



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

***CAMPUS ERECHIM***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LAERCIO FRANCISCO SPONCHIADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ERECHIM**

**2020**

**LAERCIO FRANCISCO SPONCHIADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

**ERECHIM**

**2020**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Sponchiado, Laercio Francisco

Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva / Laercio Francisco Sponchiado. -- 2020.

152 f.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Formação Continuada de Professores.. 2. Inclusão.. 3. Exclusão.. 4. Estudantes com Deficiência.. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**LAERCIO FRANCISCO SPONCHIADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da *Fronteira* Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de dissertação foi defendido e aprovado pela banca em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS

---

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Membro externo – URI

---

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – Membro interno – UFFS

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – Membro suplente interno – UFFS

---

Prof. Ms. Maria Salete – Membro suplente externo

Erechim/RS, agosto de 2020.

Dedico este trabalho que me proporcionou a construção do título de Mestre em Educação a todos que tiveram papel fundamental na minha caminhada. Posso afirmar que passei a compreender a afirmação: “Feito por muitas mãos.”

A todos os colegas da turma 2018, pelo convívio, crescimento intelectual, humano e afetivo.

Aos professores do Curso, pelos ricos momentos de aprendizagem compartilhados durante as aulas.

À professora Dra. Marilane Maria Wolf Paim, minha orientadora pelo seu empenho e competência em lapidar a escrita.

Aos professores: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró (URI), Prof. Dra. Adriana Salete Loss (UFFS), Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) e Prof. Ms. Maria Salete, pelas contribuições que ajudaram a qualificar este trabalho de pesquisa.

À minha família, aos meus pais (Lirio e Anelita), irmão (André), cunhada (Gisele), sobrinho (João Rafael), sogra (Leda), sogro (Ari – em memória), que, nas suas simplicidades, compreenderam meus momentos de isolamento necessários ao estudo e produção. À minha esposa (Márcia), filhas (Fernanda e Giulia) e neto (Felipe), pela compreensão e incentivo incansável, os quais muitas vezes providenciaram outras questões da vida para que eu pudesse me dedicar ao estudo.

Aos colegas professores da Escola em que foi realizada a pesquisa pelas importantes contribuições surgidas no grupo focal.

À 15ª Coordenadoria Regional de Educação e direção da Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, que autorizaram a realização da pesquisa.

Às professoras Rute Adelia Zarvoski, Silvana Salete Fabbian e Claudia Rodrigues Soares, pela revisão ortográfica, as quais contribuíram para que o texto tivesse maior fluência e compreensão.

A todos aqueles que lutaram para que a UFFS se fizesse presente em nossa região.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se a formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para isso, buscou-se situar a trajetória de vida pessoal e profissional do pesquisador, bem como sua imbricação com o tema. Ou seja, a pesquisa sobre a temática brotou do convívio familiar de ter alguém com dificuldade de aprendizagem, que nos faz ver e rever o estudante deficiente na sua relação com a escola e com o professor. Portanto, uma experiência pessoal, enquanto pai, que influenciou o fazer e agir profissional enquanto professor, levando a preocupar-se com a questão da inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Como metodologia para seu desenvolvimento, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A revisão bibliográfica baseou-se na produção realizada sobre a temática no período de 2014 a 2018, especialmente nos artigos publicados pela SciELO e Anped. Buscamos também outras concepções de educação inclusiva e de formação de professores em Mantoan (2003; 2011); Mantoan; Prieto e Arantes (2006); Jannuzzi (1992; 2004); Mazzotta (1982; 1996); Freire (1980; 1987; 1991; 2011); Libâneo (2017); Nóvoa (2019); Nóvoa e Vieira (2017); Vasconcellos (2011); Pacheco (2007); Sartori (2013) e outros. Quanto à pesquisa documental, buscamos especialmente nos registros cursivos, que são os documentos elaborados por agências governamentais, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961, 1971 e 1996); a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); os Planos decenais de Educação (2001-2010 e 2014-2024). E ainda, as Declarações Mundiais de Educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaración de Buenos Aires (2017). Em relação aos pressupostos metodológicos, utilizamos a abordagem qualitativa na busca da compreensão da temática proposta, embasados em Minayo (1994), Gatti (2005); Gil (2010; 2002) e Gaskell (2008). Como parte integrante da metodologia de pesquisa, fizemos uso de um instrumento de pesquisa conhecido como grupo focal, compreendendo que ele contribuiria mais significativamente no processo da pesquisa. Por fim, essa pesquisa tem como objetivo final a disponibilização de uma proposta de formação em torno da temática da Formação Continuada de professores: do discurso à prática na inclusão, para os professores da escola pesquisada, cumprindo assim, a exigência do Mestrado Profissional em Educação, que é a disponibilização de um produto.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Inclusão. Exclusão. Ação didático-pedagógica Escolar. Estudantes com Deficiência.

## ABSTRACT

This research aims to investigate whether continuing teacher education is enabling teachers to work with students who have disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness. For this, we sought to situate the researcher's personal and professional life trajectory, as well as his imbrication with the theme. In other words, research on the theme sprang from the family life of having someone with a learning disability, which makes us see and review the disabled student in his relationship with the school and the teacher. Therefore, a personal experience, as a father, that influenced doing and acting professionally as a teacher, leading to concern with the issue of including students with disabilities in the school environment. As a methodology for its development, we use bibliographic, documentary and field research. The bibliographic review was based on the production carried out on the theme from 2014 to 2018, especially in the articles published by SciELO and Anped. We also seek other conceptions of inclusive education and teacher training in Mantoan (2003; 2011); Mantoan; Prieto and Arantes (2006); Jannuzzi (1992; 2004); Mazzotta (1982; 1996); Freire (1980; 1987; 1991; 2011); Libâneo (2017); Nóvoa (2019); Nóvoa and Vieira (2017); Vasconcellos (2011); Pacheco (2007); Sartori (2013) and others. As for documentary research, we look especially in cursive records, which are documents prepared by government agencies, such as the Brazilian Education Guidelines and Bases Laws (1961, 1971 and 1996); the 1988 Federal Constitution; the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education (2008); the 10-year Education Plans (2001-2010 and 2014-2024). And yet, the World Education Declarations, such as the World Declaration on Education for All (Jomtien Declaration, 1990); the Salamanca Declaration (1994) and the Buenos Aires Declaration (2017). Regarding the methodological assumptions, we used the qualitative approach in the search for understanding the proposed theme, based on Minayo (1994), Gatti (2005); Gil (2010; 2002) and Gaskell (2008). As an integral part of the research methodology, we used a research instrument known as a focus group, understanding that it would contribute more significantly to the research process. Finally, this research has as its final objective the availability of a training proposal around the theme of Continuing Education for teachers: from speech to practice in inclusion, for the teachers of the researched school, thus fulfilling the requirement of the Professional Master in Education, which is making a product available.

**Keywords:** Continuing Teacher Education. Inclusion. Exclusion. School didactic-pedagogical action. Students with Disabilities.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das questões de pesquisa, dos objetivos e dos capítulos .....	38-40
Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas .....	48
Quadro 3 – Incidências das categorias nos textos pesquisados – SciELO .....	49
Quadro 4 – Incidências das categorias nos textos pesquisados – Anped .....	49-50
Quadro 5 – Total de incidências das categorias nos textos pesquisados – SciELO/Anped ....	50



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de graduação no magistério .....	79
Gráfico 2 – Tempo de atuação .....	80
Gráfico 3 – Formação acadêmica .....	80
Gráfico 4 – Nível de atuação .....	81

## LISTA DE SIGLAS

15ª CRE – 15ª Coordenadoria Regional de Educação  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ARCAN – Associação de Recicladores Cidadãos Amigos da Natureza  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAFW – Colégio Agrícola de Frederico Westphalen  
CAJO – Curso de Assessores de Jovens  
CEED/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
DAEF – Diretório Acadêmico Ernani Fiori  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FADERS – Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no RS  
FAERS – Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional  
FAFIMC – Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição  
GT – Grupo de Trabalho  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos  
IPJ – Instituto de Pastoral de Juventude  
ITEPA – Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Sem Terra  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OP – Orçamento Participativo  
PACs – Projetos Alternativos Comunitários  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PJ – Pastoral da Juventude  
PME – Plano Municipal de Ensino  
PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPAHs – Pessoas Portadoras de Altas Habilidades

PPDs – Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência

PRP – Programa Residência Pedagógica

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SOEE – Serviço de Orientação e Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>DESDE O PONTO DE PARTIDA – CONTEXTUALIZANDO O PESQUISADOR E O INTERESSE NO PROJETO DE PESQUISA</b> .....	17
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	28
3.1	BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	28
3.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	30
3.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM .....	33
3.4	A PROBLEMATIZANDO O TEMA DE PESQUISA .....	37
3.5	A PARTIR DO PROBLEMA OS OBJETIVOS TRAÇADOS .....	38
3.6	PASSOS METODOLÓGICOS .....	40
<b>3.6.1</b>	<b>A abordagem qualitativa</b> .....	41
<b>3.6.2</b>	<b>A pesquisa em ação</b> .....	42
<b>4</b>	<b>O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	48
4.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	49
<b>4.1.1</b>	<b>Inclusão</b> .....	50
<b>4.1.2</b>	<b>Currículo</b> .....	60
<b>4.1.3</b>	<b>Avaliação</b> .....	63
<b>4.1.4</b>	<b>Concepções de aprendizagem</b> .....	65
<b>4.1.5</b>	<b>Formação continuada de professores</b> .....	67
4.2	DIALOGANDO SOBRE AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS E A NOSSA PESQUISA .....	76
<b>5</b>	<b>CONHECENDO OS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	78
5.1	CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	78
5.2	DIALOGANDO COM/SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	81
5.3	CONTEXTO ESCOLAR .....	90
5.4	O ESTUDANTE .....	102
<b>6</b>	<b>PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE TENDO EM VISTA A INCLUSÃO</b> .....	109
<b>7</b>	<b>(IN)CONCLUSÃO</b> .....	119

<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE A – TEXTOS SELECIONADOS DA SciELO .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE B – TEXTOS SELECIONADOS DA ANPED .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PRÉVIO DAS QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as políticas de formação dos professores<sup>1</sup> é um tema/assunto que está sempre em discussão e em constante necessidade de aprimoramento. Uma formação contínua e integral que dê conta de diversos aspectos, como a superação de uma visão tecnicista e alienadora; a formação de estudantes com capacidade de reflexão crítica e emancipadora; uma formação que possibilite os professores e estudantes<sup>2</sup> à constante pesquisa, como instrumento facilitador da aprendizagem; um enfoque que propicie a relação entre professores e estudantes, possibilitando um ambiente escolar agradável e de sentimento de pertença e, finalmente, uma formação que auxilie os professores a abraçarem e a se comprometerem com a prática da inclusão escolar.

Nessa área temática da formação de professores, encontramos pesquisas<sup>3</sup> especialmente sobre os avanços e retrocessos pelas quais educação vem passando, a inclusão em sala de aula, as mais variadas formas de avaliação dos estudantes, as experiências exitosas da inclusão e tantos outros. Por outro lado, em nosso atual contexto, ainda há um discurso de uma escola que se apresenta como inclusiva, mas que na prática se revela excludente. Ela tem se apresentado como instituição educacional inclusiva, mas ainda faltam as condições mínimas de acessibilidade, como rampas de acesso, salas de acordo a atender as deficiências, superação das barreiras atitudinais presentes no discurso e na prática dos professores que, ao se referirem a estudantes com deficiência e transtornos, afirmam: “esse não tem o que fazer”; “é o que ele pode render, não adianta insistir” e outros.

Cada vez mais, a sociedade como um todo e, em especial, setores que problematizam a questão da inclusão, estão buscando uma escola que inclua as mais diversas deficiências ou transtornos de aprendizagem. Crianças e adolescentes com

---

<sup>1</sup> Usaremos ao longo do texto as expressões professor ou professores, funcionário ou funcionários, obedecendo às regras de redação da língua portuguesa, mas sem esquecer as questões de gênero que a expressão implica.

<sup>2</sup> Ao longo do texto optamos pela palavra “estudante” ao nos referirmos ao sujeito que frequenta o sistema escolar.

<sup>3</sup> Alguns autores que se dedicam ao tema: Celso Vasconcellos, José Carlos Libâneo, António Nóvoa, Pedro Demo, Demerval Saviani e outros.

deficiência estão frequentando os ambientes escolares em números cada vez maiores<sup>4</sup>, o que demanda o acolhimento e o trabalho com outro olhar para esses estudantes.

Diante disso, surge a necessidade de estudar, refletir e discutir sobre esta realidade, para que tenhamos um olhar diferente e uma pedagogia que inclua todos os estudantes na vida da escola. Faz-se necessário que essa pedagogia oriente todo o trabalho da equipe diretiva, coordenação pedagógica, funcionários, professores e estudantes em geral.

Além disso, torna-se urgente o trabalho sobre essas questões nos cursos de formação inicial, porque, muitas vezes, os cursos de graduação projetam uma escola e uma atuação profissional com estudantes ideais, sem levar em conta que, no dia a dia, o professor se depara com estudantes com deficiências múltiplas e transtornos de aprendizagem.

Por isso, acreditamos na relevância dessa pesquisa uma vez que a temática é atual e desafiadora. A inclusão ainda é um problema a ser superado no ambiente escolar, tendo em vista que tanto a escola quanto os professores ainda a veem como um entrave à educação escolar. A educação inclusiva ainda carece de espaço na estrutura escolar e na compreensão dos professores, como forma de oportunizar o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

Com o intuito de refletir sobre os aspectos apontados, traçamos como objetivo geral, investigar se a formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>5</sup>, promovendo a inclusão no ambiente escolar.

A propósito de alcançarmos esse grande objetivo, propomos alguns objetivos específicos, os quais citamos a seguir: a) Descrever a trajetória de vida pessoal, profissional e as motivações do pesquisador para a pesquisa, revelando desde onde o mesmo está falando e o que quer dizer; b) Contextualizar a história e as políticas públicas da Educação Especial no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim, a partir da pesquisa documental e bibliográfica e apontar as bases teóricas e metodológicas que orientarão a pesquisa; c) Analisar a produção bibliográfica produzida acerca do tema da formação docente e a inclusão escolar, no período de 2014 a 2018, nos periódicos da Associação Nacional de

---

<sup>4</sup>Os dados dos censos escolares realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam um crescimento no número de matrículas da Educação Especial, como apontam os números nos últimos quatro anos: 2015: 930.683; 2016; 971.372; 2017: 1.066.446 e 2018: 1.181.276. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09 ago. 2019.

<sup>5</sup>Ao longo desse trabalho ao nos referirmos aos sujeitos da educação especial, utilizaremos a redação contida nos documentos oficiais: “estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em outras ocorrências utilizaremos apenas a palavra “estudante deficiente” ou “estudante com deficiência” sem prejuízo à compreensão do tema.

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); d) Identificar os aspectos pedagógicos e metodológicos em uma escola da rede estadual no município de Erechim no que se refere à formação docente voltada à inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar; e) Elaborar uma proposta de formação continuada para professores, contribuindo na reflexão acerca do tema da inclusão no ambiente escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para que a inclusão passe do discurso retórico à prática.

Para tanto, no primeiro capítulo, faremos uma contextualização desde o ponto de partida do pesquisador e o interesse no projeto de pesquisa. Quem é ele, quais são seus antecedentes, qual sua formação acadêmica, qual a atuação profissional, quais suas angústias, qual sua trajetória enquanto ser humano e quais as motivações para que hoje pudesse estar pesquisando sobre a temática da formação continuada de professores e a inclusão dos estudantes deficientes.

Os pressupostos históricos e metodológicos serão abordados no segundo capítulo, começando por uma breve história da Educação Especial no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim. Em seguida, trataremos da problematização da pesquisa, buscando compreender se a formação continuada de professores está possibilitando aos mesmos atuarem com os estudantes que apresentam alguma deficiência, promovendo a inclusão no ambiente escolar. Após, abordaremos os pressupostos metodológicos, onde utilizaremos a abordagem qualitativa na busca da compreensão da temática proposta. Como parte integrante da metodologia de pesquisa, faremos uso do grupo focal. No desenvolvimento da pesquisa, serão realizados quatro encontros, com um roteiro de questões orientadoras, com um tempo estipulado em torno de uma hora a uma hora e meia. Após a coleta dos dados, serão realizadas as transcrições e a análise a partir de categorias destacadas na fala dos participantes.

No terceiro capítulo, faremos a revisão bibliográfica baseada na produção realizada sobre a temática no período de 2014 a 2018, especialmente nos artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A pesquisa propriamente dita virá no quarto capítulo, contendo as constatações e as análises das entrevistas realizadas a partir de algumas perguntas orientadoras como: O professor está preparado para a atuação em sala de aula com estudantes deficientes, superdotados, com dificuldades de aprendizagem ou transtornos? Qual é o comportamento



do professor diante dessa realidade? Quais são seus sentimentos em relação ao estudante que necessita de um olhar diferenciado devido a sua deficiência? A formação dos professores contempla a temática da atuação junto a esses estudantes? Qual é a compreensão dos professores sobre a Educação Especial? A formação continuada está dando conta da qualificação dos professores para o atendimento de estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?” (BRASIL, 1996). A pesquisa apresentou muitos dados/categorias, mas, que pela necessidade de uma análise mais aprofundada, identificamos e as agrupamos em três categorias, a saber: Formação de professores (inicial e continuada), Contexto escolar (Inclusão/exclusão) e Estudante.

Por fim, o quinto capítulo apresentará o resultado da pesquisa, ou seja, o produto a ser disponibilizado nos processos de formação continuada de professores, com os princípios da inclusão, de forma a constituir-se numa proposta de formação conforme as necessidades apontadas a partir das constatações advindas dos sujeitos participantes da pesquisa.

## **2 DESDE O PONTO DE PARTIDA – CONTEXTUALIZANDO O PESQUISADOR E O INTERESSE NO PROJETO DE PESQUISA**

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 2013, p. 477).

Com base nessa afirmação de Le Goff (2013), gostaria de iniciar a descrever minha caminhada enquanto ser humano que nasce, cresce, se desenvolve e vai se profissionalizando dentro de um determinado contexto histórico, social, econômico, religioso, político, familiar e comunitário.

Por isso, ao me desafiar a pesquisar sobre o tema da formação continuada do professor e suas implicações na educação inclusiva, acredito ser importante partir do contexto do pesquisador. Tudo começou em quinze de abril de mil novecentos e setenta e quatro, quando nasci em Frederico Westphalen/RS, filho de Lirio Sponchiado e Anelita Zanatta Sponchidado, pequenos agricultores, residentes numa propriedade rural do município acima citado. Minha infância foi vivida na comunidade da Vila Faguense e da Linha Posse, Frederico Westphalen e Palmitinho/RS, respectivamente.

Meus estudos primários deram-se na Escola Municipal Valentim Milani, localizada na comunidade da Vila Faguense. Era uma escola de Ensino Fundamental Incompleto, ou seja, de primeira a quarta série, com uma única professora, a qual era muito dedicada e comprometida com a educação. Conforme a organização da época, o turno escolar (matutino) era dividido em duas partes: uma delas reservada às atividades de classe e a outra reservada para a limpeza do pátio e da escola, o cuidado e o cultivo da horta e os trabalhos na cozinha, onde cada dia uma dupla era responsável por ajudar a professora na organização da merenda.

Após a conclusão da quarta série na comunidade local, iniciei a quinta série na Escola Estadual Cardeal Roncalli, na cidade de Frederico Westphalen. Era necessário percorrer seis quilômetros entre ida e volta à escola, os quais eram feitos com vários colegas da comunidade. Tendo permanecido nesta escola até a oitava série, o tempo era dividido entre os temas de casa, o estudo para as provas, os trabalhos escolares e as atividades na roça, para ajudar no sustento da família.

Certamente pela experiência vivida na roça, pelo incentivo da família e de colegas ingressei no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), extensão da Universidade

Federal de Santa Maria (UFSM), de 1990 a 1992. Lá cursei o Segundo Grau, hoje Ensino Médio, tendo logrado o grau de Técnico em Agropecuária. Foram três exaustivos anos de aprendizagem, com mais de vinte disciplinas entre as corriqueiras do Ensino Médio normal e todas as disciplinas da área agrícola. Lembro-me que gostava especialmente de algumas disciplinas, como Matemática, Topografia<sup>6</sup>, Cunicultura<sup>7</sup>, Apicultura<sup>8</sup> e Horticultura<sup>9</sup>, das quais guardo as lições até hoje.

Analisando a trajetória percorrida desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, é possível observar que minha formação teve como base uma educação “bancária”, conforme expressão utilizada por Paulo Freire, ao referir-se a uma forma de educar onde o estudante é apenas um depósito de conteúdo e o professor seu depositário. Para ele,

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

Entremeando os estudos e a vida na roça, prestava serviço voluntário à comunidade, por meio da catequese e da participação no grupo de jovens. Formávamos um grupo na comunidade, embalados pelos sonhos e utopias da construção de uma sociedade onde os jovens seriam os protagonistas. Vivíamos, sem saber, a euforia da redemocratização do país, ao som das músicas como “Ei juventude! Rosto do mundo! Teu dinamismo logo encanta quem te vê...” e “Deixa-me ser jovem, não me impeça de lutar”.

Talvez por essa vivência comunitária e fervorosa participação da família ao catolicismo, entrei para o Seminário Menor Nossa Senhora Medianeira, em Frederico Westphalen, em 1993, para cursar o Propedêutico, que consistia num ano de preparação a quem quisesse ingressar no Seminário Maior para estudar Filosofia, com o objetivo de se tornar sacerdote.

De 1994 a 1996, fiz a graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição (FAFIMC), em Viamão. Foram três longos anos longe da família, que visitava esporadicamente, devido à falta de condições financeiras e pela

---

<sup>6</sup> É a ciência que estuda todas as características do terreno, do relevo, da localização, das variações, dos acidentes, da medição e outras características de determinada região.

<sup>7</sup> É a ciência que trata da criação de coelhos.

<sup>8</sup> É ciência ou técnica de criar abelhas com o objetivo de produzir mel, cera, própolis e derivados.

<sup>9</sup> É um ramo da agricultura que se dedica à produção e ao aproveitamento das hortaliças, verduras e legumes.

distância. Além dos estudos, constituía junto aos colegas, um grupo de estudantes envolvidos nas questões sociais, como a participação em várias passeatas e protestos aos arredores de Viamão e Porto Alegre. Na época, fazia parte da equipe que elaborava o jornal do Diretório Acadêmico Ernani Fiori (DAEF), onde era responsável pela busca de patrocínio para a impressão.

Como o próprio momento histórico compelia para tal, foi nesse período que pude ter o encontro com uma filosofia diferente, isto é, a Filosofia da Libertação. Eram tempos em que se discutia um outro olhar da filosofia, que partisse não apenas de uma filosofia eurocêntrica, mas de outras filosofias, em especial a latino-americana, tendo como elemento fundamental a

Recolocação do significado da filosofia na vida real da comunidade, no sentido de uma reflexão que vem depois, isto é, que é provocada pela práxis histórica que busca a libertação anulando as situações de opressão e dominação, reconhecidas pela consciência crítica desse momento como determinante da circunstância americana (SOFISTE, 2005, p. 11).

Nesses três anos, além da vida acadêmica, dedicava tempo ao que chamávamos de “Pastoral”. Aos finais de semana, saíamos do seminário para atuarmos nas comunidades católicas dos bairros da região metropolitana. Nos dois primeiros anos (1994 e 1995), atuei na comunidade Santa Augusta, bairro de Viamão. Lá tive o contato com a mais dura realidade da pobreza, da violência e da falta de infraestrutura que assolam as periferias das grandes cidades. Casebres, gente pobre e sedenta de atenção, junto ao esgoto que corria a céu aberto. No último ano (1996), atuei como assessor da Pastoral da Juventude (PJ), em Novo Hamburgo. Essa experiência possibilitou-me uma aproximação maior à realidade vivida pela juventude daquela época. Seus sonhos, seus ideais, suas lutas, suas paixões e seu dinamismo de viver. Desta experiência resultou o tema da minha monografia de conclusão do curso de Filosofia: “Juventude: a luta pela liberdade que liberta”.

Nas férias de 1996 e 1997, realizei o Curso de Assessores de Jovens (CAJO), organizado pelo Instituto de Pastoral de Juventude (IPJ), em Porto Alegre, RS, com diversas temáticas, como a realidade social, política e econômica, realidade juvenil e história da PJ.

Essa formação, aliada ao Curso de Filosofia possibilitou reforçar minha opção por aqueles que estão à margem do processo histórico, como jovens, negros e índios. Aquilo que na Filosofia/Teologia latino americana tem como ponto de partida: a realidade concreta daquele que sofre. É uma realidade histórica, determinada e pensada sob o ponto de vista

material, cultural, social, econômica que nem sempre leva em conta os anseios do povo que sofre, que vê desesperadamente seu futuro ser negado pelas grandes potências econômicas, pelos grandes grupos transnacionais e pela globalização desenfreada.

Prosseguindo minha caminhada rumo ao sacerdócio, iniciei os estudos em Teologia em 1997, no Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (ITEPA), em Passo Fundo, RS. Os três primeiros anos do curso transcorreram de modo natural, entre as aulas e a pastoral na comunidade Victor Issler, de Passo Fundo, onde residia com outros seminaristas. A reviravolta veio ao fim do terceiro ano, quando da visita de Dom Bruno Maldaner, Bispo da Diocese de Frederico Westphalen, chamou-me para conversar com o objetivo de agendar a ordenação diaconal e presbiteral para o ano seguinte. Por sua surpresa, disse que não iria mais continuar e que estaria desistindo. A recepção por parte dele não foi das mais amistosas, mas a decisão estava tomada. Mesmo assim, continuei frequentando o curso de Teologia, concluindo-o como leigo. O quarto ano foi dividido entre as aulas, a monografia e o trabalho informal a fim de prover meu sustento enquanto estudante leigo. Das muitas inquietações trazidas pela Teologia, uma em especial, culminou com o título da monografia de conclusão do curso: “Morte e Ressurreição na Perspectiva Cristã”.

Gostaria de acrescentar a essa altura a experiência pastoral vivida junto a um acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST), em Santo Antonio das Missões, RS, de 14 a 17 de maio de 1997. Éramos seis estudantes de Teologia atuando junto a mais de 150 famílias de pessoas sem terra, sem dignidade, mas com esperança de um dia ter um pedaço de terra para fixar morada, cultivar o solo, criar animais e tirar daí um sustento digno para viver feliz. Nosso objetivo por meio desse trabalho de formação bíblica era contribuir na luta pela terra, a partir da mística do Povo de Israel, que um dia também se pôs em caminhada rumo à Terra Prometida<sup>10</sup>.

Em depoimento, avaliando o trabalho da equipe junto àquelas famílias, Pe. Pedro Flôres assim se expressou:

Em nossa avaliação, constatamos que os rapazes e a Irmã, contribuíram muito, souberam fazer as pessoas sentirem-se a vontade para participar dos debates, eles foram bem comunicativos e se fizeram iguais, aos de lá, sem vaidades, pelo contrário foram muito simples e amigos. O povo gostou muito deles e eu como coordenador do trabalho fiquei muito entusiasmado com a capacidade de

---

<sup>10</sup> Nessa assessoria bíblica ao acampamento refletimos sobre a história do Povo de Deus contida especialmente no livro do Êxodo.

transmissão de conhecimentos e tenho certeza que para todos os seis, esses dias foi um momento forte de aprendizado também, troca de conhecimento e vida.<sup>11</sup>

Contrapondo à etapa do ensino escolar básico ao ensino superior realizado em Filosofia e Teologia, posso afirmar que vivi uma experiência de educação muito ativa, que propunha a reflexão e a dimensão emancipatória do estudante. Nesse sentido, podemos evocar novamente Paulo Freire que defendia uma educação diferente da bancária, ou seja, uma educação ancorada na “prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos [...]” (FREIRE, 1987, p. 65).

A partir de 2001, recebi a proposta de assumir a coordenação da Cáritas Diocesana de Erechim<sup>12</sup>, da qual estive à frente até fevereiro de 2011. Foi então, que fixei residência em Erechim e comecei a trabalhar na coordenação e organização da ação social da igreja católica que abrange 28 municípios e 32 paróquias da região norte do Alto Uruguai. As atividades organizativas iam desde a ação emergencial por meio do repasse de alimentos, roupas e remédios à população carente, até a organização e fomento aos Projetos Alternativos Comunitários (PACs). Essa atividade compreendia a organização de trabalhadores urbanos e rurais de forma comunitária, no intuito de construir propostas alternativas de geração de trabalho e renda. Fruto desse trabalho realizado junto a muitas famílias, surgiram grupos nas mais diferentes áreas de atuação como: produção de hortifrutigranjeiros, fábricas de embutidos de suínos, fábricas de painéis de alumínio, confecção de roupas íntimas, bichos de pelúcia, ecoturismo rural, organização de feiras de comercialização de produtos ecológicos e outros.

Esses empreendimentos de economia solidária que foram se organizando e consolidando na região do Alto Uruguai gaúcho demonstram que é possível construir uma outra economia, baseada em laços de solidariedade, na troca de saberes e na valorização do trabalho comunitário, superando o individualismo e construindo sujeitos críticos.

Sobre essa temática, Adams (2001, p. 52) afirma:

O exercício da cidadania ativa, organizada leva à transformação dos indivíduos e das estruturas sociais. A construção da cidadania inspirada em valores éticos de

---

<sup>11</sup> Depoimento de Pe. Pedro Flôres, da Comissão Pastoral da Terra – RS, em carta ao Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (ITEPA).

<sup>12</sup> A Cáritas Diocesana de Erechim é uma pastoral social da Igreja Católica, ligada à Cáritas Brasileira que é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural. Disponível em: <http://caritas.org.br/>. Acesso em 28 mar. 2019.

solidariedade e justiça social se constrói pela participação democrática, supera a dicotomia entre o individual e social, leva à reflexão sobre a prática. É uma cidadania que valoriza o lazer, o pensar, o prazer, a intuição, o corpo, a criatividade, a festa, o diálogo, a poesia, a música, etc.

Concomitantemente a este trabalho, em 2001, assumi tarefas de secretaria na Obra Promocional Santa Marta<sup>13</sup>, no Bairro Progresso, em Erechim. Essa atuação possibilitou-me um contato muito próximo aos sofrimentos, às dores, às alegrias e às vitórias de uma comunidade tradicionalmente sofrida do município. Foi nessa época que tivemos forte contato com a Associação de Recicladores Cidadãos Amigos da Natureza (Arcan) que funcionava como uma extensão da instituição, pois organizava os catadores de material reciclável, cujos filhos participavam das atividades da Obra.

A partir de 2002, assumi como professor, cargo a que fui nomeado em 05/06/2002. Trabalhei com as disciplinas de Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia nas escolas Érico Veríssimo, Helvética Rotta Magnabosco e Haideé Tedesco Reali, todas em Erechim.

Ainda, em 2002, casei-me com Márcia Cristina Schaeffer e, juntos, começamos a construir uma caminhada de muito respeito, amor, cumplicidade e cuidado um para com o outro. Mas não começamos sós, porque a Márcia trouxe consigo sua filha (Fernanda) de 15 anos, que até hoje considero-a como filha. Nessa trajetória familiar, em 2004, nasce nossa filha (Giulia) para completar a família e nos lançar a novos e grandes desafios.

Em 2007, desafiei-me a fazer o Curso de Pós-Graduação em Metodologia e Pastoral, em nível de Especialização, ofertado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Santo Ângelo. Os temas estavam ligados à questão pastoral e eclesiológica, mundo contemporâneo e pastoral, cultura urbana e evangelização, novas tecnologias e informática na pastoral, relações humanas, entre outros. Durante o curso, busquei uma linha de pesquisa que mesclasse minha atuação profissional na Cáritas Diocesana de Erechim e minha atuação docente em Filosofia e História. Foi então que decidi pesquisar sobre o sentido da terra para o povo Guarani e que luzes essa luta trazia para a atuação da Igreja junto ao povo indígena. Essa comunidade indígena era formada por 12 famílias, acampadas às margens da RS 135, pertencente ao município de

---

<sup>13</sup> “A Obra Promocional Santa Marta foi fundada em 1985 pela Congregação das Irmãs Filhas de Caridade de São Vicente de Paula. O projeto iniciou com o intuito de diminuir o número de crianças e adolescentes em situação de risco nas ruas de Erechim. Quando as irmãs deixam de atender o projeto, a sociedade civil assume os trabalhos com as crianças e adolescentes, em 28 de abril de 1992, no Bairro Progresso, com a denominação de Obra Promocional Santa Marta. Hoje a Obra Promocional Santa Marta volta-se mais às famílias, crianças e principalmente aos adolescentes.” Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/download/51692>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Erebango. Foi uma experiência riquíssima, onde tive a oportunidade de entrevistar o pagé<sup>14</sup> da comunidade, que relatou a forma como seus antepassados (pais, avós e parentes) foram expulsos daquela terra, o sentimento de pertença que tinham em relação à mesma e as motivações que os faziam lutar pela demarcação da área. Fruto dessa pesquisa, elaborei a monografia de conclusão do curso sob o título: “O Sentido da Terra para a Comunidade Guarani Acampada à Margem da RS 135: Pistas Pastorais”.

Em 2011, fui convidado a fazer parte da equipe da 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim (15ª CRE), tendo permanecido na função de chefia administrativa e obras escolares até 2014. Nesse período pude conhecer a maioria das 112 escolas que faziam parte da coordenadoria, buscando a melhoria da infraestrutura e funcionamento das mesmas. Foi um tempo de muita aprendizagem, especialmente na condição de representante da outra face da escola e do professor: a do governo. Compreender a dinâmica que a educação se organiza na esfera governamental foi de suma importância, pois aprendi que nem tudo é como a gente imagina, cobra e defende quando se está na escola. Contudo, não estou afirmando que não se deva continuar com posturas firmes de cobrança e luta pelos direitos conquistados e a conquistar, enquanto categoria de trabalhadores da educação.

De julho a dezembro de 2013, tive a oportunidade de assumir a coordenação do Orçamento Participativo (OP) da Prefeitura Municipal de Erechim, por meio de uma cedência do governo estadual. Nesse período, contribuí para a organização e execução das demandas das comunidades e bairros do município, além de organizarmos as reuniões de núcleos e a construção das demandas para o OP do ano seguinte.

Essa experiência foi fundamental, pois percebi o quanto os participantes, quando convictos de seu protagonismo, são capazes de operarem mudanças e contribuírem na melhoria de suas condições de vida a partir da participação política, por meio do OP.

