

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Luciane Helena Mendes de Miranda

Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à
inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Luciane Helena Mendes de Miranda

Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à
inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutora em Educação: Psicologia da
Educação, sob orientação da Profa. Dra. Vera
Maria Nigro de Souza Placco.

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2020

Luciane Helena Mendes de Miranda

Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à
inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutora em Educação: Psicologia da
Educação, sob orientação da Profa. Dra. Vera
Maria Nigro de Souza Placco.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

*Cada um de nós tem o seu próprio jeito de ser
Mas tudo que foi feito
Só fizemos juntos
Porque você ouviu a minha, e eu, a sua voz. [...]*

(Só posso dizer, Nando Reis)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Placco, exemplo de professora, por seu apoio, paciência, generosidade e respeito durante toda minha trajetória no mestrado e doutorado, por suas colocações, sugestões que despertaram estudos e possibilidades para voos futuros.

À Profa. Dra. Mimi Antunes, pelo incentivo e entusiasmo em defesa da causa que acreditamos, a inclusão escolar, a busca por uma sociedade mais justa, e por estar presente na banca do mestrado e, agora, na do doutorado.

À Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pela delicadeza de suas palavras, por suas contribuições generosas e por aceitar compartilhar comigo seus saberes, nesta caminhada pela formação de professores.

Ao querido companheiro Prof. Dr. Rodney Pereira, por sua amizade, pelas contribuições durante minha aventura no universo acadêmico *stricto sensu*, por todo empenho e dedicação frente à formação docente e à diversidade humana.

À Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, pelas ricas contribuições durante a banca de qualificação, provocando questionamentos e ensinamentos sobre a escolarização dos alunos da educação especial, e por aceitar participar deste importante momento.

À amiga Luciana Sigalla, competente revisora, presente que a PUC-SP me deu, obrigada por todas as suas palavras, ditas e escritas, nesta caminhada acadêmica.

À Elvira Aranha, por seu carinho, pelas conversas e dicas durante a construção desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da PUC-SP, em especial à Profa. Dra. Marli André, à Profa. Dra. Mitsuko Antunes e aos professores Sérgio Luna e Vera Placco, pelo rico aprendizado ofertado.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP, em especial à Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, à Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e às professoras Laurizete Passos, Marli André e Vera Placco, pelas contribuições e pela rica experiência da tutoria, fundamentais para minha formação profissional.

Ao Edson Aguiar, assistente de coordenação do PED, e ao Humberto Silva, assistente de coordenação do FORMEP, por toda ajuda nos momentos necessários.

A todos os sujeitos desta pesquisa, professoras e professores, por compartilharem suas percepções e experiências ofertadas pela carreira docente, as quais proporcionaram dados ricos e intensos: Edy, Aparecida, Paulo, Regis, Áurea, Catarina, Cacao, Mariana, Waniy, Carol, Maris, Rei, Tina, Beto, Ramos, Cacao, Khalon, Mara, Lânia, Índia, Regina, Michele, Bia, Santos, Valdo, João, Moraes, Luciano, Nicole, Roberto, Regina Célia e Pedro. Esses são seus pseudônimos, mas espero que cada um de vocês se sinta abraçado e saiba de meu agradecimento.

A todas as amigas e amigos que fiz na PUC-SP, dentre eles: Adriana Reis, Agda Malheiros, Alcielle Santos, Alexandra Garrote, Camila Igari, Camila Miranda, Carla Geovana, Cintia Regina, Danielle Girotti, Dilma Silva, Elvira Aranha, Flávio Dalera, Gabriel Catellani, Gabriela Argolo, Kelly Szabo, Larissa Bertaglia, Laura Espósito, Lisandra Príncipe, Luciana Magalhães, Luciana Sigalla, Luzia Orsolon, Magali Silvestre, Maria Emiliana Penteado, Marilce Marili Vieira, Margareth Sula, Marly Benachio, Patrick Ferreira, Peterson Beraldo, Rafael Conde, Rodnei Pereira, Rodrigo Toledo, Sandra Oliveira, Selma Alfonsi, Silvana Tamassia, Simone Pannocchia, Tatiana Cruz e Tânia Morgado.

À minha mãe, Zilda, pelo apoio e puxões de orelha quando necessários.

Ao meu pai, Ivan. Em qual plano você estiver, espero que esteja orgulhoso por meu doutorado.

Ao meu irmão, Nilton, pela tradução do resumo e por me fazer ver que o mundo é maior que a nossa cidadezinha.

Aos parceiros da “Noite do Vinho”, Anderson, Cláudia, Flaviana, Marcelo, Marco Aurélio, Matheus, Simone e Wagner, pela degustação dos contos e causos que proporcionaram momentos leves e divertidos.

Às queridas amigas Ângela Moraes e Dirce Pereira, pelo apoio na retaguarda para que eu conseguisse continuar minha caminhada acadêmica.

Aos meus tios e tias, primos e primas, pelo afeto e pela compreensão das ausências nestes momentos de intenso trabalho.

E, por fim, ao meu marido Wagner e ao meu filho André, pelo amor e pela compreensão nesta longa caminhada pela busca do meu crescimento profissional.

Obrigada, meus queridos!

RESUMO

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. 2020. 219 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com PAEE e, pautada nessas informações, elaborar um programa de formação direcionado para as necessidades formativas. Para uma escola inclusiva, o sistema educacional foi e continua sendo desafiado, corroborando que são necessárias transformações no pensar o no ensinar, para todos os envolvidos no meio escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada na DE de Mogi das Cruzes, a qual conta com as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis. Foi escolhida uma escola de grande porte de cada uma das três cidades em questão. 31 professores do ensino fundamental II foram entrevistados e os dados foram analisados tendo como aporte teórico os estudos de: Ainscow (1995; 2001), Arnaiz Sánchez (2002; 2012), Dorziat (2011; 2013) e Mendes (2015; 2017), sobre a formação de professores para a educação especial e inclusiva; Gatti (2013a, 2016), Imbernón (2016), Libâneo (2004; 2012), Passos (2016) e Placco e Souza (2002; 2006; 2009), a respeito de formação docente; Sousa e Placco (2016), acerca do conjunto de dimensões da formação; André (2016) e Franco (2015), com relação às práticas pedagógicas; e, por fim, Ainscow (1995; 2001) e Arnaiz Sánchez (2000; 2012), a respeito das práticas inclusivas. Para a análise dos dados, foram utilizados alguns procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1. Condições de trabalho docente; 2. Afetos e vínculos; 3. Dificuldades experienciadas; 4. Desenvolvimento docente e 5 Práticas pedagógicas. Frente às necessidades formativas levantadas, foi elaborado um programa de formação enfatizando as ações práticas voltadas para à inclusão escolar dos alunos PAEE, focado no contexto de trabalho do professor e atento à cultura organizacional. Para a ação proposta, verificou-se a importância da participação ativa professor; a necessidade de sensibilizar os professores para que se desvincilhem da ideia de aluno ideal e trabalhem com o aluno real; a valorização da ideia de trabalho com grupos colaborativos e que todas as atividades desenvolvidas durante o processo sejam apoio para os professores arquitetarem novas práticas pedagógicas. Na proposta de formação sugerida aqui, como em toda fundamentação sobre a formação inicial e continuada, foi trazido o conjunto de dimensões organizado por Placco (2006; 2008; 2010) e proposta a dimensão da diversidade, que visa a considerar todos os alunos pertencentes à escola atual como membros participativos na busca de conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Escolarização de alunos PAEE. Professores do ensino fundamental II. Diversidade. Escola regular.

ABSTRACT

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **Training needs of elementary school teachers II regarding the school inclusion of public students targeted by special education (EPC)**. 2020. 219 p. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research had as general objective to investigate the formative needs of the teachers of Elementary School II, in relation to the pedagogical practices directed to the students with disabilities and, based on this information, to elaborate a training program directed to the formative needs. For an inclusive school, the educational system was and continues to be challenged, corroborating that transformations in thinking and teaching are necessary for everyone involved in the school environment; it is a qualitative research carried out at DE Mogi das Cruzes that includes the cities of Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes and Salesópolis; a large school was chosen from each of the three cities in question. 31 teachers of elementary school II were interviewed and the data were analyzed with the theoretical support of the studies of: Ainscow (1995; 2001), Arnaiz Sánchez (2002; 2012), Dorziat (2011; 2013) and Mendes (2015; 2017), on teacher training for special and inclusive education; Gatti (2013a, 2016), Imbernón (2016), Libâneo (2004; 2012), Passos (2016) and Placco and Souza (2002,2006; 2009), regarding teacher education; Sousa and Placco (2016), about the set of dimensions of training; André (2016) and Franco (2015), regarding pedagogical practices; and, finally, Ainscow (1995; 2001) and Arnaiz Sánchez (2000; 2012), regarding inclusive practices. For data analysis, some content analysis procedures were used (BARDIN, 1977). The data were grouped into the following categories: 1. Teachers' working conditions; 2. Affections and bonds; 3. Difficulties experienced; 4. Teacher development and 5. pedagogical practices. In view of the training needs raised, we developed a training program emphasizing practical actions, aimed at the school inclusion of PAEE students, focused on the teacher's work context and paying attention to organizational culture. For the proposed action, we verified the importance of participation active teacher; the need to sensitize teachers so that they get rid of the idea of the ideal student and work with the real student; to value the idea of working with collaborative groups and that all activities developed during the process are support for teachers to devise new pedagogical practices; in the training proposal suggested here, as in all initial and continued training, bring the set of dimensions organized by Placco (2006, 2008) and we propose the dimension for diversity that aims to consider all students belonging to the current school, as a participative member in the search for knowledge.

Keywords: School inclusion. Schooling of PAEE students. Elementary school teachers II. Diversity. Regular school.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1	Sexo	86
Figura 2	Faixa etária	87
Figura 3	Tempo de docência	88
Figura 4	Autodeclaração de cor ou raça	89
Figura 5	Carga horária semanal	90
Figura 6	Modalidades de ensino em que o professor atua	91
Figura 7	Professores atuantes em outras instituições	92

Quadros

Quadro 1	Núcleo comum	159
Quadro 2	Características institucionais	160

Tabelas

Tabela 1	Escolas DE de Mogi das Cruzes	81
Tabela 2	1ª graduação	93
Tabela 3	Formação continuada	94

LISTA DE SIGLAS

A	Artes
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Ciências
CAESP	Centro de Atendimento Especializado
CAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPLAE/CISE	Centro de Planejamento e Acompanhamento das Obras e Serviços de Engenharia
CF	Constituição Federal
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CISE	Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
CNE	Conselho Nacional da Educação
COFI	Coordenadoria de Orçamento e Finanças
CP	Coordenador Pedagógico
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DGINF/CISE	Departamento de Gestão de Infraestrutura
DI	Deficiente Intelectual
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
E1	Escola 1
E2	Escola 2
E3	Escola 3
EFi	Educação Física
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EM	Ensino Médio
F	Feminino
FDE	Fundação para Desenvolvimento da Educação
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
G	Geografia
H	História
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
I	Inglês
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
M	Masculino
Ma	Matemática
MEC	Ministério da Educação
NINC	Núcleo de Inclusão Educacional
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEC	Sistema Estadual da Cultura
SEDECT	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Relações do Trabalho
SEDPcD	Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SEDS	Secretaria do Desenvolvimento Social
SEE	Secretaria de Educação Estadual
SEELJ	Secretaria de Estado de Esporte, Lazer e Juventude
SEERT	Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho
SEJDC	Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência,
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
SES	Secretaria da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Meus caminhos	16
Os caminhos da pesquisa	25
1 TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS	29
1.1 Estudos correlatos	30
1.2 Relevâncias conceituais e legais	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
2.1 Desenvolvimento profissional docente: formação inicial e formação continuada	51
2.1.1 Formação inicial	52
2.1.2 Formação continuada	58
2.2 Práticas pedagógicas: construindo a aprendizagem	63
2.3 Conjunto de dimensões: sincronizando os saberes	72
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 Tipo de pesquisa	77
3.2 Contexto da pesquisa	77
3.2.1 Local de coleta dos dados	78
3.2.1.1 Biritiba Mirim	78
3.2.1.2 Mogi das Cruzes	79
3.2.1.3 Salesópolis	80
3.2.2 Campo de atuação	80
3.2.2.1 Caracterização das escolas	82
3.3 Os instrumentos	85
3.4 Sujeitos de pesquisa	86
3.5 Etapas de análise	95
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
4.1 Condições de trabalho dos professores	97
4.1.1 Condições materiais	97
4.1.2 Condições imateriais	103
4.1.3 Condições de emprego	113

