224-8626 / e-mail: lins.batista@unesp.br

Orientador: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
e-mail: anna.augusta@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Olá!

Sou a Professora Silvana, trabalho na rede pública do Município de Itatiaia e gostaria, juntamente com a minha orientadora, fazer-lhe o convite para responder este questionário. Ele é parte de uma pesquisa sobre a percepção de professores do 6º ano do Ensino Fundamental sobre sua atuação e sobre formação em serviço na perspectiva inclusiva, para o meu trabalho de conclusão do curso de pós graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, pela UNESP, sob a orientação da Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São perguntas fáceis de responder, não levará muito do seu tempo! Sinta-se à vontade para responder livremente, não existem respostas erradas! Agradecemos a sua participação e nos colocamos a disposição em caso de dúvidas.

Antes de responder, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e caso concorde, marque SIM na alternativa de consentimento.

<https://docs.google.com/document/d/1Vrml3N7PpBpt2fihLwyDG02qBE5EbROb/edit?usp=sharing&oid=112109923971500369432&rtpof=true&sd=true>

Pesquisadora: Professora Silvana

Gomes Lins Batista (lins.batista@unesp.br)

Pesquisa realizada sob a

Orientação da Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira (anna.augusta@unesp.br)

*Indica uma pergunta obrigatória

E-mail * _____

CONSENTIMENTO

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) marque uma alternativa

Você leu e está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Não concordo

IDENTIFICAÇÃO

Nome completo ou iniciais do nome: _____

E-mail: _____

1 - Qual sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

- 22 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- Opção 5
- MAIOR DE 60 ANOS

2 - Atua como professor de qual disciplina?

Marque todas que se aplicam.

- LÍNGUA PORTUGUESA
- MATEMÁTICA
- CIÊNCIAS
- HISTÓRIA
- GEOGRAFIA
- REDAÇÃO
- ENSINO RELIGIOSO
- ARTES
- INGLÊS
- ESPANHOL
- EDUCAÇÃO FÍSICA
- GEOMETRIA
- Outro:

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO

3 - Qual a sua formação inicial?

4 – Qual a Formação Complementar você já realizou?

Marcar a alternativa e depois descrever outros em que área foi a formação complementar.

Marque todas que se aplicam.

- Curso de Aperfeiçoamento (de 180 a 360h) em que Área?
 - Curso de Especialização (mais de 360h) em que Área?
 - Mestrado Acadêmico – em que Área?
 - Mestrado Profissional – em que Área?
 - Doutorado – em que Área?
 - Outro:
-

5 - Gostaria de ter realizado formação complementar em nível superior ao alcançado até o momento?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

6 - Considerando se a sua resposta anterior foi SIM, qual é ou foi o impedimento para que desse continuidade à sua formação?

Marcar apenas uma oval.

- Falta de tempo
 - Dificuldade financeira
 - Falta de incentivo por parte da SME
 - Outro:
-

7 - Quando se deu a sua última titulação (formação)?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 02 anos
 - Há mais de 05 anos
 - Há mais de 10 anos
 - Outro:
-

8 - Você já fez alguma formação na área da Educação Especial?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

9 – Considerando se a sua resposta for afirmativa, qual?

ATUAÇÃO DOCENTE

10 - Nas turmas de 6º ano que você atua ou atuou até o momento, contou com matrícula de alunos Público-Alvo da Educação Especial - os com deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação - altas habilidades?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- NÃO PERCEBEU
- Outro:

11 – Considerando se a sua resposta foi positiva, descreva sinteticamente como realiza o planejamento da sua aula para possibilitar o acesso ao currículo de todos os alunos?

12 – Quais são os momentos destinados ao Planejamento das aulas?

Marcar apenas uma oval.

- Nos momentos de Tempo Disponível
- Nos momentos de Hora Atividade
- Nos Momentos de janelas/intervalos
- Fora do horário de trabalho (em casa / nos finais de semana) Outro:
-

13 – Descreva, de forma sintética, como você organiza as atividades em sala de aula frente às necessidades de seu aluno Público-Alvo da Educação Especial?

14 - Quais apoios você considera necessários para lhe auxiliar durante as aulas com alunos Público-Alvo da Educação Especial?

Marque todas que se aplicam.

- professor auxiliar
 - professor do AEE
 - cuidador
 - estagiário
 - Outro:
-

15 – Justifique, de forma breve, a necessidade desses suportes.