Os participantes aprendem a dialogar e a discutir nas assembleias e nas audiências, ao mesmo tempo que compreendem que sua participação no diálogo coletivo é fundamental para a legitimação da experiência democrática, sobretudo a participação das decisões referentes ao desenvolvimento do município e da região onde residem (STRECK; DAUDT; LODI, 2017, p. 71).

Oliveira (1997, p. 65) faz referência à Viana (1986) ao buscar uma fundamentação do trabalho escolar participativo, afirmando que “esse processo é um ato eminentemente

---

<sup>14</sup> Líder religioso da comunidade.



político e social, visto que o planejamento participativo ‘procura compreender o homem em sua realidade pessoal e em seu contexto sócio-histórico-político-cultural’”.

Transpondo esse mesmo conceito de participação no trabalho escolar para a participação dos cidadãos em outros espaços como o OP, podemos afirmar juntamente com o autor acima citado, que:

Compreender planejamento dessa forma é dar uma outra dimensão à participação da sociedade civil nas definições das políticas estatais, pois este modelo de participação repulsa formas de envolvimento das organizações populares que são chamadas apenas na hora de dizer “sim” ao que foi definido no seio da burocracia (OLIVEIRA, 1997, p. 65).

Após essa curta passagem pelo OP, retornei à 15ª CRE tendo permanecido até o final de 2014. A partir de 2015, fui designado para a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, de Erechim, aonde me encontro até o momento. Desempenho as atividades como professor de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso das turmas do Ensino Fundamental II e Médio diurno e noturno, além das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2017, tive a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>15</sup>, organizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim. O grupo era composto por um professor da escola pública onde se desenvolvia o projeto, dois professores e dez acadêmicos do curso de Filosofia da UFFS – *Campus* Erechim.

O Pibid foi um programa que ajudou a atualizar e a reafirmar minha opção pelo magistério. Dentre as principais razões cito: a possibilidade de contribuir no processo de reflexão/ação, levando o futuro professor a construir uma prática que envolva todos os agentes no processo educativo; a partilha das metodologias de ensino, de forma a contribuir para uma prática eficiente e transformadora da docência no processo educativo; o favorecimento de espaços de troca de saberes, buscando um ensino que desenvolva nos estudantes uma atitude filosófica nas relações, tornando-os críticos e reflexivos na sociedade e, por fim, o estreitamento dos laços entre a docência no Ensino Médio e a Universidade, como forma de revitalização da prática enquanto professor da escola pública.

---

<sup>15</sup> “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 27 mar. 2019.

A partir de agosto de 2018 até fevereiro de 2020, passei a fazer parte do Programa Residência Pedagógica (PRP), na função de preceptor, com 9 estudantes dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais da UFFS – *Campus* Erechim.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.<sup>16</sup>

Esse programa, muito parecido ao Pibid, veio mais uma vez fortalecer a caminhada enquanto professor, uma vez que possibilita a troca de experiências enriquecedoras com os acadêmicos dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais da UFFS – *Campus* Erechim. Essa relação é benéfica não somente ao preceptor e aos estudantes da universidade, mas também para os estudantes do Ensino Médio, pois possibilita uma ampliação dos conhecimentos relativos aos cursos envolvidos, bem como a expansão do nome da universidade e de suas possibilidades de acesso.

Por fim, algo significativo e que dou muita importância nessa fase atual de minha vida enquanto professor é a oportunidade de realizar o Mestrado. Essa conquista começou a se desenhar a partir de junho de 2018, quando minha inscrição foi deferida no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado), na UFFS – *Campus* Erechim.

Essa busca pelo mestrado traz presente a necessidade de prosseguir na formação continuada como elemento indispensável para o exercício da profissão, quer seja no nível pessoal, metodológico, curricular, cultural e outros. Essa busca não é somente uma preocupação de quem quer dar o melhor de si na profissão que exerce enquanto facilitador da aprendizagem. Essa busca brota da experiência ao longo da vida, ao ver tantas pessoas excluídas da economia, da cultura, da religião, da comunidade, da escola, da política, da família e de tantas outras situações; da experiência de conviver com um familiar excluído do convívio dos colegas e das escolas por onde passa, por ver seu sofrimento enquanto pessoa que não lhe é reconhecido e respeitado o direito de ser diferente. É essa experiência

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 27 de mar. 2019.

que me toca, que me move. Larrosa (2002, p. 21) define a experiência de forma significativa destacando que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Há ainda que se dizer que a busca pelo aprofundamento da formação docente faz-se necessária na tentativa de melhor enfrentar os atuais desafios da atuação do professor, que precisa cada vez mais buscar uma formação que o auxilie na sua atuação em sala de aula.

Com todas as mudanças que estão ocorrendo no mundo, em nosso país e no campo da educação, há uma urgência em se repensar a prática pedagógica. Pela primeira vez na História, a instituição Escola está em risco de extinção e por diferentes frentes: desde a falta de professores para assumirem as aulas, o avanço do ensino doméstico, a educação a distância, até a violência contra os mestres e a depredação das instalações escolares (VASCONCELLOS, 2019, p. 10).

Segundo o autor citado acima, por conta da nossa formação frágil – de boa parte dos professores – e atuação automática, desempenhamos nosso trabalho de forma equivocada e deslocada do tempo, com muita naturalidade, que, quando somos interrogados, assumimos uma atitude de estranheza, justamente por causa desses procedimentos naturalizados (VASCONCELLOS, 2019, p. 15). Por sentir a necessidade de rever minha prática e buscando uma formação continuada é que me propus a realizar o Mestrado em Educação.

Em se tratando do tema da formação continuada, Libâneo (2017, p. 187), a qualifica como uma das funções da organização escolar, destacando:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologia, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Diante da complexidade da realidade em que vivemos, aperfeiçoar-se torna-se um imperativo. Como enfrentar as consequências nefastas advindas da violência, da urbanização, da globalização, da mercantilização da economia, da necessidade de inovar nos currículos, da inovação tecnológica, da inclusão dos estudantes com deficiências, dos novos papéis sociais que a escola está convocada a atuar? Na tentativa de responder a essa questão, o autor referido acima, aponta novamente para a necessidade da formação continuada.

É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las (LIBÂNEO, 2017, p. 188).

Por isso, ao sentir-me imerso nessa complexidade vivida, um aspecto que me chama mais atenção e desponta no interior de minhas inquietações é a formação docente e a inclusão dos estudantes deficientes. A problemática da necessidade de uma formação continuada de professores que possibilite a preparação para a atuação junto aos estudantes que apresentam deficiências, transtornos ou altas habilidades é um assunto bastante discutido na atualidade. É um anseio de muitos professores que expressam a falta de preparo para a atuação com essa modalidade de educação. Acreditam ainda, que a formação continuada constitui-se num espaço privilegiado para tratar essas questões, uma vez que elas exigem cada vez mais do professor em termos de aprofundamento, preparação e estratégias no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Nesse contexto, surgem muitas questões que nos inquietam sobre o ambiente escolar em termos da oferta das condições mínimas de acesso e permanência de todos os estudantes, em especial o estudante deficiente. A escola é um ambiente acolhedor de todos os estudantes? Ela está adaptada para receber essa demanda? A formação acadêmica do professor contribuiu de forma a prepará-lo para a atuação com estudantes deficientes? O professor tem oportunidade de aprofundamento e aperfeiçoamento para uma atuação de qualidade? A formação continuada tem contribuído para a atuação junto aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência?

Por isso, estamos convictos de que pelo processo de formação constante, buscando o aprimoramento e o aprofundamento dos conhecimentos, conseguiremos fazer da nossa prática uma prática consciente e transformadora, possibilitando a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar.

### **3 CONTEXTUALIZANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Ao iniciarmos esse capítulo referente à metodologia, acreditamos que se faz necessário deixar claro o que entendemos por formação continuada. Nossa concepção vem ancorada em dois autores: o primeiro, Paulo Freire, que utiliza o conceito de “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2011, p. 50), o qual necessita conhecer e aprender desde sempre. O segundo, José Carlos Libâneo, que afirma: “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2017, p. 187).

Como apoio ao estudo de aprofundamento da pesquisa, utilizaremos as fontes bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Por fim, detalharemos a metodologia a ser utilizada: a pesquisa qualitativa e as entrevistas na modalidade de grupo focal, por entendermos que a utilização desses instrumentos possibilitará uma maior interação entre o agente da pesquisa e os pesquisados, buscando estabelecer uma relação de sujeito-sujeito.

Para isso, faz-se necessário registrar uma breve história da Educação Especial nos últimos anos no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim, e suas exigências em relação à oferta e à demanda dessa modalidade.

#### **3.1 Breve história da Educação Especial no Brasil**

A Educação Especial vem ganhando maior atenção nos últimos anos. Junto ao tema, várias outras questões são levantadas, como a conceituação do que é Educação Especial, o tratamento que a mesma recebeu ao longo da história no Brasil, a capacitação dos professores para a docência a partir dessa realidade, os recursos alocados para essa modalidade de educação e tantos outros.

Com relação às políticas públicas de educação inclusiva, a temática já vem sendo discutida desde o Brasil Império, quando da criação de instituições como “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro” (MEC, 2008, p. 6).

Mais tarde:

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MEC, 2008, p. 6).

Um marco importante para a Educação Especial foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sob a Lei nº 4.024/61. Em seu Art. 88, faz referência à educação de “excepcionais”, conforme a redação a seguir: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBN de 1961, reafirma em seu Art. 9º a necessidade do atendimento aos estudantes com deficiência. “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Para Jannuzzi (2004, p. 137), a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, constitui-se num dos marcos para a Educação Especial.

Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade.

A própria Constituição Federal de 1988 trata do assunto ao se referir à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no Art. 206, inciso I; em seguida, no Art. 208, inciso II, “garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar da Educação Especial, menciona que ela deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, sob a regência da Lei nº 10.172/2001, estabelece que: “A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001).

Em 2014, após longos anos de debates e de construção, foi aprovado o atual PNE, com período de vigência de 2014 a 2024, por meio da Lei nº 1.005, de 25 de junho de 2014. Na meta 4, que trata especificamente da Educação Especial, tem como propósito

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

Após essa breve retomada histórica da Educação Especial no Brasil, descreveremos resumidamente, a trajetória histórica dessa modalidade de educação no Estado do Rio Grande do Sul.

### **3.2 A Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul**

A história da Educação Especial no Rio Grande do Sul remonta à primeira metade do século XX, com a criação de diversas entidades que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e outros tipos de deficiência. São exemplos dessas entidades, o Instituto Pestalozzi (particular), criado em 1926, em Canoas, que atendia deficientes mentais; Grupo Escolar Paula Soares (estadual), criado em 1927, em Porto Alegre, de atendimento a estudantes com deficiência mental; e o Instituto Santa Luzia (particular), criado em 1941, em Porto Alegre, que atendia deficientes visuais (BRIZOLLA, 2000, p. 68).

A partir de 1954, a organização da Educação Especial no Rio Grande do Sul, ganha destaque com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), pela Lei Estadual nº 2346/54.

O SOEE propiciou a arrancada para a instalação da educação especial no Rio Grande do Sul, criando escolas especiais, classes especiais, bem como, na formação de recursos humanos. Em 1965, após a reestruturação da Secretaria da Educação e Cultura, o SOEE passa a denominar-se Divisão de Educação Especial

(DEE) fazendo parte do Departamento de Educação Primária. O trabalho que vinha sendo até então desenvolvido teve continuidade, tendo em vista a manutenção e reforço da equipe responsável. Este órgão atuou de 1966 até 1970, com o objetivo de “promover a educação de crianças e adolescentes excepcionais, assim como, o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para as instituições de ensino especial” (ERMEL; BASTOS, 2017, p. 42).

Em outubro de 1973, é criada a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), cuja finalidade é expressa no seu primeiro artigo:

Art. 1º - É o Poder Executivo autorizado a instituir uma Fundação de direito privado, com a denominação de Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, destinada à promoção, coordenação e execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1973).

Nos anos 80, perante o debate nacional sobre o deficiente e suas necessidades, a FAERS é reformulada. Assim, surge a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no RS (FADERS), “destinada a dar atendimento, no campo da educação, trabalho, reabilitação, previdência e assistência social às pessoas portadoras de deficiência e às superdotadas” (BRIZOLLA, 2000, p. 74). A fundação tinha também, com o aval da Secretaria da Educação, a função de acompanhar, supervisionar e avaliar as Escolas Estaduais Especiais, o que deu grande impulso e expansão à Fundação como coordenadora da Educação Especial no RS.

A partir da década de 1990, em especial no ano de 1992, a Secretaria Estadual da Educação criou um Grupo de Trabalho, com o objetivo de estruturar o Departamento de Educação Especial, marcando a institucionalização de um corpo técnico que passa a pensar as políticas de atendimento aos estudantes com deficiência.

Em 1999, por meio Decreto Estadual 39.678/99, é instituída a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPDs) e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAHs), com seu objetivo estabelecido no Art. 2º:

É objetivo da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência – PPDs – e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades – PPAHs – planejar integralmente, implantar e acompanhar a implementação dos projetos que garantam o acesso às ações que a compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão social, econômica, laboral e cultural das PPDs e PPAHs (RIO GRANDE DO SUL, 1999).

A partir de pesquisas nessa área é possível constatar que até por volta do ano 2002, a Educação Especial era tratada à parte do sistema educacional, reservando-a para classes



ou entidades/escolas de atendimento especial, segregando ainda mais os estudantes com deficiência. Tal compreensão deriva do estudo de Viegas (2005, p. 105), ao analisar as leis vigentes até 2002, que afirma:

A concepção presente em tal legislação reforça as ideias relativas à Educação Especial deste período que aponta para o atendimento das necessidades de aprendizagem em classes e escolas especiais, ressaltando e diferenciando o tipo de ensino destinado às crianças e jovens portadores de deficiência.

Segundo a mesma autora, somente a partir de 2002, com o Parecer nº 441 e a Resolução nº 267, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS), é que se começam as “aproximações com os documentos legais em nível nacional que tratam do tema e estabelecem, no texto da lei, uma continuidade entre as propostas de políticas públicas educacionais para a Educação Especial” (VIEGAS, 2005, p. 106).

Nesse sentido, o Parecer nº 441, que estabelece os “Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”, afirma seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que “elegem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, como o caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando essa inserção preferencial não for possível total ou parcialmente” (CEED, 2002, p. 1).

O parecer vai além, ao fazer duas ressalvas: a primeira é que somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado “escolas inclusivas” e, segunda, que incluir estudantes com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, que se faz necessária uma profunda transformação nas concepções de formação dos professores, que exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados (CEED, 2002, p. 1).

Paralelamente a esses decretos e leis diretamente ligados à educação, em 2009, por meio da Lei nº 13.320, é instituída a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul, ficando assegurado, especialmente nos Art. 35 e 36, a acessibilidade à educação aos estudantes com deficiência locomotora, nos seguintes termos:

Art. 35 – Fica assegurada matrícula para todo aluno com deficiência locomotora na escola pública mais próxima de sua residência, independente de vaga.

Art. 36 – As escolas deverão oportunizar que os alunos com deficiência locomotora façam parte de turmas cujas salas de aula estejam localizadas em espaços físicos de fácil acesso (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 7).

A Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE), em cumprimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para 10 anos, faz referência ao atendimento dos estudantes com deficiência na Meta 4, com a seguinte redação:

A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 14).

O plano contempla 43 estratégias para a operacionalização da meta 4. Dentre elas, uma se destaca ao nosso ver: a estratégia 4.7, que diz:

Garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo com o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, com a formação e preparação da Comunidade Escolar (funcionários, professores, pais, etc.), em salas de recursos multifuncionais, escolas, escolas especiais, ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, matriculados nos sistemas de educação básica, conforme necessidades identificadas por meio de avaliação, ouvidos os professores, as famílias e os estudantes, sob responsabilidade das mantenedoras das redes públicas e privadas (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 19).

Nesse aspecto, podemos observar que o plano faz uma ampla referência ao atendimento dos estudantes deficientes, mas na prática nos parece um tanto alheio e distante das escolas, especialmente ao que tange à formação e preparação de funcionários, professores, pais e outros agentes da comunidade escolar, pois, até onde temos informações esse processo de formação não acontece.

A seguir, descrevemos de forma sucinta, a história da Educação Especial no município de Erechim, levantando alguns aspectos que julgamos importantes na caminhada dessa modalidade de educação.

### **3.3 A Educação Especial no município de Erechim**

No município de Erechim, buscamos informações relativas à Educação Especial nos dois últimos Planos Municipais de Ensino (PME), 2008 e 2015.

O PME, que foi aprovado em 2008, sob a Lei 4.300, ao tratar da Educação Especial, refere-se como um direito de acesso e permanência do estudante com deficiência em classes regulares, além de garantir subsídios teóricos e práticos para a formação dos professores para a atuação nessa modalidade de educação.

O atendimento da Educação Especial assume papel importante na garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão nas classes regulares de educação infantil e ensino fundamental, dando suporte pedagógico aos professores, através de planejamento integrado e grupos de estudo, fornecendo subsídios teóricos e práticos aos professores (ERECHIM, 2008, p. 49).

Ao longo das diretrizes que embasam o texto, podemos perceber a concepção de educação inclusiva presente no PME, como atesta o fragmento a seguir:

A proposta de educação inclusiva constitui uma proposta educacional que promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio do atendimento às necessidades dos alunos durante o percurso educacional (ERECHIM, 2008, p. 50).

O PME, ainda, estava organizado em 20 objetivos e metas a serem alcançados em relação à Educação Especial. Desses, julgamos importante citar os itens 6 e 9, que tratam da oferta, do acesso e da formação continuada de professores, respectivamente:

6 – Implementar e ofertar atendimento em educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, proporcionando o atendimento, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno.

9 – Proporcionar formação continuada atualizada aos professores que atuam na educação especial, objetivando a qualificação do atendimento e aprofundar os conhecimentos no campo da educação especial (ERECHIM, 2008, p. 50).

Em 2014, foi desencadeado um processo de discussão e readequação do PME, que culminou com a aprovação do novo PME em junho de 2015, com vigência de 10 anos. Ele contém 21 estratégias para a efetivação das políticas da Educação Especial no município. A estratégia 4.2 reafirma o compromisso do atendimento de estudantes deficientes na rede de ensino municipal, atentando-se para as parcerias entre Estado e União, redigida nos seguintes termos:

4.2 Manter e qualificar, sob a responsabilidade das Mantenedoras das Redes e Instituições de Ensino, o atendimento escolar a todas as crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conforme legislação vigente em parceria com Estado e União (ERECHIM, 2015, p. 65-66).

A questão dos recursos para implementar as Políticas de Inclusão é abordada na estratégia 4.14, que diz: “Assegurar os recursos necessários para a implementação de Políticas de Inclusão Escolar, sob a responsabilidade das Mantenedoras das Redes e Instituições de Ensino” (ERECHIM, 2015, p. 67).

No sentido de garantir os recursos necessários para a implementação do PME, especialmente no que versa sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação tem realizado várias ações. Dentre elas, podemos citar: a eliminação de barreiras arquitetônicas, tornando as escolas acessíveis, bem como a formação continuada de professores visando a superação das barreiras atitudinais; a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); a realização de transporte escolar adaptado conforme a necessidade do estudante; a disponibilização do profissional de apoio/auxiliar (segundo professor da turma) e monitor/auxiliar de corredor quando a situação o exigir.

Após essa breve contextualização histórica da Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, voltemos ao tema da formação docente. A reflexão sobre as políticas de formação de professores é algo que está sempre em discussão e em constante necessidade de aprimoramento. Uma formação contínua e integral que dê conta dos mais diversos enfoques, como a superação da visão tecnicista e alienadora para uma formação de estudantes com capacidade de reflexão crítica e emancipadora; uma formação que estimule os professores e estudantes à constante pesquisa, como instrumento facilitador da aprendizagem; um enfoque que estimule a relação entre professores e estudantes, possibilitando um ambiente escolar agradável e de sentimento de pertença e, finalmente, uma formação que possibilite aos professores abraçarem e comprometerem-se com a prática da inclusão escolar.

No Brasil, cresce cada vez mais a preocupação em torno da Educação Especial, ou seja, de uma escola que inclua as mais diversas deficiências ou transtornos de aprendizagem. Crianças e adolescentes com deficiência estão frequentando os ambientes escolares em números cada vez maiores, o que demanda um atendimento com outro olhar.

Segundo França (2015, p. 273), essa preocupação crescente com a Educação Especial é fruto dos avanços em torno da legislação, que afetou também sua organização e financiamento. Para esta autora,

A educação especial, nesse cenário, apresentou avanços em termos de legislação e também sofreu implicações na sua organização e financiamento. A LDB/96, ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegura aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação serviços de apoio especializado no contexto da escolar e atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Por isso, a questão central na formação dos professores é a inclusão de todos na educação, pois a política de inclusão ainda é uma tarefa difícil. A inclusão de estudantes com deficiências necessita de um olhar especial, uma vez que carecemos de uma pedagogia docente de inclusão escolar. Surge a necessidade de estudar, refletir e discutir sobre essa realidade, para que tenhamos um olhar diferente e uma pedagogia que inclua todos os estudantes na vida da escola. Essa pedagogia deve nortear o trabalho da equipe diretiva, coordenação pedagógica, funcionários, professores e estudantes em geral.

Nesta perspectiva, Mantoan afirma que não basta uma especialização, uma extensão ou uma atualização dos conhecimentos pedagógicos do professor, pois

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer uma *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 23).

Além disso, torna-se ainda mais urgente que se trabalhe essas questões no ambiente da formação acadêmica dos profissionais em educação, porque, muitas vezes, os cursos de graduação projetam uma escola e uma atuação profissional com estudantes ideais, sem levar em conta que, no dia a dia, o professor se depara com estudantes com deficiências múltiplas e transtornos de aprendizagem.

Por outro lado, há uma infinidade de leis, planos e material sobre a temática da educação. Dentre eles, podemos destacar o direito universal à educação, a oferta de ambientes adequados à aprendizagem, a formação de professores, a valorização dos

profissionais da educação, os avanços e retrocessos da educação, a inclusão em sala de aula, as práticas e formas de avaliação.

### 3.4 A problematizando o tema de pesquisa

O trabalho que nos propomos baseia-se na seguinte **problemática**: A formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo a inclusão no ambiente escolar? O professor está preparado para a atuação em sala de aula com estudantes deficientes? Qual é o comportamento do professor diante dessa realidade? Quais são seus sentimentos em relação ao estudante que necessita de um olhar diferenciado devido a sua deficiência? A formação dos professores contempla a temática da atuação junto a esses estudantes? Qual é a compreensão dos professores sobre a Educação Especial? A formação continuada está proporcionando a qualificação dos professores para o atendimento de estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?” (BRASIL, 1996). Será por falta de formação que muitos professores ainda se referem aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência com expressões do tipo “esse não tem o que fazer”; “é o que ele pode render, não adianta insistir”, “ele é Down”, “ele tem problema”?

Esses questionamentos ganham sentido quando observamos a carência de uma política de formação pedagógica para os professores. Cada escola, pelo menos no nível estadual, organiza sua própria formação continuada, sem um eixo comum, sem levar em conta temas que poderiam ser trabalhados no todo das escolas. Decorrente desse processo, surgem muitas dificuldades no dia a dia da docência em sala de aula, como a falta de foco nas atividades por área do conhecimento, a sobrecarga de turmas para completar a carga horária dos professores, o trabalho isolado dos mesmos, cada um em seu “departamento” e a falta de formação para trabalhar com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, quer seja física, emocional ou cognitiva.

Por mais que as políticas públicas garantam o acesso à educação para todos, elas ainda não fazem parte do dia a dia do professor no exercício de uma prática inclusiva. Muitas escolas e professores têm agido de forma a excluir crianças e adolescentes com deficiência. Algumas direções escolares “orientam” que os pais encontrem outra escola, por não terem os espaços adaptados e acessíveis; professores expressam que alguns estudantes deveriam frequentar as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), porque

lá teriam todas as condições necessárias para o atendimento. Outros, quando se deparam com estudantes deficientes em sala de aula, declaram não terem formação para atuar com os mesmos.

### 3.5 A partir do problema os objetivos traçados

Diante da problemática exposta, nos propomos enquanto **objetivo geral**: Investigar se a formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo a inclusão no ambiente escolar.

Para nos ajudar a concretizar esse objetivo maior, desenvolvemos os seguintes objetivos **específicos**:

Descrever a trajetória de vida pessoal, profissional e as motivações do pesquisador para a pesquisa, revelando desde onde o mesmo está falando e o que quer dizer.

Contextualizar a história e as políticas públicas da Educação Especial no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim, a partir da pesquisa documental e bibliográfica e apontar as bases teóricas e metodológicas que orientarão a pesquisa.

Analisar a produção bibliográfica produzida acerca do tema da formação docente e a inclusão escolar, no período de 2014 a 2018, nos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Identificar os aspectos pedagógicos e metodológicos em uma escola da rede estadual no Município de Erechim, no que se refere à formação docente voltada à inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento de um grupo focal.

Elaborar uma proposta de formação continuada para professores, contribuindo na reflexão acerca do tema da inclusão no ambiente escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para que a inclusão passe do discurso retórico à prática.

Quadro 1: Síntese das questões de pesquisa, dos objetivos e dos capítulos da dissertação.

Tema:	<b>Formação de professores no contexto da educação inclusiva</b>
Objetivo geral	Investigar se a formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

	superdotação, promovendo a inclusão no ambiente escolar.	
Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Capítulos da dissertação
1. A trajetória do pesquisador e suas motivações	Descrever a trajetória de vida pessoal, profissional e as motivações do pesquisador para a pesquisa, revelando desde onde o mesmo está falando e o que quer dizer.	I – Desde o ponto de partida – contextualizando o pesquisador e o interesse no projeto de pesquisa
2. Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa	Contextualizar a história e as políticas públicas da Educação Especial no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim, a partir da pesquisa documental e bibliográfica e apontar as bases teóricas e metodológicas que orientarão a pesquisa.	II – Contextualizando as bases teóricas e metodológicas da pesquisa
3. Revisão literária	Analisar a produção bibliográfica produzida acerca do tema da formação docente e a inclusão escolar, no período de 2014 a 2018, nos periódicos da Anped e da SciELO.	III – Estado do Conhecimento
4. A pesquisa de campo propriamente dita	Identificar os aspectos pedagógicos e metodológicos em uma escola da rede estadual no Município de Erechim, no que se refere à formação docente voltada à inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento de um grupo focal.	IV – Conhecendo os resultados da pesquisa
5. O produto da pesquisa	Elaborar uma proposta de formação continuada para professores, contribuindo na reflexão acerca do tema da inclusão no	V – Proposta de formação docente tendo em vista a inclusão



	ambiente escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para que a inclusão passe do discurso retórico à prática.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

### 3.6 Passos metodológicos

O processo metodológico será desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica com o objetivo de aprofundar conceitos, aprimorando-se teoricamente em relação ao assunto. Por isso, a pesquisa bibliográfica ganha importância uma vez que necessitamos buscar referenciais em outros autores e obras para elucidar o problema posto no projeto de pesquisa.

Gil (2002, p. 45) fala da importância da pesquisa bibliográfica nos seguintes termos:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Segundo esse autor, o pesquisador não pode se descuidar com a pesquisa bibliográfica, pois, ao lado das vantagens, há também as desvantagens desse tipo de pesquisa. Para ele, o perigo é que muitas dessas fontes podem apresentar dados que foram coletados e interpretados de forma equivocada. Caso não haja o olhar atento do pesquisador, a tendência é de que os erros sejam repetidos ou até mesmo ampliados. “Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente” (GIL, 2002, p. 45).

A partir dessas orientações e cuidados na busca das referências bibliográficas, nossa revisão será baseada na produção realizada sobre a temática no período de 2014 a 2018, especialmente nos artigos publicados pela Anped e na SciELO. Buscaremos também outras concepções de educação inclusiva e de formação de professores em Mantoan (2003, 2011); Mantoan, Prieto e Arantes (2006); Jannuzzi (1992; 2004); Mazzotta (1982; 1996).

Outra fonte de pesquisa a ser utilizada será a documental, especialmente a encontrada nos registros cursivos, que são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2010, p. 147). Fazem parte desses documentos: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961, 1971 e 1996); a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); os Planos decenais de Educação (2001-2010 e 2014-2024). E ainda, as Declarações Mundiais de Educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaración de Buenos Aires (2017).

### **3.6.1 A abordagem qualitativa**

Em relação aos pressupostos metodológicos, utilizaremos a abordagem qualitativa na busca da compreensão da temática proposta. Segundo Minayo (1994, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Seguindo essa linha de raciocínio, vale dizer que não optamos simplesmente pela pesquisa qualitativa em detrimento à quantitativa. Embora exista uma discussão com posturas que acreditam ser a pesquisa qualitativa boa e a quantitativa ruim, de forma alguma entraremos nessa querela entre as abordagens qualitativas e quantitativas, onde alguns teóricos afirmam que a primeira abordagem seria mais propícia aos campos de pesquisa na área educacional e, outros, que a segunda abordagem seria mais adequada às ciências experimentais.

De acordo com Gatti (2005, p. 30), a “dicotomia, quantitativo-qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as

perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos”.

Ao utilizarmos a abordagem qualitativa, estamos convencidos de que ela nos ajudará a alcançarmos os fins a que nos propomos pesquisar, uma vez que

na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretiza, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente (FILHO, 1997, p. 44-45).

Dito de outra forma, a “finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2008, p. 68).

Corroborando com essa afirmação vamos encontrar uma diferenciação entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa quanto à relação entre o sujeito que investiga e o objeto a ser investigado:

A pesquisa quantitativa tem como pressuposto a separação entre o sujeito investigador e o objeto investigado e faz uso da linguagem matemática na apresentação dos resultados alcançados. A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. Experimentação e levantamento são modalidades da pesquisa quantitativa. Estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa (LUDWING, 2014, p. 205).

Após discorrermos sobre a abordagem qualitativa como uma das formas possíveis de se abordar o tema de pesquisa e tendo feito uma rápida diferenciação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, trataremos a seguir do instrumento de pesquisa utilizado, a saber: o grupo focal.

### **3.6.2 A pesquisa em ação**

Como parte integrante da metodologia de pesquisa, faremos uso de um instrumento de pesquisa conhecido como grupo focal. Adotamos essa forma de pesquisa pela convicção de que ela contribuirá de modo mais consistente no processo da pesquisa, embasados no que Gatti (2005, p. 11) afirma:

O trabalho com grupos focais permite compreender processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

A autora citada acima, ainda, utiliza o conceito de grupo focal de Powell e Single (1996), os quais o definem da seguinte maneira: “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (GATTI, 2005, p. 7).

Segundo Gaskell (2008, p. 75),

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade.

Essa modalidade de pesquisa permite maior interação entre o agente da pesquisa e os pesquisados, numa relação de sujeito-sujeito. Quando bem conduzido, o grupo adquire um grau de confiança e de expressão de suas ideias, essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa a que nos propomos. Em seu texto “Entrevistas individuais e grupais”, George Gaskell (2008), alerta para a situação de constrangimento que pode ocorrer por parte do entrevistado, fazendo com que este adote uma postura defensiva, respondendo somente o que acreditar ser relevante, colocando-se em posição de respeito à problemática pesquisada, especialmente ao que se refere a imagens e conceitos já adquiridos. Para diminuir os impactos dessa situação e o entrevistado poder se manifestar livremente, contribuindo de forma mais plena possível, o autor citado acima sugere:

Para contrabalançar estas tendências compreensíveis e encorajar o entrevistado a falar longamente e se expandir em aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança, o que como se costuma chamar de *rapport*. Isto se consegue através da forma como o entrevistador faz as perguntas, por um encorajamento verbal ou não verbal, e mostrando-se tranquilo e à vontade. [...]. Ao mesmo tempo, o entrevistador deverá ser sempre mais capaz de prosseguir no

tema com outras questões e indagações. Até certo ponto o entrevistador deve adotar o papel de um conselheiro (2008, p. 74-75).

Nessa mesma linha de raciocínio, Gatti (2005) chama a atenção para a não diretividade do grupo por parte do entrevistador e no cuidado que o mesmo deve ter para não fazer interferências positivas ou negativas, a tal ponto de dar opiniões, fazer sínteses, fechar a questão em pesquisa e outros.

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (2005, p. 8).

Nesse sentido, Gaskell (2008, p. 76) afirma que no grupo focal uma sinergia emerge na interação social, onde o grupo é mais do que a soma de suas partes, sendo possível observar mudanças de opinião e envolvimento emocional que dificilmente se observa numa entrevista a dois.

Contribuindo com essa ideia de colaboração, cooperação, esforço para realizar algo, onde o todo é maior que as partes, características fundantes do grupo focal, Gatti (2005, p. 14) afirma:

O grupo tem sua sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reasseguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

Em relação à compreensão da entrevista direcionada ao grupo focal, entendemos que é de suma importância a preparação anterior, com a elaboração dos tópicos a serem perguntados e a conversa inicial, a qual denominamos de “quebra-gelo”, para que o grupo fique à vontade e possamos ter a confiança do mesmo. Também, durante as entrevistas, é importante que tenhamos uma postura de comprometimento e encorajamento para com o grupo, a fim de que as contribuições possam ser qualitativas na problemática em questão. “O entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz: devem ser dados encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços” (GASKELL, 2008, p. 83).

Acreditamos que uma postura semelhante deve ser mantida ao final de cada entrevista, ou seja, agradecendo a participação do grupo, deixando-o à vontade, caso queira

fazer mais algum esclarecimento, bem como garantir sempre o anonimato nas informações. Nesse aspecto concordamos com o que Gaskell (2008, p. 84) sugere:

Ao finalizar a entrevista, procure terminar com uma nota positiva. Agradeça ao entrevistado e garanta a ele a confidencialidade das informações. Dê a ele tempo para 'deixar' o ambiente da entrevista, pergunte se ele gostaria de fazer mais alguns comentários agora que o gravador está desligado. Finalmente, explique como a informação será usada e talvez o andamento de sua pesquisa.

Sobre a estruturação da entrevista em grupo, Gil (2010, p. 147) afirma:

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizados para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas.

Essa modalidade de entrevista permite ao pesquisador uma flexibilidade maior em termos de percepção sobre o andamento e a atenção do grupo. Cabe-lhe fazer uma apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como deixar claro o tempo estimado da duração da entrevista, deixando o grupo à vontade, com vistas a coletar os dados de forma mais natural e detalhada possível.

De modo geral, o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para a participação. O assunto é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos. Pode ocorrer também que o moderador decida encerrar a reunião ao perceber que está se tornando cansativa para os participantes (GIL, 2010, p. 115).