4.2 Afetos e vínculos	116
4.2.1 Percepções desfavoráveis	116
4.2.2 Percepções favoráveis	119
4.3 Dificuldades experienciadas	121
4.3.1 Diagnósticos	122
4.3.2 Dificuldades conceituais e práticas	125
4.4 Desenvolvimento profissional docente	130
4.4.1 Formação inicial	131
4.4.2 Formação continuada	136
4.5 Práticas pedagógicas	142
4.5.1 Práticas homogeneizantes	142
4.5.2 Práticas inclusivas	150
5 DIRETRIZES FORMATIVAS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO	
COM BASE INCLUSIVA: OS RESULTADOS	158
5.1 Apresentação das necessidades formativas	158
5.2 Proposta formativa	161
5.2.1 Sugestões estruturais para a formação proposta	169
5.3 A importância das dimensões	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	199

INTRODUÇÃO

Meus caminhos

Venho de uma família de professores e professoras; mãe, tias, tios, primos e primas que estão na docência por opção. Em meu caso, confesso que não foi minha primeira escolha seguir essa profissão.

Na escola em que cursei o ensino médio, tínhamos a oportunidade de cumprir as disciplinas regulares no período da manhã e, à tarde, as disciplinas complementares de um curso técnico à nossa escolha, cujas opções eram: Psicopatologia Clínica, Edificações e Magistério. Como eu tinha o objetivo de seguir a carreira médica, pensei em optar pelo curso que, a meu ver, estava relacionado a essa área, ou seja, o de Psicopatologia Clínica. Entretanto, na época da escolha do curso, por insistência de minha mãe, e depois de conhecer a faculdade de Medicina de minha cidade, cheia de dúvidas, optei pelo Magistério.

Aproveitei o curso e “curti” o espaço proporcionado; a turma era pequena e nós trabalhávamos bastante. Os estágios eram realizados na unidade da educação infantil da escola em que eu estudava e os professores titulares propiciavam oportunidades de aprendizado constantes; estávamos sempre envolvidas nas atividades pedagógicas, dentro e fora da sala de aula. Aos ouvidos de alguns, talvez soe como exagero, entretanto, posso dizer que estagiei de verdade e hoje agradeço muito por isso.

Gosto de pensar que os professores e as professoras mais experientes com os quais lidei no estágio queriam instigar nossos conhecimentos e mostrar-nos que:

[...] não há receitas para a atuação em sala de aula, pois só o professor, que está ali presente, pode estabelecer relações entre todos os elementos que constituem aquela situação específica de ensino e de aprendizagem. O professor interpreta a realidade com que se depara, o que lhe dá elementos para planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 72).

Formei-me professora no final de 1991, na última turma de Magistério do colégio. Muitas pessoas acreditavam que eu seguiria a docência e optaria pela Pedagogia, mas, enquanto cursava Magistério, conheci a Psicologia e sua relação com a educação; aprendi que há a possibilidade de compreender o aluno de forma

integral, de considerar os aspectos subjetivos do mundo cultural e social do sujeito, que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Eu tinha a percepção de um entrelaçamento, de uma integração entre ambas as ciências que me inspiravam. Assim, prestei vestibular para Psicologia e fui aprovada em algumas universidades, inclusive na universidade dos meus sonhos, a Universidade de São Paulo (USP), a qual não pude frequentar.

Comecei então a graduação no início de 1992, na Universidade de Mogi das Cruzes, instituição que leva o nome da cidade na qual resido até hoje, localizada na Grande São Paulo. A entrada no universo acadêmico proporcionou uma ruptura que me arremeteu para a vida adulta, a começar pelo curso noturno, no qual via pessoas de várias faixas etárias, trabalhadores, que iam para a faculdade depois de terem trabalhado o dia todo.

Diante dessas mudanças, comecei a lecionar em uma escola de educação infantil, na qual permaneci por dois anos. Já nos últimos anos da graduação, com o intuito de cumprir o estágio em Psicologia Organizacional, desliguei-me da escola e ingressei como estagiária em uma indústria química da região, na área de Recursos Humanos.

Sempre envolvida com o universo escolar, causou-me estranheza ter de lidar com o ambiente corporativo, mas a constituição de novos saberes foi significativa, na compreensão do trabalho com um público adulto. O final do período de estágio coincidiu com a conclusão da faculdade e surgiu o convite para minha efetivação na empresa, entretanto, eu já tinha outros planos profissionais.

Graduada em Psicologia, em 1997 foquei nos atendimentos de pacientes, em consultório particular que dividia com outras colegas da área. No mesmo ano, comecei uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, área que, conforme afirma Bossa (2011), não é uma aplicação da Pedagogia e da Psicologia, e sim um conhecimento que nasceu da necessidade da melhor compreensão do processo de aprendizagem, enriquecido por seu caráter interdisciplinar. Essa combinação de conhecimentos, complementada pelos saberes de outras ciências, foi expressiva para minha identidade profissional; ter contato com outras possibilidades, na expectativa de valorizar os atendimentos que executava, e conhecer as dificuldades de aprendizagem por uma ótica que superasse o fracasso escolar, foi uma experiência valiosa. Em outras palavras, soava atencioso enxergar o outro como um sujeito, e não somente sua dificuldade, e aceitar a diversidade como condição de vida.

Durante os dois anos de especialização, dediquei-me exclusivamente aos atendimentos no consultório. Quando finalizei o curso, um amigo me informou que a escola na qual ele trabalhava buscava ideias novas para serem implantadas no ensino fundamental II, recém-inaugurado naquela instituição, e sugeriu-me que eu criasse um projeto psicopedagógico e o apresentasse para a direção do colégio.

Diante daquela oportunidade, elaborei um projeto em que a escola tivesse um profissional que operasse em três frentes diferentes: com a direção, com docentes e com os alunos. O trabalho com a diretora consistia em acompanhá-la nas reuniões pedagógicas com os educadores e no contato com os pais, sugerir atividades durante o ano letivo, discutir as dificuldades enfrentadas pelos alunos e, se necessário, participar do processo seletivo de novos docentes.

No trabalho com os professores, o profissional teria como responsabilidade ouvi-los em suas demandas com os alunos e a direção, auxiliar na elaboração do plano de ensino e na preparação de atividades e provas e, se preciso fosse, discutir algum tema para as aulas ou um problema disciplinar, entre outros.

Com os educandos, a ideia era, por meio das aulas, propor atividades lúdicas com temas e situações pertinentes ao ambiente escolar, ao desenvolvimento humano, a aspectos familiares, dentre outros.

O/A profissional circularia, então, por essas três frentes – direção, docentes e estudantes – e teria como objetivo principal ser o elo entre todos, tendo, ao mesmo tempo, o cuidado de respeitar a integridade de cada grupo. A meu ver, tratava-se, em 1998, de uma proposta diferente para uma escola mogiana, particular, que sempre esteve pautada em uma abordagem tradicional que legitimava a passividade de professores e estudantes.

O projeto foi aprovado e fui eu a responsável por colocá-lo em prática. Durante sua execução, tive a oportunidade de vivenciar inúmeras situações positivas e negativas e pude compreender a seriedade das relações interpessoais na escola, a importância do desenvolvimento cultural e social, a necessidade de atualização constante dos profissionais da área educacional, a importância de se ter uma postura flexível frente aos professores, aos alunos e à direção. Atualmente, o nome dado a esse profissional seria “coordenador pedagógico”, salvo algumas diferenças.

Continuei operando nas três frentes citadas até o final de 2002, quando a escola foi comprada por outra instituição e os novos proprietários não quiseram dar

continuidade ao projeto. Foram quatro anos de trabalho e de aprendizagem que marcaram profundamente minha identidade docente.

Nos anos seguintes, de 2003 a 2005, várias mudanças significativas aconteceram e foram determinantes em minha vida. Estava mais do que na hora de alçar novos voos. Até então, tudo o que eu havia construído profissionalmente estava centrado em Mogi: o consultório, as escolas em que lecionava, os cursos que realizei... Senti a necessidade de ampliar, de experimentar outras possibilidades, de buscar novas perspectivas, e não ficar mais presa a um único lugar. Nessa procura por outros saberes, inscrevi-me no curso de Psicoterapia Breve (PB) do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo. Era a conquista de novos espaços, o conhecer outras pessoas e a liberdade de andar e dirigir pela Capital para participar das aulas...

O curso teve duração de dois anos, com equivalência à especialização. A técnica à qual me dediquei a estudar era muito interessante, pois trazia a ideia do sujeito que se constitui durante sua vida, que nunca está finalizado. O contato com os professores e com minhas colegas psicólogas e psicanalistas do Sedes expandiu meus caminhos e possibilitou-me um desembaraço que se refletiu nos atendimentos no consultório e também em meu dia a dia.

Terminei o curso em novembro de 2004. Em 2005, foi necessária uma pausa para cuidar de questões pessoais.

Em abril de 2006, voltei para o Instituto Sedes Sapientiae para participar de um grupo de pesquisa denominado Núcleo de Atendimento e Pesquisa da Conjugalidade (NAPC), contíguo ao grupo do curso de PB. No NAPC, estudávamos questões da conjugalidade e executávamos atendimentos, em sua maioria, de casais, utilizando a técnica da PB estudada no curso. Nesse espaço, tive a oportunidade de realizar atendimentos memoráveis, que me renderam a apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais, e de conhecer vários estudiosos renomados da PB. Assim, eu conciliava a participação semanal no grupo de pesquisa com as sessões no consultório.

Em 2009, passei a conciliar essa rotina também com as aulas que ministrava em um curso técnico de um colégio particular em Suzano, cidade próxima a Mogi das Cruzes. Trabalhar nessa instituição ofertou-me o contato com alunos adultos que, durante o dia, trabalhavam na região e, à noite, iam para a escola. Tratava-se de um público com o qual eu não tinha experiência, mas eu sabia que estava na hora de experimentar.

As aulas eram de Psicologia Organizacional, no curso de Técnico em Segurança do Trabalho. Durante o desenvolvimento das aulas, percebi a importância de estar atenta ao universo do sujeito que está na sala de aula. Em outras palavras, o aluno é determinante no desenvolvimento da aula; se não for significativo para ele, se a experiência dele não for considerada, não fará sentido para o adulto aprendiz (PLACCO; SOUZA, 2006).