16 – Descreva, de forma sucinta, quais recursos ou providências considera serem necessárias para atuar de forma mais qualificada com os estudantes Público-Alvo da Educação Especial?

17 - Cite até cinco dificuldades em sua prática pedagógica, em sala de aula, com os estudantes Público-Alvo da Educação Especial:

18 - Aponte até cinco aspectos significativos sobre sua experiência com estudantes Público-Alvo da Educação Especial:

19 - Descreva de forma sucinta como é, em geral, sua rotina de aula considerando a presença de estudante Público-Alvo da Educação Especial:

20 – Como você acompanha o processo de aprendizagem do seu aluno Público-Alvo da Educação Especial?

21 – Como você realiza a avaliação do estudante Público-Alvo da Educação Especial?

Marque todas que se aplicam.

- Seguindo o critério da rede (prova, teste e trabalhos)
- Continuamente tudo que produzem
- De forma diversificada para contemplar as diversidades
- Através de provas escritas realizadas bimestralmente Outro:
-
-

22 – Avalie sua atuação docente em sala de aula com a presença do aluno Público- Alvo da Educação Especial, considerando uma escala de 0 a 5, sendo 0 muito difícil e 5 muito fácil.

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				

23 – Como e de quem você recebe informações/orientações sobre como atuar com os alunos Público-Alvo da Educação Especial que estão matriculados em suas turmas?

24 – Existem momentos de diálogo/planejamento entre você e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Não existe a organização deste momento no calendário escolar
- Às vezes, quando solicita orientações
- Esporadicamente, quando encontra na escola
- Semanalmente, nos dias de planejamento
- Outro:
-

25 - Considerando os diversos profissionais que atuam nas turmas de 6^{os} anos, como você considera o seu planejamento e a sua atuação com relação ao Aluno Público- Alvo da Educação Especial, use para sua resposta uma escala de 0 a 5, sendo 0 bem articulado e 5 sem articulação.

Marcar apenas uma oval.

1	1	2	3	4	5
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 0;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"><input type="radio"/></div> </div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 0;"/>					

FORMAÇÃO EM SERVIÇO

26 – Nas formações proporcionados pela SME já foram realizados cursos tratando sobre práticas pedagógicas inclusivas, visando uma melhor atuação com aluno Público-Alvo da Educação Especial, nos espaços comuns de aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- NÃO SABE INFORMAR
- Outro:

27 – Na escola onde você atua existem momentos destinados ao estudo e a formação em serviço?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- NÃO SABE INFORMAR

30. 28 – Considerando se a sua resposta foi positiva, marque a forma como eles acontecem:

Marcar apenas uma oval.

- Em momentos de Planejamento Coletivo (HTPC)
- Nos encontros mensais de Hora Atividade
- NÃO SABE INFORMAR
- Outro:

29 – Você considera que a formação em serviço pode ajudar na atuação docente no exercício das práticas inclusivas com o Público-Alvo da Educação Especial? Aponte em uma escala de 0 a 5, sendo 0 NÃO e 5 AJUDA MUITO.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 0;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"><input type="radio"/></div> </div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 0;"/>				

30 – Como a formação em serviço pode ajudar na atuação docente no exercício de práticas inclusivas com o Público-Alvo da Educação Especial?

31 - Quais os assuntos que você gostaria que fossem abordados em uma formação em serviço ligada ao tema Práticas Inclusivas?

Marque todas que se aplicam.

- Desenho Universal para Aprendizagem
 - Estratégias pedagógicas inclusivas
 - Avaliação Pedagógica
 - Sala de Recursos Multifuncionais
 - Plano de Ensino Individualizado (PEI)
 - Adaptação, flexibilização e ajuste curricular
 - Ensino Colaborativo
 - Outro:
-

32 – Como você gostaria de receber formação sobre a atuação docente voltada para práticas inclusivas com alunos Público-Alvo da Educação Especial?

Marcar apenas uma oval.

- Curso semipresencial (com atividades on-line e presenciais)
 - Horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) já previstos no calendário escolar Curso
 - Presencial dado pela SME nos encontros por área
 - Outro:
-

33 – Gostaria de acrescentar algo em relação às práticas inclusivas?

AGRADECIMENTO

Obrigada por responder este questionário.

ANEXOS**ANEXO A - FORMULÁRIOS DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)**

	Itatiaia PREFEITURA	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
---	-------------------------------	---------------------------

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**, a ser conduzida pela Sra. Silvana Gomes Lins Batista, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), orientada pela Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP), no Colégio Municipal Dom Ottorino Zanon, Município de Itatiaia/RJ.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Itatiaia, 30 de maio de 2023.



Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

Mônica de Oliveira Silva de Mello
Diretora Departamento Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação
Matricula: 9109 - PMI

ANEXO B - FORMULÁRIOS DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL (LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA).



Itatiaia
PREFEITURA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

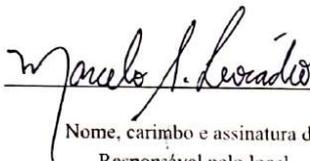
COLÉGIO MUNICIPAL DOM OTTORINO ZANON

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada **"PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"**, a ser conduzida pela Sra. Silvana Gomes Lins Batista, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), orientada pela Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP), no Colégio Municipal Dom Ottorino Zanon, Município de Itatiaia/RJ.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Itatiaia, 31 de Maio de 2023



Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

Marcelo Augusto Leocadio
Diretor Geral - Matr. 50015
Colégio Dom Ottorino Zanon

ANEXO C - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SILVANA GOMES LINS BATISTA			
6. CPF: 607.080.425-20		7. Endereço (Rua, n.º): NOVE TERRAS ALPHA CASA Nº 30 RESENDE RIO DE JANEIRO 27516393	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 24992248626	10. Outro Telefone:
		11. Email: lins.batista@unesp.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>27</u> / <u>05</u> / <u>2023</u>		<u>Silvana Gomes Lins Batista.</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0009-81	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (18) 3229-5315		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Cristina Maria Perissinotto Baron</u>		CPF: _____	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>		_____	
Data: <u>29</u> / <u>05</u> / <u>2023</u>		_____	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof.ª Dra. Cristina Maria Perissinotto Baron	
Não se aplica.		Diretora	

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – VERSÃO 1

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA

Pesquisador: SILVANA GOMES LINS BATISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70303323.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.133.542

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado “Percepção de professores do 6º ano do Ensino Fundamental sobre sua atuação e sobre formação em serviço na perspectiva inclusiva”, objetiva “analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ, sobre sua atuação, se é norteada por um planejamento inclusivo e sobre a formação continuada em serviço”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e usará como instrumento para coleta de dados, questionário aplicado através do aplicativo Google Forms.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: “Analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ, sobre sua atuação, se é norteada por um planejamento inclusivo e sobre a formação continuada em serviço.”

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: “Investigar como é realizado o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, diante das particularidades desta etapa de ensino e se suas práticas acontecem considerando necessidades do PAEE e a formação em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva; Analisar se suas práticas acontecem considerando necessidades do PAEE e a formação em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva; Possibilitar que os professores conheçam no processo de formação em serviço, recursos que podem

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ζ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ζ Prédio da Administração ζ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.133.542

proporcionar mudanças nas ações do fazer docente, contribuindo para uma prática pedagógica eficaz no contexto da sala de aula bem como promover transformações da realidade do ensinar e do aprender, visando sempre um ensino de qualidade que proporcione equidade aos alunos.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou ao pesquisador envolvido neste projeto de pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se que o projeto possa contribuir para que os docentes participantes do estudo aperfeiçoem “seus conhecimentos sobre as questões que permeiam a atuação docente no contexto da educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial e do Ensino Colaborativo”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante. Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que todos os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados, cuidadosamente, em consonância com os critérios estabelecidos pelo sistema CEP/CONEP:

Folha de rosto
Comprovante de recepção
Informações básicas
Termo de compromisso
Projeto de pesquisa
Cronograma
Instrumento de coleta de dados: Roteiro de questionário
Autorização da Instituição
Termo de compromisso Livre e esclarecido (TCLE adulto)
Termo de Assentimento

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como a pesquisa relaciona-se à área de Ciências Humanas, faz-se necessário utilizar as normas aplicáveis apresentadas na Resolução n°. 510/2016. Após criteriosa avaliação do projeto

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp, Prédio da Administração, SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.133.542

detalhado, dos termos de apresentação obrigatória e do cronograma de execução da pesquisa, recomento a PENDÊNCIA do projeto de pesquisa ao Colegiado do CEP.