Justificando, ainda, nossa opção pelo uso do grupo focal, Gaskell (2008) ao tratar da escolha metodológica entre entrevistas individuais ou entrevistas em grupo, não desmerece a importância e a utilidade da entrevista individual, nem exalta a entrevista grupal, alegando que existem muitas semelhanças entre as duas modalidades e que o pesquisador não orienta a investigação a partir de perguntas predeterminadas como é comum nos questionários. Para ele:

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter

esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos (2008, p. 73).

A escolha pelo trabalho de entrevistas<sup>17</sup>, por meio do grupo focal, com os professores deu-se pelo fato de serem eles que trabalham diretamente com esses sujeitos que estão em processo de inclusão. O convite foi feito pelo próprio pesquisador numa das reuniões de formação no início do ano escolar de 2020. Na oportunidade foi explicado que, para não haver nenhum direcionamento a algum participante e para que o processo fosse feito de forma mais imparcial possível, a escolha dar-se-ia por meio de um sorteio entre todos os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, até chegarmos ao número de 12 participantes.

Quanto à escolha da escola foi realizado um mapeamento das escolas da Rede Pública Estadual de Erechim que trabalham com alguns princípios de inclusão, por meio do contato com as próprias escolas. A partir daí, organizamos um sorteio e, a escola sorteada foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, de Erechim, RS. A coleta dos dados (grupo focal) foi realizada na escola selecionada, fora do horário escolar, por meio de encontros mediados pelo próprio pesquisador. Para tanto, realizamos quatro encontros do grupo focal, com um tempo estipulado em torno de uma hora a uma hora e meia. Sobre o grupo focal alguns “autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (GATTI, 2005, p. 28).

Por que esses sujeitos<sup>18</sup>? Essa delimitação do perfil dos participantes deu-se especialmente por entendermos que uma escola inclusiva é feita com todos os agentes envolvidos na educação – do porteiro à equipe diretiva – mas especialmente pelo professor que atua em sala de aula diariamente com os estudantes deficientes.

Quanto ao número de participantes, está embasado no que alguns pesquisadores entendem como ideal para uma abordagem com a maior profundidade possível, ou seja, que “cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas” (GATTI, 2005, p. 22).

---

<sup>17</sup> Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, tendo como Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) o seguinte nº: 23644719.0.0000.5564.

<sup>18</sup> Em relação aos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram informados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos objetivos da pesquisa, da importância de sua participação, bem como dos riscos a que estariam sujeitos. Por isso, buscando minimizar ao máximo os riscos, no primeiro encontro do grupo foi alertado sobre as questões éticas que envolvem a pesquisa e ao sigilo que todos deveriam observar, inclusive o pesquisador. Por isso, foi garantido através do TCLE, que os participantes não seriam identificados com seus nomes verdadeiros, mas sim por meio de nomes fictícios.

Em relação ao tratamento a ser dado para o material coletado a partir das entrevistas, quer seja gravado em áudio ou vídeo, serão feitas as transcrições para posterior análise a partir de categorias que emergirão da própria fala dos participantes, tendo o cuidado de

evitar cair na armadilha de uma percepção muito seletiva em relação ao material e afastar conscientemente preconceitos, cuidando para que o que se espera, ou se gostaria que aparecesse, não se confunda com as questões que foram tratadas nem com o modo como foram tratadas pelos grupos (GATTI, 2005, p. 45).

Por fim, essa pesquisa tem como objetivo final a disponibilização de uma proposta de formação em torno da temática da Formação Continuada de professores e a inclusão, cumprindo assim, a exigência do Mestrado Profissional em Educação, que é a disponibilização de um produto.



#### 4 O ESTADO DO CONHECIMENTO

A busca pelas referências bibliográficas já produzidas a respeito do tema foi realizada nos artigos publicados pela SciELO e pela Anped, em dois Grupos de Trabalho (GT), a saber: GT 08 – Formação de professores e GT 15 – Educação Especial, no período de 2014 a 2018. Temos consciência também de que existem outras pesquisas anteriores a essa data, mas esse recorte temporário foi feito pela necessidade de delimitar o tempo, acreditando que é um período significativo de produções em relação ao tema e também por ser um tempo passível de análise, sem correr o risco de tornar a pesquisa exaustiva e superficial.

Quanto ao descritor utilizado foi a “formação continuada de professores e a inclusão”, atentando-se para a observação da relação existente entre a formação continuada e a inclusão presente nos artigos. Nessa busca, foram encontrados os seguintes resultados conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Quantitativo de trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas.

Fonte	Nº de artigos encontrados	Nº de artigos utilizados
SciELO	15	10
Anped	113	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dos 15 artigos encontrados na SciELO, 5 deles não foram utilizados na revisão bibliográfica por não abordarem as questões da pesquisa. Esses artigos versavam sobre diferentes temas, como: revisão bibliográfica sobre Educação Especial e terapia ocupacional; formação de professores em educação ambiental; coordenação pedagógica; educação permanente em saúde e outros.

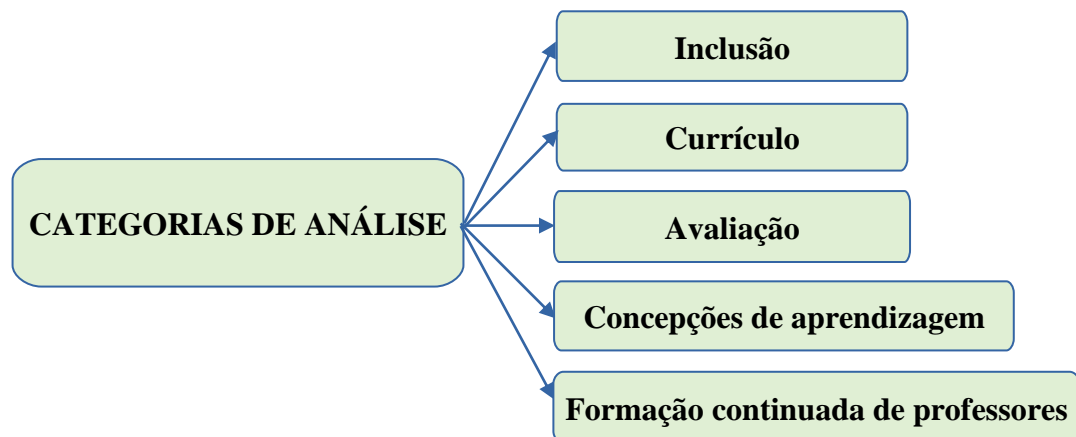
Na Anped, foram encontrados 113 artigos. No GT 08 – Formação de Professores, encontramos 68 artigos e, no GT 15 – Educação Especial, 45 artigos. Destes, foram utilizados 4 artigos do GT 08 e 7 artigos do GT 15, totalizando 11 artigos. Nessa busca, listamos todos os artigos publicados e, a partir das leituras, fomos refinando a pesquisa e selecionando apenas os que tinham relação direta com o tema da pesquisa. Os textos que não foram utilizados versavam sobre os mais diferentes temas, como: a formação continuada numa relação entre a Universidade e a Educação Básica, as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação e profissionalização docente; a formação continuada para pedagogos; a estimulação precoce na Educação

Especial; a formação continuada de professores para a educação superior no Brasil, entre outros.

A partir das leituras realizadas, elaboramos um quadro para cada texto selecionado, contendo o ano, o(s) autor(es), a instituição, o título, as palavras-chaves e a relação entre formação continuada e inclusão, constantes no apêndice deste trabalho. Após esse levantamento, verificamos os assuntos mais tratados resultando nas categorias de análise, que serão tratadas a seguir.

#### 4.1 Categorias de análise

As categorias que nos orientaram na análise dos artigos foram definidas *a posteriori*, como parte da proposta metodológica que consistia em ler os textos e, a partir das leituras, estabelecer as categorias. Portanto, das leituras emergiram as seguintes categorias de análise:



As categorias acima foram agrupadas de acordo com o número de ocorrências encontradas em cada fonte pesquisada, conforme os quadros abaixo:

Quadro 3: Incidências das categorias nos textos pesquisados – SciELO

<b>Categorias levantadas</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>TOTAL</b>
Inclusão	1	2	2	1	3	9
Currículo			1		2	3
Avaliação		1		1		2
Concepções de aprendizagem	1		1		2	4
Formação docente	1	1	3	1	2	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 4: Incidências das categorias nos textos pesquisados - Anped

<b>Categorias levantadas</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>TOTAL</b>
Inclusão		2		3		5
Currículo						

Avaliação		1				1
Concepções de aprendizagem		1				1
Formação docente		2		4		6

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 5: Total de incidências das categorias nos textos pesquisados – SciELO/Anped

<b>Categorias levantadas</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>TOTAL</b>
Inclusão	1	4	2	4	3	14
Currículo			1		2	3
Avaliação		2		1		3
Concepções de aprendizagem	1	1	1		2	5
Formação docente	1	3	3	5	2	14

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A seguir, faremos uma abordagem sobre as categorias de análise encontradas nos textos pesquisados, a partir da relação existente entre eles, na perspectiva da formação continuada de professores e a inclusão.

#### 4.1.1 Inclusão

Ao tratarmos do tema da inclusão, faz-se necessário chamar a atenção para as diferentes concepções sobre o tema, presentes especialmente nos discursos dos professores. O estudo de Agapito e Ribeiro (2015, p. 14), aponta para a falta de compreensão e clareza do que significam os termos: educação inclusiva e Educação Especial. Segundo elas, a pesquisa evidenciou que:

Ao tomar como tema central da investigação a formação inicial de professores atrelada à educação inclusiva, torna-se relevante pontuar como foram percebidas as concepções deste grupo de estudantes acerca desta perspectiva educacional. O fator que mais se evidenciou em relação às concepções foi a recorrente vinculação entre educação inclusiva e educação especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos de atuação.

Diante disso, alertam para a necessidade de “que os cursos de formação inicial de professores certifiquem-se de que seus estudantes compreendam os pressupostos educacionais inclusivos com foco em uma educação para todos, que mesmo atuando também sob a educação especial, não se restringe a ela” (AGAPITO; RIBEIRO, 2015, p. 15).

Estudos apontam para a preocupação com a inclusão em espaços antes não frequentados por estudantes com deficiência, como as universidades. Ao tratar da

necessidade da mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior, Pieczkowski (2017, p. 5) afirma:

Em tempos em que as políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais, em que o aumento de estudantes com deficiência frequentando a educação superior é uma realidade, o convívio com a diferença é uma demanda docente e, mais do que meramente conviver, é necessário reconhecer o outro na sua diferença e reinventar a docência.

A inclusão na aprendizagem é em grande parte responsabilidade do professor, como sujeito capaz de trazer o “anormal” para a normalidade (PIECZKOWSKI, 2017, p. 11). Diante dessa responsabilidade, a autora traz alguns questionamentos interessantes no artigo “Expansão e inclusão na universidade: uma questão ética”, fazendo as seguintes indagações:

Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência? (2017, p. 11).

No que se refere à temática da inclusão, foram encontradas nos artigos algumas ideias centrais, especialmente sobre as representações sociais e concepções de aprendizagem dos professores, como a seguinte: “as representações sociais dos professores pesquisados estão carregadas de significações sobre a deficiência, concebida como limitadora, negativa, determinante; sobre a ausência, o diferente (em comparação a um padrão normal), aquilo que anula o outro e é regida por explicações médicas” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 370).

Um questionamento provocador emerge da pesquisa de Bisol e Valentini (2014, p. 228):

sabemos que ninguém consegue responder exatamente aos padrões: os corpos fogem da média em algum aspecto, o comportamento desliza por entre as rachaduras das convenções. É nas diferenças que construímos nossa singularidade, que nos distinguimos uns dos outros. Embora atualmente se reconheça o direito à diferença, isso se dá através de um esforço discursivo que aparece na forma de leis, cotas, eventos, ações afirmativas, propagandas. O esforço denuncia a dificuldade de se construir espaços para as diferenças nas instituições (estado, escola, família, trabalho, etc.). Como construir um espaço legítimo de pertencimento para o outro que não esteja calcado nas ideias em torno da noção de normalidade?

O aumento da consciência do direito subjetivo à educação de todos, em especial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, fez também crescer o número de matrículas nas escolas de ensino regular. E não só vem aumentando o número de matrículas, como também a necessidade de políticas públicas que garantam a permanência desses estudantes na escola com educação de qualidade e respeito às diferenças.

Esse direito tem buscado materializar-se por meio do incremento de várias políticas públicas educacionais visando a garantir matrícula, condições de permanência e apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada nas escolas de ensino regular, rompendo com perspectivas teóricas e encaminhamentos políticos que afastam o Estado do compromisso ético de assumir a educação como um direito público e subjetivo para essa população de estudantes (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 2-3).

Para as autoras, a escola que exclui não é escola, pois sua razão de ser e existir é a de estar aberta a todos, onde ninguém possa ser descartado, reconhecendo que todos os estudantes são sujeitos que podem aprender.

Essa dimensão de escola reconhece que a convivência de pessoas sem deficiência e sem transtornos globais do desenvolvimento com aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual potencializa a aprendizagem de todos, pois concebe a relação com o outro como peça fundamental do processo de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, a tolerância, a possibilidade de trocas, a cooperação mútua e o desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998) se tornam mais possíveis nessa relação em que se convive a diversidade humana (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 6-7).

Vieira e Ramos (2018, p. 134), ao trazerem para o debate a categoria de indolente de Boaventura Sousa Santos, expressam-se da seguinte maneira a respeito da inclusão:

a razão indolente cria a ideia de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ineducáveis e sem condições de serem envolvidos nos currículos escolares, restando vivenciar experiências voltadas à convivência/sociabilidade social. Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a razão indolente produz no professor o sentimento de não saber ensinar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento, nos momentos de avaliação da aprendizagem.

Mais adiante, os mesmos autores afirmam que no dia a dia da escola, há uma divisão entre um lado visível e um lado invisível. “No visível, conviviam os alunos que buscam se adequar a propostas curriculares pensadas para um padrão de estudante;

enquanto no invisível estavam aqueles considerados como público-alvo da Educação Especial” (VIEIRA; RAMOS, 2018, p. 143). E mais, ao desenvolver a pesquisa junto aos professores, os autores foram refletindo

sobre o quanto ideias como adequação e adaptação escolar eram sustentadas pela razão indolente, pois traziam o pressuposto de que, para esses alunos, era preciso pensar um currículo mais empobrecido, enxuto e sem alguns conteúdos, já que eles não tinham condições de aprender (2018, p. 143).

Aqui é importante ressaltar o entendimento que Santiago, Santos e Melo (2017, p. 640) fazem a respeito da inclusão, constante no artigo “Inclusão em educação: processos de avaliação em questão”, onde expressam a seguinte definição:

Inclusão é, portanto, processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. Uma proposta de inclusão em educação implica assumir novas lógicas no plano individual, coletivo e institucional, no que tange às dimensões anteriormente mencionadas.

Mais adiante afirmam que:

O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Para que isso se efetive, se faz necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que os atores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, visto que a presença de estudantes com deficiência na escola tensiona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 642).

Nesse sentido, no processo educacional de ensino e aprendizagem faz-se necessário considerar as particularidades e potencialidades de todos os estudantes e, de forma especial e diferenciada todos os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades. Por isso, a “educação, para ser inclusiva, deve se basear no reconhecimento das diferenças, na busca de valores e práticas comuns, na convivência com a diversidade” (BISOL; VALENTINI, 2014, p. 230).

Uma escola que se pretende inclusiva deve ser no seu todo, ou seja, deve perpassar todos os setores da escola, desde a equipe diretiva, pedagógica, docente, financeira, secretaria até os setores responsáveis pela limpeza e merenda escolar. Nas palavras de Santiago, Santos e Melo (2017, p. 643-644):

Outro elemento importante no processo de inclusão é compreender que alunos com deficiência são de responsabilidade **coletiva** dos atores da escola, portanto, a

construção de respostas educativas diversificadas compete tanto aos professores das salas de aula comum como ao professor do atendimento educacional especializado, como, principalmente, do engajamento de gestores, funcionários, alunos e famílias em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma.

Corroborando com essa ideia, Santiago e Santos (2015, p. 499) chamam a atenção de que a responsabilidade pelos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação envolve todos os setores da escola, conforme a citação a seguir:

Finalmente, chamamos atenção para a importância das relações coletivas e do entendimento de que estudantes com deficiência são responsabilidade de todos os atores da escola que, juntos, precisam planejar respostas educativas diversificadas para atender às diferentes necessidades pedagógicas.

Magalhães e Soares (2016), ao pesquisarem um contexto escolar onde as turmas eram distribuídas pelas letras A, B e C, com 17 estudantes com deficiência, distribuídos nas turmas de 6º ao 9º, revelam uma escola que fazia a distinção entre os estudantes na própria distribuição das turmas.

As turmas C eram explicitamente organizadas como a “classe dos atrasados”, haja vista o agrupamento de estudantes em situações de vulnerabilidade escolar seja por suas idades avançadas, seja por deficiência e/ou comportamento indisciplinado. A turma era estigmatizada, emergiu um cunho patologizante e de negação às suas possibilidades de aprendizagem (2016, p. 1135).

Outro aspecto advindo dessa pesquisa é que os estudantes com deficiência eram tratados de forma diferente em situações que não ocorriam com os estudantes ditos “normais”. Por exemplo, os estudantes cegos faziam as provas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e frequentavam as aulas quando queriam. Outro aspecto é que os mesmos estudantes podiam circular livremente pelas dependências da escola em horários que os outros estudantes não podiam. Ou seja, as “ações voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto da escola investigada ainda eram, notadamente, apoiadas no descrédito e não no direcionamento das condições de aprendizagem desses estudantes” (MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1141).

No artigo intitulado “Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar”, Fiorini e Manzini, ao parafrasear Chicon (2005), referem-se à inclusão, onde “o professor deveria estar ciente de que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina, mas é adotar uma perspectiva educacional que

valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva” (FIORINI; MAZINI, 2016, p. 50).

Nesse estudo, foram observadas as práticas de professores de Educação Física e, nesse sentido, os autores puderam perceber que o professor que não demonstrava ações para promover a participação de estudante com deficiência, apoiava-se no discurso de “aluno passivo”.

Algo que é específico da Educação Física, jogos, dança, lutas, ginástica e outras, acaba por ser um entrave à inclusão, pois

Apesar dessa variedade de possibilidades, a Educação Física Escolar ainda apresenta fortes traços da cultura competitivista e esportivizadora, que significa, entre outras coisas, enfatizar o mais forte, o mais rápido, o mais habilidoso. Em contrapartida, a Educação Física Escolar precisaria ser aquela que prima pelo universo das potencialidades de todos os alunos (FIORINI; MAZINI, 2016, p. 57-58).

No estudo realizado por Sanini e Bosa (2015), sobre o “Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora”, trazem uma importante contribuição para compreender que a aceitação do estudante por parte do professor passa pelo entendimento que este tem dos diversos fatores que envolvem o ato de ensinar e aprender e, que essa opção pode fazer grande diferença na relação do professor com o estudante. No estudo, referem-se ao autismo, mas que podemos transpor essa referência a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Acredita-se que a noção de “aceitação do aluno”, por parte do professor, parece depender de vários fatores, tais como: a sua formação, as políticas de inclusão, a concepção de deficiência e de autismo que possui e, também, do tipo de relação que se propõe a estabelecer com o aluno: se com os seus “sintomas” ou com a criança que constitui este aluno. Optar por uma ou outra forma de se relacionar parece fazer diferença no trabalho do professor junto a este aluno (SANINI; BOSA, 2015, p. 174).

Por isso, é de suma importância que o professor tenha uma atitude de acolhida ao estudante como pessoa, com potencialidades a serem desenvolvidas e não identificá-lo com a deficiência, pois acreditar “que essa criança possui recursos internos para lidar com as situações, permite à educadora investir no desenvolvimento dessa criança, centrando-se em suas potencialidades” (SANINI; BOSA, 2015, p. 179).



Creemos ser de suma importância trazer presente o estudo de Rangel (2017), sobre o processo de transição dos estudantes com deficiência visual da instituição especializada para a escola comum, referente às atitudes dos professores em relação à inclusão desses estudantes. As entrevistas realizadas com estes últimos deixam claro algumas atitudes positivas na utilização de materiais e recursos disponíveis e, nas estratégias de ensino empregadas pelos professores. Entre essas atitudes positivas estão:

a transcrição dos materiais didáticos para o braile, facilitando o acesso ao conteúdo; a oferta de recursos comuns da tecnologia assistiva; o envio de material de ensino por e-mail; ditar a matéria para o aluno e/ou solicitar a outros alunos que ditassem; a descrição oral das imagens (de livros e *slides*) durante as aulas; o incentivo à inserção do aluno em grupos de trabalho escolar; a inserção de imagens ampliadas utilizadas em slides na apostila dos alunos com deficiência visual; a utilização regular do audiolivro; o envio de material com explicações/detalhamentos extras para o aluno com deficiência visual; a modificação da espessura dos desenhos feitos na lousa para maior destaque à figura; a aplicação de trabalhos escolares para toda a turma que valorizem a sensorialidade da pessoa com deficiência, no caso, a construção de maquetes que fossem acessíveis aos colegas com deficiência visual, inclusive nos grupos onde não havia aluno com deficiência visual (RANGEL, 2017, p. 10-11).

Outros professores, ainda, fazem uso de diversas estratégias e tecnologia na condução de suas aulas com estudantes que possuem deficiência visual. Entre eles, destacamos:

um docente que chegou a instalar em seu notebook o sistema DOSVOX [...] uma professora que aprende braile durante as aulas, com os alunos, enquanto ensina a matéria ou corrige atividades. Outros docentes vão aprendendo também com os alunos, mas em outro modelo de “aula”, como a partir do alfabeto braile, disponibilizado pelos alunos com deficiência visual [...] (RANGEL, 2017, p. 11).

Essas atitudes positivas fazem crer que a inclusão pode ser efetivada quando o professor se desafia a inovar seu fazer docente. Aí reside a beleza de sua ação, de aprender com o outro, de ir transformando aos poucos a exclusão em relações sociais e educacionais de inclusão.

A beleza de buscar ampliar a si nas ferramentas culturais trazidas por esses outros sujeitos, no DosVox, no braile, no fazer do aluno o seu professor; a beleza de aprender outras formas de ser na sociedade através das relações com outros sujeitos, tudo isso se incorpora ao trabalho educacional e transforma paulatinamente as tensões da inclusão na excelência das relações sociais (RANGEL, 2017, p. 12).

Por outro lado, esses mesmos estudantes entrevistados relatam alguns aspectos negativos que não propiciaram a inclusão dos estudantes com deficiência. Dentre essas atitudes citam:

aplicar prova no computador por falta de adaptação de material impresso, principalmente considerando que o uso do computador era relativamente novo para aquele alunado; aplicar prova oral quando a da turma era escrita, também por falta de material adaptado; perguntar à turma como dar aula para o aluno cego, ressaltando-se a presença do aluno cego em sala de aula e a disponibilidade de especialistas na escola cuja função é estabelecer tal orientação, sugerindo, de um lado, o constrangimento do aluno e, de outro, alguma desorganização do trabalho de orientação escolar ao docente; pedir para o aluno cego prestar atenção na lousa, sabendo que o aluno não iria enxergar (RANGEL, 2017, p. 11-12).

Santiago e Santos (2015, p. 487) argumentam a favor de ações educativas que visem a eliminação de barreiras da participação e aprendizagem de estudantes da Educação Especial. Elas acreditam na necessidade do planejamento e da intencionalidade dessas ações e no deslocamento do olhar das deficiências para as potencialidades desses estudantes.

Nossas análises estarão fundamentadas na perspectiva omnilética<sup>19</sup> (Santos, 2013), na qual concebemos que o processo de inclusão em educação precisa ser compreendido de uma forma totalizante, tendo em vista que abrange de modo tanto complexo quanto dialético, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão entre e pelos atores e instituições educacionais.

Por isso, trabalhar com a diversidade com que o professor se depara no cotidiano escolar, o desafia a “aprender a dialogar com as particularidades do sujeito, ou seja, é através do contato, e acima de tudo do diálogo, com o aluno que aprendemos sobre ele e que podemos investigar e oferecer propostas significativas para seu desenvolvimento e participação” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 493).

O estudo proposto pelas autoras evidenciou que, para além das dificuldades de se trabalhar com a peculiaridade de cada estudante, “a inclusão requer quebras de cristalizações educacionais e reorganização do sistema educacional para que se efetivem ambientes dinâmicos e envolventes para estimular todos os alunos” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 497).

---

<sup>19</sup> “A perspectiva omnilética parte do princípio de que todo e qualquer fenômeno humano e social pode ser compreendido (e desafiado) a partir do reconhecimento das relações, ao mesmo tempo dialéticas e complexas, das três grandes dimensões nas quais manifestamos nossa existência pessoal, coletiva e institucional: a das culturas, políticas e práticas” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 487).

Mais uma vez, ao se tratar da peculiaridade de cada estudante, um desafio maior ainda parece ser o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Em seu estudo, Nogueira, Ribeiro e Neres (2017, p. 14), buscaram compreender nas narrativas desses estudantes, as ações docentes que eles legitimavam como aquelas que contemplavam a diversidade em que viviam. A partir da pesquisa puderam constatar

que em quase todos os relatos os alunos participantes desta pesquisa revelaram o seu incômodo nas escolas de ensino comum, por não possibilitarem o estímulo ou as condições mínimas necessárias para discutirem seus desejos e aspirações relacionados aos seus interesses intelectuais específicos. Evidencia-se, então, que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que nem sempre a pedagogia tal como configurada nas escolas atende às necessidades educacionais desses alunos.

Nesse contexto, ocorre alunos com altas habilidades/superdotação esbarram, não raro, nas deficiências do sistema de ensino em suprir seus interesses intelectuais e educacionais. “Saber demais” assim como “saber de menos” constitui-se um desafio para a escola, que nem sempre está preparada para lidar com a diversidade, preferindo ao invés disso um desempenho que se mantenha “na média”.

Um exemplo significativo a respeito do papel fundamental que o professor exerce para a inclusão ou exclusão dos estudantes com deficiência, vem do estudo de Dainez e Smolka, ao abordar a função social da escola em tempos de educação inclusiva. Elas analisam o caso de um estudante com síndrome de Down, que apresentava o seguinte comportamento: “passava pelas carteiras derrubando os materiais escolares dos colegas; fugia da sala de aula, levando a professora a trancar a porta com a chave; entrava em outras salas de aula; se jogava no chão, gritava, batia nos colegas e na professora...” (2015, p. 6). Alguns professores referiam-se ao estudante como problema, como difícil de segurar em sala de aula e de obedecer a regras. Para as mesmas autoras, essas características atribuídas ao estudante,

nos dizem o lugar que o aluno vai ocupando na trama das relações e que mostram a direção segundo a qual está sendo orientada a ação pedagógica – manter o aluno com deficiência na sala de aula –, o que é responsabilidade atribuída à professora e dela cobrada institucionalmente; falas que explicita o conflito homogeneidade x diversidade na escola. O aluno com deficiência escapa da norma pelo comportamento desviante; vai ocupando o lugar da não-coincidência com a estrutura escolar, pois não corresponde aos padrões esperados por essa instituição, subverte a ordem (2015, p. 6-7)

Por outro lado, quando o professor se envolve no processo de ensino aprendizagem, na tentativa de incluir o estudante com deficiência, promovendo e valorizando sua

participação, os resultados são diferentes. É o que aconteceu numa situação planejada entre uma professora de Educação Especial e uma professora da turma. Num trabalho de apresentação em grupo sobre os diversos aspectos que compõem uma cidade, o estudante com síndrome de Down era instigado e incentivado a contribuir à sua maneira, fazendo com que o mesmo se envolvesse ativamente na aula.

Nesta situação, a atividade torna-se significativa para o aluno e o modo de envolvimento é potencializado. A convocação das professoras em relação a Guilherme muda, não é necessário mais trancar a porta para que o aluno permaneça na sala de aula. O modo dele se comportar e participar da dinâmica social da aula é transformado. O aluno impossível torna-se possível; o aluno que atrapalha passa a colaborar; o aluno que não compreende o dizer do outro passa a agir de maneira a coincidir com a orientação das professoras, ou seja, por meio de uso de gestos indicativos e representativos ele se coloca na dinâmica de enunciação de forma a atingir o desejável [...] (DAINEZ; SMOLKA, 2015, p. 9).

Por isso, faz-se necessário tratar o estudante com deficiência da mesma forma com que se trata os estudantes “normais”. O problema é que esquecemos suas especificidades e particularidades, que cada indivíduo é único independentemente de suas características orgânicas e fisiológicas.

A questão não é tomar como ponto de partida a deficiência, estabelecendo a priori os limites; também não se trata de dissolver a condição orgânica nas necessidades educativas especiais, respeitando as diferenças e investindo no aprender a conviver; tampouco, seja idealizar a deficiência a ponto de que todos podem aprender tudo em um determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de vivência da criança. Tais orientações restringem formas de projetar e criar ações que visem à abertura para os possíveis no processo de desenvolvimento e que enriqueçam as experiências dos alunos (DAINEZ; SMOLKA, 2015, p. 12).

Bisol e Valentini abordam a questão da inclusão baseados em Skliar (2008), que a discute pelo viés da disponibilidade e da responsabilidade.

Para ele não se trata de estar preparado para trabalhar com esta ou com aquela criança, por ser impossível estar preparado para aquilo que está por vir. Trata-se de estar disponível a receber e de ser responsável. O autor se pergunta por que, como docentes, não é possível ser responsável e estar disponível a alguém independente de seu corpo, de sua língua, de sua forma de aprender, de sua forma de estar no mundo. O autor propõe que a inclusão educativa deva estar relacionada a uma forma de hospitalidade, a um modo de receber o outro, uma acolhida. Isto requer uma mudança paradigmática: “uma transformação ética que desloque o olhar sobre os sujeitos apontados como diferentes, e que passe a ser um olhar colocado sobre nós mesmos, naquilo que se passa – pedagogicamente – entre nós” (SKLIAR, 2008, p. 15). Uma vez estabelecida a direção, resta a pergunta sobre o como: Como promover espaços de formação inicial ou continuada que possibilitem esse avanço? Como não se restringir à transmissão

de informação e promover espaços de reflexão que mobilizem novas práticas? (2014, p. 226).

Decorrentes dessa visão faz-se necessário uma formação continuada de professores que provoque mudanças profundas nas relações entre professores e estudantes, independentemente dos aspectos físicos e biológicos que diferenciam estes últimos. Uma prática pedagógica focada nos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes sem ficar atrelados às deficiências que existem na comunidade escolar.

#### 4.1.2 Currículo

Ao abordarmos essa categoria, iniciamos trazendo presente a ideia de que há diversas concepções de currículo. Nesse sentido, Vieira, Ramos e Simões (2018), alertam que essas concepções vão desde o currículo como projeto, plano, conteúdo a ser ensinado, currículo vivido/praticado, até a ideia de currículo oculto. Diante de tantas concepções, optam pela ideia de currículo defendida por Sacristán (2012):

[...] defende que o currículo articula a apropriação/problematização do conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com as culturas. Os debates no campo do currículo se dão por meio de muitos enfrentamentos, pois há de se pensar que vivemos em uma sociedade plural constituída por várias culturas que precisam ser retratadas nos currículos escolares, por isso as preocupações em torno do direito à educação para todos (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 4).

Para as autoras, o exercício do profissionalismo e a ética do professor, no compromisso de conduzir o aprendizado dos estudantes, interrogando-se o que é necessário ensinar, qual a linguagem a ser usada, que conhecimentos científicos e históricos são importantes para a convivência em comunidade, levantam outras concepções de currículos escolares,

entendidos como redes de significações que se estabelecem por meio do diálogo entre os conhecimentos que pretendemos ensinar, as diferentes experiências produzidas por alunos e professores nos cotidianos sociais em que habitam, a criação de diferentes estratégias de ensino para fazer o conhecimento significativo para o outro, a reflexão-crítica sobre os desafios presentes na sociedade contemporânea e a maneira como o conhecimento, as informações e as tecnologias se processam. Tomados em sua processualidade e historicidade, os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências

escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 6).

No estudo realizado, estas pesquisadoras relatam que o fato de muitos professores manifestarem o sentimento de não saber o que ensinar, está relacionado à concepção de currículo presente na escola,

que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares ou com a obtenção de *resultados* na avaliação de rendimento escolar para o aluno passar de ano, sem manter, necessariamente, um diálogo mais profícuo entre o impacto do conhecimento no desenvolvimento do estudante (2018, p. 4).

A pesquisa realizada aponta ainda, para a necessidade de articular os currículos escolares com o atendimento escolar especializado, no intuito de propiciar um currículo que tenha conhecimentos necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes que apresentam alguma deficiência, transtornos de aprendizagem ou alta habilidade.

É muito comum, em várias escolas, encontrarmos alunos com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento realizando atividades desprovidas de um planejamento mais sistematizado, o que culmina na promoção de atividades soltas, como pintura de desenhos, exercícios de *alfabetização* (reduzidos ao reconhecimento de letras e sílabas), bem como dos numerais (identificação dos números), sem, no entanto, o delineamento de um objetivo a ser alcançado (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 14).

No artigo intitulado “Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo”, Vieira e Ramos trazem para o debate a categoria de indolente de Boaventura. Para ele,

a razão indolente é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social, invisibilizam uma grande parcela da população que vive sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participação no desenvolvimento da sociedade (2018, p. 133).

Ao trazer para o campo da educação, essa racionalidade tem incidência direta na forma como os currículos são organizados e praticados, onde alguns conhecimentos são “eleitos” como necessários e fundamentais para a vida do estudante, enquanto outros, não menos importantes, são negados ou simplesmente invisibilizados.

Com essa forma de lidar com o conhecimento, a razão indolente também garante acesso à aprendizagem para algumas pessoas enquanto nega para outras. Na escola, a razão indolente promove a seleção do que será ensinado aos estudantes, sendo tal seleção definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que, uma vez não legitimadas pela razão indolente, passam a ser vistas como não credíveis, portanto, sem condições de serem incorporadas nos currículos escolares (VIERA; RAMOS, 2018, p. 134).

Por isso, Vieira e Ramos (2018) insistem que o currículo precisa ser visto como uma relação dialógica entre o que já acumulamos, os conhecimentos invisibilizados, as experiências dos estudantes e dos professores e o contexto no qual a escola está inserida.

Para Magalhães e Soares (2016, p. 1126), o currículo se torna uma ferramenta importante para

potencializar mudanças nas práticas pedagógicas sem particularizar, excessivamente, as especificidades que acompanham o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Pensar currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes.