Em 2010, iniciei como professora em uma instituição de ensino superior, por meio do convite do coordenador pedagógico, para substituir, por um semestre, o professor que ministrava as aulas de Psicologia da Educação. Mais uma vez, um novo público: alunos adultos e universitários.

Esses dois momentos – colégio e faculdade – foram pontuais na construção da minha identidade docente, pois me fizeram pensar no trabalho com os estudantes, em como preparar as aulas, na maneira de aguçar a participação desses sujeitos, em como valorizar os saberes adquiridos, entre outros. Assim, posso afirmar que as salas de aula e os demais espaços escolares, somados às minhas experiências, marcaram significativamente a construção do meu saber como professora. Nessa direção, Placco e Souza (2006) pontuam que o tempo de maturação e o tempo da experiência constituem-se fatores importantes na aprendizagem da docência, sendo a experiência uma mediação entre o conhecimento e a vida humana.

Após o período da substituição, assumi outras aulas, no curso de Pedagogia e, tempos depois, no curso de Administração de Empresas. Na instituição de ensino superior, tive também a oportunidade de auxiliar na construção de alguns trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e de participar das bancas de defesa destes.

Comecei a lecionar as disciplinas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à educação especial e inclusiva na faculdade. Foi um período de choque entre as imagens construídas e a realidade, pois a realidade vivida nas escolas deixava os graduandos em Pedagogia desmotivados, e eu sentia um desconforto, ao ver a resistência das pessoas frente à diversidade declarada em todos os ambientes escolares.

Diante dessa resistência quanto à inclusão de todas as pessoas, eu, como professora, refletia sobre como provocar os futuros educadores a pensar na complexidade do tema e na possibilidade de incluir pela construção do sujeito, e não apenas pela falta de alguma habilidade. Eu notava que precisava trazer para as aulas situações que fizessem com que os graduandos respeitassem as pessoas com

deficiência como sujeitos, e não enxergassem somente uma dificuldade, ou seja, que se libertassem de suas padronizações e preconceitos, situação que me fez lembrar de uma música: “A humanidade é desumana / Mas ainda temos chance / O sol nasce pra todos / Só não sabe quem não quer”¹. Entendo, na poesia de Renato Russo e de seus parceiros de composição, que, apesar da crueldade de muitos em relação às pessoas, todos têm seus direitos e suas oportunidades.

Direcionando essa ideia para o mote desta pesquisa, entendo que, mesmo com a resistência existente em relação às pessoas em situação de inclusão, todos têm direito à educação e a seu espaço na sociedade. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nesse sentido, afirma que a inclusão é um direito constituinte de escolas construídas para promover a educação para todos. Desse modo, os indivíduos têm o direito à participação acadêmica e social.

Nesse contexto, eu estudava, pesquisava sobre inclusão, trocava informações com pares mais experientes, no entanto, dois companheiros da faculdade na qual eu trabalhava me alertaram para a necessidade de pesquisar, de forma mais sistematizada, sobre como proceder quanto à aprendizagem de adultos, no caso, dos futuros professores. Nessa busca, conheci o trabalho da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, direcionado para a formação de professores, e, desse modo, cheguei à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No primeiro semestre de 2013, inscrevi-me como aluna ouvinte na disciplina Movimentos Identitários de Professores, ministrada pela professora Vera Placco, e constatei que tinha muito a estudar sobre a formação docente e me atualizar. Particpei, então, do processo seletivo para o mestrado e, no segundo semestre do mesmo ano, iniciei o curso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), na PUC-SP.

Diante da aprovação para cursar o mestrado, era hora de me despedir do grupo de pesquisa do Sedes. Depois de oito anos, desliguei-me do instituto, mas mantive – e mantenho até hoje – contato com os psicólogos e as psicólogas que conheci nessa jornada, os/as quais, muitas vezes, auxiliam-me e atualizam-me com relação aos atendimentos psicológicos que faço.

Afastada dos bancos acadêmicos como aluna durante anos, digo que tive muitas dificuldades em me adaptar ao ritmo de uma pós-graduação *stricto sensu*.

¹ “Quando o sol bater na janela do teu quarto”, de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá, 1989.

Pensei em desistir, mas, por sorte, estava rodeada de amigos que atuavam como docentes e que me deram dicas preciosas para lidar nesse meio, no qual aprendi a estudar de verdade.

Durante o curso, tive acesso a informações valiosas para a construção da pesquisa e, também, para a minha constituição como profissional docente. Intensifiquei meus estudos sobre a formação de professores voltada para a educação inclusiva e, em setembro de 2015, sob orientação da Profa. Dra. Vera Placco, defendi minha dissertação, intitulada “A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva” (MIRANDA, L., 2015).

A pesquisa desenvolvida no mestrado teve como objetivo analisar como se dá a construção da identidade do professor com relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação, e como a formação inicial interfere nessa questão.

Na realização da investigação, identifiquei que o docente vivencia uma tarefa complexa com relação à inclusão, desde sua formação inicial, somada às atribuições, às pertencas e às crises identitárias experienciadas, que influenciam na construção e na reconstrução de sua identidade docente.

A época da defesa da dissertação (2º semestre de 2015) coincidiu com o fechamento da faculdade na qual eu lecionava. Foi uma situação muito triste ver os discentes tendo seus esforços dissipados e nós, docentes, enfrentarmos o descaso dos dirigentes da instituição frente ao nosso trabalho e à educação.

A dedicação ao estudo da educação especial e inclusiva para as aulas na Pedagogia, assim como no mestrado, oportunizou-me perceber o funcionamento da escola e do professor em relação às pessoas em situação de inclusão, além de mostrar-me a importância do olhar para as classes excluídas socialmente e quanto o acesso à escola e à educação de qualidade são ações que, mesmo prescritas na legislação, (ainda) não são colocadas em prática em muitas instituições escolares brasileiras.

Vale ressaltar que, quando falo de acesso à escola e à educação de qualidade, estou falando de proporcionar a todas as pessoas o ingresso em instituições de ensino, com intervenção pedagógica direcionada para o desenvolvimento do sujeito em uma visão ampliada, como defende Libâneo (2012), no sentido de expandir a aprendizagem escolar e cognitiva para outros espaços e tempos, considerando a diversidade e os saberes para a vida. Nas palavras do autor:

[...] uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas [...] como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Os discursos das políticas de educação especial e inclusiva declaram a inserção das pessoas em situação de inclusão nas escolas, porém as situações cotidianas vivenciadas nessas instituições ainda não são suficientes para que esses sujeitos sejam incluídos no aspecto pedagógico, de maneira satisfatória, pois muitos colegas docentes “não consideram a singularidade dos indivíduos, assim como as diferenças concretas constituintes do ser humano” (GARCIA, 2006, p. 314).

A condição firmada por Garcia (2006) – singularidade dos indivíduos, em suas diferenças concretas constituintes do ser humano – era colocada constantemente por mim nos atendimentos dos docentes que realizava no consultório, bem como nas aulas e nas apresentações que ministrava para grupos de docentes e demais atores da escola, nos espaços de formação.

A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns do ensino regular requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. [...] inclusão não significa, apenas, inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas prevê a mobilização da escola no alargamento de suas opções político-pedagógicas, para atender à diversidade de seu alunado (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514).

Inquietava-me observar que o pouco que era feito para as pessoas em situação de inclusão era visto como uma grande mudança, principalmente na escola. Os tempos mudaram, as pessoas não são as mesmas, muitos conceitos estão sendo revistos, os conteúdos modificaram-se, a tecnologia avançou como um recurso facilitador, no entanto, a escola não se reestruturou para receber a diversidade de seus estudantes.

A presença da heterogeneidade na escola requer ações educativas que superem práticas pedagógicas homogêneas, para atender às características dos sujeitos, conforme apontam Oliveira e Leite (2007). As autoras afirmam também a necessidade de rompimento de alguns padrões, como o modelo médico-pedagógico e psicológico, voltando-se para uma dimensão pedagógica.

Eu pensava na diversidade dos alunos em sala de aula e em sua busca por conhecimento; pensava na preocupação e no despreparo de alguns colegas para atender a essa demanda. Diante disso, queria compreender como o docente organizava-se para atender a todos em classe.

Por meio do contato com os alunos de graduação e pós-graduação e com os professores que atendia no consultório, percebi a confusão que estes faziam quando relatavam suas práticas pedagógicas, e os “ajustes” que faziam para atender seus estudantes em situação de inclusão. Quando perguntava sobre prática pedagógica inclusiva, muitos diziam que não diferenciavam nada na aplicação de uma atividade, ou que não sabiam as diferenças necessárias para a adaptação das tarefas. A tarefa era aplicada do mesmo jeito para todos os presentes na aula.

O desconhecimento de práticas pedagógicas que atendessem a todos em sala de aula demonstrava o descaso com o aluno e sua condição, além do fato de este ser ignorado como sujeito, afinal, se não é considerado na hora da realização de uma atividade na escola em que está matriculado, quem “vê” essa pessoa?

Com essa inquietação que me acompanhava, pensei que poderia investigar as práticas pedagógicas dos docentes, como uma continuidade do mestrado, e, poucos meses após a defesa, participei do processo seletivo do doutorado, novamente no PED/PUC-SP, e fui aprovada.

No primeiro ano do doutorado (2016), cursei as disciplinas obrigatórias e passei a participar do projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId)². Desde então, procurei estudar e participar de eventos relacionados à formação de professores e à formação para a educação especial e inclusiva, com o objetivo de atualizar-me acerca de conceitos, legislação vigente e práticas pedagógicas e definir o tema de minha pesquisa de doutorado.

Minha participação como monitora e tutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP, intensificou minha atenção para a aprendizagem do aluno adulto no ensino superior. As experiências vividas e os saberes constituídos nesse percurso proporcionaram-me atuar em algumas frentes. Dessa forma, sempre que posso, ministro aulas e

² Grupo de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC-SP, e pela Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, da PUC-Campinas, com subsídio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

apresentações em algumas instituições, como docente convidada, a fim de ampliar o conhecimento dos atores da escola sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Para finalizar esta parte da Introdução, quero lembrar que:

Gente é muito bom
Gente deve ser o bom
Tem de se cuidar
De se respeitar o bom
Está certo dizer que estrelas
Estão no olhar
De alguém que o amor te elegeu
Pra amar.³

Os caminhos da pesquisa

No doutorado, em 2017, no primeiro semestre, cursei a disciplina Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional VI. As aulas e as leituras proporcionadas, somadas ao estudo dedicado para a realização do seminário “Saberes docentes”⁴, fizeram-me perceber quanto o planejamento das práticas e o diálogo entre pares são valiosos no desenvolvimento da aula, independentemente do nível acadêmico dos participantes.

Tivemos, como orientação prévia para a realização do referido seminário, a definição de que trabalharíamos com adultos – os colegas que participavam da disciplina – e que os conceitos abordados deveriam proporcionar-lhes uma reflexão aprofundada, por meio de dinâmicas e/ou de atividades diferenciadas. Assim, buscamos práticas pedagógicas diversificadas que expressassem os conceitos científicos e que se distanciassem de situações homogêneas.

Os estudos realizados até esse momento foram fundamentais para que eu pudesse definir melhor meu tema de interesse, qual seja: as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores⁵ do ensino fundamental II na sala de aula, se essas práticas contemplam os alunos com deficiência, TGD e/ou altas

³ “Gente”, de Caetano Veloso, 1977.

⁴ Atividade realizada em dupla, pela pesquisadora e pelo então doutorando Flávio Dalera, para a disciplina eletiva “Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional VI”, ministrada pela Profa. Dra. Vera Placco, no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, (PED), da PUC-SP, no primeiro semestre de 2017.