Pendência: TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto PENDENTE, cabendo ao pesquisador encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (carta resposta). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser 'colado'.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140971.pdf	31/05/2023 23:34:36		Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade_compromisso_Silvana.jpeg	31/05/2023 23:24:31	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	termo_de_assentimento.pdf	31/05/2023 23:23:32	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_orientador_pesquisador.pdf	31/05/2023 23:22:21	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	formulario_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:20:33	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	declaracao_autorizacao_sec_educacao_realizacao_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:17:30	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	declaracao_autorizacao_local_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:13:56	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	declaracao_entrega_solicitacao_SME_I_TATIAIA_liberacao_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:13:06	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.133.542

Responsável	declaracao_entrega_solicitacao_SME_I TATIAIA_liberacao_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:13:06	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimentolivre esclarecido_Silvana.pdf	31/05/2023 23:11:09	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_detalhado.pdf	31/05/2023 23:10:26	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	cronograma_pesquisa.pdf	31/05/2023 22:43:18	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_orientador_pesqui sador_Silvana.pdf	31/05/2023 22:38:46	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_pesquisa_assinado_Platafor ma_Brasil_Silvana.pdf	31/05/2023 22:12:34	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Junho de 2023

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – VERSÃO 2

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUA ATUAÇÃO E SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA

Pesquisador: SILVANA GOMES LINS BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70303323.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.200.320

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado “Percepção de professores do 6º ano do Ensino Fundamental sobre sua atuação e sobre formação em serviço na perspectiva inclusiva”, objetiva “analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ, sobre sua atuação, se é norteada por um planejamento inclusivo e sobre a formação continuada em serviço”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e usará como instrumento para coleta de dados, questionário aplicado através do aplicativo Google Forms.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: “Analisar a percepção dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Itatiaia/RJ, sobre sua atuação, se é norteada por um planejamento inclusivo e sobre a formação continuada em serviço.”

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: “Investigar como é realizado o planejamento educacional para ensinar os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, diante das particularidades desta etapa de ensino e se suas práticas acontecem considerando necessidades do PAEE e a formação em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva; Analisar se suas práticas acontecem considerando necessidades do PAEE e a formação em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva; Possibilitar que os professores conheçam no processo de formação em serviço, recursos que podem

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ı Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ı Prédio da Administração ı SI 04

Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900

UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.200.320

proporcionar mudanças nas ações do fazer docente, contribuindo para uma prática pedagógica eficaz no contexto da sala de aula bem como promover transformações da realidade do ensinar e do aprender, visando sempre um ensino de qualidade que proporcione equidade aos alunos.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou ao pesquisador envolvido neste projeto de pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se que o projeto possa contribuir para que os docentes participantes do estudo aperfeiçoem “seus conhecimentos sobre as questões que permeiam a atuação docente no contexto da educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial e do Ensino Colaborativo”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante. Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que todos os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados, cuidadosamente, em consonância com os critérios estabelecidos pelo sistema CEP/CONEP:

Folha de rosto

Comprovante de recepção

Informações básicas

Termo de compromisso

Projeto de pesquisa

Cronograma

Instrumento de coleta de dados: Roteiro de questionário

Autorização da Instituição

Termo de compromisso Livre e esclarecido (TCLE adulto)

Termo de Assentimento

Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de dados e arquivos de pesquisa.

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após criteriosa avaliação do projeto detalhado, dos termos de apresentação obrigatória, e do

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 , Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp , Prédio da Administração , SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.200.320

cronograma de execução da pesquisa, recomendo a APROVAÇÃO do projeto de pesquisa ao Colegiado do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 21.07.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140971.pdf	24/06/2023 11:59:26		Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade_Compromisso_Modificado.pdf	24/06/2023 11:58:13	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias.pdf	24/06/2023 11:55:32	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade_compromisso_Silvana.jpeg	31/05/2023 23:24:31	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	termo_de_assentimento.pdf	31/05/2023 23:23:32	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_orientador_pesquisador.pdf	31/05/2023 23:22:21	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	formulario_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:20:33	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	declaracao_autorizacao_sec_educacao_realizacao_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:17:30	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	declaracao_autorizacao_local_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:13:56	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	declaracao_entrega_solicitacao_SME_TATIAIA_liberacao_pesquisa.pdf	31/05/2023 23:13:06	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp, Prédio da Administração, SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.200.320

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimentolivreeesclarecido_Silvana.pdf	31/05/2023 23:11:09	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_detalhado.pdf	31/05/2023 23:10:26	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Outros	cronograma_pesquisa.pdf	31/05/2023 22:43:18	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_orientador_pesquisador_Silvana.pdf	31/05/2023 22:38:46	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_pesquisa_assinado_Plataforma_Brasil_Silvana.pdf	31/05/2023 22:12:34	SILVANA GOMES LINS BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 25 de Julho de 2023

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br