As autoras, ao tratar do currículo como uma possibilidade na inclusão de estudantes com deficiência, afirmam que o “currículo materializado na escola corresponde não apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos professores em dado contexto de ensino e aprendizagem” (2016, p. 1128).

Estas autoras se utilizam de Apple (1999), que problematiza a questão dos conteúdos eleitos a serem ensinados e aqueles que mal veem a luz, revelando quem detém o poder na sociedade.

Num campo de intencionalidades e disputas de poder, dizer sobre o que ensinar e quem são os elegíveis para a aprendizagem escolar, ou quais grupos permanecem com suas manifestações culturais em uma espécie de “limbo”, constitui um conteúdo importante às investigações curriculares (MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1128).

Mais adiante, as mesmas afirmam:

A escola revelou, gradativamente, a intrincada relação das dimensões técnicas e simbólicas ligadas ao currículo, personificada no acesso desigual e injusto dos estudantes com deficiência à parte do conhecimento produzido pela humanidade. Parece-nos, então, que a revisão de metodologias para fazer os conteúdos acessíveis a todos os estudantes é assunto recorrente para prática de muitos professores. Nivelados conforme suas supostas (in)capacidades, os estudantes estavam imersos numa teia de rotulações que os distanciava do acesso e participação no currículo escolar. Mais uma vez, o “inocente” mecanismo para

agrupamento dos estudantes com deficiência em uma única turma transversalizou os momentos formativos desenvolvidos ao longo da investigação e indicou a necessidade de desenvolver temas voltados à compreensão do currículo escolar como avivador ou silenciador das vozes e da participação de diferentes estudantes (2016, p. 1128).

Por isso, torna-se importante discutir a questão do currículo, não somente relacionado estritamente aos conteúdos a serem ensinados, mas a várias questões, como a gestão escolar, as relações de poder, a relação entre professor e estudantes, a filosofia da escola, a avaliação, as concepções de aprendizagem e outras.

#### 4.1.3 Avaliação

No artigo “Inclusão em educação: processos de avaliação em questão”, escrito por Santiago, Santos e Melo (2017), encontramos referência às características dos estudantes da Educação Especial, as quais fogem dos padrões ditos normais e que, por isso, ao utilizarmos avaliações padronizadas e classificatória acabamos por ampliar as desigualdades, ao invés de propormos práticas mais equitativas.

Diante dessa problemática, preocupadas com a especificidade do processo avaliativo, questionamos como desenvolver e avaliar suas potencialidades? Qual o papel da avaliação no AEE e na escola? Qual o objetivo dos processos avaliativos? Seria examinar o aluno? Seria verificar a aprendizagem ou a não aprendizagem dele? Ou a avaliação seria um recurso para replanejar a proposta de ensino, diante da identificação de barreiras nos processos de aprendizagem e de participação de nossos alunos? Defendemos que, em uma perspectiva de inclusão, as avaliações, sejam dos alunos, dos profissionais da escola, ou mesmo da instituição como um todo, jamais podem ser punitivas, como lamenta Freire (1997, p. 11): “Avaliamos para punir e não para melhorar a ação e a formação dos sujeitos” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 639).

Assim como todos temos processos e estágios diferentes de aprendizagem, também devemos pensar dessa forma diante dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades, onde alguns necessitam formas de avaliação diferenciadas e/ou flexibilizadas.

Santiago, Santos e Melo (2017, p. 642) fazem referência a Cardoso e Magalhães (2012), em que “denunciam os sistemas de avaliação da atualidade, que apresentam características excludentes que, pelo seu caráter classificatório e seletivo, são incompatíveis com o direito de todos à educação”.



No estudo de Santiago e Santos (2015, p. 494), intitulado “Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão”, ao tratarem dos desafios impostos aos professores, especialmente aos professores de AEE, chamam a atenção para o desafio de

superar barreiras relativas à homogeneização curricular, aos processos avaliativos que selecionam e classificam os alunos, em uma realidade que, dialeticamente, ao mesmo tempo em que defende práticas educacionais mais justas e democráticas, autoritariamente impossibilita a consideração dos tempos e ritmos individuais.

Nessa mesma linha de raciocínio, faz-se necessário levantar outras questões a respeito da inclusão no processo de avaliação:

Como estabelecer parâmetros justos e de inclusão no processo de avaliação? Estamos preparados para romper com parâmetros comparativos entre os discentes, que na prática avaliativa se convertem em notas e conceitos individuais? É possível avaliar de forma diferenciada cada discente? (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 643-644).

As dificuldades encontradas pelos professores na questão da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência é uma problemática que acompanha os professores desde a educação básica até a educação superior. Em relação à avaliação dos estudantes com deficiência na educação superior, Pieczkowski (2015, p. 8), ao abordar o tema: “A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior”, expressa esse conflito da seguinte forma:

o contato com o estudante com deficiência é uma possibilidade de rever práticas cristalizadas, presentes em muitos professores universitários. Alguns, sensibilizados pela deficiência, ficam em conflito, especialmente diante da avaliação da aprendizagem. É um conflito diante de um mecanismo de poder docente, a avaliação (ou o exame) e a fragilidade que alguns visualizam nas pessoas com deficiência. O poder docente se torna difuso, diluído, estranho.

A abordagem realizada por Pieczkowski trata do conflito que o professor enfrenta na hora de avaliar um estudante com deficiência, da seguinte forma:

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que foi disciplinado pela escola, que cumpre com horários, entrega os trabalhos nos prazos estabelecidos, é obediente às regras da universidade, mas não se apropria do conhecimento como esperado para a turma. Colocar o carimbo da reprovação noutros estudantes, os indisciplinados, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, desprotegido, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas

vezes, transfere para outros a difícil tarefa de informar que nem todos podem, ou precisam estar nos mesmos lugares (2015, p. 10).

A avaliação é um tema por vezes delicado e de difícil compreensão tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Por isso, temos a necessidade de ampliar essa discussão, buscando meios de avaliar todos os estudantes de forma mais equitativa, levando em conta as potencialidades e não as deficiências.

#### 4.1.4 Concepções de aprendizagem

Ao abordarmos a questão das concepções de aprendizagem presentes no cotidiano escolar, encontramos questões relativas às concepções epistemológicas da aprendizagem, bem como as condições que a escola oferece para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o texto “Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Infantil”, traz presente a possibilidade de organização do conhecimento humano em três concepções epistemológicas referentes ao processo de aprendizagem, que são

o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Cada qual influenciada por um pensamento filosófico e originária de teorias sobre a aprendizagem. Antes, porém, a fim de elucidar os significados das palavras “conhecimento” e “aprendizagem” tomados neste texto, entende-se por conhecimento o ato ou efeito de conhecer, do latim *cognoscere*. O conhecimento e o resultado da aprendizagem, consiste no que se aprende. Segundo Pozo (2002), e o que muda como consequência da aprendizagem a partir das características anteriores do sujeito – por exemplo, o conhecimento sobre os três estados físicos da água na natureza ou o conhecimento que advém das vivências perceptuais, como as emoções associadas ao ouvir uma música. Por aprendizagem, ainda segundo Pozo (2002), entende-se como se produzem mudanças a partir das características anteriores do sujeito, mediante mecanismos cognitivos – a aprendizagem e a atividade mental da pessoa enquanto está em ação, como a atenção, o raciocínio ou a percepção (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 361).

A concepção inatista é aquela em que o sujeito já nasce com certas aptidões de forma natural, ou seja, “carregam aptidões, habilidades, conhecimentos e qualidades em sua constituição biológica e hereditária” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 361). Conforme as mesmas pesquisadoras, uma prática em sala de aula assentada sobre esta concepção,

um professor pode atribuir o sucesso ou fracasso escolar à condição biológica ou hereditária de um aluno, podendo argumentar que ele não aprende devido ao seu laudo médico, por ter nascido com alguma deficiência ou transtorno. Argumentos desse tipo causam a impossibilidade de o aluno desenvolver-se devido à postura

passiva do professor que se vê de mãos atadas diante da condição prévia para a aprendizagem da criança (2018, p. 361).

Já na concepção empirista, o conhecimento advém da experiência, onde as ideias não são inatas e o indivíduo ao nascer é comparado à uma tábula rasa. Nessa perspectiva, as consequências para o campo da educação também não são as mais positivas, nem as mais promissoras.

Essa concepção, aplicada à prática do professor, considera o aluno um sujeito passivo na relação pedagógica, receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor ou pelo ambiente. O professor não considera a ação do sujeito como geradora de modificações no ambiente e capaz de alterar seu meio para a aprendizagem, o professor anula a criança nessa relação pedagógica (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 362).

Numa terceira perspectiva, a interacionista, o sujeito estabelece uma relação de interação entre o sujeito e o objeto. Em sua ação empreendida para conhecer, o sujeito ao apreender o objeto, altera o ambiente e, o objeto uma vez captado, também altera a compreensão de mundo do sujeito.

Essa relação dialética entre sujeito e objeto de conhecimento propicia a concepção interacionista da aprendizagem, que aplicada a atuação do professor leva a compreender o aluno como um sujeito ativo, atuante em seu processo de conhecimento, e o professor como mediador desse processo, que intervém em momentos oportunos para alavancar o potencial de aprendizagem de seus alunos (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 362).

No estudo em questão, as autoras chegam a algumas conclusões. Entre elas, a de que os professores estão ancorados em representações sociais inatistas e empiristas da aprendizagem, “que calibram as experiências práticas dos professores, ocasionando a anulação do aluno ou responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 370).

No artigo “Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares”, Viera, Ramos e Simões (2018), fazem referência à função social da escola que é a de criar condições de ensino-aprendizagem que permitam ao estudante realizar experiências significativas daquilo que aprendem. Elas referem-se a Meirieu (2005) que “defende o trabalho com uma pedagogia diferenciada, principalmente por considerar que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando os conteúdos da mesma forma e com a mesma facilidade” (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 4).

Aproveitando essa mesma linha de pensamento Fiorini e Manzini (2016, p. 50), citam Nabeiro (2010), o qual espera “que, principalmente os professores, modifiquem a forma tradicional de ‘olhar’ o diferente, de modo que ‘enxerguem’ as capacidades e as potencialidades, ou seja, não se pode mais ‘olhar’ para os alunos e ‘ver’, por exemplo, trinta mais um (o diferente) e sim 31 alunos”.

Acontece que numa sociedade que preza pela homogeneidade, pela disciplina, pela organização escolar em “caixinhas” e anos (séries), é importante o professor

perceber que, das séries iniciais ao ensino superior, o espaço onde se concretiza o ensinar e o aprender é organizado a partir de uma lógica afeita à homogeneização. Diante disso, não é de se estranhar que no imaginário do professor, ele mesmo fruto e herdeiro dessa lógica, tudo que se aproxime desta forma de organização seja considerado mais adequado, mais correto, mais desejável. É fácil compreender que o professor ainda se prenda a uma ideia de aluno que deve se adaptar à estrutura, às exigências e à rotina da escola (BISOL; VALENTINI, 2014, p. 229).

Ainda no que se refere às concepções de aprendizagem dos estudantes com deficiências, um estudo realizado por Albuquerque e Albuquerque (2015, p. 12), por meio da pesquisa: “Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar”, apontam para a compreensão dos estudantes deficientes como incapazes.

Os professores entrevistados demonstraram não conhecer e/ou ter dificuldade para respeitar os direitos dos alunos, que são assegurados por lei, por exemplo, em relação às intervenções pedagógicas diferenciadas. Há, ainda, mais um fator prejudicial ao processo de ensino e de aprendizagem: o aluno é caracterizado como alguém que não tem condições de se desenvolver como pessoa, nem de aprender no contexto escolar.

Acreditamos, ainda, que precisamos mudar certas formas de compreender os estudantes com deficiência nas suas múltiplas formas de aprender e que cada um, nas suas diferenças, têm capacidades de desenvolver-se como qualquer outro estudante.

#### **4.1.5 Formação continuada de professores**

As expressões formação docente, formação inicial de professores e formação continuada de professores aparecem em vários artigos consultados nessa pesquisa. O estudo realizado por Morescho (2017), ao tratar da formação continuada de professores ofertada

pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), ressalta a importância da formação tanto inicial quanto continuada como necessária para a constituição do profissional docente. “Ao formar-se permanentemente, o professor reflete sobre seus saberes e suas experiências, resultante da consciência de seu comprometimento com a educação. Portanto, faz-se necessário oportunizar ao professor condições para a formação permanente” (MORESCHO, 2017, p. 2-3).

Nessa mesma linha de argumentação sobre a questão da importância da formação de professores, Silva (2017, p. 3) afirma que:

É importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos e por meio de pesquisa, dessa maneira se estabelece outra modalidade de formação, a formação continuada que por sua vez tem como um de seus desafios, possibilitar por meio de políticas públicas uma organicidade, vinculada à universidade e a escola, por meio de programas/projetos, porém essa continuidade torna-se um desafio.

No texto “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza”, Assunção e Falcão, ao pesquisarem os coordenadores de 40 escolas públicas de Fortaleza (CE), fazem menção aos entraves na formação continuada. Constatam que os modelos de formação continuada, ultimamente, fazem parte de pacotes fechados e pensados por sujeitos alheios ao convívio diário da escola. Afirnam elas:

O modelo de formação contínua e/ou em serviço praticado nos últimos anos, tem se limitado a ensinar técnicas de ensino e metodologias que vem (*sic*) embutidos em “pacotes de formação” pensados por sujeitos que, muitas vezes, nunca passaram por uma sala de aula da educação básica, que desconhecem o funcionamento e as implicações de uma escola, mas domina conteúdos, teorias do conhecimento e detém, de certa forma, um “status técnico” que lhes confere “poderes” para pensar o que os professores e a escola precisam aprender, estudar e “reproduzir”.

É assim que a formação docente vem se atrofiando no contexto das políticas públicas em educação, os professores estão cada vez mais dependentes de determinações pedagógicas e cada vez menos condutores de seus processos formativos (2015, p. 12).

Para as autoras, esse modelo de formação desrespeita o professor enquanto sujeito de sua prática. E vão além, ao afirmarem que o local de formação de professores é na escola, pois “é lá com seus pares, com seus alunos, que esses profissionais vão construindo sua identidade profissional, vão dando sentido à profissão, (re)fazendo o caminho com os caminhantes na organização da escola” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 13).

Ainda, sobre a questão da formação continuada de professores, estas autoras seguem afirmando que:

faz-se necessário compreender que um processo de formação de caráter contínuo, reflexivo, dialógico, colaborativo, deve ser alimentado por situações que o permitam desenvolver-se como tal. Portanto, não se deve confundi-lo com busca desenfreada por titulação, por acúmulo de conhecimentos e técnicas, nem tão pouco permeado por atividades estanques com fim em si mesmas, mas por um trabalho que se permita reflexivo, consciente de suas limitações várias, onde a prática seja o ponto de partida (2015, p. 14).

Agapito e Ribeiro (2015), ao tratarem da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, trazem uma contribuição importante ao ressaltar que, nos sistemas educacionais inclusivos, a meta é o acesso de todos à escola. Embora o acesso seja por si só um grande avanço, este deve vir acompanhado pela qualidade de ensino, possibilitando a aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. “Atingir essa meta implica em atuar nas diversas frentes de ação que interferem no processo educativo, das quais a formação docente ganha papel de destaque, uma vez que há a necessidade dos professores serem formados para atuar com e na diversidade” (AGAPITO; RIBEIRO, 2015, p. 3).

Para as autoras, na formação profissional dos professores, não cabe somente à formação inicial possibilitar o agir docente na perspectiva da inclusão, mas que, ao sair de um curso de licenciatura, o profissional tenha consciência e conhecimentos básicos para a atuação com esse público. Segundo elas,

emerge a necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas com o intuito de assegurar que a perspectiva inclusiva seja um eixo norteador para as diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos, tanto no âmbito das disciplinas didático-pedagógicas quanto naquelas específicas para cada curso (2015, p. 4-5).

Para Vargas e Portilho (2018), uma perspectiva de trabalho integrada entre professores e equipe pedagógica pode ser uma alternativa para a discussão e a construção de um projeto conjunto para o atendimento às demandas de cada estudante, compartilhando conhecimentos, incertezas e angústias, podendo, com isso, melhorar a atuação junto aos estudantes. Para além de iniciativas dessa natureza, as autoras propõem

programas de formação continuada que questionem o domínio do saber específico, como cursos e especializações em Educação Especial, que possivelmente tornaria o professor apto a trabalhar de forma adequada com o aluno com deficiência. E, também, incluir nessas formações espaços de reflexão constante entre professores e equipe pedagógica, buscando diminuir a angústia vivenciada diante dos desafios diários no trabalho (2018, p. 370-371).

Conforme Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 3), ao mesmo tempo em que cresce a demanda por atendimento aos estudantes com deficiências, “a formação inicial e a continuada de professores (tanto do ensino regular quanto de educação especial) demandam constantes investimentos e problematizações”.

A pesquisa realizada pelas autoras com professores que atuam com a modalidade da Educação Especial demonstra que os mesmos não se sentem preparados para o trabalho com estudantes deficientes ou com transtornos globais. A questão é o

sentimento de não se saber o que ensinar aos alunos. Isso vem se configurando como uma preocupação recorrente nos discursos de muitos professores que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar a aprendizagem de estudantes que fogem ao padrão historicamente valorado pela escola (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 8).

Nesse sentido, afirmam que os “processos formação de professores precisam promover diálogos entre as teorias da educação com as tensões presentes nas escolas, assumindo os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento e professores pesquisadores” (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 8).

Seguem as autoras realçando que, uma forma de romper com a paralisia que muitas vezes ronda o professor frente ao estudante com algum tipo de deficiência ou transtorno global de aprendizagem, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, considerando

que essa ruptura também demanda novas atitudes desses educadores nos cotidianos escolares. A relação entre professores do ensino regular e os considerados especializados em educação especial pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes de como lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos na escola regular (2018, p. 12).

Desde os anos 90, com o crescente reconhecimento das diferenças, também cresceram os desafios à educação escolar em termos de reorganização curricular, recursos didático-pedagógicos, formação de professores e outros. Bisol e Valentini (2014), no seu relato de pesquisa, afirmam que lacunas na formação de professores representam um dos

maiores entraves à inclusão de estudantes com deficiências. Muitas vezes, ela está embasada em programas de formação ancoradas no repasse de informações.

Apesar de existir extensa literatura apontando para o fato de que informação não é suficiente para produzir mudança nas atitudes, crenças e valores, várias propostas de formação de professores ainda insistem em capacitar o professor para a educação inclusiva com base, principalmente, em transmissão de informação. O modelo centrado em palestras, muitas vezes esporádicas, ainda é comumente observado no Brasil quando se fala em formação continuada. Quanto à formação inicial, o modelo baseado em algumas poucas disciplinas ou aulas versando sobre as deficiências ainda pervade os cursos de licenciatura (BISOL; VALENTINI, 2014, p. 224).

Outros autores, como Santiago, Santos e Melo (2017, p. 638-639) reconhecem que as principais barreiras existentes no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiências ou com outras diferenças como as cognitivas, comportamentais e culturais, “são relativas às dificuldades dos professores de sala de aula (políticas e práticas) regular em oferecer respostas educativas às suas demandas específicas, assim como barreiras atitudinais (culturas) que se traduzem em preconceitos e processos de discriminação”.

Nesse sentido, o estudo de Rangel (2017), sobre o processo de transição da instituição especializada para a escola comum por estudantes com deficiência visual, chega a uma conclusão importante ao avaliar a questão da formação docente dos professores para a atuação com estudantes deficientes. Eis o relato a seguir:

É certo que a questão da formação docente para o trabalho de inclusão de alunos com deficiência se mostra falho, em toda a transição, para todas as escolas envolvidas. Ainda que haja, em uma dada escola, um sistema de apoio montado, a formação do docente não-especialista ainda não dava conta de receber adequadamente o aluno com deficiência visual. Alguns docentes tinham iniciativas próprias e mesmo aleatórias, não formais, por interesse em compreender mecanismos de ensino mais indicados para o aluno (2017, p. 15).

O estudo realizado pelas pesquisadoras Magalhães e Soares (2016), acerca do currículo escolar e deficiência, revela que na escola onde a pesquisa se desenvolveu, os estudantes com deficiência eram distribuídos nas diversas turmas, de 6º ao 9º ano, a partir das letras A, B e C. Nas turmas C, estavam os estudantes “problemas”, “atrasados” ou com alguma deficiência. O mais surpreendente disso é que os professores entrevistados alegavam que a junção dos estudantes com tais características facilitava o trabalho docente uma vez que lidavam com as deficiências numa mesma aula. Por outro lado, essa postura é um tanto contraditória, pois em nenhum momento nas entrevistas fizeram “referências a



adaptações de conteúdo, avaliação ou estratégias pedagógicas nas aulas das turmas C, [...]” (MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1138).

A formação docente continuada não se dá somente através de cursos de formação intra ou extraescolares, ou pela participação de congressos e eventos formativos. A ausência de socialização do planejamento e dos desafios da docência no dia a dia também contribuem para a ausência de um trabalho diversificado para o conjunto dos estudantes do sistema escolar.

O fato de os professores não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuía para ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da escola da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes (MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1142).

A LDBN/96, no artigo 59, parágrafo III, assegura ao estudante 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).

Porém, nos deparamos com o dilema dessa diretriz que exige formação especializada somente aos professores de AEE. Diante disso, Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529), concordam ao fazer referência à Vitaliano (2007) que

a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores.

Ainda no mesmo estudo, as autoras trazem para a discussão Sant’Ana (2005), que aborda a questão nesses termos

a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. A autora destaca que os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 529).

Outro aspecto relevante apontado pelo estudo refere-se a problemas de relacionamento entre o professor regente e o professor especialista que acabam por prejudicar a atuação docente. Divergências entre os dois ocorrem, muitas vezes, pelo entendimento que cada profissional tem acerca do nível de capacidade que o estudante com deficiência possui na realização das atividades escolares propostas. Por isso,

a parceria entre o professor regente e o professor especialista só traz ganhos para o processo de inclusão. Deve haver uma noção de responsabilidade coletiva, não apenas o professor de apoio é responsável por aquele aluno, mas ambos são. A falta de tempo para dialogar sobre esse processo é apontada como uma das principais causas da dificuldade de se realizar um trabalho colaborativo (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 529).

Quando abordado o tema da formação docente inicial, os professores entrevistados no estudo de Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 535) relatam que ela se deu mais em aspectos informativos, como a necessidade de as escolas contarem com rampas de acesso e barras de apoio, mas que isso não teria contribuído para a atividade em sala de aula. Na análise dessas falas, as autoras puderam perceber “que ainda há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos professores que atuam na inclusão”.

As autoras Tavares, Santos e Freitas fazem referência a De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), apontando que

é preciso uma reformulação na prática pedagógica para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, afim de que se tenha equidade no atendimento de toda e qualquer criança na escola regular. [...] a formação, hoje, nas universidades, não é satisfatória para a atuação profissional. Sugere-se uma reformulação nas políticas públicas, no macrossistema, pois mesmo que sejam consideradas um grande avanço na área, ainda são incompletas e inadequadas, de certa forma. Considera-se importante também a fiscalização efetiva das políticas já propostas (2016, p. 535-536).

Ao abordar propostas e sugestões de formação tanto inicial quanto continuada, é importante trazer a reflexão de Fiorini e Manzini (2016), ao tratarem do tema das “Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar”. Mesmo sabendo que a Educação Física Escolar é uma disciplina específica, trazem à luz uma preocupação que pode ser aplicada para todas as áreas do conhecimento, quando o assunto é a formação docente

para a formação continuada, mais do que ofertar recursos e materiais didáticos aos professores de Educação Física, será preciso que de modo teórico e prático eles aprendam a selecionar e adaptar um recurso a partir das características e

potencialidades dos alunos, e quais variáveis podem ser manipuladas (2016, p. 59).

Numa perspectiva semelhante, Sanini e Bosa (2015), referem-se que não basta o conhecimento teórico do professor, mas sim outras características como a postura, crenças, valores e sensibilidade do mesmo para com os estudantes com deficiências. Embasadas em outros autores, como Cacciari *et al.* (2005), Paiva & Del Prette (2009) e Robertson *et al.* (2003), afirmam:

A formação teórica não representa todo o universo da prática pedagógica inclusiva. Outros fatores estão elencados neste processo, como a postura pessoal do professor, ou seja, suas convicções, crenças, valores e sensibilidade diante destes alunos. Nesse sentido, o conhecimento teórico precisa estar atrelado à aceitação do aluno, da sua identidade, dos seus avanços tanto quanto dos seus limites (2015, p. 177).

Ao aprofundar sobre a formação docente e sua prática, as autoras trazem alguns teóricos que afirmam que para a prática docente ter consistência, faz-se necessária a partilha entre os colegas e a equipe de apoio (direção, coordenação pedagógica, orientação escolar, profissionais da AEE e outros). Por isso:

De acordo com Orrú (2003), para que a prática docente tome consistência é necessário que os educadores tenham um espaço para se comunicar com seus colegas e/ou com uma equipe de apoio (Silveira, Enumo, & Rosa, 2012) e, assim, poder partilhar suas ideias, inseguranças, experiências e tentativas. Tais discussões em grupo têm forte relevância para a prática reflexiva do professor (SANINI; BOSA, 2015, p. 180).

Ao tratarem do tema da inclusão por meio de uma pesquisa direcionada aos formandos de cursos de licenciatura e professores da Educação Básica de Rio Grande/RS, Lockmann, Machado e Freitas (2015), analisam como os discursos sobre a inclusão escolar produzem formas de ser do professor. Elas constataram que os entrevistados têm a crença de que a inclusão dá-se por meio de adaptações do espaço escolar para acolher os estudantes deficientes. Por isso, tratar a inclusão dessa forma pode acarretar uma inclusão que nada mais é do que uma exclusão. Adaptações e recursos materiais são de suma importância à inclusão, mas somente isso não basta, pois:

Posto dessa maneira, esqueceríamos outras funções da escola, como o compromisso com a construção dos conhecimentos dos sujeitos, já referido anteriormente. Isso acarreta um processo de in/exclusão, pois inclui, todos os sujeitos, no mesmo ambiente, porém, no interior mesmo desse espaço, se produz,

sutis e por isso perversos, processos de exclusão (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 10-11).

Esses discursos vão forjando uma visão do professor como responsável pela inclusão, que passa pela benevolência, sensibilidade, amorosidade, paciência, humildade, flexibilidade, sociabilidade, aberto às mudanças, respeitoso às diferenças, etc. São mais atributos morais do que ligados à profissão, ao conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem.

Com essa exacerbação dos atributos morais, parece-nos que a qualificação profissional para o ensino e o ensino, que por muitas vezes inquietaram as agendas dos educadores, tenha cedido lugar ao comportamento e à moral. Ao mesmo tempo, podemos ver que são expressões que encontramos em diversos discursos que circulam nas políticas inclusivas e afirmam, como destacado na abertura deste trabalho, como se deve ser e quais os benefícios que se ganha com tal comportamento (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 13).

Uma segunda constatação é a do discurso do professor como mediador no processo de inclusão. Para as autoras, isso deve ser problematizado, uma vez que novamente se está desviando da função principal do professor que é a de ensinar, prestando-se, quem sabe, a interesses governamentais.

Todavia, entendemos que tal condução do professor para o lugar daquele que faz a mediação é algo que merece ser problematizado. Na perspectiva da qual falamos, entendemos que toda a escolha que fazemos é política e, portanto, possui e serve a determinados interesses. Assim, quando se escolhe colocar o professor no lugar de mediador ou de facilitador – são muitos os sinônimos – estamos, na mesma medida, deslocando-o de algum outro lugar e deixando esse espaço vazio ou ocupando-o com outro sujeito. Compreendemos que a lacuna deixada é a do ensino. A tarefa de ensinar, mais uma vez, aparece secundarizada em detrimento de outras prerrogativas que, talvez, atendam aos interesses governamentais atuais (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 13).

Uma última constatação, a qual acreditamos importante mencionar, é a ideia do professor como protagonista da inclusão. Colocar essa responsabilidade sobre o professor também é algo a ser questionado, pois nos parece exacerbada a responsabilidade do professor pelo sucesso de uma educação e de uma sociedade inclusiva. “Ao trazermos essa pauta para discussão não queremos dar um tom denunciativo, mas olhar para as tramas desse processo e, quem sabe, abrir a possibilidade para que outros modos de ser e estar professor nessa realidade inclusiva possam ser pensados” (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 15).

## 4.2 Dialogando sobre as pesquisas desenvolvidas e a nossa pesquisa

Diante do levantamento bibliográfico realizado, entendemos que ainda se faz necessário aprofundar algumas questões que podem ser melhor articuladas nos processos de formação continuada de professores com vistas à inclusão no ambiente escolar. Mesmo havendo uma ampla bibliografia sobre a formação continuada de professores, parece-nos que não há uma proposta clara, nem políticas de formação continuada de professores que possibilite um trabalho com eficácia no que diz respeito à inclusão de estudantes deficientes. No nosso entender, ainda permanecem em aberto as questões que nos propomos investigar e aprofundar, tais como: O professor está preparado para a atuação em sala de aula com estudantes deficientes, superdotados, com dificuldades de aprendizagem ou transtornos? Qual é o comportamento do professor diante dessa realidade? Quais são seus sentimentos em relação ao estudante que necessita de um olhar diferenciado devido a sua deficiência? A formação continuada dos professores contempla a temática da atuação junto a esses estudantes? Qual é a compreensão dos professores sobre a Educação Especial? Que proposta de formação continuada aos professores poderia contribuir para a inclusão dos estudantes que possuem deficiência, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades? Como as representações sociais presentes nos discursos e nas práticas dos professores pode ser ainda aprofundada?

Outra questão que aparece nos estudos é a necessidade de toda a escola ser inclusiva. Porém, mesmo que a discussão esteja presente, faz-se necessário aprofundar mais a temática, pois entendemos que não basta apenas uma parte da escola buscar a inclusão, enquanto os demais setores da escola não se envolverem na questão.

Nas palavras de Martinez, Oliveira e Moscato (2015, p. 52):

Todo aluno deve ser avaliado de acordo com suas capacidades. Não é honesto realizar uma avaliação na qual é pensada para uma turma inteira, sem ser repensada a um sujeito que possui necessidades específicas. Sem falar que a metodologia ao decorrer das aulas também precisa ser repensada, de modo a não refletir apenas na reprovação do aluno, repetidas vezes até que ele desista de acreditar em si mesmo e abandone o processo de escolarização.

Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), ao tratar da universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, faz o seguinte alerta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Diante dessas provocações, uma pergunta permanece relevante: Como ocorre a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência a fim de contemplar o que ele aprendeu? Entendemos que não há receitas que indiquem como fazer e que resultados teremos quando o assunto é a avaliação. Porém, na nossa percepção, há poucas iniciativas que levam em conta uma avaliação diferenciada com estudantes que apresentam alguma deficiência.

Portanto, diante do exposto, justificamos a necessidade e a atualidade da discussão do tema da formação continuada de professores e a inclusão, que será nosso principal eixo orientador no grupo focal, o qual desenvolveremos e apresentaremos os resultados no capítulo seguinte.

## **5 CONHECENDO OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, traremos presentes os dados coletados, bem como a sua análise, a partir da pesquisa realizada por meio de grupo focal, na intenção de conhecer e reconhecer a realidade da formação continuada de professores e a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou superdotação. A título de orientação, esse capítulo contará com um breve perfil dos entrevistados e a análise dos dados da pesquisa a partir de categorias como: a formação inicial e continuada, a estrutura escolar e a questão do estudante propriamente dito. Categorias que não estavam estabelecidas a priori, mas se constituíram após transcrição, leitura, interpretação e compreensão inicial das falas dos professores no grupo focal.

### **5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa**

Quando realizamos uma pesquisa, vivenciamos diferentes processos. Conforme Gil (2010) uma pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados; por isso, a importância do registro e do detalhamento de como se deu o processo no momento da coleta de dados.

Nesse movimento, era importante realizar a escolha da escola onde a pesquisa seria realizada, que não poderia ser em uma escola que não tivesse nenhum trabalho ou iniciativa com os processos de inclusão. Nesse sentido, a partir do levantamento das escolas que já estão trabalhando com os princípios da inclusão, selecionamos o local da pesquisa. A escola selecionada faz parte da rede estadual de ensino, localizada na região central do município de Erechim, atendendo estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e a modalidade de EJA (1º ao 3º ano). Atualmente, a mesma possui 1262 estudantes, dos quais 19 são estudantes da educação especial, distribuídos da seguinte forma: 03 com deficiência visual, 01 com deficiência visual e intelectual, 02 com deficiência auditiva, 01 com autismo, 01 com Síndrome de Down, 02 com Síndrome de Asperger e 09 com deficiência intelectual.

Em seguida, entramos em contato com a direção esclarecendo/explicando os objetivos e as etapas da pesquisa, bem como solicitando a permissão para a sua realização. A partir do aceite da direção, definimos os procedimentos para comunicar aos professores.

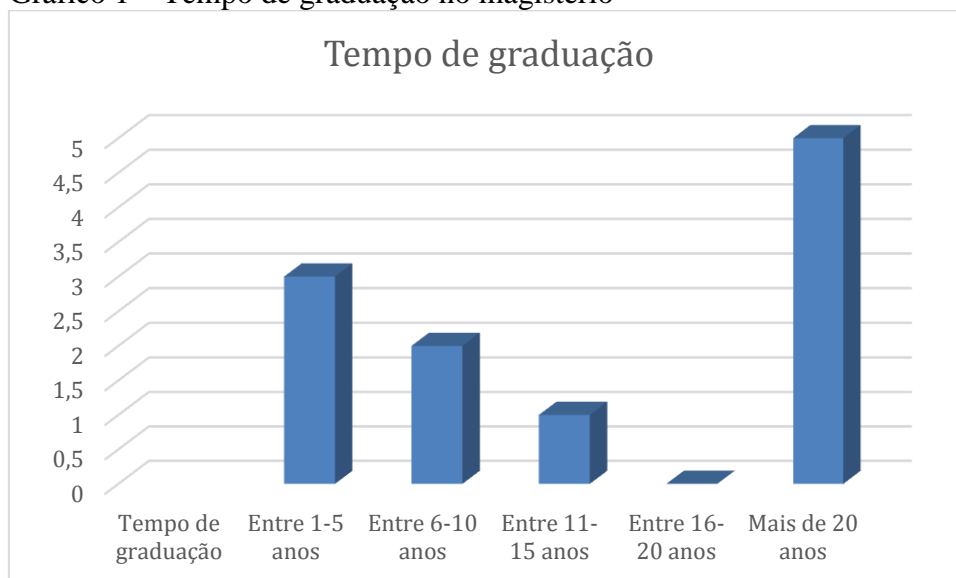
Definimos que em um dos encontros de formação dos professores já agendados em calendário apresentaríamos os objetivos da pesquisa, a metodologia do trabalho e como seria realizada a escolha dos participantes, que dar-se-ia por meio de um sorteio entre todos os professores do Ensino Fundamental II e Ensino do Médio, até chegarmos ao número de 12 participantes, de forma que o mesmo fosse o mais imparcial possível.