⁵ Devido à constante menção dos termos a seguir ao longo de todo o trabalho, para melhor compreensão, onde se lê “professores”, entenda-se “professores e professoras”. O mesmo é válido para “educadores e educadoras” e “alunos e alunas”.

habilidades/superdotação e as necessidades formativas dos docentes frente a esses alunos.

Alguns pontos de atenção foram identificados, a partir de estudos preliminares: (1) as características básicas das pessoas com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, por ser a maior demanda nas escolas; (2) a importância de se diversificarem as práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula regular e (3) as formas de exclusão decorrentes do não preparo de atividades. Diante desses aspectos, fez-se necessário conhecer as necessidades formativas dos educadores sobre práticas pertinentes aos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação.

Investida desses argumentos e premissas, permitindo-me supor que, em sua maioria, os professores planejam suas aulas tendo em vista, exclusivamente, o conteúdo específico que será ministrado em uma classe, encontrando obstáculos no cotidiano da escola e vivenciando as dificuldades metodológicas frente à diversidade encontrada em sala de aula, além da limitação voltada aos conceitos da educação especial e inclusiva, propus-me, nesta pesquisa, a realizar uma análise de tais situações em três escolas da Diretoria de Ensino (DE) de Mogi das Cruzes/SP e a elaborar de um programa de formação de professores.

Desse modo, considerando as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes do ensino fundamental II no momento de elaboração de uma aula que contemple a todos os discentes em sala, apresento o seguinte **problema de pesquisa**: os professores do ensino fundamental II não têm suas necessidades formativas atendidas, por isso apresentam dificuldades para trazer para a sala de aula práticas pedagógicas que contemplem os alunos da população da educação especial. Assim, ao fazer, nesta pesquisa, o levantamento e a análise das necessidades formativas desses docentes, em seu local de trabalho, pensando nos estudantes com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, proponho um programa de formação docente voltado para suas necessidades e a realidade escolar.

Diante dessas colocações, a relevância desta pesquisa está em direcionar a atenção para o levantamento das necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II voltadas a lecionar para alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e que essas informações possam suscitar aprendizagens que sejam

ferramentas para futuras formações de educadores e que possam cooperar com futuras produções acadêmicas.

O **objetivo geral** desta pesquisa é identificar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação e, com base nessas informações, elaborar um programa de formação direcionado para as necessidades apontadas.

Os **objetivos específicos** são:

- Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes na sala de aula regular.
- Identificar como se dão as relações entre os professores e os alunos PAEE na sala de aula regular.
- Identificar quais necessidades formativas são priorizadas pelos professores do ensino fundamental II, para que sejam abordadas no programa de formação a ser elaborado.

Para alcançar os objetivos descritos, foram entrevistados 31 docentes de ensino fundamental II, de três escolas atendidas pela DE de Mogi das Cruzes.

Como aporte teórico, apoiamo-nos nos estudos de: Ainscow (1995; 2001), Arnaiz Sánchez (2002; 2012), Dorziat (2011; 2013) e Mendes (2015; 2017), sobre a formação de professores para a educação especial e inclusiva; Gatti (2013a; 2016), Imbernón (2016), Libâneo (2004; 2012), Passos (2016) e Placco e Souza (2006; 2009), a respeito de formação docente; Sousa e Placco (2016), acerca do conjunto de dimensões da formação; André (2016) e Franco (2015), com relação às práticas pedagógicas; e, por fim, Ainscow (1995; 2001) e Arnaiz Sánchez (2002; 2012), a respeito das práticas inclusivas.

Para a estruturação da pesquisa, os capítulos foram organizados com o propósito de entrelaçar o referencial teórico com o tema de trabalho e oportunizar um diálogo entre as necessidades formativas dos professores e as práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, a tese aqui apresentada está organizada da seguinte forma: a presente Introdução é formada pelo memorial da pesquisadora e pelos aspectos gerais da pesquisa.

No capítulo 1, são apresentadas as pesquisas correlatas acerca do tema e de segmentos específicos relacionados à educação especial e inclusiva, à formação e às necessidades do docente, além de uma retomada da legislação atual frente ao tema.

No capítulo 2, é apresentada a fundamentação teórica na qual esta pesquisa se apoia, com ênfase em aspectos da formação docente e das práticas pedagógicas na atualidade, assim como o reflexo destas no cotidiano da escola, na educação especial e nas práticas pedagógicas.

No capítulo 3, são explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

No capítulo 4, são analisados os dados coletados, com base no referencial teórico adotado.

No capítulo 5, é exposto o programa de formação docente fundamentado no conjunto de dimensões do trabalho e da formação docente de Placco (2008; 2010) e de Sousa e Placco (2016).

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais, um balanço dos resultados obtidos, explicitando, como afirmam Moroz e Gianfaldoni (2006), a contribuição dada à área e apontando as perspectivas para novas pesquisas.

1 TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS

“Não se trata de ter direito de ser igual e sim de ter igual direito de ser diferente.”

(Autor desconhecido)⁶

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II (EFII) com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação, e, após a identificação, propor diretrizes para um programa de formação docente. Para tanto, foi fundamental realizar uma revisão bibliográfica, que consistiu em um levantamento de obras relevantes e atualizadas sobre o tema, que apresentaremos⁷ neste capítulo.

É válido considerar que esta etapa da pesquisa “não pode ser caótica, sob pena de dificultar a localização das referidas obras, bem como sua própria seleção e organização. O levantamento bibliográfico [...] é fruto de uma atividade metódica”, conforme afirmam Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 31).

Para a produção da revisão bibliográfica, foram consultadas publicações realizadas no período de 2008 e 2018. A escolha do ano inicial foi influenciada devido à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Os bancos de dados consultados foram:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸;
- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹;
- *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁰ e
- Portal de Periódicos CAPES/MEC¹¹.

⁶ In: ALVES, M. D. F. A. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak, 2016, p. 38.

⁷ Aproveito para lembrar que, a partir deste capítulo, até o final do trabalho, utilizarei a 1ª pessoa do plural (nós), dado que esta pesquisa foi realizada em colaboração, seja com a orientadora, seja com os sujeitos entrevistados e observados.

⁸ <<http://bdtd.ibict.br>>.

⁹ <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>.

¹⁰ <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>.

¹¹ <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

1.1 Estudos correlatos

Os estudos realizados para o desenvolvimento da pesquisa foram fundamentais para a definição do tema de interesse, que foram: as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na sala de aula regular; as práticas utilizadas que contemplam os alunos com PAEE e, por fim, as necessidades formativas dos docentes frente a esses alunos. Diante dessas circunstâncias, legitimamos conhecer como os professores estão se organizando frente à diversidade encontrada nas salas de aula regulares.

Vale destacarmos que o presente trabalho procurou alinhar-se com a pesquisa-mãe “Desafios da escola na atualidade: qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores no estado de São Paulo”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId), ao qual a pesquisadora está vinculada. O CEPIId é coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC-SP, orientadora desta tese, e pela Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da PUC-Campinas.

Isto posto, alguns critérios para a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa foram inspirados na pesquisa-mãe, principalmente o foco nos professores do EFII, locados em escolas públicas do estado de São Paulo. Nesta investigação, direcionamos tal foco aos professores desse nível de ensino da DE de Mogi das Cruzes.

A escola da atualidade não se limita a transmitir informações sobre determinadas disciplinas ou a seguir criteriosamente uma apostila ou os livros didáticos adotados. Trata-se, isto sim, de um espaço em que os alunos precisam ter acesso à cultura; precisam conectar-se com os conhecimentos advindos de dentro e de fora do meio escolar. Estamos falando de uma instituição de realidades plurais (IMBERNÓN, 2016), que garanta o direito à educação para todos; estamos falando da escola da atualidade; estamos falando de uma **escola inclusiva**.

Nesse contexto, selecionamos os seguintes descritores: práticas pedagógicas inclusivas; práticas inclusivas; educação especial e inclusiva; educação inclusiva; formação continuada de professores; formação de professores em contexto de trabalho; professores do ensino fundamental II e professores dos anos finais do ensino fundamental.

Os termos “práticas pedagógicas inclusivas” e “práticas inclusivas” serão utilizados como sinônimos, pois averiguamos a repetição dos trabalhos sobre o tema e

percebemos a necessidade de alinhamento do conceito, para assegurarmos a qualidade da investigação. Constatamos também que, nos escritos de Ainscow et al. (2001), Arnaiz Sánchez (2002; 2012), Franco (2015), Souza (2015), Pletsch (2014b) e Zabala (2010) sobre práticas pedagógicas, são utilizadas as expressões “estratégias”, “práticas de ensino” e “práxis”, sendo, portanto, importante acrescentá-las aos descritores.

Durante a trajetória desta investigação e considerando as sugestões levantadas no exame de qualificação, acrescentamos estes outros descritores: necessidades formativas docentes para a escolarização, na sala de aula regular, do aluno público-alvo da educação especial (PAEE). Fazem parte desse grupo de alunos as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação.

No levantamento realizado na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos alguns estudos que apresentam recortes pertinentes a esta pesquisa, como evidenciaremos a seguir.

Como resultado das buscas, encontramos um grande número de teses e dissertações que abordam as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, na alfabetização ou no ensino fundamental I, ou, ainda, que estudam atividades adaptadas para uma disciplina. Encontramos também pesquisas que evidenciam as ações docentes voltadas para uma deficiência específica, para o transtorno do espectro autista (TEA) ou para a superdotação/altas habilidades. Por fim, identificamos trabalhos direcionados para as necessidades formativas de professores da educação infantil e do ensino fundamental I, bem como para as necessidades formativas de professores do atendimento educacional especializado (AEE). Ainda assim, consideramos pertinente salientar algumas investigações que se aproximam, em algum aspecto, desta pesquisa e que podem contribuir com ela.

Vale ressaltarmos que houve, ao longo do tempo, um aumento do número de pesquisas voltadas para a temática da inclusão escolar. Esse avanço corrobora o crescente interesse pelo assunto e, em vista disso, pode reverberar em assistências para as escolas, os alunos, as famílias e a formação dos professores, disseminando a escola inclusiva.

Das pesquisas encontradas, apresentaremos, de forma breve, aquelas que mais se aproximam, de algum modo, da temática desta investigação. Destacamos, inicialmente, a tese de Rodrigues (2013), intitulada “A construção de práticas

pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte”, na qual a autora desenvolve a construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA em uma escola municipal de Belo Horizonte. Na pesquisa, são abordadas algumas mudanças necessárias para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares focadas em uma educação para todos.

Lustosa (2009), por sua vez, na tese “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa”, discorre sobre os aspectos envolvidos na assimilação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a inclusão escolar dos alunos com deficiência, no sistema regular de ensino.

Ambos os trabalhos focam na ação pedagógica voltada para a diversidade e evidenciam que, mesmo em um contexto escolar de contradições e ajustes necessários, a orientação e o apoio pedagógico ao professor do ensino regular, frente ao trabalho com os alunos PAEE, são fundamentais para o atendimento e a reflexão de práticas inclusivas que atentem para as peculiaridades dos estudantes.

Destacamos também a dissertação de Silva (2014), “Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública”, na qual o autor se propõe a investigar o professor e o desafio vivenciado no intercâmbio psicossocial da sala de aula, a ação reflexiva e colaborativa e a construção de estratégias de ações pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de educação infantil, porém traz em seus resultados o reconhecimento dos docentes frente às necessidades formativas indicativas de uma escola inclusiva.