Na sequência, encaminhamos a realização dos encontros, que foram organizados para que todos pudessem expressar-se livremente, assegurados em relação ao sigilo e anonimato dos participantes, que, a partir da transcrição das falas, foram identificados como Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente até o Professor 11. Participaram do grupo focal 11 professores da escola selecionada, a partir dos critérios mencionados acima, sendo 10 professoras e 01 professor.

Em se tratando do perfil dos participantes, levantamos alguns dados em termos de tempo de graduação, tempo de atuação, área de formação e nível de atuação (Fundamental II, Médio, EJA).

Quanto ao tempo de graduação no magistério, dos 11 participantes, 03 professores têm de 1 a 5 anos de graduação, 02 professores entre 6 a 10 anos de graduação, 01 professor entre 11 e 15 anos e 05 professores com mais de 20 anos de graduação.

Gráfico 1 – Tempo de graduação no magistério

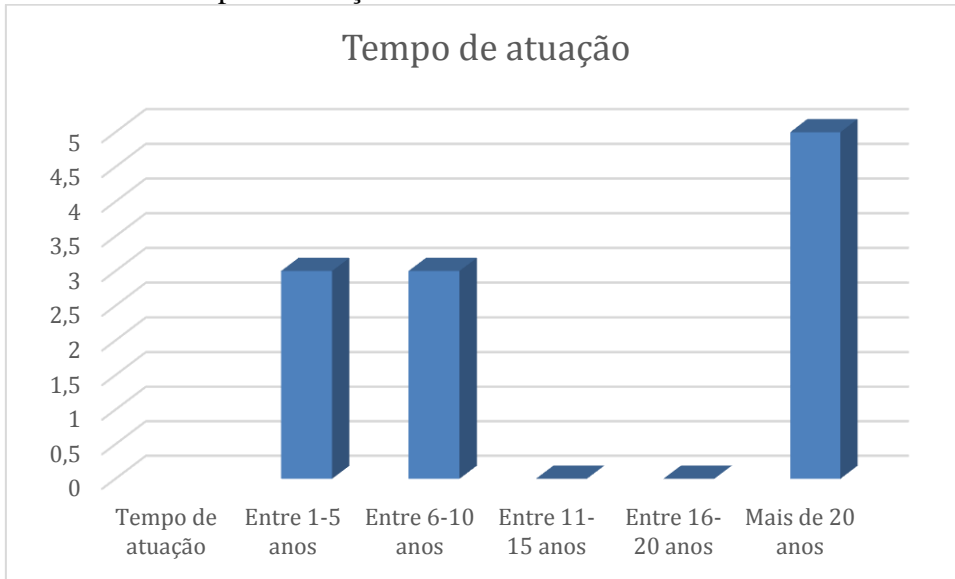


Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto ao tempo de atuação, os dados revelam que 03 professores possuem entre 5 anos de atuação profissional, seguido de 03 professores que atuam entre 6 e 10 anos e 05 professores com mais de 20 anos de atuação, conforme o gráfico a seguir:



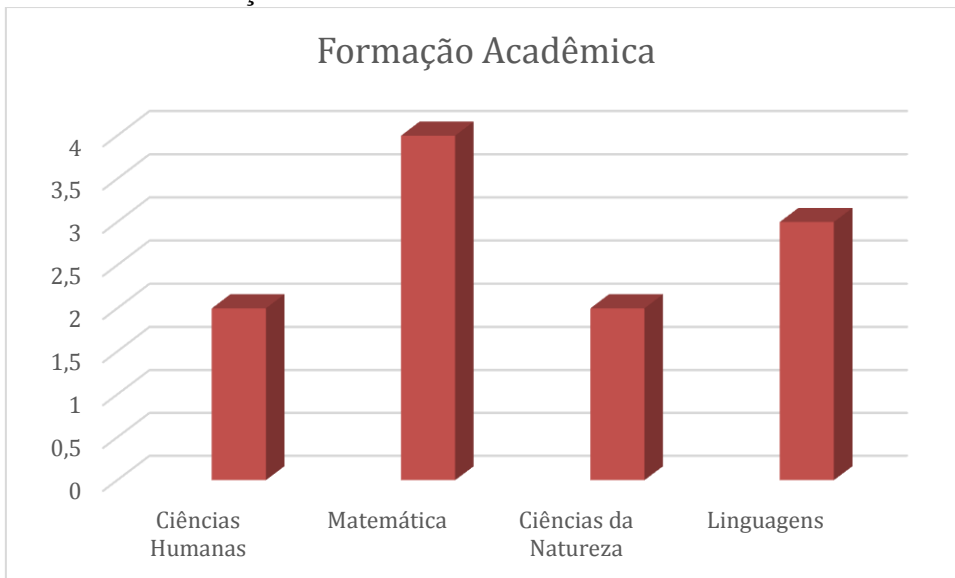
Gráfico 2 – Tempo de atuação



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação à área de formação acadêmica, encontramos os seguintes dados: Ciências Humanas: 02 professores; Matemática: 04 professores; Ciências da Natureza: 02 professores e Linguagens: 03 professores.

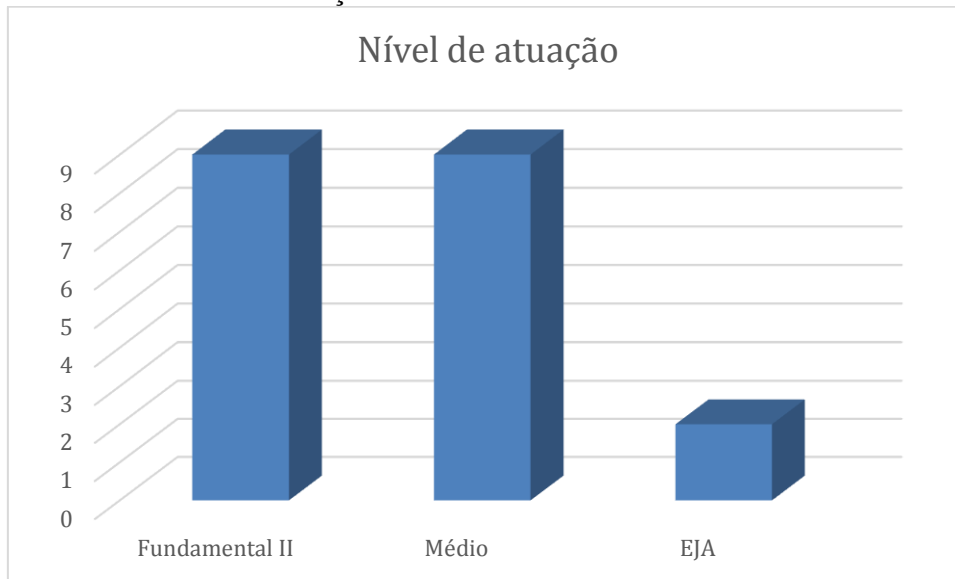
Gráfico 3 – Formação acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto ao nível de atuação dos entrevistados, constatamos que 09 professores atuam no Ensino Fundamental II, 09 professores no Ensino Médio e 02 professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme quadro a seguir:

Gráfico 4 – Nível de atuação



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esses dados foram obtidos a partir de um questionário realizado com os participantes no início do primeiro encontro focal. Conforme foram acontecendo os encontros focais, fomos transcrevendo as falas dos professores. Após a transcrição, fomos sistematizando as ideias que mais apareceram e, após, agrupadas/organizadas em seis categorias: a formação de professores, o contexto escolar, o estudante, a estigmatização do estudante, a inclusão e a exclusão. A pesquisa apresentou muitos dados/categorias, porém, foi necessário um recorte que após análise mais atenta, identificamos e as agrupamos em três categorias a serem trabalhadas a partir desse momento, ou seja: **Formação de professores** (inicial e continuada), **Contexto escolar** (Inclusão/exclusão) e **Estudante**.

## 5.2 Dialogando com/sobre a Formação de professores

Autores como Saviani (2009) registram que a formação docente é algo que vem sendo discutido desde o século XVII, porém, teve uma resposta institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando surgiu a necessidade da instrução popular. No Brasil, essa necessidade deu-se apenas a partir da Independência do Brasil, quando também se referia à instrução popular<sup>20</sup>.

Mais recentemente, no final dos anos 80, iniciou-se nos Estados Unidos e Canadá um movimento reformista com o objetivo de reivindicar o status profissional para os

<sup>20</sup> Para um maior aprofundamento da questão indicamos a leitura do texto Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, de Demerval Saviani, contido na Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 40, jan/abril 2009.

profissionais da educação. Esse movimento buscava "iniciar processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada como fazer vocacionado" (ALMEIDA; GIAJONE, 2007, p. 283).

Colaborando com essa busca pela formação docente, Vasconcellos (2011, p. 33) argumenta que se a formação é importante em qualquer campo profissional, no caso da profissão docente ela se torna ainda mais necessária. Ele atribui essa necessidade a pelo menos três razões: a) pela enorme complexidade da atividade docente e de sua crise de sentido; b) a crescente demanda que a sociedade tem imposto em relação às atribuições da escola, e c) a frágil formação inicial dos professores, tanto pela qualidade de formação disponibilizada, quanto pela falta de interesse acadêmico na sua formação.

Se, por um lado, há um movimento e uma preocupação em defender o fazer docente como uma profissão, com seu repertório de conhecimento, que passa pela capacidade reflexiva do professor, por outro lado, Nóvoa (2019) chama atenção para uma nova tendência que é a da desprofissionalização e da degradação da profissão docente. Ele refere-se a iniciativas como a *Teach for America*, que começou a ganhar forças do século XXI, que pretende treinar novas pessoas para ensinarem. "Apesar de assumirem funções docentes, em todos os documentos evita-se a palavra *professores*, carregado de um claro sentido profissional, preferindo-se expressões como *membros do grupo, líderes ou educadores*" (2019, p. 5).

Isso ajuda a compreender a dimensão da importância do tema da formação docente. Nesse texto em que Nóvoa (2019) faz referência a uma metamorfose da escola, sinalizando a criação de um novo ambiente educativo, provoca a refletir sobre o tema da formação docente, que para ele "a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para formação profissional docente*" (2019, p. 7).

Ele afirma ainda, que fazer afirmações desse tipo implica também em

reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos Professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (2019, p. 7).

Para que essa formação docente, tanto inicial quanto continuada possa acontecer, o autor sugere uma interação entre os três espaços: profissional, universitário e escolar. "É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional* no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão" (NÓVOA, 2019, p. 7).

Aprofundando essa questão, ao tratar da formação docente, Vasconcellos (2011, p. 36) afirma:

A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo constata a fragilidade desta formação (conceitual, procedimental e atitudinal).

Como podemos perceber, a formação de professores é um tema recorrente nas discussões atuais e de suma importância para que tenhamos uma atuação de qualidade do professor, garantindo também uma educação de qualidade e destinada a todos os estudantes. A formação para o atendimento dos estudantes com deficiência também se revela como uma preocupação e uma necessidade de aprofundamento. Essa realidade será tratada a seguir, a partir dos dados registrados nos encontros do grupo focal realizado com os professores referidos no início deste capítulo. Trataremos desse assunto em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada.

### **Formação inicial**

Ao iniciarmos o tema da formação inicial reafirmamos a ideia de sua fundamental importância para a atuação do profissional docente. A formação inicial não pressupõe apenas uma formação de caráter acadêmico e disciplinar, mas uma formação ética e responsável, pois conforme Mizukami *et al.* (2002, p. 12):

Aprender a ser professor, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto conhecimento.

O problema é que nem sempre ela foi levada a sério pelos principais agentes responsáveis por essa formação. Estamos nos referindo às Universidades, que nos dizeres de Nóvoa (2019, p. 8) afirma:

No decurso da história, as Universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia,

direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

Para ele, a formação docente para atuação com o Ensino Infantil e Fundamental esteve até há pouco tempo nas mãos de escolas normais e a formação docente para a atuação com o Ensino Médio ficou nas mãos das universidades, que não raras vezes, era utilizada para assegurar financiamentos e manterem seus postos.

Também muitos universitários do campo da educação relegaram para segundo plano a formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos, mas aproveitando-se dos Professores, paternalisticamente, para justificarem o seu poder nas pós-graduações e na pesquisa (NÓVOA, 2019, p. 8).

Ao voltarmos nossa atenção à formação docente inicial frente aos estudantes deficientes, a situação parece ainda mais crítica. Veja o depoimento do Professor 4:

Olha, nenhuma das minhas formações, eu tive magistério, curta de ciências, plena e pós-graduação em matemática, nós não tivemos nenhuma cadeira específica e também pouco, nada se falava de inclusão. Nada se falava que poderíamos ter alunos com níveis de deficiência mental, ou retardo mental, ou física, enfim nada. Não temos nada.

Nessa mesma dimensão, outro professor participante do grupo focal, revela que, na época de sua formação inicial, ouvia falar das deficiências, como surdez e cegueira, mas que ao longo da graduação não foi proporcionada uma formação específica para a docência junto aos estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades. Vejamos seu depoimento: “Eu me formei em 2007, naquela época já se ouvia falar em surdez, em cegueira, tudo, mas eu não tive contato nenhum com aprendizado nesse sentido” (Professor 8).

Para Imbernón (2002, p. 60) os cursos de formação de professores devem propiciar uma sólida formação nos mais diversos âmbitos, como o científico, técnico, cultural, psicopedagógico e pessoal assumindo “a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários”.

Essa problemática assinalada por Imbernón reflete a fala de um dos professores que alerta para a deficiência das universidades que não preparam os futuros professores para assumirem essa complexidade que é a atuação com as deficiências. Assim se expressa:

É inconcebível que a faculdade, quando forma professores não tenha cadeiras específicas que abranjam todas essas situações. Nem que a gente não se

especializasse em libras, vamos supor, mas que tivesse uma noção de como agir com essas pessoas que têm essas deficiências (Professor 10).

Por outro lado, não podemos fazer uma avaliação superficial ao apontarmos as falhas advindas dos cursos superiores, uma vez que, sendo o tema da formação de professores relativamente novo e, muito mais, a questão do ensino e aprendizagem dos estudantes deficientes. Essas podem acontecer também pela falta de formação dos próprios formadores, como aponta o depoimento do Professor 5: “Eu me formei em 2011. Então, a inclusão estava chegando para os professores da Faculdade. Era novo também. Então a gente tinha palestra, debates com pessoas que já estavam estudando e vinham conversar com a gente”.

Para Agapito e Ribeiro (2015), a formação profissional dos professores para o agir docente na perspectiva da inclusão não acontece somente no período da formação inicial, mas que, ao sair de um curso de licenciatura, o profissional tenha consciência e conhecimentos básicos para a atuação com esse público. Segundo elas,

emerge a necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas com o intuito de assegurar que a perspectiva inclusiva seja um eixo norteador para as diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos, tanto no âmbito das disciplinas didático-pedagógicas quanto naquelas específicas para cada curso (2015, p. 4-5).

Durante o processo da pesquisa, foi possível perceber duas fases da formação inicial dos professores: A primeira corresponde à formação inicial dos professores com mais tempo de atuação no magistério, em que relatam a pouca ou nenhuma formação para a atuação com as deficiências. Relatam que a formação na época era específica para quem fosse atuar com determinada deficiência. Portanto, quem não tivesse uma atuação pensada para a atuação com estudantes deficientes tinha outra formação.

Essa perspectiva da formação específica para a docência com estudantes com deficiência pode ser percebida na fala do Professor 10:

Mas a gente em nenhum momento foi preparado prá essas situações especiais. Porém, na época, tinha gente que se formava, porque tinha formação para eles, né. Gente que só trabalhava com síndrome de down ou então turmas especiais, onde havia dislexia e outras situações, os professores eram preparados e havia turmas especiais para essas pessoas.

De encontro a essa constatação, o depoimento do Professor 7 é bastante significativo: “Eu acho que sou uma das mais velhas em tempo de serviço e eu, assim, tive contato com a teoria no magistério. Agora, na graduação não, porque na época era específico, se você não ia trabalhar com essa demanda, você não ia saber isso”. Como podemos perceber, a formação docente era específica para o trabalho com as chamadas classes especiais.

A segunda constatação diz respeito à formação inicial dos professores que têm uma atuação mais recente no magistério, onde aparecem os relatos de uma formação superficial e incipiente.

Nesse sentido o Professor 2 relata que mesmo tendo uma formação recente, na qual data de 2015 o término, teve apenas uma cadeira que tratava de libras e uma de legislação, mas ressalta que somente foram vistas as leis, que “no papel são bonitas, mas que na prática não é bem assim” e que tiveram pouco contato com experiências de educação inclusiva. Eis o relato:

[...] eu me formei em 2015. Mas justamente, a gente teve uma matéria de 6 meses de libras, logo no começo da faculdade, quando tu não está atuando na área e quando começa a atuar, tu já esqueceu, vamos dizer assim. Tive mais outra matéria de 6 meses que é educação inclusiva, que de inclusiva só tem as leis que são lindas no papel, mas quando se sai do papel não é assim. A única experiência que eu lembro de ter tido mais diretamente, com a questão das deficiências, foi uma vez que a minha professora trouxe a gente aqui pro Imlau, inclusive, prá entrar em contato com os materiais para surdos e cegos que tinha aqui na escola, que não sei se ainda existe. Mas foi só entrar em contato com os materiais, nem tanto ver como se trabalha, ter essa noção. Foi só ó, isso aqui é para isso, isso é prá aquilo e acabou. Então, assim, já tinha uma legislação vigente que tinha que ser trabalhado, mas ao longo da faculdade é muito pouco. Prá quem está se formando em licenciatura, que é voltado prá licenciatura é muito pouco (Professor 2).

O relato do Professor 1 também ocorre no sentido da formação superficial que teve na sua graduação, expressando-se assim: “eu tive uma disciplina de educação especial, uma disciplina de libras, mas que tipo é muito pouco, é para falar que tem, é superficial”.

Destaca-se também, uma formação que tem uma carga horária a ser cumprida, distribuída ao longo da graduação, quer no início, quer ao final desta, mas que a falta da prática, ou seja, daquele estudo estanque, sem uma continuidade no dia a dia, a pessoa acaba por esquecer, como é o caso da linguagem de libras. Fato que podemos constatar na manifestação do Professor 9: “Na graduação tive uma disciplina de libras, aprendi muito pouco, porque a gente não pratica. E aprendi o alfabeto e as principais... Tanto é que hoje

em dia eu não me lembro, se eu passo pelo pessoal do segundo ano, eu não sei me comunicar com eles”.

Essas foram algumas constatações e contribuições advindas do grupo de pesquisa. A seguir, dialogaremos com as falas dos professores e com o referencial teórico quanto à formação continuada.

### **Formação continuada**

Ao tratarmos da formação continuada, gostaria de registrar o entendimento a respeito da mesma, expresso anteriormente na contextualização teórica e metodológica da pesquisa. Partimos de dois autores principais: Paulo Freire, que utiliza o conceito de “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2011, p. 50), e José Carlos Libâneo, que a define como prolongamento da formação inicial, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional teórico e prático para o exercício da profissão.

A despeito desse entendimento, Sartori (2013, p. 37) afirma que a formação inicial “não é algo acabado, estático, mas algo a ser analisado, descrito, interpretado; é o primeiro passo de uma caminhada que implica processo de construção contínua, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção”.

Na análise dos dados da pesquisa em relação à formação continuada, é possível observar que os professores pesquisados se manifestaram de acordo com duas dimensões: a) aqueles que julgam não ter a formação continuada proporcionada pelos espaços das escolas, mas que acreditam ser importante e, pela necessidade, buscam-na de forma individual; b) aqueles que julgam não ter uma formação continuada específica para o trabalho com estudantes deficientes por causa da falta tempo, sobrecarga de trabalho e falta de recursos financeiros para investir na sua formação, mas que, às vezes, pode ser também uma forma de justificativa pela acomodação e inércia, culpando a estrutura (escola e Estado) por não proporcionar a formação continuada.

A respeito do primeiro grupo que vê a necessidade de formação, o Professor 11, ao ser questionado sobre a experiência de trabalhar com estudantes deficientes em sala de aula, relata que não tem o conhecimento e os instrumentos que precisaria ter, que não há nenhuma formação, mas acrescenta a necessidade de chamar todos para uma formação para as várias deficiências que os estudantes apresentam. Nos seus dizeres: “Como agir em vários casos? Tem vários casos. Porque a gente mais tem familiaridade com surdos, que é



uma questão mais tranquila quando eles conseguem fazer as coisas, porque eles têm a intérprete, que ela ajuda um monte”.

Outro aspecto que esse grupo traz presente é que a formação continuada, não somente aquela ofertada pela mantenedora, por meio de cursos, é buscada pelo próprio professor durante o processo de atuação com o estudante, na prática. O relato do Professor 7 é muito significativo, embora inicialmente tenha respondido de forma negativa quando indagado a respeito da oportunidade de aprofundamento e aperfeiçoamento por meio da formação continuada e se esta estava auxiliando na atuação com estudante deficiente. Vejamos:

Se parte do pressuposto, que assim ó, nós temos que descobrir. A formação continuada, não, não está nos formando prá isso. Poderia ter um espaço para discussão, sim, mas quem vai descobrir as coisas, somos nós na sala de aula, porque eu vejo que, eu faço uma aula prá um sétimo e que no outro não funciona. E eu não estou falando de nenhum transtorno. São diferentes. Então, da mesma forma que cada um é diferente, no seu modo de ser, sem uma dificuldade maior, o que se espera dos professores, mais ainda, é que busque. Você vai descobrir como trabalhar com esse que tem tal dificuldade, com esse que não gosta de história, com esse que é barulhento, com esse que é isso... (Professor 7).

Ao entender que a formação contínua para a docência com estudantes deficientes é insuficiente, o Professor 10 assume a dificuldade de formação para essa atuação e sugere que houvesse encontros com especialista que pudessem colaborar com as dificuldades dos professores nesse quesito. “O Estado deveria proporcionar horas, aquelas horas que a gente é obrigado a fazer, que viessem especialistas em todas as escolas, prá todos os professores, ministrarem orientações, na verdade, porque a gente não sabe o que fazer” (Professor 10).

O Professor 8 deixa claro que há uma lacuna na formação continuada, especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes surdos: “Mas eu percebo que há falta de formação em libras. Nós deveríamos ter libras desde a faculdade, porque está cada vez aumentando mais o número de alunos surdos. Antigamente eles tinham uma classe especial, onde eles estudavam, hoje eles estão inseridos no nosso meio”.

Por outro lado, identificamos um discurso por parte de alguns professores que relatam a falta de formação continuada para a docência com deficientes e a dificuldade em relação ao tempo, sobrecarga e falta de recursos financeiros para investir na sua formação. É o que aparece nos relatos a seguir:

Então, se a gente não tem recurso, a gente não tem formação, você quer fazer uma pós-graduação, você tem que pagar (Professor 1).

[...] e não há uma disponibilidade de um curso de libras, a não ser de noite, horário que eu trabalho todas as noites no caso, e não consigo fazer um curso de libras que é de fundamental importância, pra gente que atua numa escola com classe especial. Então eu acho que o ensino das libras deveria, para quem já está pensando em ser professor e para quem já é, deveria ser disponibilizado para a gente fazer esse curso, que é bem complicado, sem libras. E gratuito (Professor 8)

Quanto à questão de sobrecarga de trabalho e do aspecto da valorização profissional o Professor 10 faz uma espécie de desabafo:

Mas ó, gente, nós como profissionais, nós não somos valorizados. Tem gente que dá aula em 5 escolas, 40 períodos ou mais... esse professor é massacrado, ele mal tem tempo de dar suas aulas, preparadas com muita dificuldade. Como é que ele vai se preparar? Ele não tem nem condições financeiras para aquisição de livros, de material para dar suporte pra ele. Então querendo ou não, essa valorização do profissional, do magistério, ela acaba refletindo no trabalho.

Por outro lado, levantamos alguns questionamentos, partindo do pressuposto que em muitas ocasiões o discurso não condiz com a prática do professor. Por mais que a transcrição de uma fala seja reveladora, às vezes, ela não consegue traduzir as manifestações corporais e sentimentais do momento da realização do grupo focal. De certa maneira, foi o sentimento que tivemos enquanto realizávamos as sessões do grupo focal, observando que os professores davam respostas evasivas, fugindo da questão proposta e afirmando reiteradamente que o Estado não dá formação e condições de trabalho, que a profissão está desvalorizada, que há uma sobrecarga de trabalhos e muitas escolas para cumprir a carga horária. Vasconcellos nos alerta que isso pode ser uma forma de justificar a acomodação e a não mudança.

Esta pode ser, inclusive, uma forma sutil de resistência: fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de formas possíveis de enfrentamento e superação: passa uma certa imagem de sujeito “crítico”, garantindo o eterno imobilismo... Se o compreender a realidade é apenas para justificar porque não fazemos nada, é melhor não perdermos tempo com isto (VASCONCELLOS, 1995, p. 27).

Corroborando com o autor citado acima, Nóvoa nos diz que a formação continuada completa o ciclo do nosso desenvolvimento profissional. Que não devemos cair nos discursos que tentam desqualificar a formação continuada nas escolas de forma consistente e inovadora e que essa empreitada deve ser uma construção em conjunto. “Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (NÓVOA, 2019, p. 11).

Essa é uma provocação que nos faz pensar em muitas coisas que são reais e não podem ser ignoradas, como a falta de apoio e desvalorização da profissão, das muitas dificuldades encontradas pelos professores nos mais diversos níveis de atuação. Mas também o quanto nos acomodamos e sofremos ao não compreendermos a realidade em que estamos inseridos e não nos damos conta de buscar uma transformação com consciência crítica, com um olhar reflexivo sobre nossa prática docente.

Outra realidade que a pesquisa nos aponta diz respeito à estrutura escolar, onde emerge a questão da exclusão/inclusão dos estudantes, tanto daqueles que têm as condições “normais” de aprendizagem, quanto daqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtornos ou superdotação, que analisaremos na sequência.

### **5.3 Contexto escolar**

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula (CANDAUI, 2003, p. 24).

O contexto escolar é permeado de conceitos, preconceitos, ideologias, valores, diferenças, crenças, diferentes realidades que constituem a vida das escolas como um todo. Esse contexto, muitas vezes, difere-se dependendo do lugar de onde estamos falando e vivenciado. Ele pode apresentar-se de uma maneira tal que a estrutura física, como a disponibilidade de espaço e a arquitetura, sejam condizentes com a demanda, onde a oferta de materiais didáticos para os estudantes, as condições de trabalho dos professores e a valorização do profissional docente sejam excelentes. Porém, nem sempre é o que constatamos e vivenciamos. O que encontramos, na maioria das vezes, é uma estrutura escolar precária, com dificuldades de atender a demanda por falta de acessibilidade, com direções autoritárias, onde órgãos representativos de professores, pais e estudantes estão ausentes ou enfraquecidos, professores com uma sobrecarga de trabalho, gerando assim um processo de desmotivação de interesse e de empenho na sua atuação profissional, esse processo ainda se torna mais desanimador, pois também está presente uma formação incipiente e frágil diante dos atuais desafios presentes na vida das escolas.

Nesse sentido, o binômio exclusão/inclusão aparece de forma muito forte e frequente na fala dos professores entrevistados. Antes, porém, de tratarmos da questão da exclusão e da inclusão, é importante definir a compreensão do conceito de inclusão e exclusão escolar. Embora a pesquisa tenha como foco principal a formação docente na

perspectiva da inclusão de estudantes deficientes, entendemos que a inclusão refere-se a todos os estudantes que frequentam a escola e não somente daqueles que possuem alguma deficiência ou daqueles que sofrem preconceitos em relação a sua posição social, cultural, étnica, econômica e religiosa.

Para Mantoan (2003, p. 13), a “exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. Ou seja, a escola avançou em termos de democratização, onde todos têm o direito à educação, mas não transformou o velho paradigma que define o que é o conhecimento, quais conteúdos devem ser “repassados”, de que forma devem ser ministrados, de que forma devem ser apreendidos e como deve ser a devolutiva por parte do estudante. Diante disso, aqueles que não conseguem adequar-se a esse paradigma acabam à margem do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola acaba colaborando ainda mais para a exclusão dos estudantes. Pacheco (2007, p. 15) chama a nossa atenção registrando a importância de compreender que

as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola.

Por isso, sendo as questões da exclusão e inclusão dos estudantes uma recorrência nas falas dos professores que participaram do grupo focal, as mesmas constituirão a centralidade do tema a ser tratado a seguir.

## **A exclusão**

Ao aprofundar o tema da exclusão, percebemos que o sistema escolar está alicerçado sobre esse paradigma tradicional, constituído por um conjunto de disciplinas isoladas, com conhecimentos fragmentados, com professores especializados em determinadas áreas, com estudantes classificados/rotulados em “normais” e “não-normais”. Retratando esse modelo, Dewey (1979, p. 60) descreve:

[...] em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares frequentemente se aproximam, tanto quanto possível, da monotonia e uniformidade. Mesas e

cadeiras em posição fixa. Alunos arregimentados com precisão militar. O mesmo compêndio, manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura.

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2019, p. 3) afirma que o modelo escolar consolidou-se há cerca de 150 anos e que se mantém essencialmente nos mesmos moldes até hoje. Vejamos:

i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora.

Esse modelo não atende e não promove os saberes necessários para a vida em sociedade de muitos estudantes. Sobre esse tema, Prieto (2006, p. 33) constata o seguinte:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida e sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

Nessa mesma linha de raciocínio, concordamos com o que diz Mantoan (2003) ao fazer referência ao sistema de ensino fragmentado, mecanicista, que divide o estudante em grupos, que não valoriza sua subjetividade e nem respeita suas diferenças.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (2003, p. 13-14).

Sob essa perspectiva, é possível dialogar com algumas manifestações registradas durante a pesquisa. É o caso do professor que acredita ser difícil trabalhar com estudantes deficientes e que o melhor seria que frequentassem um ambiente escolar “especializado”, como a APAE, visto que nela teria pessoas melhores capacitadas. “Porque a meu ver, fica difícil para mim ter ideias diferentes, porque como isso também tudo é novo. A gente diz: ‘Ah, tem a necessidade especial’, só que até pouco tempo atrás era na APAE. Então, as professoras de APAE, são muito preparadas para isso” (Professor 8).

Na mesma direção apontada por Mantoan (2003, p. 12), em que a “escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” é notável a preocupação do Professor 3 em “vencer” o conteúdo, deixando para trás o estudante que precisa de maior atenção. “Mas aquele outro que já tá cansado de tanto perguntar, que ele tem aquela dificuldade, ele se inibe. Então, a gente nota, mas às vezes, a gente ignora porque a gente tem um conteúdo para cumprir, a gente tem aquilo e aquela meta a gente tem que alcançar”.

Ainda sobre a ideia recorrente de ter que “vencer” uma lista de conteúdos, o Professor 4 relata:

Você tem currículo para cumprir, você tem um conteúdo para vencer até o final do ano, seja ele Matemática, Português e, você tem que dar, não só prioridade a isso, mas você não pode ficar apenas... se tu já tem três com deficiência dentro de uma sala de 30, pelo menos na matemática, eu não tô conseguindo priorizar.

Porém, autores como Fávero (2011) chamam a atenção para o fato de que não são somente os estudantes deficientes que não atingem o padrão estabelecido pela concepção tradicional de aprendizagem, especialmente quando os métodos e práticas utilizados pelos professores desconsideram as diferenças de aprendizagem no contexto de uma sala de aula.

Por isso, esses padrões e práticas é que têm que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo. A solução de simplesmente deixar para trás, ou de fora da escola, aqueles que “não acompanham a turma”, é muito precária para um país que adota princípios como da universalização do ensino (2011, p. 22).

Se por um lado, nesse processo, os professores têm responsabilidade perante suas práticas que rotineiramente excluem muitos estudantes, por outro, não podemos desconsiderar que há uma estrutura escolar que também tem responsabilidade. Isso está presente na fala de um dos professores entrevistados, fazendo alusão às mudanças provocadas no sistema educacional gaúcho a partir deste ano, com a implantação da nova grade curricular. Vejamos:

E aí? Como é que vai ser? Eu quando comecei a ver a grade, a ler a respeito eu comecei a pensar, falei tá, a inclusão já tem as dificuldades que a gente enfrenta. Temos questões que são lamentáveis, que a gente já vem debatendo, com essa nova grade... Gente, vai ser depósito prá pior, porque a lei manda uma coisa, mas na prática fica inviável (Professor 1).

Outra ideia recorrente no discurso dos professores pesquisados é a proposta de integração, que não é inclusão, mas uma forma sutil de exclusão. A esse respeito Mantoan (2003) faz uma distinção entre esses dois termos. Para ela, o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, possibilitando ao estudante diversos tipos de atendimento, com ensino itinerante, salas de recursos, ensino domiciliar e outros. “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (2003, p. 15). Quanto à inclusão, a autora afirma que “as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar” (2003, p. 16).

Arantes (2006, p. 60) chama a atenção para a questão da formação docente que deve contribuir para que o professor possa atuar frente a qualquer demanda educacional. “Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização”.

Essa perspectiva de integração aparece no discurso de alguns professores entrevistados, propondo que os estudantes que possuem deficiências frequentassem os espaços escolares uma vez por mês ou por semana, que a inclusão fosse realizada aos poucos. Essa concepção perpassa a fala do Professor 3, como podemos perceber a seguir:

Mas assim ó, por exemplo, essas pessoas que tem essas dificuldades, vir uma vez na semana, uma aula tua, uma aula de matemática, uma aula de português. Sabe, eles não estarem as 4 horas dentro de uma sala de aula. Pra eles que tem essa dificuldade, principalmente o autista, ele sente bem acuado... Então a gente mesmo não sabe como lidar, nem a pessoa que está acompanhando ele não sabe como lidar.

Esse mesmo professor tem um posicionamento contraditório, ao defender que a “inclusão” deve ser feita aos poucos, porque fala de inclusão, mas acaba excluindo ao dizer que os estudantes deficientes prejudicam os outros vistos como “normais” e, que teria que preparar esses últimos quando da presença dos primeiros.

Mas eu acredito que a inclusão ela tem que ser feita, mas ser feita aos poucos para que, para que os outros não se sintam tão prejudicados, porque assim ó, eles acabam tirando toda a atenção dos outros alunos. Eles se desconcentram totalmente no conteúdo. Então se essa inclusão fosse feita aos pouquinhos, um pouquinho aqui, um pouquinho na semana, tudo agendado, tudo organizado a gente se organiza como professor. [...] Ah, tal semana, tal dia, vai vir esse aluno para minha aula. Então eu vou levar algo para ele. Já avisamos a turma que ele vai participar da nossa aula e vamos todos interagir juntos, todos. Nós professores, os alunos, todos nós, fazer uma aula diferente. Talvez seja isso. Mas não empurrar o aluno ali dentro da sala de aula. Porque tem que ficar ali, vocês

vão ter que fazer. E nós vamos fazer o quê? Se ninguém disse prá nós, se dá as ferramentas para nós trabalhar (Professor 3).

Nessa mesma perspectiva, outro professor relata o apelo feito junto ao Conselho Tutelar para que interviesse junto à família de um estudante, que segundo ele era altamente agressivo e com tendência a ser psicopata, para que o Conselho dissesse: “ele vai vir uma vez por mês para escola para fazer adaptação” (Professor 8).

Essa postura revela, por um lado, uma espécie de terceirização da docência, ou seja, ao buscarmos o auxílio do Conselho Tutelar para tomar uma posição a respeito de estudantes “problemas”, estamos outorgando essa responsabilidade a outros profissionais, que não os professores. Cremos que atitudes como essas deixam em aberto a possibilidade de uma ingerência de outros atores na educação, como nos revela o seguinte excerto:

Há certo apagamento dos professores no espaço público, que tem vindo a ser ocupado por outro tipo de pessoas: jornalistas, cientistas, economistas, universitários, especialistas da educação, etc. Não está em causa a legitimidade destas presenças, mas sim a menor visibilidade dos professores, como se não tivessem direito, também eles, a uma voz pública (NÓVOA, VIEIRA, 2017, p. 38).

Outras formas de atendimento desses estudantes com deficiência mostram que a escola cumpre apenas o papel de inserção dos mesmos. São aquelas situações em que o estudante passa o maior tempo circulando pela escola, na biblioteca com algum monitor, separado dentro da própria sala de aula, dentre outras. O Professor 1 relata uma experiência que elucida essa questão:

Imagina, eu tinha experiência e estava apavorada. Então vocês imaginem só, colocaram uma moça para trabalhar como auxiliar, que ela tinha só o magistério, e aí o que que acontecia? Pegava a mezinha dela, não tô brincando gente, lá no fundo da sala, com um espaço de uns 2 m do início, de onde começava as filas, de trás para frente da sala de aula e lá ela ficava. A professora dava aula. O que a mulher fazia? Pintava as unhas dela, penteava o cabelo, fazia algum trabalhinho que ela não conseguia focar muito, sabe?

Embora o foco principal esteja na formação docente em vistas à inclusão, os professores pesquisados relataram a exclusão que acontece por parte dos próprios estudantes em relação aos estudantes que possuem alguma deficiência, transtornos, déficit de aprendizagem ou superdotação. Os colegas de sala de aula ignoram, não querem fazer grupos de trabalhos e não se solidarizam/relacionam com os estudantes ditos diferentes. Essas atitudes estão presentes no relato do Professor 4: “quando você bota para montar



grupos, tem alunos que são excluídos, principalmente esses que são inclusos. Então, assim, tu tem que dizer: ‘Fulano, você em tal grupo’. ‘Não, não quero aquele.’ Então você tenta colocar no grupo. Então, não são todos que são aceitos também pelo grupo”

Outras atitudes que geram exclusão dos estudantes deficientes pelos próprios colegas é relatado pelo Professor 8, que por mais que a turma seja composta por

alunos maravilhosos, a gente percebe que eles já estão no segundo ano, já tá terminando o segundo ano com os surdos, mas eles ainda têm aquele tipo: eles lá eu cá, muito na deles e não é porque eles não sabem como lidar, é porque que o mundo deles é diferente. Então parece que eles não têm esse olhar. Nem todos, alguns sim. Mas a turma num contexto geral, eles não olham com um olhar de ajuda, assim, dizer: “Ah, tu tá precisando alguma coisa? O professor Professor 11, que também leciona lá, a gente percebe isso né? Num trabalho não querem fazer dupla.

Outro relato significativo que o que tratamos acima vem do Professor 11:

Já tivemos até que chamar a atenção lá, do grupo, prá assim: variar, sortear... Os alunos surdos, não gostam de se separar até porque com a intérprete aí, fica mais fácil os dois. Mas então, vocês estão agora nesse grupo, depois daquele grupo e eu vou atribuir uma nota na avaliação a quem aceitar no grupo os alunos surdos. Porque é muito mais fácil ficar, os que se consideram normais, é muito mais fácil né, não tem desafio nenhum.

No contexto escolar, muitos processos e atitudes interferem na condição de incluir ou excluir os estudantes. Podemos registrar que a exclusão recebe interferências diretas da falta de condições concretas e de formação do professor em trabalhar com estudantes que demandam um olhar diferenciado, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência. Às vezes, por desconhecer ou não possuir os instrumentos/materiais necessários para o desenvolvimento da atividade docente, acabamos por deixá-los à margem do processo de ensino e aprendizagem. Assim se expressa o Professor 10: “Quanto aos cegos, eu sei que o braile é difícil, a pessoa tem que ser muito bem preparada, mas a gente não tem a menor noção como trabalhar com deficiente visual. Então acaba sendo às vezes não uma inclusão, mas uma exclusão.”

O mesmo Professor 10 chama a atenção de que a falta de empatia e da incompreensão de que o outro com o qual trabalhamos diuturnamente é um ser humano, carregado de sentido, de dores, de sonhos, de problemas, de soluções, acabamos por excluí-lo igualmente. Vejamos o relato:

Como a gente, às vezes, não se dá por conta daquele aluno, que nem tu estavas dizendo, né, os problemas, “n” problemas. E ele chega aqui a gente ao invés de acolher, a gente ainda cobra, a gente fica brava com ele, a gente não aceita, não admite, porque a gente não tem empatia, não passou por aquilo, não passa na cabeça da gente (Professor 10).

Essas questões abordadas em relação à exclusão demonstram que ainda temos um contexto escolar permeado de atitudes de segregação, que vão deixando o estudante que não se encaixa no padrão tradicional, em especial o estudante deficiente, à margem do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a pesquisa aponta para práticas de professores que vêm buscando a inclusão de todos os estudantes, que será nosso foco na próxima seção.

## **A inclusão**

Ao tratarmos da categoria de exclusão, vimos que a mesma está assentada sobre um paradigma tradicional de compreensão do sistema escolar, que acaba deixando muitos estudantes para trás no processo de ensino e aprendizagem. Ao nos referirmos sobre a inclusão, iremos perceber que ela está alicerçada sobre um novo paradigma, que possibilita um olhar abrangente sobre o outro. Um olhar que valoriza as diferenças, a subjetividade de cada um, seu potencial, suas capacidades em desenvolver-se de uma forma, que muitas vezes, não é o que estamos acostumados a ver e esperar do estudante. Esse novo paradigma

está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (MANTOAN, 2003, p. 12).

A preocupação com a educação inclusiva é uma realidade que tem sido abordada pelos países do mundo inteiro. É o caso da Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, que estipulou 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável, onde a educação inclusiva é tratada no objetivo 4 que visa: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p. 18).

Na mesma linha de pensamento, a Declaração de Buenos Aires, como ficou conhecida a I Reunião Regional de Ministros de Educação da América Latina e Caribe,

ocorrida nos dias 24 e 25 de janeiro de 2017, reuniu-se para discutir o objetivo 4 da Agenda 2030, assegurando:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (UNESCO, 2017, p. 7).

Ao observar a questão legal da inclusão, percebemos que ela é garantida no art. 205 da Constituição Federal/88, que afirma ser a educação um direito de todos. Na sequência, o art. 208/CF orienta que o atendimento aos deficientes ocorra “presencialmente” na escola comum. Mantoan (2003) defende que o melhor ambiente para que aconteça a inclusão ainda é a escola, como forma de superar qualquer atitude de discriminação, onde a interação entre os sujeitos da educação possam se desenvolver de forma plena em todas as dimensões do ser humano. Por isso, afirma:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (2003, p. 23).

Para que a inclusão aconteça faz-se necessária uma grande mudança no contexto escolar. No dizer de Mantoan (2003, p. 33), “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”.

Essa perspectiva aparece na fala dos professores ao retratar a necessidade de toda a escola ser inclusiva, fazendo-se necessária uma nova concepção de ensino, de aprendizagem, de currículo e de avaliação voltada para todos os estudantes. Ao referir-se à inclusão, o Professor 1 afirma que para a mesma acontecer, há de se ter uma ação do conjunto da escola: “É direção, professores e alunos, prá funcionar”.

Nesse aspecto, vale lembrar-se da importância de uma gestão participativa e democrática da escola, articulada como um todo, na disponibilização de uma infraestrutura que garanta os meios para que professores e estudantes possam estabelecer relações de aprendizagem; que propicie espaços de construção de acordos de convivência, no intuito de prevenir e reduzir a violência tanto física quanto emocional, garantindo-se a inclusão de todos os estudantes; que se constitua num ambiente de acolhida e troca de experiências das

famílias e da comunidade; que garanta estratégias de avaliação das ações que a escola está realizando, dos espaços que compõem o ambiente escolar, bem como a avaliação do projeto pedagógico-curricular; que contemple espaços de formação continuada aos professores; que defina papéis e responsabilidades de cada membro envolvido nas equipes diretivas. Conforme LIBÂNEO (2017, p. 105-106), numa concepção democrático-participativa,

argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza-se os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a educação inclusiva passa a ser vista como uma ação que é refletida e planejada por todos os sujeitos envolvidos no processo no interior da escola, da opção do professor e de suas condições para tal opção. Nesse sentido, o Professor 1 ao longo da pesquisa afirmou:

Para educação inclusiva funcionar, ela é de dentro para fora, não adianta você querer enfiar goela abaixo no professor, que ele tem que fazer educação inclusiva, porque ele não tá preparado e não tem condições emocionais, porque eu, os meus primeiros contatos foram bem difíceis, emocionalmente.

Outros autores como Santiago, Santos e Melo (2017) também defendem a ideia de que a escola que pretende ser inclusiva deve ser no seu todo, perpassando os diversos setores da mesma, como equipe diretiva, pedagógica, professores, financeira, secretaria, setores de limpeza e merenda escolar. Eles afirmam que:

Outro elemento importante no processo de inclusão é compreender que alunos com deficiência são de responsabilidade **coletiva** dos atores da escola, portanto, a construção de respostas educativas diversificadas compete tanto aos professores das salas de aula comum como ao professor do atendimento educacional especializado, como, principalmente, do engajamento de gestores, funcionários, alunos e famílias em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma (2017, p. 643-644).

Nessa mesma dimensão, o Professor 1 acrescenta: “quando a gente começa a falar sobre a inclusão, é justamente que toda a equipe, todos que trabalham têm que tá unificado no propósito. Não adianta ter um que outro.”

A esse respeito, a Declaração de Salamanca afirma que: “Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” (UNESCO, 1994, p. 9).

Quando os professores foram perguntados sobre a existência de um planejamento pensado para todos os estudantes, entre os quais estariam também os estudantes com deficiência, a maioria respondeu que não. Outros “fugiram” da questão, colocando novamente a responsabilidade na falta de formação, na falta de infraestrutura e recursos financeiros e didáticos, na sobrecarga de horários e outros. Outros, ainda, responderam que agiam de acordo com a necessidade de cada estudante e que, em muitas vezes, aconteciam não apenas um, mas vários planejamentos numa única sala de aula.

A esse respeito, temos o seguinte relato:

É eu ia dizer a mesma coisa, que a gente não tem nada que já tenha pronto, que tu só vá aplicar. Tem que criar, porque cada aluno é um aluno, né. Cada vez que tu se depara com um aluno, com alguma deficiência, você tem que montar todo o planejamento voltado aquele aluno, aqueles alunos. [...] Então é sempre uma constante nesse planejamento. Não é um planejamento que eu posso usar o mesmo para vários alunos, têm que mudar conforme o aluno também (Professor 2).

Apenas um professor se reportou ao planejamento de equipe, numa escola em que havia trabalhado anteriormente. “Na escola que eu trabalhava, em Porto Alegre, era um trabalho conjunto, era trabalhado as classes, era trabalhado a direção, era trabalhado os professores. [...] claro gente, foi na luta né, foram muitos anos de trabalho” (Professor 1).

Para Mantoan (2003, p. 38), ensinar na perspectiva inclusiva requer a superação de um “ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora”. Nessa perspectiva, são significativos os relatos a seguir. O primeiro, refere-se ao olhar amoroso e acolhedor para com os estudantes: “Então, eu olho sim diferente para eles, mas como um olhar acolhedor, um olhar amoroso, de fazer eles se sentir bem, que mesmo que não tá tudo bem, mas naquele momento estando ali na minha aula, está tudo bem sim, na matemática, tá tudo bem” (Professor 8). O segundo relato vem do Professor 11, que fala do exercício de colocar-se no lugar do outro para buscar compreendê-lo. “Então, se colocar um pouco no lugar dessas pessoas. Se a gente puder ajudar um pouquinho, porque ignorar e passar não contribui em nada” (Professor 11). Já um terceiro relato chama a atenção à questão do vínculo que se estabelece entre professor e estudante, a qual contribui para a

inclusão, expressando que “para os alunos da inclusão, seja qual for a questão, o vínculo e a confiança que ele tem no professor é o que vai ajudar ele na aprendizagem” (Professor 1).

Ao tratarmos da inclusão, enfrentamos certa dificuldade em encontrar respostas que demonstrassem claramente a visão dos entrevistados sobre o tema. No nosso entendimento, as respostas foram evasivas e pouco revelaram sobre a conduta inclusiva dos professores pesquisados. Ao analisarmos seus discursos, percebemos que evocam uma inclusão que não acontece na prática, onde muitos professores fogem da questão, buscando responsáveis pelo seu fracasso, quer em questões estruturais, quer culpabilizando os próprios estudantes. O relato do Professor 10 demonstra essa postura ao referir-se que há pouco tempo os estudantes deficientes eram atendidos em “turmas especiais” ou os professores tinham formação específica para a atuação com determinada deficiência. Assim se expressa:

Então, sim, pode-se dizer que havia inclusão, porque eles iam para a escola, eles participavam normalmente né, da comunidade. E hoje não. Hoje, a criança é incluída na sala de aula com um monte de alunos, né. O professor não está preparado. O aluno perde porque ele não aprende. Os outros também acabam perdendo, né. Os alunos, por sua vez, também não sabem nem como acolher. A escola não prepara isso. Mas principalmente o governo que não dá suporte (Professor 10).

O Professor 6 também relata que não consegue dar a atenção necessária aos estudantes que apresentam maiores dificuldades devido aos muitos estudantes por turmas e por não ter tempo para tal, como podemos observar na transcrição abaixo:

Nossas turmas são extremamente grandes e a gente teria que dar um atendimento individual. A gente até atende eles, a gente consegue atender eles, só que como que tu vai deixar todos os outros de lado. Com 30 alunos, [...] tenho que correr o tempo inteiro, ajudar, do ladinho, a turma toda, no geral. Então, quando que eu vou ter um tempo para dar para esse aluno que tem mais dificuldade, não tenho esse tempo, né (Professor 6).

Por fim, sem dar a última palavra, a inclusão requer esforço contínuo de todos os agentes educacionais para que a responsabilidade não recaia apenas alguns agentes ou setores dentro da escola. Exige que todos sejamos protagonistas de um novo modelo de escola que acolha a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, emocionais, étnicas, financeiras e intelectuais contribuindo para a sua formação humana e integral. Talvez por ser a razão de ser e existir do sistema escolar, a pesquisa apontou para o estudante como uma categoria, que passará a ser aprofundada a seguir.

## 5.4 O estudante

há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2007, p. 7).

O estudante! Quem são esses sujeitos que chegam à nossa escola, são iguais, são diferentes, têm uma identidade, um jeito de ser, uma singularidade, enfim como são caracterizados? A partir da reflexão de Mantoan (2007), é possível compreender que são sujeitos históricos, situados, singulares, e por isso, ao iniciarmos a análise referente à categoria estudante, é importante abordar algumas definições desse estudante.

No início deste trabalho, afirmamos que usaríamos ao longo do texto a palavra estudante e não aluno quando nos referirmos aos sujeitos que frequentam a escola. Cabe aqui, aprofundarmos o porquê dessa opção, pois entendemos que uma das explicações possíveis esteja associada à etimologia da palavra. A palavra aluno, que tem sua origem no latim, deriva de *alumnus*, que, segundo o dicionário Houaiss, significa: “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo; quem recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou particularmente; discípulo, estudante” (HOUAISS, 2011, p. 47). Já no dicionário Aurélio encontraremos as seguintes definições:

Do lat. *alumni*, primitivamente, ‘criança que se dava para criar’. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo. Aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte; aprendiz (FERREIRA, 2010, p. 116).

Nossa compreensão é que o sujeito em formação que frequenta a escola não deve ser o aluno, que precisa ser alimentado, nutrido, criado ou filho adotivo. Entendemos que o mesmo deve ser sujeito de sua aprendizagem, alguém que quer aprender, que busca e não fica à espera que o conhecimento chegue pronto até si. E para tal, acreditamos que o termo mais apropriado é “estudante”, que está relacionado a outra palavra: estudo, derivado do latim *studiu*, que significa “‘aplicação zelosa’, ‘ardor’. Ato de estudar. Aplicação do espírito para aprender” (FERREIRA, 2010, p. 885). Daí decorre que estudante signifique: “Pessoa que estuda; discípulo; aluno, escolar” (2010, p. 885).

Essa diferenciação de conceitos nos lembra Paulo Freire, que mesmo tendo usado a palavra aluno ou educando em suas obras, certamente compreendia-o como estudante. Quando fala em aluno, ele deixa claro que este é um sujeito, que busca compreender e

conhecer, que não é apenas um ser sem saberes, mas carregado de saberes construídos na prática comunitária (FREIRE, 2011, p. 31).

Se tomarmos a ideia de aluno, corremos o risco de compreendê-lo como alguém que é um mero receptor de conteúdos e o professor um depositário. Essa atitude aproxima-se novamente à concepção freireana de educação bancária, “anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 65).

Por outro lado, ao compreendermos esse sujeito que frequenta a escola como estudante, a postura do professor também tende a ser outra, ancorada na “prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987, p. 65).

Diante disso, ao trazer presente a análise da pesquisa realizada no grupo focal, é importante fazermos pelo menos três considerações a respeito da categoria estudante. A primeira delas diz respeito ao imaginário refletido em nossa mente enquanto professores quando nos referimos ao termo estudante. Muitos professores orientam-se por uma imagem de estudante como aquele indivíduo com boa aparência, que não possui nenhuma deficiência, que vai se adaptar a um modelo de organização escolar, sentado um atrás do outro, capaz de se concentrar durante um turno de 4 horas na escola, que consegue fazer tarefas da escola em casa, que não tem problemas familiares e outros. Os dados da pesquisa nos revelam que ainda estamos sendo formados, na maioria das vezes, para esse paradigma de escola e de estudante. O comentário do Professor 2 é significativo nesse sentido: “A gente foi preparada prá o aluno, qual? Aquele aluno padrão, que senta, copia, responde, atua, faz as coisas e deu”.

Na verdade, o estudante que temos em nossa escola é um indivíduo concreto, muitas vezes com aparência que nos desestabiliza, que tem dificuldades de toda a ordem, que passa fome, que é agredido física e moralmente, que não consegue se concentrar e que não consegue “dar” aquilo que a escola espera.

Na obra “Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?”, Mantoan (2003, p. 29) traz presente ideia de estudante concreto, com história, com desejos e aspirações. Vejamos:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em



lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!

Autores como Nunes, Pontes e Macêdo (2020, p. 73-74) trazem presente Vygotsky nessa discussão, ao afirmarem que o teórico do desenvolvimento humano, chamava a atenção de que o ser humano é “parte de um contexto sociocultural, que sofria influência do ambiente externo no decorrer do seu processo de desenvolvimento como um todo, principalmente o cognitivo”.

A segunda constatação, refere-se à ideia que temos do estudante que apresenta alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem. Muitas vezes, essa visão está calcada sobre o conceito que geralmente temos do diferente, daquele que não se encaixa nos padrões da normalidade que ainda regem nossa sociedade atual. Para Moura (2011, p. 46), ao “longo da História, as pessoas ‘diferentes’ têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e pela cultura, arcando com o ônus que lhes vem custando caro”.

Essa visão estigmatizada do estudante como um todo, quer deficiente ou não, aparece na pesquisa quando alguns professores atribuem características aos estudantes como “perigoso”, “agressivo”, “psicopata”, muitas vezes sem conhecimento de causa. O professor 8 relata o seguinte: “um menino lá que é altamente agressivo, ele tem tendência a ser psicopata, os professores estavam com medo de entrar na sala de aula.” Outro professor acrescenta que tal estudante tem um agravante: o pai, um ex-presidiário, ensinou-o a fabricar uma faca artesanal.

Muitas vezes, classificamos os estudantes sem ter um diagnóstico fechado por profissional capacitado. Poderíamos, enquanto profissionais docentes, afirmar que alguém é psicopata? Na visão do Professor 3 a atribuição de “rótulos” aos estudantes fica ainda mais evidente:

Eu tenho dois alunos na sala de aula que eles são psicopatas, né. Eles são psicopatas. Assim, dava para se ver nos olhinhos daqueles alunos do ano passado, que eles não eram normais. Assim tipo, o aluno te encarar, te encarar, te encarar e assim tu ter que recuar, porque você via que ele ia te agredir. [...] e junto com esses alunos que têm esse problema, a sem vergonhice, como a profe falou ali, de alguns, que eles são... eles já vêm com essa má índole, né.

Na pesquisa, apareceu de forma recorrente, ainda, a ideia de que alguns estudantes deficientes e seus familiares poderiam estar tirando proveito da situação, como revela o excerto a seguir: “Infelizmente eu ainda acho que ela deve se aproveitar da situação. Ou ela

ou a família” (Professor 9). Nesse sentido, o Professor 5 afirma: “e tem aqueles que atrás do Déficit de Atenção eles escondem a malandragem.”

A deficiência do estudante, muitas vezes, ainda aparece como um atrapalho e limitadora do desempenho do professor, deixando evidente a culpabilidade do estudante pela situação. Isso aparece claro quando o Professor 7 afirma: “Ele se aproveitava da situação, ele era debochado com a gente, muito. Daí eu não consigo, sabe, daí eu não consigo quando tem essa coisa, assim, fica difícil, né.” Confirmando essa concepção temos a afirmação de outro professor: “Ele tumultua, ele atrapalha... Ele é agressivo, ele tem que tomar medicação e a mãe às vezes não medica” (Professor 10).

A terceira constatação é que, mesmo tendo muitas ideias superficiais e até mesmo contraditórias sobre a inclusão, o grupo focal apontou para a importância da atitude do professor em relação ao estudante com deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou superdotação. Estamos nos referindo às atitudes de respeito à individualidade de cada estudante, dos modos e tempos diferentes de aprendizagem que acontecem a cada um, na integralidade dos sujeitos e nas potencialidades dos envolvidos no processo escolar.

Para Moura (2011, p. 45) é característica do ser humano ter sua própria marca e individualidade, pois isso “é inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, ao qual supõe-se que sejam asseguradas possibilidades de realizar seu potencial criador, o que o torna, ou que o faz desenvolver sua própria identidade no mundo”.

Ampliando essa visão, Mantoan (2011, p. 62) afirma:

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.  
O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece.

Nesse sentido, ao serem questionados no grupo focal, se possuem um planejamento adaptado às necessidades dos estudantes deficientes, alguns professores responderam que não. Outros, porém, responderam que sim, demonstrando inclusive a concepção de ensino/aprendizagem ancorada sobre a postura de respeito do potencial e do tempo de construção do conhecimento de cada estudante. O Professor 1 afirma que

[...] cada um tem o seu jeito, a sua forma de aprender, porque eles aprendem sim, só que cada um de um jeito como a gente falou. Como é que a gente [...] vai olhar aquele ser na integralidade dele, ver o que que ele pode render, onde pode, qual que é a inteligência que ele tem mais afinidade, qual a disciplina tem mais afinidade.

A concepção do professor citado acima, se aproxima daquilo que Machado (2011, p. 70) defende quando os professores optam por trabalhar com a educação inclusiva:

Portanto, se nossa intenção é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas. Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa. O ensino democrático é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidade, de ideias e de escolhas.

Com relação ainda aos diferentes caminhos e tempos que os estudantes têm na construção de suas aprendizagens, o Professor 2 manifesta essa compreensão ao afirmar que não tem nada pronto, que não pode querer aplicar o mesmo planejamento para todos os estudantes e que o planejamento das aulas deve ser uma constante. Observemos:

Tem que criar, porque cada aluno é um aluno, né. Cada vez que tu te deparas com um aluno, com alguma deficiência, você tem que montar todo o planejamento voltado aquele aluno, aqueles alunos. [...] Eu tinha duas alunas que trabalhavam juntas, mas o caderno de uma não era igual ao caderno da outra por causa das necessidades diferentes também. Então é sempre uma constante nesse planejamento. Não é um planejamento que eu posso usar o mesmo para vários alunos, têm que mudar conforme o aluno também.

Para Mantoan (2011, p. 62), o “sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece”. Para que isso aconteça, o professor deve estar atento ao crescimento do estudante como um todo, desde o início de sua vida escolar, ou pelo menos naquele ano escolar em que está sendo avaliado. Não só as provas e os trabalhos, onde é atribuída uma nota, devem ser parâmetros para a avaliação do estudante, mas a observação da sua caminhada enquanto tal, na construção do conhecimento. Esse entendimento é expresso pelo Professor 2, que diz:

Esse crescimento que a gente tem que observar nos alunos, seja eles com dificuldades, ou seja eles sem dificuldades. Eu acho que é lá no desenvolvimento

dele ao longo do ano, que a gente consegue ter uma avaliação além das provas e dos trabalhos, da qualitativa, ou enfim né, do que cada professor faz.

Essa compreensão está expressa também em outros professores pesquisados, como afirma o excerto a seguir, que aponta para a singularidade do ser humano e do respeito a aquilo que o estudante consegue fazer além da sua limitação.

Outra coisa que a gente percebe, que cada aluno, mesmo que seja, que tem três alunos com autismo, que tenha alunos três surdos, ou tenha três com grau de déficit de atenção um pouco mais elevado, não existe uma receita de bolo que tu vai controlar... Ah, os três de autismo vão usar a mesma fórmula. [...] Tu não consegue olhar pros dois surdos. “Ah, eu vou trabalhar o fulano e a fulana da mesma forma”. Não! Eles não conseguem trabalhar da mesma forma, em hipótese alguma. Porque um tem facilidade para matemática [...] Um consegue escrever, ler e escrever. O outro, já tem maior dificuldade. Tu vai focar na capacidade que ele tem de fazer além daquilo ali que ele é limitado. É esse olhar que a gente tem que ter (Professor 8).

Essa atitude de valorização do estudante enquanto suas capacidades de conhecer, que são diferentes em cada um, está embasada na ideia de que o ser humano é carregado de seu contexto e de que, quando chega à escola, não chega vazio, mas repleto de vivências e aprendizagens. “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1980, p. 105).

Nesse sentido de se ter um olhar de cuidado para com as diferenças, onde cada um é único, o Professor 4 afirma:

Até porque cada sala de aula hoje tu não tem apenas um, nós temos vários e cada um com uma dificuldade. Então, a gente tenta, como você diz, não tem nada pronto a gente tenta adaptar, tenta ver aonde que ele tem mais habilidade. Qual é a habilidade maior dele na matemática, onde que eu posso canalizar para que ele possa entender melhor.

O professor 7 manifesta igualmente a ideia das diferenças que cada um traz para a sala de aula e vai além: cabe ao professor também buscar – não esperar apenas os momento de formação – descobrir como trabalhar com todos os estudantes, a fim de que suas dificuldades possam ser superadas. Vejamos:

Eu faço uma aula prá um sétimo e que o outro não funciona. E eu não estou falando de nenhum transtorno. São diferentes. Então, da mesma forma que cada um é diferente, no seu modo de ser, sem uma dificuldade maior, o que se espera dos professores, mais ainda, é que busque. Você vai descobrir como trabalhar com esse que tem tal dificuldade, com esse que não gosta de história, com esse que é barulhento, com esse que é isso...

Ao analisarmos os resultados da pesquisa realizada, certamente apareceram outros aspectos que não foram possíveis de serem abordados, uma vez que não correspondiam ao objetivo central da pesquisa. Porém, dentre eles, constatamos que a formação continuada dos professores merece atenção especial, pois aparece de forma reiterada sua fragilidade ou até mesmo a sua falta em relação ao tema da inclusão. Por isso, a seguir, nos propomos a elaborar uma sugestão de formação continuada para os professores, tendo como centralidade o trabalho com a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Também constatamos discursos contraditórios de professores. Ou seja, ao mesmo tempo em que defendem que cada estudante é diferente, que tem que ser acolhido na sua diferença e valorizado conforme as suas potencialidades, acreditam que o atendimento dos estudantes deficientes deva acontecer em instituições como a APAE, porque lá os profissionais são mais capacitados; ao mesmo tempo afirmam que a escola é para todos, dizem que alguns estudantes não poderiam frequentá-la devido ao seu alto grau de deficiência; ao mesmo tempo em que afirmam tratar todos de forma igual, ainda usam termos como “agressivo”, “perigoso”, “psicopata” ao se referirem a estudantes deficientes.

## 6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE TENDO EM VISTA A INCLUSÃO

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende (PINTO, 1993, p. 21).

A inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação requer uma atenção constante no processo da formação docente, que começa na formação inicial e que se estenderá por toda a atuação do professor, por meio da formação continuada.

Como propósito inicial e, observando a necessidade de formação nesta área, demonstrada pela pesquisa no grupo focal, elaboramos, a seguir, uma proposta de formação continuada para os professores, tendo em vista a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para nos guiar nessa tarefa, buscamos auxílio nas sequências didáticas de Zabala (1998) como proposta metodológica para o desenvolvimento dos encontros de formação. O autor citado trabalha com as sequências didáticas como possibilidades de uma melhor inter-relação entre professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Adotamos e adaptamos a perspectiva das sequências didáticas para nossos encontros de formação, pois entendemos que ela nos permite maior coerência e coesão entre as etapas, além de nos oferecer um fio condutor entre elas.

Em seu livro “A prática educativa: como ensinar”, Zabala (1998, p. 59) trabalha quatro exemplos de sequência didática, começando por aquela que julga ser “uma aula expositiva unidirecional”, baseada na abordagem do conteúdo pelo professor, com estudos individuais sobre o livro-texto, repetição com exercícios de memorização pelo estudante e devolução da aprendizagem por meio de uma prova e sua respectiva nota. Em seguida, o autor vai construindo outras três sequências didáticas que vão agregando em cada uma delas, maior complexidade. No quarto exemplo, a sequência didática torna-se mais complexa em relação às outras, envolvendo uma série de questões que vão desde a apresentação, por parte do professor, de um tema ou de uma problemática, a proposição de problemas ou questões, a explicitação de respostas, propostas de informação, busca de informação, elaboração de conclusões, generalização de conclusões e síntese, exercícios de memorização, prova ou exame até a avaliação (1998, p. 72). Segundo o autor, esta última sequência, “comparada com os demais, é a que apresenta uma maior variedade de

atividades, o que logicamente lhe permite satisfazer a totalidade dos condicionantes, a fim de que as aprendizagens sejam o mais significativas possível” (1998, p. 75).

Nesse sentido, buscamos elaborar uma proposta mais abrangente e interativa, a partir de uma sequência didática própria para os encontros de formação, que envolva: a) objetivo do encontro; b) dinâmica de integração; c) leituras prévias da temática e partilha de saberes construídos pelos professores ao longo de sua caminhada; d) aprofundamento da temática pelo assessor; e) perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem; f) avaliação do encontro e encaminhamentos.

Diante do exposto, pensamos numa proposta de formação continuada para os professores em cinco encontros, com duração de duas horas e meia a três horas, a partir das necessidades que foram evidenciadas em nossa pesquisa e que são relevantes para a atuação docente frente à realidade da inclusão. Vale ressaltar que sendo uma proposta, a mesma pode ser adaptada conforme a necessidade do grupo, bem como ao tempo e número de encontros a serem realizados.

<b>PRIMEIRO ENCONTRO</b>		
<b>ENTENDENDO AS DIFERENÇAS ENTRE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM<sup>21</sup> E DEFICIÊNCIAS<sup>22</sup></b>		
<b>OBJETIVO</b>	Diferenciar as terminologias entre transtornos de aprendizagem e deficiências, bem como buscar formas de intervenção do professor em sala de aula que contribuam para um processo de ensino e aprendizagem capaz de respeitar todos os estudantes, independentemente de seus estágios de desenvolvimento e capacidades cognitivas.	
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>TEMPO APROXIMADO</b>
Dinâmica do encontro	Incentivar os presentes para que se apresentem, a partir de uma dinâmica que propicie um clima de envolvimento no tema proposto. Sugestão de	20 min

<sup>21</sup> “O transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão” (DMS-V, 2014, p. 68).