A escola inclusiva evidencia o compromisso de receber todos os alunos. Conseqüentemente, o professor precisa estar preparado para atender a essa demanda e trazer para a sala de aula regular práticas pedagógicas pertinentes a essa realidade, cabendo a ele atentar-se à diversidade existente no meio. Para auxiliá-lo nisso, as formações oferecidas precisam atender às suas necessidades formativas. Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Silva (2014) reforça a importância da formação continuada frente ao contexto inclusivo.

Nomeada “Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos”, a tese de Pereira (2016) visa a compreender as lacunas encontradas nas articulações disciplinares e curriculares da formação inicial com relação às práticas pedagógicas, de modo que estas

proporcionem aos discentes com deficiência oportunidades de aprendizagem. Entretanto, o significativo, neste trabalho, são os sujeitos de pesquisa: docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Esses professores atendem alunos da educação profissional, por meio do ensino médio, da educação de jovens e adultos – pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – da graduação – tecnólogos, bacharelados e licenciaturas – e da pós-graduação.

A relação dos professores bacharéis e licenciados com um público discente jovem chama nossa atenção na tese de Pereira (2016), pois se aproxima da presente investigação, no que diz respeito aos sujeitos de pesquisa e aos questionamentos direcionados à formação inicial docente.

Os escritos de Silva (2014) e de Pereira (2016) abordam informações a respeito da formação de professores complementares a esta pesquisa, confirmando as palavras de Marcelo García (2009), de que os professores passam por processos de construção de suas aprendizagens e, assim, desenvolvem e melhoram seu repertório de competências. Nessa direção, os referidos estudos validam a necessidade de reflexões sobre a escola inclusiva.

A escola da atualidade leva-nos a considerar que a formação de professores carece de novas propostas para as licenciaturas, articuladas aos problemas e à realidade das escolas brasileiras, conforme afirmam Martins e Romanowski (2015). Há, ainda, a questão do “não saber lecionar”, apontada por Gatti (2016) durante entrevista à revista *Época*, e do pouco aprofundamento teórico oferecido na formação inicial de professores, circunstância que pode comprometer a ação docente, no que tange à diversidade encontrada na escola.

Os resultados apresentados na tese de Pereira (2016) assinalam a fragilidade na formação dos professores, no que se refere à educação inclusiva e à transversalidade. Tais aspectos fazem-nos refletir sobre o aprofundamento escasso, a fragmentação dos currículos dos cursos de licenciatura e Pedagogia e o distanciamento das práticas pedagógicas inclusivas, que são elementos relevantes para esta pesquisa.

Caramori (2014), na tese “Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo”, traz que as escolas da atualidade têm solicitado transformações e adaptações na ação e na formação dos professores em relação às escolas inclusivas.

Sendo assim, a autora propõe uma formação em serviço baseada nos preceitos colaborativos. Essa investigação desdobrou-se entre uma cidade da Espanha e uma cidade brasileira e constatou, em ambos os países, a urgência de mudanças nas unidades escolares. Pudemos notar também que dois aspectos levantados são significativos para os rumos da presente investigação: a formação continuada em serviço e o foco na realidade institucional das professoras. Esses pontos foram a base para o aprimoramento das práticas, oportunizando reflexões sobre suas próprias atuações, a conexão entre teoria e prática e a solução de problemas em tempo real, mostrando-se eficientes para aquelas instituições.

Com relação ao levantamento feito nos *sites* da SciELO e do Portal de Periódicos CAPES/MEC, continuamos com a mesma delimitação temporal (2008 a 2018) e utilizamos os mesmos descritores da busca de teses e dissertações. Observamos resultados equivalentes, a saber: textos focados nas práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, alfabetização e ensino fundamental I, além de adaptações direcionadas para uma disciplina ou para aspectos específicos de uma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Os textos que apresentavam a temática das necessidades formativas dos professores referiam-se aos docentes da educação infantil ou do ensino fundamental I, ou, ainda, ao atendimento educacional especializado (AEE). Optamos, então, por apresentar os artigos que se destacaram por serem significativos na fundamentação desta pesquisa.

O artigo “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações”, de Franco (2015), publicado no periódico Educação e Pesquisa, conceitua as práticas pedagógicas e destaca a importância da reflexão crítica e do diálogo “entre intencionalidades e ações” (p. 601) para o desenvolvimento e o sentido das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

No texto “Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula”, de Magalhães e Mendonça (2016), publicado na Revista Educação Especial, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e no texto “Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula”, de Souza (2015), publicado na Revista Com Censo, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as autoras enfatizam que o docente precisa conhecer o aluno para utilizar esse caminho na construção de uma “prática pedagógica diversificada e potencialmente inclusiva que alcance a todos os alunos da turma” (SOUZA, 2015, p. 60).

Para Arnaiz Sánchez (2002), no artigo *“Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva”*, publicado no periódico *Educación* em 2000, vinculado à Universidade de Murcia, na Espanha, *“la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación”* (p. 17).

Nos três primeiros artigos citados, evidencia-se a seriedade da busca por práticas pedagógicas que sejam inclusivas e que estejam conectadas com a cotidianidade dos alunos com e sem deficiências e com a “consciência crítica, a autonomia, o empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades que fará toda diferença no rumo dessas práticas” (FRANCO, 2015, p. 612) para evidenciar a escola inclusiva.

Destacamos, por fim, o artigo “Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre as necessidades de uma proposta de formação docente”, de Rozek e Serra (2015), publicado na revista *Educação por Escrito*, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Nele, os autores mostram a necessidade da escuta do outro e apontam para “a importância de compreender o papel dos processos emocionais no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem” (p. 167), que são aspectos significativos para o progresso do trabalho aqui delineado.

Os materiais apresentados até então, bem como outros estudos realizados durante a revisão bibliográfica, asseguram a necessidade de se reverem as práticas pedagógicas inclusivas, a formação docente em contexto de trabalho dentro da realidade escolar e as relações existentes nesse meio.

Formação docente desconectada da atualidade, práticas pedagógicas padronizadas e desenvolvimento das pessoas de forma homogeneizante, herdada de visões positivistas, ainda se repetem. Porém, na escola inclusiva, não cabem mais restrições a termos médicos e atividades unificadas; estamos falando de uma escola que respeite as diferenças e que ofereça educação de qualidade para todos. São os princípios para uma escola inclusiva que valorize e diversifique as ações e as práticas docentes para atender à diversidade encontrada na sociedade atual; estamos falando da escola da atualidade.

Ao fechamento desta etapa da investigação, verificamos a ausência de pesquisas nas quais se articulassem, concomitantemente, as práticas pedagógicas inclusivas, o professor do EFII e a formação docente em contexto de trabalho pautada nas necessidades formativas do educador, direcionadas para o aluno real. Frente a

esse contexto, notamos a relevância e a urgência de produzirmos estudos focados nos professores que lecionam nesse nível de ensino e conhecermos suas necessidades formativas, para, assim, propormos diretrizes para programas de formação voltados para esse profissional e para suas expectativas.

O programa formativo que será proposto ao final desta pesquisa abordará as dimensões recorrentes no cotidiano dos educadores, que ora exercitam, ora omitem, sem reconhecer sua pertinência e influência sobre as ações promovidas na sala de aula, visando a aprimorar a qualidade da educação dos educandos por meio da assimilação de novas e melhores formas de ensinar (PLACCO; SOUZA, 2015).

Para complementar esta investigação, fez-se necessário (re)visitar alguns conceitos, leis e políticas públicas implicados nos objetivos da pesquisa, a fim de compreendermos a complexidade da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

1.2 Relevâncias conceituais e legais

Mesmo com um número crescente de matrículas de alunos PAEE na escola comum, ainda há a preocupação em garantir que o sistema educacional seja mais inclusivo e responda melhor à heterogeneidade e à participação de todos os alunos e alunas na escola regular. Assim, resgataremos, nesta subseção, aspectos conceituais e legais, a fim de esclarecermos elementos pertinentes ao contexto desta pesquisa.

As mudanças legais ocorridas tanto no Brasil quanto em outros países tiveram como objetivo manifesto a conquista do direito à educação para todos. Sendo assim, faz-se necessário viabilizar a educação de qualidade com condições de acesso, permanência e aprendizagem para as pessoas com deficiência, TGD e/ou altas habilidade/superdotação na rede regular de ensino. Nesse contexto, é esperado da escola, enquanto elemento integrante da sociedade, um atendimento que respeite as diferenças, resultando na atualização das ações e práticas pedagógicas utilizadas. É fundamental, no entanto, compreender a instituição escolar como um espaço democrático,

[...] uma organização complexa cuja função social é promover com equidade a educação para e na cidadania [...] para as comunidades do campo, povos indígenas, quilombolas e populações urbanas social e economicamente excluídas [...] um forte mecanismo de desenvolvimento, valorização das culturas e sustentabilidade e preservação da identidade cultural desses grupos (VELANGA; NEIRA, 2014, p. 62-63).

Assim, cabe à escola receber as pessoas e ir além dos estereótipos, possibilitando o acesso à educação como direito humano e permitindo que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento sejam acessíveis à escolarização de qualidade para todos na escola comum, ideais estes defendidos em movimentos mundiais pela inclusão escolar.

Considerados grandes marcos iniciais para a educação inclusiva, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são documentos que validaram o direito à educação para as crianças PAEE, as crianças de rua, as que trabalham, as pertencentes à população nômade, as minorias linguísticas, étnicas ou culturais e os grupos marginalizados, oferecendo-lhes a oportunidade de aprendizagem.

Segundo Mendes (2015), os documentos internacionais mais recentes são a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001) e a Declaração da Visão das Pessoas Jovens sobre Educação Inclusiva de Lisboa (PORTUGAL, 2007). Ambos os documentos respeitam os direitos à inclusão escolar das pessoas com deficiência, sua liberdade e defendem que elas não sejam submetidas a nenhum tipo de discriminação.

Vale destacarmos aqui, mesmo que de maneira breve, a Declaração de Incheon, anunciada em maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação, que aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul. Esse documento estabelece o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030, visando a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 7). Para atingir os objetivos propostos, foi estabelecido o Marco de Ação da Educação 2030, adotado por 184 países membros da UNESCO, incluindo o Brasil. Esse organizador busca melhor qualificação dos docentes e uma cooperação entre os países membros para a formação de professores dos países em desenvolvimento.

Para que as metas sejam contempladas até 2030, há muito trabalho a ser feito coletivamente; serão necessários financiamento significativo, condições de trabalho para os profissionais da educação e, principalmente, boa governança por parte daqueles que atuam nessa área. Em uma sociedade inclusiva, seja internacional ou

nacional, é fundamental para a consolidação e o desenvolvimento do estado democrático que a inclusão escolar seja parte constituidora do processo.

As declarações internacionais chegam ao Brasil e resultam em leis e políticas públicas, como: a universalização da educação; o funcionamento das escolas; as políticas de financiamento; o ensino a distância; o sistema de avaliações. Observamos contrapontos que vão “acentuando as desigualdades, trazendo como consequências altos índices de insucesso e fracasso escolar, ineficiência nas aprendizagens, desqualificação e aligeiramento da formação de professores e desvalorização do ensino” (SALGADO, 2018, p. 64).

Nesse contexto, quando é difundido que as escolas se caracterizam como um lugar de ações socioeducativas em nome da inclusão social e das diferenças individualizadas, evidenciam-se as distorções conceituais em nome da educação inclusiva e observamos que a escola pública brasileira sofreu uma enfática polarização:

[...] em um extremo estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltadas para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, às missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

O conceito questionável sobre a educação inclusiva em que muitos se pautaram culminou na substituição do direito ao conhecimento pelas aprendizagens mínimas, que resultou em uma formação de professores baseada na repetição de técnicas ínfimas para a sobrevivência docente no cotidiano da sala de aula.

Para uma escola inclusiva, são necessárias inovações nos objetivos e nas funções da escola, para que os alunos tenham acesso à aprendizagem, mas há políticas educacionais que distorcem as ações que afetariam positivamente a qualidade da aprendizagem. Assim, as transformações propostas acabam sendo superficiais e baseiam-se, muitas vezes, somente em críticas à escola tradicional ou ao acolhimento às necessidades do sujeito, com base em uma carga reduzida de conteúdos, que acentua as diferenças individuais e sociais.

A escola atual é vinculada a uma base inclusiva e valoriza as relações interpessoais, “a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p. 17), em um espaço conveniente para o desenvolvimento dos alunos. A educação para todos não deve ser reduzida a uma visão restritiva, garantindo saberes mínimos, como aquisições básicas

para a sobrevivência social, ou a uma visão ampliada, que não restringe nada, mas dissolve o papel do ensino (LIBÂNEO, 2012). Encontrar um equilíbrio é fundamental para compreender que o papel da escola na formação do sujeito é promover seu desenvolvimento e acreditar que todos são capazes de aprender (CAPELLINI, 2011).

Todos temos o direito à educação e seu reconhecimento como direito público permite o acesso estudantil na escola comum, já perceptível na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). Em seu artigo 205, a Lei Maior estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O texto constitucional apresenta, ainda, a garantia e a menção ao caráter educativo direcionado ao desenvolvimento do cidadão para o trabalho e a vida em sociedade, fundamentando-se em ideais para uma educação integral, inclusiva e emancipatória (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2018).

No artigo 206, elementos como igualdade de condições, gratuidade e garantia da educação de qualidade e adequação às condições de trabalho docente são evidenciados. Outro ponto importante relacionado à educação especial e ao seu público-alvo diz respeito ao AEE, citado no artigo 208 da CF, que estabelece que é dever do Estado garantir o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em concordância com a CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) também merece destaque, por estabelecer a educação especial como modalidade de educação ofertada preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos PAEE, a partir da educação infantil. O AEE deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, a partir das peculiaridades dos alunos. Assegurado por lei, o sistema regular de ensino deve atender aos alunos da educação especial no sistema regular de ensino, de modo que o currículo, os métodos e as técnicas utilizadas, assim como os recursos educativos, atendam às especificidades dos alunos.

Segundo Pantaleão, Hora e Gaspar (2018, p. 89), a LDBEN assegura:

[...] os princípios da educação presentes na Carta constitucional, amplia o escopo da Educação Especial, ao dedicar o seu capítulo V inteiramente à discussão dessa modalidade de ensino. Reforça, ainda, em seu artigo 60, parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento educacional

especializado na rede pública de ensino, independentemente do apoio dado por outras instituições.

Como ressalva é importante frisar que são adotadas pela CF e pela LDBEN expressões como “portador de deficiência”, “portador de necessidades educacionais especiais” e “educando com necessidades educacionais especiais”, entretanto, conforme destaca Angelucci (2014), estes são termos que pesam ao se tentar indicar uma forma respeitosa para se referir às pessoas PAEE; ainda são nomenclaturas que sobrecarregam, no sentido do pensamento clínico.

A CF e a LDBEN são documentos determinantes, pois apontam a importância do contato da diversidade na escola, de modo a beneficiar o processo escolar comum. Esses documentos também abordam e regulamentam aspectos da formação docente para atender à diversidade na unidade escolar.

Infelizmente, a escola reproduz o conceito de “aluno ideal”, afastando, assim, as diferenças. Conforme destaca Mendes (2015, p. 29), a diversidade, porém, precisa ser reconhecida:

[...] enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença.

Em janeiro de 2008, o documento nomeado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), de âmbito federal, foi publicado e altera, segundo Angelucci (2014), a forma como eram compreendidas as necessidades educacionais especiais até então, que passam a ser entendidas como dificuldades no processo de escolarização, restringindo-se a três agrupamentos humanos: pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação.

Nesse documento, a educação especial é entendida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, s/p).

Para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos sistemas educacionais, a PNEEPI (BRASIL, 2008) determinou condições de acesso a recursos pedagógicos e à comunicação que beneficiem a aprendizagem dos alunos, de modo a atender às necessidades dos alunos PAEE e garantir a eliminação de barreiras arquitetônicas e a inclusão de instalações, equipamentos, mobiliários e transportes escolares.

O documento em questão define também o público-alvo da educação especial:

Considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro autista e psicose infantil.

Alunos com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas do seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

Nesta investigação, direcionamos nosso interesse para os alunos com deficiência física, mental ou sensorial, aqueles com transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, compreendidos pelo PAEE. Diante dos conceitos oficiais descritos anteriormente sobre as pessoas com deficiências e/ou TEA, é significativo distanciarmos-nos de definições estigmatizadas, como “divergente”, “desviante”, “anormal”, e trazer de forma mais inovadora, sem evidenciar a patologia, a expressão da diversidade como condição humana (AMARAL, 1998). É fundamental respeitarmos a sociedade plural e diferenciada em que estamos inseridos. Assim, como afirma Amaral (1998), devemos ter cuidado com a generalização indevida, que acaba por transformar a todos na condição da deficiência ou da ineficiência.

Nessa perspectiva, é importante definirmos a expressão “perspectiva inclusiva”, um conceito fundamentado nos princípios inclusivos, a fim de expandirmos a visão sobre a inclusão. A perspectiva inclusiva tem como fim tornar possível não só a matrícula das pessoas PAEE, mas também sua escolarização, incentivando condições de acesso, permanência e seu desenvolvimento na escola regular (MENDES, 2015). Nesse sentido, podemos notar que há uma ampliação do conceito, de modo a se pensar

nas possibilidades de avanços nas aprendizagens e nos relacionamentos da pessoa com deficiência.

O diferencial da PNEEPI (BRASIL, 2008) é que ela, além de evidenciar conceitos pertinentes à inclusão escolar, confere a articulação da educação especial e do ensino regular, a fim de agregar as ações e as práticas pedagógicas, de modo a atender às peculiaridades dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação.

De acordo com Mendes (2015, p. 61), o Decreto nº 7611/2011 traz em seu parágrafo 2º a definição de AEE: um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Os atendimentos são realizados nas salas de recursos multifuncionais (SRM), mas podem ser realizados também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Lei nº 12.764/2012, voltada para os direitos da pessoa com TEA, traz a definição da especificidade como uma síndrome caracterizada na forma dos incisos I ou II:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s/p).

Assim, como outros componentes do PAEE, a pessoa com TEA apresenta suas peculiaridades e é importante que o docente conheça as características desse sujeito. A referida Lei traz em seu parágrafo 2º que a pessoa com TEA é considerada um sujeito com deficiência, para todos os efeitos legais, no entanto, a definição não cita elementos relacionados às deficiências. Outro ponto que merece destaque, descrito na Lei nº 12.764/2012, artigo 2º, inciso VII, refere-se ao apoio à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, assim como aos pais e responsáveis. Contudo, em um momento em que as escolas regulares estão abertas para o atendimento aos alunos com características autísticas, por que não é oferecido apoio ao docente do ensino regular?

A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) alterou aspectos da LDBEN nº 9.394/1996, estabelecendo as seguintes diretrizes: a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assim como a educação infantil, do zero aos 5 anos de idade

(art. 4º, I); reforça o conceito de educação especial como modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º, III). É mencionada, ainda, a questão da formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, para cursos de educação profissional, graduação plena ou tecnológica e pós-graduação (art. 62-A, § único).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, enfatiza, na meta 4:

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, s/p).

Podemos notar aspectos relacionados à educação especial e o retrocesso referente ao AEE. O texto apresenta que o atendimento deverá ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino, porém Pantaleão, Hora e Gaspar (2018) destacam que as explicações referentes à meta 4 do PNE reforçam o AEE mediante convênios e parcerias com instituições privadas, comprometendo sua oferta nas escolas regulares, como indicava a PNEEPI (BRASIL, 2008).

A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência e visa a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, tendo como foco sua inclusão social e sua cidadania. A referida Lei coloca em condições de igualdade as pessoas com deficiências frente a aspectos relacionados a saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, porém não apresenta alterações na proposta de sistema nacional inclusivo (KUHNEN, 2017).

A LBI apresenta em seu capítulo IV aspectos relacionados ao direito à educação. É assegurado o acesso à educação de qualidade em todo o sistema educacional, em todos os níveis e modalidades, e a proteção contra a violência, a negligência e a discriminação. Diferentemente de outras leis, podemos observar uma série de subsídios que favorecem adaptações razoáveis para atender aos estudantes PAEE, promovendo a conquista de acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem em instituições de ensino e o exercício de sua autonomia.

Vale ressaltarmos dois pontos manifestados na LBI que são importantes: a necessidade de adoção de práticas pedagógicas inclusivas, desde a formação inicial de professores até a continuada, e o acesso da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, em condições de igualdade. Trata-se de aspectos inovadores e necessários para que as pessoas com deficiência possam participar da vida em sociedade.

Pelo fato de esta pesquisa ter como campos de investigação três escolas públicas paulistas, fez-se necessário conhecermos os documentos estaduais sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva que estivessem relacionados ao tema pesquisado, a fim de assegurarmos as nuances com a legislação federal.

A Resolução nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2013a) é uma ação conjunta entre as Secretarias de Estado: dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD), da Saúde (SES), da Educação (SEE), do Desenvolvimento Social (SEDS), do Emprego e Relações de Trabalho (SEERT), do Esporte, Lazer e Juventude (SEELJ), da Cultura (SEC), da Justiça e Defesa da Cidadania (SEJDC) e do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SEDECT). Esse documento institui os princípios e as diretrizes do Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual (PEAPDI). Cada Secretaria, dentro de sua especificidade, estabelece protocolos facilitadores de acesso à pessoa com deficiência intelectual. Vale lembrarmos que ações interligadas são possibilitadoras de autonomia e independência para as pessoas com deficiência, devido ao respeito aos seus direitos humanos e à diversidade.

A Resolução da Secretaria da Educação (SE) nº 32/2013 (SÃO PAULO, 2013b) dispõe a respeito das atribuições feitas ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que tem como objetivo garantir a execução da educação inclusiva na rede estadual de ensino, a fim de assegurar o suporte à inclusão educacional dos alunos PAEE e orientar a comunidade escolar, as famílias e os grupos sociais frente a esse público. Podemos notar que o termo “educação inclusiva” é utilizado nessa Resolução, fato que difere da legislação federal, na qual são empregadas as expressões “educação especial” e “público-alvo da educação especial”. No entanto, a expressão “educação inclusiva” refere-se, no texto, aos alunos PAEE, ou seja, à população relacionada à “educação especial”, enquanto a população da “educação” é mais ampla, pois abrange os alunos com dificuldades de aprendizagem, os que se encontram em medida de liberdade assistida (LA), os pertencentes a outras culturas, dentre outros, como

podemos observar na Resolução nº 32/2013 e no *site* da SE¹², no qual notamos também a presença da expressão “educação especial inclusiva”, que corrobora uma justaposição equivocada dos termos.