<sup>22</sup> “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

	<p>aplicação da dinâmica “Tempestade de Ideias”, que consiste em cada participante pronunciar seu nome e expressar uma ideia, conceito ou palavra sobre o assunto a ser estudado, onde o assessor poderá ir colocando essas ideias num quadro ou lousa digital, podendo partir dessas manifestações para conduzir o assunto.</p>	
Leituras prévias e partilha	<p>Partilha no grande grupo a partir da sugestão da leitura prévia de dois textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Entendendo as dificuldades de aprendizagem”, do livro: “Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores”, das autoras Corinne Smith e Lisa Strick;</li> <li>– “O que são Transtornos de Aprendizagem? Causas, tipos e tratamento”, da autora Maria Alice Fontes .</li> </ul>	30 min
Aprofundamento das questões pelo assessor	<p>Aprofundamento sobre as principais diferenças entre o que é transtorno e deficiência no processo de aprendizagem apresentadas por alguns estudantes, com a participação do público envolvido e “fechamento” das questões pelo assessor.</p>	1h
Perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem	<p>Este tempo é reservado para, no conjunto, professores e assessor discutirem algumas perspectivas de trabalho e aprofundamento de questões pendentes, bem como refletir sobre formas e sugestões de avaliação da aprendizagem, enfatizando o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada estudante.</p>	40 min
Avaliação e encaminhamentos para o próximo encontro	<p>Espaço destinado à avaliação do presente momento e sugestões para o próximo encontro como forma de rever a metodologia ou, ainda, combinar mais um momento para aprofundar a</p>	20 min



	temática, caso o grupo perceba a necessidade.	
--	---	--

<b>SEGUNDO ENCONTRO</b>		
<b>A PRÁTICA DOCENTE E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM</b>		
<b>OBJETIVO</b>	Conhecer alguns transtornos de aprendizagem como: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Dislalia, bem como buscar formas de intervenção do professor em sala de aula que contribuam para a superação desses transtornos.	
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>TEMPO APROXIMADO</b>
Dinâmica do encontro	Incentivar os presentes para que se apresentem, a partir de uma dinâmica que propicie o envolvimento e a integração dos participantes. Sugestão de aplicação da dinâmica “Dinâmica do Cadarço”, que consiste em dividir o grupo em duplas, amarrar o cadarço do tênis ou sapato do colega e propor que tentem caminhar. Pode-se ainda, utilizar vendas para que cada um conduza o outro, deixando-se livre para a criatividade do condutor da dinâmica. Após, cada dupla expõe seus sentimentos e experiências com a dinâmica.	20 min
Leituras prévias e partilha	Partilha no grande grupo a partir da sugestão da leitura prévia do texto: – “Mau desempenho escolar: uma visão atual”, das autoras Cláudia Machado Siqueira e Juliana Gurgel-Giannetti <sup>23</sup> .	30 min
Aprofundamento das questões pelo assessor	Aprofundamento por parte do assessor sobre as principais questões que envolvem os transtornos de aprendizagens, buscando valorizar a participação dos professores envolvidos no processo de formação.	1h

<sup>23</sup> Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302011000100021&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302011000100021&lang=pt). Acesso em 09 jul. 2020.

Perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem	Tempo reservado para, no conjunto, professores e assessor discutirem algumas perspectivas de trabalho com os estudantes que apresentam transtornos de aprendizagens, bem como formas e sugestões de avaliação da aprendizagem, enfatizando o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada estudante.	40 min
Avaliação e encaminhamentos para o próximo encontro	Espaço destinado à avaliação do presente momento e sugestões para o próximo encontro como forma de rever a metodologia e aprimorar o processo de formação.	20 min

### **TERCEIRO ENCONTRO**

#### **A PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS DEFICIÊNCIAS (PARTE I)**

<b>OBJETIVO</b>	Conhecer algumas características dos estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento, discutindo possíveis formas de intervenção e avaliação em sala de aula na superação desses transtornos.	
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>TEMPO APROXIMADO</b>
Dinâmica do encontro	O assessor combina previamente com alguns participantes para que, sempre que ele queira iniciar o encontro, os mesmos comecem a conversar deliberadamente, fazendo barulho, tumultuando e impedindo que o assessor avance. Certamente, essa atitude irá gerar um desconforto e reações diversas nos demais participantes. Passados alguns minutos, os participantes que estavam agitados se acalmam e o assessor explica que tudo isso foi combinado previamente, com o objetivo de demonstrar como alguns estudantes, especialmente os que possuem Transtorno do	20 min

	Espectro Autista ou transtornos semelhantes sentem-se ao se deparem com uma sala de aula barulhenta e dispersiva. Em seguida, o assessor poderá abrir espaço para algumas manifestações do grupo a respeito de como se sentiram ao querer silêncio e respeito para iniciar o encontro e o grupo não colaborar.	
Leituras prévias e partilha	Em duplas, levantar um aspecto que julga central na leitura realizada previamente. Sugestão de leitura do texto: “Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento”, dos autores Carlos A. Gadia, Roberto Tuchman e Newra T. Rotta.	20 min
Aprofundamento das questões pelo assessor	Aprofundamento da temática, como características e especificidades de cada deficiência, possibilitando a participação dos professores por meio de perguntas, relatos da experiência diária e “fechamento” das questões pelo assessor.	1h
Perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem	Neste momento, professores e assessor buscam perspectivas de trabalho, sugestões de atividades, adaptação de materiais e formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA e outras.	40 min
Avaliação e encaminhamentos para o próximo encontro	Espaço destinado à avaliação do presente momento e sugestões para o próximo encontro como forma de rever a metodologia e aprimorar o processo de formação.	20 min

#### **QUARTO ENCONTRO**

##### **A PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS DEFICIÊNCIAS (PARTE II)**

<b>OBJETIVO</b>	Conhecer algumas características das deficiências físicas como: visual, auditiva e física, elencando ferramentas, adaptação de materiais e sugestões de intervenção e avaliação em sala de aula que contribuam para a superação dessas dificuldades.	
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>TEMPO</b>

		APROXIMADO
Dinâmica do encontro	Oportunizar aos participantes vivenciar uma situação de vida, a partir da dinâmica “E se eu fosse assim”, que consiste proporcionar experiências como se a pessoa tivesse determinada deficiência (auditiva, visual ou física). Organizar os participantes em duplas e propor três atividades: a) amarrar uma venda nos olhos do companheiro e depois conduzi-lo aos mais diversos espaços da escola; b) providenciar muletas, bengalas, cadeira de rodas e, em duplas, um conduzir o outro e vice versa; c) utilizar protetor de ouvido e um tentar comunicar-se com o outro. Em seguida, incentivar que algumas duplas partilhem sentimentos e experiências com a dinâmica. (Obs.: cuidar para a segurança e integridade física dos participantes).	30 min
Leituras prévias e partilha	Em pequenos grupos, fazer um paralelo entre os termos que usamos no dia a dia para nos referirmos aos estudantes deficientes e o termos mais adequados e partilha em plenária. Sugestão de leitura prévia dos textos: – “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, do autor Romeu Kazumi Sassaki. <sup>24</sup> Partilha no grande grupo a partir da sugestão da leitura prévia de dois textos “Deficiências e educação inclusiva”, das autoras Marisa Junior Lopes e Ana Cristina Mancussi e Faro <sup>25</sup> .	30 min
Aprofundamento das questões pelo	Aprofundamento da temática, como características e especificidades de cada deficiência,	1h

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em 09 jul. 2020.

<sup>25</sup> Disponível em: [http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/34/deficiencias\\_educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/deficiencias_educacao_inclusiva.pdf). Acesso em 09 jul. 2020.

assessor	possibilitando a participação dos professores que não puderam expor sua experiência em relação à dinâmica inicial, bem como a partilha de dúvidas, experiências diárias de sala de aula e outros.	
Perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem	Neste momento, professores e assessor buscam perspectivas de trabalho, sugestões de atividades, adaptação de materiais e formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes que possuem deficiência, como auditiva, visual e física.	40 min
Avaliação e encaminhamentos para o próximo encontro	Espaço destinado à avaliação do presente momento e sugestões para o próximo encontro como forma de rever a metodologia e aprimorar o processo de formação.	20 min

### QUINTO ENCONTRO

#### POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OBJETIVO	Conhecer as diversas leis que orientam a educação inclusiva, desde a CF/88 até as leis recentes, compreendendo o embasamento legal da educação inclusiva.	
ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	TEMPO APROXIMADO
Dinâmica do encontro	Estimular os participantes que se apresentem, a partir de uma dinâmica que propicie o envolvimento e a integração dos mesmos. Pode ser utilizada a dinâmica “Troca de papéis”, que consiste em dividir o grupo em duplas, onde cada um se apresenta para o outro, partilhando alguma característica de sua personalidade ou outra questão que achar pertinente. Após, no grande grupo, um apresenta o outro companheiro da dupla e assim sucessivamente.	20 min
Leituras prévias e	Partilha em pequenos grupos a partir da sugestão de	30 min

partilha	<p>leitura prévia dos principais documentos que tratam da educação inclusiva, bem como os conhecimentos já construídos pelos professores em sua caminhada referente à temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 (Art. 88 e comentários).</li> <li>– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971 (Art. 9º e comentários).</li> <li>– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (Art. 4º, 58 a 60 e comentários).</li> <li>– Constituição Federal de 1988 (Art. 208 e comentários).</li> <li>– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).</li> <li>– Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 – (item 8 – Educação especial).</li> <li>– Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 – (Meta 4).</li> <li>– Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990).</li> <li>– Declaração de Salamanca (1994).</li> <li>– Declaración de Buenos Aires (2017).</li> </ul>	
Aprofundamento das questões pelo assessor	<p>Neste momento, o assessor do encontro aprofunda as questões referentes à legislação que ampara a educação inclusiva, de forma dialógica, permitindo a participação dos professores por meio de perguntas, relatos da experiência diária e “fechamento” das questões pelo assessor.</p>	1h
Perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem	<p>Este tempo é reservado para no conjunto dos professores e o assessor discutirem algumas perspectivas de trabalho com os estudantes deficientes ou que apresentem transtornos de aprendizagens, bem como formas e sugestões de</p>	40 min

	avaliação da aprendizagem, enfatizando o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada estudante.	
Avaliação e encaminhamentos para o próximo encontro	Espaço destinado à avaliação geral dos cinco encontros com objetivo de corrigir eventuais “falhas” ocorridas durante os mesmos, bem como rever sua estrutura metodológica.	20 min

Ao finalizar essa proposta de formação docente continuada com o foco na inclusão, gostaríamos de ressaltar que, como o próprio termo expressa, é um processo e não algo fechado e estanque. É uma proposta pensada a partir das demandas surgidas durante a pesquisa no grupo focal, ficando aberta para a sugestão de outros temas e textos, bem como a necessidade da realização de outros encontros, caso houver necessidade, na medida em que o processo de formação for acontecendo. Acreditamos que o importante é manter uma sequência didática que oriente os encontros, possibilitando um fio condutor entre uma etapa e outra, objetivando um processo de formação coeso, coerente e eficiente. Nesse contexto, recorro a Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Eis o grande desafio!

## 7 (IN)CONCLUSÃO

A necessidade de formação tanto inicial quanto continuada para os professores torna-se vital diante da urgência que se impõe a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É diante dessa realidade que tecemos, a partir de agora, algumas considerações a respeito da pesquisa realizada, tendo clareza de que não é uma conclusão, mas apenas uma in(conclusão), pois somos cientes de que não conseguimos explorar todas as questões que apareceram ao longo do trabalho, assim como, muitas delas permanecerão em aberto para próximas pesquisas.

Quando levantamos a problemática da formação continuada dos professores, questionamos a que ponto ela estava contribuindo para a inclusão dos estudantes deficientes no ambiente escolar. O que para nós soavam como hipóteses a serem investigadas, agora tornaram-se mais claras, que tanto a formação continuada dos professores quanto a inclusão ainda é um problema a ser superado no ambiente escolar. A educação inclusiva ainda carece de espaço na estrutura escolar e na compreensão dos professores, como forma de oportunizar o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

Podemos constatar essa dificuldade quando resgatamos as políticas de inclusão, especialmente da Secretaria de Educação do Município de Erechim, da qual não obtivemos nenhum retorno da atual gestão quanto a metas, programas ou projetos referentes à questão da inclusão até esse momento.

Ao longo da pesquisa, apareceu frequentemente que a formação inicial em relação à inclusão, mesmo que não sendo nosso foco central, é superficial e insuficiente na preparação dos professores, ficando ainda muito restrita a alguns créditos sobre uma deficiência específica ou nem mesmo chega a ser destinado qualquer crédito sobre o assunto em grande parte das licenciaturas. Vale dizer ainda, que a questão das deficiências e da inclusão não são tratadas com a devida atenção que deveria ser dada por grande parte das instituições formadoras de professores.

A falta de compreensão e clareza sobre o que é a inclusão é outra constatação que realizamos, especialmente no discurso de alguns professores quando argumentam que a inclusão devesse ser feita aos poucos, com dia e hora marcada para os estudantes deficientes participarem das atividades e do ambiente escolar, bem como aqueles que ainda acreditam que as APAEs são os melhores locais para a inclusão.



Contatamos ainda que estamos alicerçados num paradigma arcaico, com escolas organizadas da mesma forma que há 150 anos. Nossas concepções ainda são marcadas pela ideia de estudantes disciplinados, organizados e padronizados, sentados em fileiras, um atrás do outro. Frequentemente, nos deparamos com concepções de muitos professores que ainda acreditam num ensino fragmentado, por disciplinas estanques, “bancário”, na concepção de Paulo Freire, que não respeita a caminhada e o tempo de cada estudante.

Percebemos ainda, que uma educação que se pretenda ser inclusiva deve perpassar todos os setores da escola, devendo começar desde a portaria, passando pela secretaria, pelo refeitório, pela equipe de limpeza e merenda, pela equipe diretiva, pela coordenação pedagógica, pelos professores da SRM, pelos professores de sala de aula comum e estudantes como um todo.

Sentimos ao longo da pesquisa que os professores não se sentem preparados para o trabalho com estudantes deficientes, pois relatam com frequência que o tema da inclusão não foi estudado ou que foi muito superficial na formação inicial e que na continuada ainda deixa muito a desejar nesse sentido.

Diante do contexto escolar e da própria atuação dos professores, que, muitas vezes, acabam excluindo os estudantes com alguma deficiência, constatamos também, o papel desempenhado pelos estudantes ditos “normais” em relação aos colegas que possuem alguma deficiência, transtornos, déficit de aprendizagem ou superdotação. Muitas vezes, os ignoram, não querem fazer grupos de trabalhos e não se solidarizam/relacionam com os estudantes ditos diferentes, constituindo-se assim, em mais uma das barreiras a serem enfrentadas referentes à inclusão.

Cabe ainda ressaltar, que o grupo focal foi revelador em muitas questões. Uma delas refere-se ao descompasso entre o discurso e prática dos professores, como forma muitas vezes de acomodação e não querer mudar. Essa constatação deu-se ao percebermos que diante de algumas questões realizadas no grupo focal, os professores davam respostas evasivas, fugiam da questão proposta e atribuíam reiteradamente a culpa ao Estado que não dá formação e condições de trabalho, que a profissão está desvalorizada, que há uma sobrecarga de trabalhos e muitas escolas para cumprir a carga horária.

Outra constatação, a partir do grupo focal, foi que grande parte dos professores baseia-se no senso comum para proferir alguma palavra em relação aos mais diversos temas que envolvem a realidade escolar, especialmente no tocante às deficiências. É comum ouvir afirmações caracterizando o estudante como problemático, psicopata, perigoso, agressivo,

que, no nosso entendimento, essa postura não compete ao professor, mas aos profissionais das áreas da psicologia, psicopedagogia ou neurologia.

Além do mais, muitas vezes, encontramos professores eximindo-se da sua real função, constituindo-se numa espécie de terceirização do seu trabalho com os estudantes deficientes, pois observamos a dependência de certos professores de um órgão externo como o Conselho Tutelar para tomar uma posição a respeito de estudantes “problemas”, abrindo a possibilidade de ingerência de outros atores na educação.

É recorrente ainda, a presença de um discurso em que o professor coloca a responsabilidade no sujeito, na família, na escola, no Estado, na sociedade pelo fracasso escolar e por não saber trabalhar com estudantes deficientes, mas, em nenhum momento, olha para a sua prática enquanto professor. É o caso do professor que acredita que os estudantes “normais” são prejudicados pela presença dos estudantes que possuem alguma deficiência na sala de aula.

Observou-se ainda, que muitos professores escondem-se atrás de questões como a falta de estrutura física das escolas, da desvalorização da profissão, da falta de recursos humanos, da exaustiva carga horária, das salas de aula superlotadas, eximindo-se da responsabilidade em buscar formação para atender as situações em que estão presentes os estudantes com deficiências ou transtornos.

Muitos desses professores falam da inclusão, mas, ao mesmo tempo, excluem ao proporem dia e hora marcada para estudantes deficientes frequentarem a escola, podendo os professores preparar atividades diferentes para aquele momento. Quer dizer que nos outros dias, pode-se voltar ao “normal” sem a preocupação com a inclusão do estudante.

Poucos professores fazem o processo de reflexão de sua prática, reconhecendo as lacunas de sua formação tanto inicial como continuada e buscam a superação das mesmas. A maioria fica se lamentando, culpando o Estado que não dá suporte para a formação ou até mesmo os estudantes que são malandros, que se escondem atrás da deficiência, que possuem o “capeta encarnado”. Enquanto ficamos à procura de um culpado, não percebemos que, muitas vezes, somos nós, enquanto professores, que devemos fazer o processo de saída em busca de melhores condições de espaço, de uma formação mais aprofundada e de uma constante revisão das nossas práticas.

Algo que fica em aberto na nossa pesquisa que pode ser temática de investigação futura é a questão da linguagem utilizada pelos professores, que tratam os estudantes como infantis, pois é recorrente na fala do grupo focal, expressões como “anjinho”, “coleguinha”,

“folhinha”, “turminha”, “criaturinha”, “aulinha”, “miudinha”, “cabecinha”, “queridinha” e outras.

Por outro lado, não podemos deixar de constatar que, mesmo tendo muitas ideias superficiais e até mesmo contraditórias sobre a inclusão, os professores pesquisados apontaram a importância da atitude do professor em relação ao estudante com deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou superdotação, quanto ao respeito à individualidade de cada estudante, dos modos e tempos diferentes de aprendizagem que acontece a cada um, na integralidade dos sujeitos e nas potencialidades nos envolvidos no processo escolar.

Por fim, sem a pretensão de encerrar a discussão, acreditamos ter conseguido atingir os objetivos a que nos propomos, respondendo à problemática posta no início desse trabalho, conscientes de que há muito a se fazer em prol da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou superdotação. Que devemos continuar nossa caminhada de formação nos mais diferentes níveis de atuação de cada um, buscando exercer a profissão de professor com excelência para que possamos contribuir de forma simples e eficaz para que todos os estudantes possam ser acolhidos e incluídos na sua caminhada de crescimento na integralidade de seres humanos.

## 8 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Prática social e formação para a cidadania**: Cáritas do RGS. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2001.

AGAPITO Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-18, out. 2015.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. Inclusão: discurso legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-17, out. 2015.

ALMEIDA, Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-16, out. 2015.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto virtual de aprendizagem *incluir*: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.20, n.2, p. 223-234, abr./jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 1.005/14. **Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146/15. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 40.024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 1994.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das Políticas. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

CANDAUI, Vera Maria. (Coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro, RJDP & A Editora, 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino**. Porto Alegre, 2002.

DAINEZ Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-15, out. 2015.

DEWEY, John. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

ERECHIM. Lei Municipal nº 4.300/08. **Plano Municipal de Educação**. Erechim, RS, 2008.

ERECHIM. Lei Municipal nº 5.883/15. **Plano Municipal de Educação**. Erechim, RS, 2015.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS Maria Helena Camara. A história da Educação Especial no Rio Grande do Sul: textos selecionados (1955-1965). **1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva**: o ensino e a aprendizagem em discussão. Porto Alegre, RS, p. 41-59, maio 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma Educação Especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 2 ed. São Paulo, SP; Cortez, 1997.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.22, n.1, p. 49-64, jan./mar. 2016.

FONTES, Maria Alice. **O que são Transtornos de Aprendizagem?** Causas, tipos e tratamento. Disponível em: <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194>. Acesso em 09 jul. 2020.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; e ROTTA Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria.** Rio de Janeiro, RJ, vol. 80, n. 2 (supl), 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A., 2010.

IMBEMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, SP: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação deficiente mental no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 1992.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [*et al.*] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Heccus Editora, 2017.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).** Rio de Janeiro, RJ, p. 1-17, out. 2015.

LOPES Marisa Junior; MANCUSSI E FARO, Ana Cristina. Deficiências e educação inclusiva. *Deficiências e educação inclusiva*, das autoras Marisa Junior Lopes e Ana Cristina Mancussi e Faro. **Revista O mundo da Saúde.** São Paulo, SP, p. 45-51, jan./mar. 2006.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, n. 2, v. 32, p. 204-233, jul./dez. 2014.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, v.46, n. 162, p. 1124-1147, out./dez. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê/ Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo, SP: Summus, 2006.

MARTINEZ, Lucas da Silva; OLIVEIRA, Everton Fêrrer de; MOSCATO, Jarbas Parise. Educação inclusiva: apontamentos sobre a história, políticas e práticas de inclusão na escola. **Diálogo**. Canoas, RS, n.30, p. 43-54, dez. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo, SP: Pioneira, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Federal nº 10.172/10. **Plano Nacional de Educação 2001/2010**. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al.* **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo, SP: EdUFSCar, 2002.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na Gered de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-16, out. 2017.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; RIBEIRO, Fernando Fidelis. Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-16, out. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, p. 1-15, e.84910, 2019.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 21-49, jan./jun.2017.

NUNES, Ginete Cavalcante; PONTES, Verônica Maria de Araújo; MACÊDO, Cícero Cruz. Teorias do desenvolvimento cognitivo em Piaget e Vygotsky. *In*: OLIVEIRA, Gislene Farias de; SOUSA, Léa Barbosa de; KERNTOPF, Marta Regina (org.). **Teorias do desenvolvimento: reflexões**. Pernambuco, Inoveprimer, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 15/04/2020.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre - Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS, Artmed Editora, 2002.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-17, out. 2015.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-15, out. 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo, SP: Summus, 2006.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da instituição especializada para a escola comum por alunos com deficiência visual **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-16, out. 2017.



RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual nº 39.678/99. **Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPDs) e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAHs)**. Porto Alegre, RS, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 13.320/09. **Legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 14.705/15. **Plano Estadual de Educação – PEE**. Porto Alegre, RS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 6.616/73. **Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional**. Porto Alegre, RS, 1973.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, 20 (3), p. 173-183, jul./set. 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção e da ressignificação da prática**. Passo Fundo, Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema n contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Melissa Rodrigues da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-15, out. 2017.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**. São Paulo, SP, 57 (1), 78-87, jan./fev. 2011.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2001.

SOFISTE, Juarez. Filosofia Latino-americana: filosofia da libertação ou libertação da filosofia? **Revista Ética & Filosofia Política**, Juiz de Fora, MG, n. 1, v. 8, p. 1-21, jun./2005.

STRECK, Danilo R.; DAUDT, Paloma de Fretas; LODI, Leonardo Camargo. O Orçamento Participativo como mediação pedagógica para a formação da cidadania: entre potencialidades e “desperdício da experiência”. *In*: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Pesquisa-educação: mediações para a transformação social**. Curitiba, PR, Appris, 2017.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.22, n.4, p. 527-542, out./dez. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em 15 abr. 2020.

UNESCO. **Declaración de Buenos Aires - E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21**. Argentina, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VARGAS, Adriana; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.24, n.3, p. 359-372, jul./set. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo, Cultura Acadêmica, v.11, p. 33-58, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos**. *In*: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo).

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002**. 2005, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 44, e180213, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

## APÊNDICE A - TEXTOS SELECIONADOS DA SciELO

<b>Nº</b>	01
<b>Ano</b>	2018
<b>Autor(es)</b>	Adriana Vargas Evelise Maria Labatut Portilho
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, PR, Brasil.
<b>Título</b>	Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial
<b>Palavras-chave</b>	Epistemologia da Aprendizagem. Educação Especial. Formação Continuada.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>As representações sociais e concepções de aprendizagem dos professores da escola de Educação Básica, modalidade Especial pesquisada, opõem-se ao objetivo da instituição, que é promover a independência, a socialização e a inclusão sócio educacional das crianças. Do mesmo modo que os estudos de <u>Barbosa (2014)</u>, <u>Fragoso e Casal (2012)</u> e <u>Musis e Carvalho (2010)</u>, as representações sociais dos professores pesquisados estão carregadas de significações sobre a deficiência, concebida como limitadora, negativa, determinante; sobre a ausência, o diferente (em comparação a um padrão normal), aquilo que anula o outro e é regida por explicações médicas.</p> <p>Em conclusão, as concepções de aprendizagem inatista e ambientalista coexistem nas falas dos professores pesquisados e reforçam as ações de integração da criança com deficiência na sociedade, ou seja, aquela que investe na promoção de mudanças na criança, na direção de sua normalização. No entanto, as ações de inclusão, segundo <u>Aranha (2003)</u>, são aquelas que investem no processo de desenvolvimento da criança, criando condições imediatas para o acesso e a participação na vida comunitária, possibilitando sua manifestação com relação aos seus desejos e às suas necessidades, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.</p> <p>Um trabalho de forma integrada à equipe terapêutica da escola parece ser uma alternativa para o professor, que poderia discutir os casos em grupo e elaborar um projeto conjunto objetivando atender às necessidades educativas de cada criança, compartilhar conhecimentos e incertezas. Além disso, programas de formação continuada que questionem o domínio do saber específico, como cursos e especializações em Educação Especial, que possivelmente tornaria o professor apto a trabalhar de forma adequada com o aluno com deficiência. E, também, incluir nessas formações espaços de reflexão constante entre professores e equipe pedagógica, buscando diminuir a angústia vivenciada diante dos desafios diários no trabalho.</p>

<b>Nº</b>	02
<b>Ano</b>	2018
<b>Autor(es)</b>	Alexandro Braga Vieira Ines de Oliveira Ramos Renata Duarte Simões
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil.
<b>Título</b>	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento:

	atravessamentos nos currículos escolares
<b>Palavras-chave</b>	Currículos. Inclusão escolar. Deficiência. Transtornos globais do desenvolvimento.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	Essas reflexões ajudam-nos a pensar em várias problematizações para sairmos de estágios de paralisia docente, principalmente quando nos deparamos com a escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Uma estratégia que se desenha para a superação desse quadro vem sendo a busca por conhecimentos que dialoguem com as trajetórias dos alunos, permitindo ao professor lançar novos olhares sobre os currículos escolares para refletir se os mesmos precisam ser adaptados, flexibilizados, adequados ou, caso contrário, constituídos e praticados de forma a levar o estudante a criar uma relação com o conhecimento para conhecer a si, os outros e a sociedade da qual faz parte.

<b>Nº</b>	03
<b>Ano</b>	2018
<b>Autor(es)</b>	Alexandro Braga Vieira Ines de Oliveira Ramos
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil.
<b>Título</b>	Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo
<b>Palavras-chave</b>	Educação Especial. Currículo. Atendimento Educacional Especializado.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	Ao longo do artigo, dedicamo-nos a aproximar os pensamentos de Boaventura de Sousa Santos ao campo da Educação Especial. Diante disso, alicerçamos nossas reflexões em uma experiência de formação continuada para professores da Educação Básica. Dialogamos a <i>escolarização dos alunos da Educação Especial</i> , articulada aos pressupostos das <i>Sociologias das Ausências</i> e das <i>Emergências</i> , da tradução e do pensamento abissal e pós-abissal. Essas reflexões nos fizeram refletir que o que não existe é culturalmente produzido pela sociedade e, para nos contrapormos a esses pressupostos, trouxemos a reflexão para o campo das <i>ecologias do reconhecimento dos saberes</i> . Segundo Sousa Santos (2006), é de suma importância entender que o fato de não existir um único saber faz com que, mais do que nunca, precisemos procurar meios para que esses saberes se articulem e se interpenetrem para que, de fato, o presente seja visibilizado e observado e, com isso, não deixarmos para o futuro ações que <i>movimentadas</i> no hoje trarão resultados significativos posteriormente. As reflexões do autor nos ajudaram também a perceber (no transcorrer da formação) que é possível constituir movimentos de interações/inter-relações entre os professores para potencializar os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, evidenciando a importância dos investimentos na formação continuada e a articulação dos recursos humanos e materiais disponíveis na escola, dentre outras questões, para pensarmos em escolas mais inclusivas.

<b>Nº</b>	04
<b>Ano</b>	2017

<b>Autor(es)</b>	Mylene Cristina Santiago Mônica Pereira dos Santos Sandra Cordeiro de Melo
<b>Instituição</b>	Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<b>Título</b>	Inclusão em educação: processos de avaliação em questão
<b>Palavras-chave</b>	Formação de professores. Atendimento educacional especializado. Inclusão em práticas de avaliação.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>A avaliação permeia (ou deveria permear) todo o processo de ensino-aprendizagem. Em termos didáticos, ao elaborar o plano de aula ou o planejamento de curso, é preciso considerar os nossos objetivos (culturas), nossa intenção (políticas) com o grupo, o contexto do grupo (dialecicidade e complexidade) com o qual iremos trabalhar (práticas).</p> <p>No momento em que estabelecemos objetivos, esses objetivos serão avaliados ao longo do processo. A avaliação (especialmente se feita em uma perspectiva omnilética, ou, pelo menos, mais ampla e politizada) se trata de um instrumento para identificar se estamos no caminho certo, ou seja, o processo avaliativo não se restringe apenas a identificar o aprendizado do aluno, mas nos serve de parâmetro para identificar se nossa proposta pedagógica está possibilitando condições de aprendizagem e participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Consideramos que as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e seus entrelaçamentos dialéticos e complexos nos possibilitam perceber a heterogeneidade como elemento indispensável para o enriquecimento das interações em sala de aula. A relação que estabelecemos com as diferenças em sala de aula é fundamental, pois diferenças assumidas como oportunidades são intimamente relacionadas às dimensões explicitadas, ou seja, da negação das diferenças passamos ao reconhecimento das mesmas. Esse deslocamento de olhar e atitude permite que possamos apostar nas potencialidades que cada ser humano possui, independente dos prejuízos resultantes de uma diferença/deficiência. Nesse contexto, a diferença/diversidade pode ser, ao invés de um problema, como ainda é comumente vista, uma fonte de riqueza e de enriquecimento das nossas práticas sociais, culturais e pedagógicas. Assim, o processo de inclusão em educação, visto pela lente omnilética, problematiza questões referentes à organização curricular, espaços e tempos escolares, estratégias didático-pedagógicas, modos de ensinar e aprender para possibilitar o direito à aprendizagem e à participação para todos.</p>

<b>Nº</b>	05
<b>Ano</b>	2016
<b>Autor(es)</b>	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães Marcia Torres Neri Soares
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Ipiaú, BA, Brasil.
<b>Título</b>	Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica
<b>Palavras-chave</b>	Pesquisa-Ação. Currículo. Deficiência. Inclusão Escolar.