A educação inclusiva é mais ampla e defende que a escola deve se estruturar para assistir social e pedagogicamente aos alunos PAEE e aos “alunos que não são ‘enquadrados’ como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona seu fracasso escolar” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22), enquanto a educação especial é definida como uma modalidade educacional para os alunos PAEE.

É preciso que nos atentemos aos termos utilizados para não repetirmos os equívocos frequentemente observados. Mendes (2015) esclarece que, para se usar o termo “inclusão” com propriedade, é preciso lembrar que, embora ele seja um substantivo, tem um peso de “adjetivo”, que poderá ser utilizado ao mencionar um sistema, escola ou sala de aula, por exemplo, escola inclusiva.

Para garantir a acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de ensino, foi fundada a Comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta, instituída pela Resolução SE nº 18/2014 (SÃO PAULO, 2014). A fim de garantir acesso das pessoas que apresentem necessidades especiais¹³ na rede pública estadual de ensino, a SE e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) trabalham em conformidade com os coordenadores das Coordenadorias de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), Orçamento e Finanças (COFI), Gestão da Educação Básica (CGEB) e Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e com os diretores do Departamento de Gestão e Infraestrutura (DGINF/CISE) e do Centro de Planejamento e Acompanhamento das Obras e Serviços de Engenharia (CEPLAE/CISE), além dos técnicos da FDE, como titulares e suplentes, indicados pelo presidente da entidade. Podemos considerar a articulação entre as Secretarias, e cada uma dentro de sua especificidade, como um ponto positivo facilitador para a educação especial.

A Resolução SE nº 29/2015 (SÃO PAULO, 2015a), por sua vez, é voltada aos alunos PAEE matriculados em classes ou turmas do EF e do EM e traz que os estudantes em questão poderão contar com o atendimento dos seguintes profissionais:

¹² <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial>>.

¹³ Termo utilizado na Resolução nº 08/2014.

- I - professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da classe/aulas e o aluno surdo/com deficiência auditiva;
- II - professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e/ou guia-intérprete do aluno surdo cego;
- III - cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público/Governo de SP e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços (SÃO PAULO, 2015a, s/p).

Os profissionais descritos nessa citação são selecionados mediante a qualificação e a proficiência na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os cuidadores, por sua vez, são solicitados e autorizados pelas famílias a atuarem com os alunos com comprometimentos que dificultem, de forma permanente ou temporária, o cotidiano escolar frente às atividades que não conseguem desenvolver com independência e autonomia.

A Lei nº 15.830/2015 (SÃO PAULO, 2015b) estabelece a limitação do número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental (EF) e médio (EM) que têm matriculados alunos do PAEE, ou seja, as salas de aula com até 20 alunos matriculados no EF e EM será da educação especial. Quando houver dois ou três matriculados, as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 alunos.

Nas escolas privadas, quando houver um ou dois alunos PAEE matriculados, a sala de aula ficará limitada a 20 matrículas e, conforme o grau de dependência desses alunos, um professor auxiliar poderá ajudar o docente do ensino regular.

Ressaltamos, agora, a Resolução SE nº 02/2016 (SÃO PAULO, 2016a), que coloca diretrizes e critérios para a organização das salas de aulas nas escolas públicas estaduais, com o objetivo de adequar o atendimento aos alunos do EF e do EM, para assim expandir, diversificar e, se necessário, recuperar aprendizagens dos alunos, inclusive daqueles que necessitam de atendimento especializado.

Os referenciais numéricos estabelecidos são:

- I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental;
- III - 40 alunos, para as classes de ensino médio;
- IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio (SÃO PAULO, 2016a, s/p).

Ao analisarmos a Lei nº 15.830/2015 e a Resolução SE nº 02/2016, deparamo-nos com uma inconsistência: diante de tal quantidade de alunos em sala de aula, como organizar as classes a fim de agregar os alunos PAEE? E quantos alunos com deficiência e sem deficiência deverão ser colocados em cada classe?

Diante dos apontamentos ambíguos, as confusões são frequentes e podem gerar dificuldades na organização do sistema escolar, comprometendo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

Ressaltando os fundamentos constitucionais (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996), a Deliberação CEE nº 149/2016 (SÃO PAULO, 2016b) reafirma que, a partir da educação infantil até a fase da escolaridade que se fizer necessária, o aluno PAEE terá acesso à escola regular e estabelece o conceito para a educação especial como:

[...] modalidade que integra a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deverá assegurar recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (SÃO PAULO, 2016b, s/p).

Diante desse conceito e das dúvidas que foram surgindo com relação à legislação e às políticas públicas pontuadas até agora, entendemos que os termos “apoiar”, “complementar”, “suplementar” e “potencialidades dos educandos” poderiam ter sido esclarecidos de forma mais objetiva àqueles que não estão familiarizados com a inclusão escolar e que podem beneficiar-se dessa explicação, incluindo os docentes do EFII.

A Deliberação CEE nº 149/2016 (SÃO PAULO, 2016b) traz também proposições frente aos atendimentos educacionais dos alunos, que, conforme já mencionado, devem ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, em condições que permitam uma educação de qualidade e a cooperação entre as escolas, com o intuito de proporcionar o aperfeiçoamento dos atendimentos. Vale lembrarmos que o “atendimento educacional” aqui descrito, conforme disposto na referida Deliberação, é equivalente ao AEE.

Por fim, citamos a Resolução SE nº 68/2017, que valida “o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana” (SÃO PAULO, 2017, s/p). Entretanto, esse documento traz novas definições em seu artigo 1º, das quais destacamos os seguintes itens:

- V - Educação Especial Exclusiva - processo de ensino-aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum;
- VI - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino;
- VII - Instituição Especializada - instituição privada que mantém vínculo com a Secretaria da educação para atendimento a alunos em classes de educação especial exclusiva (SÃO PAULO, 2017, s/p).

As novas definições evidenciam atendimentos que são focados exclusivamente nos alunos PAEE, realizados por professores especializados. Com essa separação, os alunos da educação especial não têm acesso constante aos atendimentos como os alunos da sala regular. É necessário ter cautela para que esse novo arranjo não seja uma forma de fomentar a segregação de todos os alunos com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação.

Diante das novas conjecturas, o artigo 3º da Resolução SE nº 68/2017 traz que os atendimentos ao público-alvo da educação especial são destinados aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2017). O diferencial aqui é a colocação do aluno com TEA, pois, comumente, é destacado o TGD.

Dois pontos interessantes valem ser citados nessa resolução: o parágrafo 2º do artigo 3º traz que: “todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles” (SÃO PAULO, 2017, s/p). O artigo 18, por sua vez, apresenta que os docentes e os demais profissionais que atuam com os alunos PAEE, em espaços específicos ou em salas de aula regulares, deverão participar das ações de formação continuada desenvolvidas pela unidade escolar. Ambas as colocações focalizam o comprometimento de todos os profissionais comprometidos com a educação especial e ampliam a oportunidade de articular formações que favoreçam os alunos PAEE, para que se possa efetivar a escolarização dessas pessoas no sistema regular e no público de ensino.

Vale registrarmos que a SE conta com o Centro de Atendimento Especializado (CAESP), que oferece atendimento especializado a alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, bem como a indígenas, quilombolas e outros públicos para os alunos das escolas públicas paulistas. O CAESP é formado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), direcionado ao PAEE, e pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), que atende os alunos da educação quilombola, os alunos em privação de liberdade e aqueles em cumprimento de medida socioeducativa. O

CAESP é responsável também pelo desenvolvimento de políticas públicas para a criação de materiais pedagógicos, normas técnicas de acessibilidade e adequação de material para o Braille, caracteres ampliados e digital.

O objetivo de resgatar, nesta pesquisa, os conceitos e a legislação pertinentes à educação especial foi conhecer as expressões utilizadas para que pudéssemos ajustar as palavras e, assim, alinhar os conceitos e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas PAEE na rede regular de ensino, caminhos necessários para que asseguremos o direito à educação e à diversidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O novo sempre vem”, cantava Elis Regina, mas há situações em que as transformações encontram mais resistência, e a inclusão, muitas vezes, encontra certa dificuldade para ser inserida no meio escolar, mesmo com o crescente número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), como confirmado pelo IBGE (2010).

A inclusão escolar sugere que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação sejam inseridas no sistema regular de ensino. Para essa inserção, fazem-se necessárias mudanças de atitudes, como, por exemplo, a preparação do meio institucional para receber todas as pessoas, independentemente de suas características. Desse modo, é importante que sejam feitas adequações no espaço físico, nos recursos pedagógicos e, principalmente, na formação inicial e continuada do professor, para que os alunos com e sem deficiência sejam recebidos no meio escolar.

A formação do professor está diretamente ligada à ação docente e, para que atendam à diversidade¹⁴ encontrada nas escolas, é fundamental que os professores e os futuros educadores tenham acesso a subsídios voltados a essa demanda. Assim, partindo desses pressupostos, apresentaremos, a seguir, um estudo da formação inicial e continuada de professores na atualidade, para que possamos compreender os caminhos trilhados por esses profissionais na constituição de sua formação.

Como aporte teórico, apoiamo-nos nos estudos de: Ainscow (1995; 2001), Arnaiz Sánchez (2002; 2012), Dorziat (2011; 2013) e Mendes (2015; 2017), sobre a formação de professores para a educação especial e inclusiva; Gatti (2013a; 2016), Imbernón (2016), Libâneo (2004; 2012), Passos (2016) e Placco e Souza (2006; 2009), a respeito de formação docente; Sousa e Placco (2016), acerca do conjunto de dimensões da formação; André (2016) e Franco (2015), com relação às práticas pedagógicas; e, por fim, Ainscow (1995; 2001) e Arnaiz Sánchez (2002; 2012), a respeito das práticas inclusivas.

¹⁴ Utilizaremos como sinônimas as seguintes palavras: diversidade, pluralidade, heterogeneidade, multiculturalidade e multiplicidade. “Somos todos diferentes pela interação entre o que sou (nível intelectual, motivação, interesse, conhecimentos anteriores...), de onde venho e onde estou (situação social, fatores atuais, o ambiente, o entorno...)” (IMBERNÓN, 2016, p. 75).

2.1 Desenvolvimento profissional docente: formação inicial e formação continuada

Ao longo do tempo, a profissão de professor passou por algumas transformações. Esse profissional já foi colocado na posição de *magister*, designada às pessoas que tinham máxima autoridade sobre um grupo, “uma sabedoria maior que o restante do grupo e que eram capazes de transmiti-la aos demais (por isso se diz obra-mestra ou obra-prima)” (IMBERNÓN, 2016, p. 33).

No século XX, o conceito e a posição de “mestre” modificaram-se, deixando de ter o prestígio de outrora. No final do século, passou a ser chamado “professor” e “professora” e, mesmo com a alteração do termo, o compromisso, o contexto e a busca por conhecimento não se modificaram (IMBERNÓN, 2016). Durante esse período, os avanços científicos, sociais, econômicos, tecnológicos e educativos, dentre outros, provocaram mudanças no mundo que afetaram o trabalho e o perfil dos profissionais e, conseqüentemente, levaram o professor e a escola a exercerem novos papéis (LIBÂNEO, 2004).

Na virada do século XX para o XXI, devido à busca de melhoria da qualidade de ensino, o trabalho do professor passou a ser visto como ponto central para os bons resultados e a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente – construído à medida que os professores ampliam sua experiência, sua sabedoria docente – passou a ser amplamente visto como fundamental para seu aperfeiçoamento como docente e ligado à construção de sua identidade profissional.