<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Identificamos a não garantia de uma proposta de formação continuada na escola e o decorrente isolamento das práticas pedagógicas realizadas como um dos principais obstáculos ao trabalho do professor.</p> <p>Para Sacristán (2000, p. 198), a coletividade [...] da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas. O fato de os professores não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuía para ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da escola da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.</p> <p>Nosso estudo evidencia que “a inclusão se apresenta como ‘campo de forças’ e embates, e não somente como terreno de competência técnica de professores e gestores” (MAGALHÃES, 2012, p. 502). Portanto, o “como fazer” na sala de aula não se esgota na dimensão técnica do saber especializado para adaptação de um determinado recurso, um plano individualizado para o estudante com deficiência, a flexibilização curricular. Essas formas de intervenção educativa ganham sentido quando refletidas na trama de conflitos e no questionamento de interesses, ideologias e (in)definições do que se elege como conhecimento escolar para diferentes estudantes, ou seja, além da dimensão técnica, na dimensão crítica desse mesmo currículo.</p> <p>A escola revelou, gradativamente, a intrincada relação das dimensões técnicas e simbólicas ligadas ao currículo, personificada no acesso desigual e injusto dos estudantes com deficiência à parte do conhecimento produzido pela humanidade. Parece-nos, então, que a revisão de metodologias para fazer os conteúdos acessíveis a todos os estudantes é assunto recorrente para prática de muitos professores.</p> <p>Nivelados conforme suas supostas (in)capacidades, os estudantes estavam imersos numa teia de rotulações que os distanciava do acesso e participação no currículo escolar. Mais uma vez, o “inocente” mecanismo para agrupamento dos estudantes com deficiência em uma única turma transversalizou os momentos formativos desenvolvidos ao longo da investigação e indicou a necessidade de desenvolver temas voltados à compreensão do currículo escolar como avivador ou silenciador das vozes e da participação de diferentes estudantes.</p>
---	---

<b>Nº</b>	06
<b>Ano</b>	2016
<b>Autor(es)</b>	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares Larissa Medeiros Marinho dos Santos Maria Nivalda Carvalho Freitas
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei, MG, Brasil.
<b>Título</b>	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente
<b>Palavras-chave</b>	Educação Especial. Formação de professores. Políticas Públicas em Educação. Educação das pessoas com deficiência.
<b>Relação</b>	A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares

<p><b>entre formação continuada e inclusão</b></p>	<p>ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nas entrevistas realizadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva. Então, o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva.</p> <p>Além de uma reformulação nas políticas públicas de inclusão, com uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade para as crianças inseridas. Como já mencionado, o que se vê é a existência de um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe e o que realmente é cumprido. Como por exemplo, o fato da exigência de formação especializada para as professoras apoio, mas ainda são contratadas profissionais para essa função que não possuem nenhuma especialização e sequer cursaram disciplinas relacionadas à inclusão em sua formação.</p>
--	---

<b>Nº</b>	07
<b>Ano</b>	2016
<b>Autor(es)</b>	Maria Luiza Salzani Fiorini Eduardo José Manzini
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista – Unesp. Marília, SP, Brasil.
<b>Título</b>	Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar
<b>Palavras-chave</b>	Educação Especial. Educação Física. Tecnologia Assistiva. Inclusão Escolar.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Conclui-se que, os dois professores de Educação Física encontravam dificuldades, por diversos motivos, para criar condições favoráveis a inclusão dos alunos com deficiência e alunos com autismo, seja em função das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos, da seleção de conteúdos, da presença da professora de sala ou da falta de ações propositivas em relação à inclusão. Mas, a inclusão escolar não ocasionou apenas dificuldades para P1 e P2, pelo contrário, nas aulas de Educação Física também eram vivenciadas inúmeras situações de sucesso e, o mais curioso, nas turmas que ambos os professores relataram como “com dificuldades para incluir”.</p> <p>Além de sucessos e dificuldades, a prática dos professores de Educação Física em turmas regulares com alunos com deficiência e alunos com autismo apresentou três aspectos que embasavam o desenvolvimento das aulas: 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor; 2) o tipo de deficiência ou de transtorno e o conhecimento sobre eles, e 3) a empatia professor – aluno e</p>



	aluno – aula de Educação Física, sendo que o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor “olhava” para o aluno com deficiência ou com transtorno e “enxergava” possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação e, quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar.
--	--

<b>Nº</b>	08
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Cláudia Sanini. Cleonice Alves Bosa
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
<b>Título</b>	Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora
<b>Palavras-chave</b>	Crenças. Autoeficácia. Autismo. Educação infantil.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Em relação às crenças da educadora sobre o autismo e sua influência no trabalho com o aluno foi possível identificar atitudes positivas e de aceitação desta criança. Mesmo com os sentimentos iniciais de medo e insegurança para trabalhar com um aluno “diferente”, ela conseguiu desenvolver uma relação baseada no afeto, no carinho e no conhecimento sobre seu jeito de ser e reagir, à medida que a experiência com ele e as orientações que buscou aumentaram.</p> <p>O acolhimento e os sentimentos positivos da educadora em relação ao aluno parecem decorrer do vínculo estabelecido, em primeiro lugar, com a criança e não com o autismo. A literatura mostra que optar por uma ou outra forma de se vincular com o aluno com necessidades educativas especiais fará muita diferença na prática adotada pelo professor. Permitir que a patologia se sobressaia nessa relação impede a realização de um trabalho efetivo e o reconhecimento das capacidades desse aluno, que acaba sendo visto apenas pelo viés da deficiência. A educadora demonstrou acreditar na capacidade de desenvolvimento de seu aluno, que aliado ao conhecimento sobre o transtorno, as dificuldades, as potencialidades e possibilidades observadas, as metodologias e práticas utilizadas, permitiram um maior investimento na educabilidade deste aluno, no desenvolvimento do trabalho da professora e da confiança na sua capacidade de atuação.</p> <p>No que se refere ao senso de autoeficácia foi possível identificar, em alguns aspectos, uma baixa expectativa de eficácia por parte da educadora, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica e do conhecimento que possuía para a realização do seu trabalho e pelo sentimento persistente de insegurança em relação à adequação de sua prática, expresso pela necessidade constante de ser reassegurada sobre a qualidade da sua prática.</p> <p>Mediante estes resultados destaca-se a importância da realização de novos estudos, investigando mais especificamente que fatores estão implicados nessa desvalorização da própria formação e a dificuldade de autonomia para criar e experimentar, ao mesmo tempo em que avalia e reflete sobre a sua prática. Pesquisas com este foco terão implicações para o desenvolvimento de atividades de capacitação de professores da educação infantil que trabalham com esses alunos, permitindo, assim, a construção do conhecimento, a</p>

	articulação entre teoria e prática e a dissolução de mitos e distorções quanto ao desenvolvimento e à educabilidade de crianças com autismo. Os resultados deste estudo, pelo menos no que refere à educação infantil, parecem inicialmente apontar para a necessidade da formação continuada dos professores, sobretudo daqueles que atuam na área do autismo.
--	---

<b>Nº</b>	09
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Mylene Cristina Santiago Mônica Pereira dos Santos
<b>Instituição</b>	Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<b>Título</b>	Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão
<b>Palavras-chave</b>	Formação de Professores. Planejamento. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão em Educação. Perspectiva Omnilética.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Propusemo-nos neste artigo relatar o processo de formação continuada sobre inclusão cujo principal foco é deslocar o sentido da deficiência para a potencialidade do estudante em seu processo de aprendizagem. Para atingirmos tal propósito, buscamos compreender o contexto das salas de recursos multifuncionais, em sua dimensão político-pedagógica entrelaçada com a perspectiva omnilética, o que resulta novas e complexas articulações entre o planejamento e a intencionalidade do ato educativo.</p> <p>O desafio de deslocar sentidos e olhares culturalmente enraizados nos coloca em movimento de mudança e transformação, de não cristalização de nossas culturas, políticas e práticas. Nesta trajetória, também pudemos perceber, ao recorrermos ao objetivo que aqui nos propusemos a alcançar, que o planejamento pedagógico pode beneficiar-se deste olhar omnilético, na medida em que, com o referido olhar, o planejamento torna-se um caminho aberto, não engessado, passível de revisão e mudança, envolvendo, sobretudo, um processo de investigação/ação, que requer a participação dos atores escolares em situações de reflexão e na transformação da realidade da escola, ou seja, no desenvolvimento de estratégias referentes à compreensão crítica da própria prática pedagógica e de seus desdobramentos no processo de participação e de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Assim, assumimos que a singularidade deste trabalho para o nosso campo de estudo, resulta em afirmar, que o ciclo de formação em questão, colocou todos os atores-participantes-formadores em um movimento de construção-revisão-reconstrução de si mesmos, de seus valores e de suas decisões e ações, tornando-nos mais abertos em relação às contradições e incertezas, à medida que as compreendemos como inevitáveis (embora não eternas em si mesmas) e constituintes da própria possibilidade de transformações.</p>

<b>Nº</b>	10
<b>Ano</b>	2014
<b>Autor(es)</b>	Cláudia A. Bisol Carla Beatris Valentini
<b>Instituição</b>	Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, RS, Brasil.
<b>Título</b>	Objeto Virtual de Aprendizagem <i>Incluir</i> : Recurso para a Formação de Professores Visando à Inclusão

<b>Palavras-chave</b>	Educação Especial. Inclusão Educacional. Formação de Professores. Tecnologia Educacional.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Pensar a respeito dos princípios que podem nortear a formação de professores para a inclusão exige um percurso entre teoria e prática. As escolhas feitas para a organização do objeto de aprendizagem <i>Incluir</i> procuraram circunscrever reflexões que permitissem pensar em termos de uma ética da responsabilidade e de uma disponibilidade para o outro.</p> <p>O intuito, retomando as questões inicialmente apontadas neste artigo, foi conceber uma proposta de formação que, deslocando seu foco para além da transmissão de informação, promova e mobilize uma atitude reflexiva e crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem e contribua para a construção novas práticas.</p> <p>A estrutura do OA <i>Incluir</i> foi pensada para conduzir a movimentos de mobilização e provocação, trazendo informações em um plano secundário. Para que isso se efetivasse foi necessário percorrer um caminho técnico, em termos de decisões quanto à estrutura do objeto, sua arquitetura interna e a composição de cada módulo. Também foi necessário realizar eleições teóricas, definindo que reflexões propor e a partir de que conceitos. As decisões foram tomadas sempre no sentido de tentar promover aberturas, questionamentos, cuidando para que uma linguagem acessível e convidativa não comprometesse o rigor conceitual.</p> <p>O OA <i>Incluir</i> vem sendo utilizado em oficinas presenciais com professores de diversos níveis de ensino e em atividades presenciais ou a distância com acadêmicos das licenciaturas, psicologia, especialização em psicopedagogia e áreas afins. Uma análise quantitativa e qualitativa do objeto está em andamento, sendo realizada a partir de um livro de visitas disponibilizado no próprio objeto.</p> <p>Enfim, trata-se de expandir os recursos e trabalhar para construir novas gerações de professores e profissionais para quem a ética não seja uma questão retórica e para quem a disponibilidade ao outro esteja em primeiro lugar.</p>

## APÊNDICE B – TEXTOS SELECIONADOS DA ANPED

<b>Nº</b>	01
<b>Ano</b>	2017
<b>Autor(es)</b>	Sandra Maria Zardo Morescho
<b>Instituição</b>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil.
<b>Título</b>	Formação continuada de professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo
<b>Palavras-chave</b>	PNEM. Orientador de Estudo. Formação continuada de professores.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Reconhecida a importância do PNEM para o professor que desenvolve seu trabalho com o ensino médio e diante das mudanças decorrentes da formação, os orientadores de estudo só têm a lamentar a interrupção do programa de formação continuada, o qual, durante seus dez meses, já expressava mudanças significativas no trabalho com o ensino médio e que, segundo os depoimentos coletados, continuam na prática dos docentes mesmo com o término da formação. Frente à necessidade de formação permanente do professor, o que ficou entre os orientadores de estudo foi apenas o sonho de continuidade do PNEM, assombrado pelas mudanças políticas e econômicas ocorridas em nível nacional, causando certo pessimismo quanto à sua continuidade, bem como aos investimentos na formação continuada de professores.</p> <p>Neste período de incertezas, é fundamental reconhecer a importância que o PNEM teve para a formação do professor que atua no ensino médio, as contribuições da formação para a organização do ensino, bem como a importância do trabalho coletivo docente na superação dos problemas e dificuldades da unidade escolar. Mas, principalmente, para o professor compreender quem é o estudante do ensino médio, num processo de formação integral, articulando a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2012). No entanto, é difícil aceitar o fim de um programa de formação continuada quando existe a cobrança constante de uma educação de qualidade, pelos mesmos que o finalizaram.</p>

<b>Nº</b>	02
<b>Ano</b>	2017
<b>Autor(es)</b>	Melissa Rodrigues da Silva
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil.
<b>Título</b>	Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica
<b>Palavras-chave</b>	Formação inicial e continuada; escola e universidade.
<b>Relação entre formação continuada</b>	A partir da pesquisa sobre a formação de professores, pretendemos proporcionar subsídios que fortaleçam a discussão acerca da formação continuada, bem como a importância e as necessidades de se promover momentos de reflexão didática teórico metodológica acerca da organização

<b>e inclusão</b>	<p>do Ensino Superior e da Educação Básica, sem a pretensão de esgotar o debate, mas, apontar novas questões que possam suscitar deste, ou seja, “alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação, [...] é para isso que serve a pesquisa educacional”. (NÓVOA, 2015, p. 271).</p> <p>Neste sentido, as inquietações que nos instigam sobre a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, visam aprofundar os estudos e pesquisas sobre essa demanda, bem como o estudo das DCN’s BRASIL, 2015), a fim de que a formação dos profissionais do magistério seja discutida no contexto deste trabalho, pois segundo Nóvoa (2015, p. 270) “precisamos reinventar a pesquisa como uma práxis coletiva aberta e colaborativa,” sendo assim possibilitar e produzir contribuições à Universidade, professores e escolas, a partir de um estudo que visa a articulação e a aproximação da instituição formadora (universidade) e da escola.</p> <p>Esse estudo irá favorecer no desenvolvimento de possíveis reorientações das ações desenvolvidas pela universidade que deverão repercutir na formação continuada de professores da educação básica.</p>
-------------------	--

<b>Nº</b>	03
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Ozélia Horácio Gonçalves Assunção Rafaela de Oliveira Falcão
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, CE, Brasil. Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, Brasil.
<b>Título</b>	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza.
<b>Palavras-chave</b>	Formação de professores; coordenação pedagógica; pesquisa-ação.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Analisando os resultados da pesquisa-ação e os aspectos aqui apresentados, entendemos que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente que se desenvolve no espaço escolar, sobretudo, nessa nova conjuntura educacional. Nesse sentido, as discussões que emergiram nos encontros propostos por esta investigação originaram questões que se mostraram pertinentes na continuidade desse trabalho, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazer a formação para o cerne de onde as práticas se desenvolvem, ou seja, para a escola, não se trata de uma decisão unilateral. Tanto o coordenador, quanto o gestor e a comunidade escolar, precisam estar imbuídos desse sentimento de colaboração e reflexão acerca do processo;</li> <li>• A formação em serviço não acontece isolada do contexto onde está inserida. As histórias de vida e as condições onde o trabalho se desenvolve interferem no processo de formação e autoformação de seus atores e, por isso, precisam ser consideradas.</li> </ul> <p>Segundo Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Portanto, faz-se necessário dar voz e vez à escola de educação básica, ouvir os envolvidos com o projeto escolar, caso contrário, continuaremos a viver essa ilusão de que o problema da</p>

	<p>educação pode ser resolvido com programas e projetos de formação em larga escala, sobretudo aqueles que nascem nos gabinetes do Ministério da Educação baseados em pesquisas generalizadas da realidade educacional, onde, na maioria das vezes, apontam o fracasso escolar como consequência da má formação de seus profissionais. Esse pode ser um dos motivos, mas simplesmente transformar os professores em meros consumidores de métodos e técnicas de ensino não os farão melhores profissionais, no máximo, os tornarão bons “técnicos de ensino”.</p> <p>Finalmente, esperamos que os apontamentos desta pesquisa, assim como as aprendizagens propiciadas durante todo o processo, descortinem novas práticas autônomas e reflexivas aos sujeitos que se propõem ao ato de educar. Que estejamos atentos à multiplicidade presente em nosso entorno laboral, a fim de que a formação do professor atravessasse o sujeito em todas as suas dimensões, sejam elas profissionais, pessoais, sociais, etc.</p>
--	---

<b>Nº</b>	04
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Juliano Agapito Sonia Maria Ribeiro
<b>Instituição</b>	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC, Brasil.
<b>Título</b>	A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva
<b>Palavras-chave</b>	Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Diversidade.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Ao tomar como tema central da investigação a formação inicial de professores atrelada à educação inclusiva, torna-se relevante pontuar como foram percebidas as concepções deste grupo de estudantes acerca desta perspectiva educacional. O fator que mais se evidenciou em relação às concepções foi a recorrente vinculação entre educação inclusiva e educação especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos de atuação.</p> <p>Embora parte dos sujeitos tenha apresentado compreensões da proposta inclusiva como possibilidade de oferta de educação para todos, as restrições ao âmbito da educação especial se fizeram presentes na maioria das vezes, inclusive quando estes estudantes foram direcionados a identificar o público a quem se destina à perspectiva educacional inclusiva. Para praticamente metade deles, a relação entre diversidade e educação inclusiva não foi estabelecida ao apontar os sujeitos que deveriam ser abarcados por ela, tendo em vista que grupos associados à diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e cultural foram negligenciados em detrimento de grupos fortemente ligados à educação especial.</p> <p>A compreensão da educação inclusiva como prerrogativa da educação especial tem origem na imprecisão conceitual gerada pelo modo como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, têm sido adequados aos serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, considera-se fundamental que os cursos de formação inicial de professores certifiquem-se de que seus estudantes compreendam os pressupostos educacionais inclusivos com foco em uma educação para todos, que mesmo atuando também sob a educação especial, não se restringe a ela.</p>

	<p>No tocante à concepção dos acadêmicos sobre a diversidade, as imprecisões conceituais puderam ser encontradas já no momento em que a maioria (87%) considerou que existe relação entre diversidade e educação inclusiva, contudo, ao nominarem os sujeitos que deveriam ser compreendidos por uma perspectiva educacional inclusiva (pautada, portanto, na diversidade), apenas 45% do grupo assinalou todos os sujeitos apresentados, indicando não reconhecerem a abrangência desta diversidade nos grupos sociais distintos, ou seja, tomando-a como uma diversidade que abarca uns, e não outros.</p> <p>Tratando-se do perfil de docente que os estudantes pretendem assumir, se pôde verificar que uma parcela de 27% não revelou interesse em atuar na docência depois de concluir a formação. Deste grupo emergiram justificativas pautadas: em outras possibilidades profissionais que os cursos oferecem, em incompatibilidades com a profissão identificadas no decorrer da graduação ou no desprestígio profissional da docência. Além disso, praticamente metade deles (45%) não se sente preparada para ser professor na educação inclusiva.</p> <p>Diante da discussão desencadeada, evidenciou-se a premência em se realizar pesquisas no âmbito da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, considerando que, dos resultados desta pesquisa, emergiram novos e velhos dilemas da formação de professores que demandam ainda estudos detalhados na busca por soluções que promovam a evolução, tanto dos processos de formação quanto da consolidação do movimento educacional inclusivo.</p>
--	---

<b>Nº</b>	05
<b>Ano</b>	2017
<b>Autor(es)</b>	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
<b>Instituição</b>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil.
<b>Título</b>	Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior
<b>Palavras-chave</b>	Inclusão na educação superior. Estudantes com deficiência. Mediação pedagógica.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>A pesquisa possibilitou a constatação do quanto a educação de pessoas com deficiência requer sensibilidade para valorizar conquistas que podem não estar explícitas nos currículos definidos previamente. A inclusão comemorada como estratégia de socialização alterou uma cultura naturalizada da segregação, da separação.</p> <p>Porém, atualmente, é necessário dar passos mais ousados e garantir o direito de aprendizagem de todas as pessoas. A educação inclusiva em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo e pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais. A presença de estudantes com deficiência na educação superior nos mostra que precisamos “do outro”, nos mostra a incompletude que não está necessariamente nos sujeitos denominados deficientes, mas na condição humana. A avaliação da aprendizagem que muitas vezes é adotada como uma estratégia de controle, submissão e disciplinamento precisa dar lugar à avaliação que diagnostica a contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento.</p> <p>A inclusão de forma genérica, muitas vezes romanceada, merece ser</p>

	<p>tensionada para que o sujeito da inclusão, suas necessidades e singularidades ganhem o espaço necessário, desobrigando-o da classificação, da categorização, da normatização e da normalização.</p> <p>Narrativas dos docentes sujeitos deste estudo explicitam que uma das indagações e desconfortos causados são relativos ao papel da universidade diante do estudante que não se apropria das aprendizagens previstas no projeto do curso, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas fragilidades apresentadas pelo estudante na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência. Como um exemplo, está a presença, na educação superior, de estudantes com deficiência intelectual, que pouco se apropriaram de habilidades como leitura, escrita, interpretação, entre outras, consideradas essenciais a profissionais graduados.</p> <p>Atualmente, no campo educacional, a inclusão é uma verdade inquestionável. A presença de estudantes com deficiência na universidade é recente e, se considerarmos o público com deficiência intelectual, que também adensa os números de ingressos na universidade, é praticamente inédita. Resta saber se a universidade irá redimensionar seus currículos para que este público também tenha lugar.</p> <p>O exercício da docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento, atuante na educação superior, descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com a diferença. Para que a inclusão não seja apenas o direito de presença mas também o direito de aprendizagem, a mediação docente se torna essencial.</p>
--	---

<b>Nº</b>	06
<b>Ano</b>	2017
<b>Autor(es)</b>	Fabiana Alvarenga Rangel
<b>Instituição</b>	Instituto Benjamin Constant – IBC. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<b>Título</b>	Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da instituição especializada para a escola comum por alunos com deficiência visual
<b>Palavras-chave</b>	Inclusão. Deficiência Visual. Instituição Especializada.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Procuramos apresentar, nesse artigo, aspectos que satisfizeram ou prejudicaram as expectativas de alunos que estavam em transição de um sistema de ensino constituído em IE, com a exclusividade de alunos cegos e com baixa visão em suas turmas, para um sistema de ensino comum, sendo uma experiência absolutamente nova para muitos deles.</p> <p>De modo geral, encontramos que parte das expectativas anunciadas na primeira fase da pesquisa foram modificadas em função da nova experiência, tanto positiva quanto negativamente. Os destaques positivos estão, em sua maioria, lançados para o relacionamento com colegas, mas é possível perceber, ao lado de críticas a docentes e à organização do trabalho da escola, que os alunos também encontram e se regozijam em positivities na relação com docentes e gestores.</p> <p>É certo que a questão da formação docente para o trabalho de inclusão de alunos com deficiência se mostra falho, em toda a transição, para todas as</p>



	<p>escolas envolvidas. Ainda que haja, em uma dada escola, um sistema de apoio montado, a formação do docente não-especialista ainda não dava conta de receber adequadamente o aluno com deficiência visual. Alguns docentes tinham iniciativas próprias e mesmo aleatórias, não formais, por interesse em compreender mecanismos de ensino mais indicados para o aluno. A gestão daquela escola também procurava, de sua parte, ampliar o alcance de suas ações. A IE, por sua vez, buscava firmar laços com a escola comum conveniada, dispondo de formação e de trocas pedagógicas entre as instituições.</p> <p>É certo que o processo de transição discutido aqui trouxe muitas marcas para os alunos, modificando seus modos de pensar, ora ampliando, ora reduzindo suas ideias sobre o que é estudar em uma escola comum, mas não percamos de vista que mesmo dentro da redução ou da não conclusão das expectativas iniciais, todos se mantiveram no propósito de encontrarem caminhos para a inclusão de si.</p> <p>Definitivamente, a experiência nova lhes trouxe a possibilidade de pensar em si mesmos para fora dos ditos limites da deficiência, para além dos espaços protegidos, no enfrentamento dos grandes coletivos, onde a deficiência venha, de modo comum, compor a cena.</p>
--	--

<b>Nº</b>	07
<b>Ano</b>	2017
<b>Autor(es)</b>	Eliane Greice Davanço Nogueira Fernando Fidelis Ribeiro Celi Corrêa Neres
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Dourados, MS, Brasil.
<b>Título</b>	Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação
<b>Palavras-chave</b>	Autoformação docente. Pesquisa narrativa. Altas habilidades/superdotação. Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Um aspecto que foi possível notar e que merece atenção, também, foi o fato de que em quase todos os relatos os alunos participantes desta pesquisa revelaram o seu incômodo nas escolas de ensino comum, por não possibilitarem o estímulo ou as condições mínimas necessárias para discutirem seus desejos e aspirações relacionados aos seus interesses intelectuais específicos. Evidencia-se, então, que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que nem sempre a pedagogia tal como configurada nas escolas atende às necessidades educacionais desses alunos.</p> <p>Nesse contexto, ocorre alunos com altas habilidades/superdotação esbarram, não raro, nas deficiências do sistema de ensino em suprir seus interesses intelectuais e educacionais. “Saber demais” assim como “saber de menos” constitui-se um desafio para a escola, que nem sempre está preparada para lidar com a <i>diversidade</i>, preferindo ao invés disso um desempenho que se mantenha “na média”.</p> <p>Se a escola “nunca o fez” naquela época, continua fazendo muito pouco ainda nos dias de hoje. Apesar de todas as informações e <i>formações</i> acerca da educação especial, as famílias e os alunos singulares precisam estar em</p>

	<p>constante busca de um atendimento educacional especializado (AEE). Finalmente, a narrativa aqui desenvolvida não é, e nem pretende ser, considerações finais. Apesar de ter alcançado o cume da montanha nessa escalada imaginária, o que se tem é uma cordilheira. Um complexo montanhoso, isto é, um auspicioso campo de investigação para que futuros pesquisadores possam estudar, utilizando-se das histórias de vida no âmbito da pesquisa narrativa, como recurso teórico-metodológico frutífero para analisar os percursos e processos da autoformação docente de profissionais que trabalham com o ensino de ciências da natureza para alunos e alunas com altas habilidades/superdotação.</p>
--	--

<b>Nº</b>	08
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
<b>Instituição</b>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil.
<b>Título</b>	A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior
<b>Palavras-chave</b>	Inclusão na educação superior. Estudantes com deficiência. Docência universitária.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Ao fazer esses tensionamentos sobre a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior, não quero negar a importância que atribuo à avaliação que ajuda a olhar “para dentro”, a reescrever e executar projetos de forma mais profícua, a olhar para o alcance e fecundidade das ações no campo da educação. Procurei ressaltar a avaliação a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber presentes nas práticas avaliativas ficam abaladas. A diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa, cristalizada da escola, provocando fissuras, abalos, inquietações que mobilizam a revisitar a história da escola com novos olhares, que nos auxiliam a perguntar como, porque e para que avaliamos.</p> <p>Tensionar a avaliação de estudantes com deficiência implica o tensionamento do próprio processo de inclusão. A ideia difundida no cenário da política de inclusão é de avanço, de sucesso, pouco se discutindo o aspecto qualitativo desse movimento, a exemplo de quantos desses estudantes concluem seus cursos ou qual o índice de êxito profissional dos egressos. Os dados oficiais apontando a expansão no número de matrículas de pessoas com deficiência, difundidos pelos censos da educação superior, são dispositivos que nos subjetivam, nos atravessam de diferentes formas, criando racionalidades que produzem efeitos nas universidades e nos modos de ser e constituir-se docente. Tal racionalidade também afeta as pessoas com deficiência e suas famílias, criando nelas o desejo de consumir cursos superiores, de ser incluídas no ensino superior, onde muitos querem estar, mesmo que esse espaço posteriormente gere exposição e exclusão. Questões acerca da inclusão e acessibilidade estão presentes nos instrumentos oficiais do sistema de avaliação da educação superior. Porém, a forma genérica como as questões são apresentadas, muitas vezes resulta em respostas positivas, em gráficos animadores, mas nem sempre significa que tais resultados atendem às especificidades dos sujeitos.</p> <p>As avaliações docentes estão focadas na titulação e produção e as atitudes inclusivas em relação aos estudantes com deficiência, disseminadas como sendo de colaboração, solidariedade, altruísmo, entre outras, ficam à sombra de resultados quantificáveis, inerentes aos princípios econômicos da produção.</p>

	<p>Existe lugar para a dúvida em relação ao êxito do docente e da instituição no processo de profissionalização de estudantes com deficiência, entendido como papel da universidade. Alguns docentes entrevistados identificam uma inclusão romanceada, naturalizada, mascarada, ambivalente, cujas fragilidades e até impossibilidades estão silenciadas. A ambivalência da inclusão se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém, organizar-se predominantemente, com base em princípios da modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos. Ao mesmo tempo em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca de melhores colocações. Qual o lugar, por exemplo, das pessoas com deficiência intelectual, que também estão matriculados em cursos superiores, nesse cenário?</p>
--	---

<b>Nº</b>	09
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Débora Dainez Ana Luiza Bustamante Smolka
<b>Instituição</b>	Faculdade de Educação da Unicamp – FE/UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
<b>Título</b>	A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária
<b>Palavras-chave</b>	Desenvolvimento humano, Educação Especial, Educação Inclusiva, Escola Pública.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p><i>Como garantir, então, na função social da escola a ampliação das possibilidades de humanização?</i></p> <p>Quando Vigotski (1997) argumenta que os objetivos educacionais em relação à criança com deficiência precisam ser os mesmos das crianças tidas como “normais”, muitas vezes o que se entende é que todos devem aprender a mesma coisa, deixando de considerar as especificidades, as condições orgânicas. A questão não é tomar como ponto de partida a deficiência, estabelecendo a priori os limites; também não se trata de dissolver a condição orgânica nas necessidades educativas especiais, respeitando as diferenças e investindo no aprender a conviver; tampouco, seja idealizar a deficiência a ponto de que todos podem aprender tudo em um determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de vivência da criança. Tais orientações restringem formas de projetar e criar ações que visem à abertura para os possíveis no processo de desenvolvimento e que enriqueçam as experiências dos alunos.</p> <p>A nosso ver, a forma como Vigotski (1997) se refere aos objetivos educacionais diz respeito às ações escolares que devem ser orientadas para o potencial do processo de humanização em qualquer que seja a condição orgânica. Essa forma de conceber o trabalho educacional implica atentar-se aos modos de participação da criança (com deficiência) nas práticas sociais, nas práticas de ensino-aprendizagem, com destaque para a atividade de significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações. Assim, o desafio da função da educação escolar que se coloca nessa perspectiva é <i>como considerar as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento e humanização</i>, uma vez que</p>

	<p>a condição orgânica não é impeditiva da ação social e educacional, pelo contrário, ressalta-se a tese da <i>sustentação social da vida</i>.</p> <p>Neste sentido, os resultados deste estudo apontam para a importância de um adensamento conceitual e teórico cujas implicações pedagógicas se colocam para além da educação escolar como mera socialização ou transmissão de conteúdos, mas demanda um trabalho de instrução e ampliação da criança com o conhecimento, viabilizando o acesso aos bens culturais historicamente produzidos. A formação para a participação na cultural e na produção de conhecimento demanda trabalho de desenvolvimento da linguagem e formas de significar o mundo, expandindo o funcionamento psicológico (investir no trabalho com a atenção voluntária e orientada, a memória mediada, a percepção verbalizada, a imaginação e a atividade de criação, o pensamento generalizado, a conceptualização e nomeação do mundo). Em outros termos, a criança com deficiência na escola nos leva a pensar na <i>ampliação da função dessa instituição</i>, de maneira a ressaltar a <i>instrução</i> orientada para as funções humanas na sua complexidade e possibilidades.</p>
--	---

<b>Nº</b>	10
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Kamila Lockmann Roseli Belmonte Machado Débora Duarte Freitas
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
<b>Título</b>	A inclusão no município do rio grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente
<b>Palavras-chave</b>	Inclusão – Escola – Professor – Subjetividade.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Neste artigo, tivemos a intenção de analisar as formas de subjetivação docente diante dos discursos da inclusão escolar, tacitamente aceitos nos dias de hoje como verdades inquestionáveis. Percebemos que os professores – tanto aqueles que já exercem a docência, quanto os que estão em processo de formação inicial – parecem inclinarem-se, curvarem-se ou dobrarem-se a algumas verdades que circulam na atualidade acerca deste tema. Tais verdades, como vimos, referem-se ao papel da escola e as características que necessita ter um professor inclusivo para ser considerado como tal. Essas características moldam o que denominamos aqui como <i>subjetividades docentes contemporâneas</i>, que são constituídas, mais especificamente, por três noções: a do sujeito docente moral (sensível, acolhedor, amoroso, consciente), a do professor mediador e do professor responsável (e responsabilizado) pelo sucesso/fracasso da inclusão.</p> <p>É importante ressaltar que ao falar em <i>subjetividades docentes contemporâneas</i> não estamos nos referindo a uma interioridade subjacente ao sujeito falante, ou a uma essência natural expressa por ele em seus discursos. Tentamos mostrar o quanto a subjetividade é constituída por discursos que circulam no âmbito mais amplo da sociedade. Ou seja, ela não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas a maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam o constituindo.</p>

<b>Nº</b>	11
<b>Ano</b>	2015
<b>Autor(es)</b>	Ednea Rodrigues de Albuquerque Lia Matos Brito Albuquerque
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE, Brasil. Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, CE, Brasil.
<b>Título</b>	Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar
<b>Palavras-chave</b>	Inclusão; Políticas públicas; AEE; Cotidiano escolar.
<b>Relação entre formação continuada e inclusão</b>	<p>Dos depoimentos dos participantes desta pesquisa (professores, gestores e pais), merecem destaques os seguintes aspectos: impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais; dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola; desenvolvimento insatisfatório de sua escolarização. Além disso, foram ressaltados diversos fatores, que impedem a efetivação do processo de educação inclusiva, tais como: os recursos didáticos/pedagógicos existentes não atendem às necessidades dos alunos; a não efetivação das modificações curriculares, que são previstas pela atual legislação de ensino; e a ausência de recursos humanos devidamente especializados.</p> <p>Em geral, os sentidos atribuídos ao aluno com deficiência, articulados às práticas desenvolvidas pelos professores na escola pesquisada, estão fundamentados na concepção de incapacidade do sujeito. Quase todos os professores e gestores adotam uma visão inatista, que condiciona o aluno a elementos das suas características físicas, emocionais e intelectuais. No entanto, consideram que o setor de AEE poderia contribuir de forma mais efetiva para o processo de inclusão escolar.</p> <p>Alguns professores não conseguem acompanhar os alunos com deficiência em sala de aula, portanto, necessitam da presença do apoio (estagiário que acompanha o aluno individualmente durante a aula). Na sala de aula, o aluno está cada vez mais dependente da atuação do apoio, uma vez que as suas dificuldades desestabilizam as atividades do docente em relação à turma. Para os professores, a retenção dos alunos em um mesmo módulo e/ou em uma mesma série é necessária, para que cada aluno com deficiência possa aprender os conteúdos, que foram suprimidos ao longo do processo de escolarização.</p> <p>Os professores, notadamente, aqueles que estão atuando, na escola, há pouco tempo, consideram que a falta informações relativas aos alunos com deficiência é um fator que dificulta o processo de inclusão.</p> <p>Os pais falam das experiências negativas, que foram <i>enfrentadas</i> por eles e pelos seus filhos em outras escolas públicas e/ou privadas, que deixaram determinadas marcas em suas vidas. A busca pelo direito à educação está carregada de tensões e de desafios, que, ainda, não foram superados, tais como: estrutura física que não está adequada à condição de aluno; e o processo escolar que não promove a inclusão do aluno com deficiência. Em suas falas, pais, técnicos e professores apresentam situações, que acentuam a discrepância existente entre o que está posto na legislação e a realidade do cotidiano escolar e familiar.</p>

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**TÍTULO DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**”, desenvolvida por Laercio Francisco Sponchiado, estudante do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim/RS. A mesma tem como objetivo central “Investigar se a formação docente continuada está possibilitando aos professores atuarem com os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo a inclusão no ambiente escolar”.

O convite à sua participação se deve à condição de membro atuante no espaço escolar de ensino e por possuir experiências no e do contexto, passíveis de contribuição para o alcance dos objetivos que propõe o estudo.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa financeira nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Afirmamos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora a uma hora e meia.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações, com a sua autorização e após a transcrição será apagada.

Assim, eu, após esses esclarecimentos:

[  ] aceito participar da pesquisa                      [  ] não aceito participar da pesquisa

Em caso de participação na entrevista, assinale a seguir:

[  ] Autorizo gravação                                      [  ] Não autorizo gravação

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de receber os resultados da investigação e com propostas de formação permanente no espaço, se assim for do desejo do coletivo da rede escolar de ensino.

A participação na pesquisa acarreta o risco do desconforto, ou seja, do participante não querer se pronunciar nos momentos e até de não participar da própria entrevista, a partir dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar.

Registramos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Laercio Francisco Sponchiado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato profissional com o pesquisador responsável:

Fone: (54) 9 9676 1319

E-mail: laerciosonchiado@gmail.com

Endereço para correspondência:

Rua José do Patrocínio, 309 Apto 302 A

CEP 99711-058 – Erechim/RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

O endereço do CEP/UFFS: Avenida General Osório, 413-D, Jardim Itália, Ed. Mantelli, 3º andar.

CEP: 89.802-210 - Chapecó-SC.

Fone: (49) 2049-14785

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

## **APÊNDICE D – ROTEIRO PRÉVIO DAS QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL**

Você tem ou já teve a experiência de ter estudantes deficientes em sua sala de aula? Você saberia dizer qual é ou era a deficiência?

Qual é o comportamento do professor diante da realidade da inclusão?

Você acredita que o estudante deficiente necessita de olhar diferenciado dos demais? Se não, por quê?

Se sim, quais são seus sentimentos em relação ao estudante que necessita de um olhar diferenciado devido a sua deficiência?

Qual é a compreensão sobre a Educação Especial?

Quais os desafios de se trabalhar com estudantes que possuem deficiências?

Você costuma trocar ideias com os profissionais da sala de Recursos Multifuncional?

Quais as concepções de currículo que poderiam contribuir no trabalho do professor em sala de aula com os alunos deficientes?

O projeto escolar contempla, pressupõe flexibilidade de horários, aulas mais curtas e a ocupação de outros espaços para permitam ritmos e atividades diversificadas?

Que métodos de avaliação são utilizados em sala de aula com o objetivo de atender as especificidades de cada estudante?

Você faz uma revisão de suas avaliações? Com os colegas de área? Com a escola?

Você tem um planejamento adaptado às necessidades dos estudantes deficientes?

Como ocorre a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência a fim de contemplar o que ele aprendeu?

Há um cuidado sobre tempos e ritmos diferentes de aprendizagem de cada aluno?

A escola é um ambiente acolhedor de todos os estudantes? Ela está adaptada para receber essa demanda?