Nesta pesquisa, entendemos o desenvolvimento profissional de professores como um processo constante, construído a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências delineadas sistematicamente (MARCELO GARCÍA, 2009; IMBERNÓN, 2016; ANDRÉ, 2016). É preciso compreender a correlação entre evolução e continuidade do desenvolvimento profissional, que supera a tradicional aproximação entre formação inicial e formação continuada dos professores, como pontua Marcelo García (2009).

Formação não é capacitação. No entanto, precisamos analisar a formação inicial e continuada para melhor compreendermos sua estruturação e seus objetivos, sua intervenção na constituição do professor.

A seguir, abordaremos a formação inicial do professor e, na sequência, a formação continuada.

2.1.1 Formação inicial

Vale lembrarmos que, quando uma pessoa chega à formação inicial, ela traz consigo suas histórias, suas crenças e aspirações e, ao mesmo tempo, está curiosa por informações. No caso da formação inicial docente, ela propiciará ao licenciando os conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua formação profissional, os quais serão complementados por estágios, como define Libâneo (2004).

Para a constituição desses saberes, as instituições responsáveis pela formação necessitam comprometer-se com a promoção e o desenvolvimento da profissão docente, e contribuir para a construção do “aprender a lecionar”. Entretanto, existem alguns problemas encontrados nesse período formativo, que poderão afetar o trabalho do futuro professor.

Para atuar na educação básica, o professor precisa ter formação em nível superior: em Pedagogia, para trabalhar na educação infantil e/ou no ensino fundamental I (EFI) – do 1º ao 5º ano; ou em um curso de licenciatura plena em alguma área do conhecimento, como Matemática, História, Letras e outros, se pretender lecionar no ensino fundamental II (EFII) – do 6ª ao 9º ano –, e/ou no ensino médio.

Muitas licenciaturas não oferecem um currículo acadêmico que tenha disciplinas e conteúdos centrados realmente na educação (embora o devessem). Mais difícil ainda é encontrarmos nesses cursos disciplinas focadas na inclusão escolar.

Vale lembrarmos que os sujeitos desta pesquisa são professores do EFII, locados na DE de Mogi das Cruzes, que compreende as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis. Podemos presumir, então, que os referidos educadores são professores licenciados e que sua formação se baseia nos conteúdos da disciplina escolhida.

Segundo Imbernón (2016), aqueles que fizeram cursos de licenciaturas até meados do século XX receberam pouca ou nenhuma formação didático-pedagógica para atuação em sala de aula. Desse modo, ao conhecer prioritariamente os elementos específicos da disciplina que futuramente lecionará, o docente terá subsídios para ensinar o aluno da atualidade? O futuro professor tem informações didáticas sobre as relações entre ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos, para utilizá-las no cotidiano da sala de aula? Essas questões referentes à formação

inicial docente inquietam-nos, bem como a preparação desse professor para sua relação com os alunos e com a inclusão escolar, tema desta investigação.

Os cursos de formação propostos apresentam-se aligeirados e desintegrados, o que evidencia a dicotomização de duas áreas de formação: a de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos (LIBÂNEO, 2004; GATTI, 2013a).

Com relação à ausência de reflexão sobre assuntos fundamentais ao meio escolar, os futuros professores são prejudicados pelo pouco aprofundamento de assuntos pertinentes, como a inclusão escolar dos alunos com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação. Isso gera queixas frequentes dos docentes já atuantes, que alegam não terem aprendido a trabalhar com essas pessoas em sala de aula (FRELLER, 2010), ou seja, que não foram capacitados para ensinar frente à diversidade da escola regular, pois não receberam subsídios da faculdade para isso. Essas alegações ocorrem inúmeras vezes, pois há vários cursos formativos que são encurtados (fato que não é permitido por lei, embora haja instituições que ofereçam cursos com menos de 3.200 horas); as aulas são substituídas por seminários e atividades complementares que comprometem a formação do futuro educador, como afirma Gatti (2016).

A formação inicial de professores, superficial ou encurtada, segundo Canário (2001, p. 153), “não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional”. Sendo assim, é fundamental encarar a formação inicial como um instrumento necessário para o entendimento do universo escolar; é um momento de estudo, de construção das bases da educação, de conhecer formas de ensinar, de se apropriar das abordagens pedagógicas. Enfim, trata-se de um momento de focar no conhecimento, de ter acesso a uma sólida fundamentação.

Em contrapartida, encontramos que a brevidade dos cursos oferecidos afeta o número de horas de muitas disciplinas. Segundo Pedroso (2016), a carga horária é insuficiente para a complexidade dos assuntos, tornando difícil o aprofundamento sobre as teorias e as metodologias, as práticas pedagógicas diversificadas, os cuidados e o desenvolvimento do sujeito, o ensino e os conteúdos específicos. Temos, como exemplo, dentro do curso de Pedagogia, as poucas 80 horas, aproximadamente, oferecidas para a disciplina destinada a “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e

culturais [...], responsável por 8,52% do total de disciplinas e de 8,10% da carga horária dos cursos de pedagogia” (PEDROSO, 2016, p. 65).

Pelo exposto, é possível constatarmos, novamente, a imprecisão e o pouco aprofundamento ao se tratar das especificidades dentro do curso de formação, frente às poucas horas oferecidas. Assim:

[...] seja nos cursos de Pedagogia ou em cursos de Licenciatura, a formação para a inclusão escolar também é precária, pois muitos cursos sequer oferecem uma única disciplina sobre o assunto. A consequência disso é que todo ano as universidades formam um contingente enorme de professores que desconhecem o fato de que podem se defrontar com alunos com deficiências, ou transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação em suas salas de aula (MENDES, 2015, p. 86).

Desse modo, a superficialidade dos cursos compromete a ação docente, evidenciando-se, muitas vezes, quando o professor, frente à pluralidade encontrada na sala de aula, não assume seu comprometimento e sua responsabilidade diante do saber daqueles que são seus alunos. Uma escola democrática e de qualidade precisa sê-lo para todos os estudantes; a garantia de acesso e permanência é uma discussão relevante, pois a responsabilidade pela educação dos alunos com e sem deficiência é de todos profissionais da educação.

Outro ponto que precisa de atenção na formação inicial de professores é a fragmentação que permeia vários aspectos dentro da graduação. Nessa direção, Gatti (2013a) pontua que, no Brasil, a base comum formativa dos cursos de graduação em Pedagogia difere nas diversas instituições de ensino superior e corrobora para o isolamento entre os cursos, em que cada um, com seu currículo, compromete a relação teórica e prática do futuro educador. Para Libâneo (2015), os currículos das licenciaturas focam no ensino de conteúdos específicos e reduzem o programa de didática aos elementos do plano de ensino, distanciando-se da didática, como se ficassem em segundo plano.

A fragmentação em ciclos e níveis de ensino também são prejudiciais, como aponta Gatti (2013a). As repetições de modelos, as restrições de espaços, tempos e níveis são eventos que comprometem o andamento da escola, pois revelam sua incapacidade de se adaptar a novas ideias, novos contextos e a diferentes etapas. Assim:

[...] não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio de conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a interação social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas possível sob características (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

As fragmentações entre a classe docente também comprometem a aprendizagem dos futuros professores. Vale lembrarmos que o importante é oferecer conteúdos significativos para as diferentes fases nas quais o futuro professor atuará, articulando os conhecimentos apreendidos. Segundo Marin (2015, p. 29), a fragmentação na própria classe impede também o acesso e as trocas entre “pesquisadores entre si, pesquisadores e professores-formadores de professores, além de professores e crianças, adolescentes, jovens e adultos (inclusive futuros professores)”.

O andamento das disciplinas também sofre com a separação, pois compromete inicialmente as ementas, que separam o foco da didática entre o ensino e a aprendizagem, como já citamos. Além disso, perdem-se saberes referentes ao desenvolvimento do sujeito – que são os processos internos que ocorrem quando o aluno se apropria do conhecimento – e informações específicas e pertinentes à educação, aspectos da psicologia do desenvolvimento relacionados ao curso de formação.

As disciplinas oferecidas também sofrem com o fracionamento em relação ao cruzamento dos conteúdos, pois as matérias ficam desconectadas umas das outras e os cursos parecem independentes. Para Miranda, L. (2017), a fragmentação encontrada na formação inicial docente, seja nos conteúdos ou na atuação entre os docentes que lecionam na graduação, empobrece a constituição profissional do futuro professor e não possibilita aos graduandos interlocuções significativas que lhes permitiriam desenvolver e ampliar as articulações da sala de aula e o olhar para a pluralidade. Quando as disciplinas “conversam entre si”, a junção de saberes poderá despertar, no futuro docente, uma visão ampliada dos conceitos e suas aplicações.

Para Imbernón (2016), a fragmentação não beneficia o ensino das disciplinas, nem o desenvolvimento do sujeito, e provoca uma ruptura da profissão docente, que se transforma em monólogos sem conexão. Ao mesmo tempo, supervaloriza o trabalho individualizado e rejeita as circunstâncias da realidade atual e da escola, pois

reduz a visão sobre os problemas globais, situações que se contrapõem aos princípios de uma escola inclusiva.

A brevidade do curso e as fragmentações apontadas corroboram a “falta” de bases estruturais e reflexivas. Assim, não são oferecidos subsídios pedagógicos para os futuros docentes, os quais, conseqüentemente, acabam por chegar no meio escolar sem o aprofundamento teórico e prático necessário (GATTI, 2016; JESUS, ALVES, 2011; DORZIAT, 2016).

Dentro da formação inicial, o ensino a distância (EAD) também é visto como um complicador. Segundo Gatti (2016), 60% dos cursos são realizados a distância. Nesse contexto, o estudante perde muito do contato e da experiência real com as crianças, já que não há um programa de estágio estruturado, nem uma troca com o outro, com os afetos. O professor necessita do contato com o outro e precisa “estar à vontade com o seu próprio corpo e com seus movimentos [...] sua espontaneidade em sala de aula ocorre na medida do crescimento de suas relações de confiança quanto a si mesmo, aos alunos, ao seu trabalho” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29).

O distanciamento das relações compromete a relação com o lecionar. Gatti (2016), em entrevista à revista *Época*, aponta que a maioria dos docentes não sabe ensinar os alunos, porque não aprendeu como fazê-lo. Nas palavras dessa estudiosa:

A maioria dos futuros docentes não aprende a lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave (GATTI, 2016, s/p).

Podemos notar que há um espaçamento entre o conteúdo aprendido na disciplina e o aprender a lecionar para o aluno real. Nessa perspectiva, a formação inicial (licenciaturas) não oferece subsídios para o professor do EFII lecionar na escola da atualidade, aquela que supostamente atende à diversidade na sala de aula. O lecionar é complexo e, frente às fragmentações evidenciadas na formação docente, podemos notar que há uma ruptura que compromete a ação pedagógica e a escolarização dos alunos PAEE.

A formação inicial precisa ser encarada como um momento propiciador de construção de práticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico e social dos futuros professores. Trata-se de um processo formativo que visa a informar, atualizar, criar condições de planejar e propiciar ambientes de aprendizagem, para

que os licenciados possam lecionar e beneficiar a aprendizagem para os alunos reais, nesses espaços.

É urgente que os cursos de licenciaturas criem iniciativas agregadoras para o processo de ensino-aprendizagem que estejam na articulação dos princípios de ensino e dos princípios didáticos, focados na heterogeneidade encontrada na sala de aula.

No final de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Esse documento institui que a formação de professores tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, com o objetivo de atingir o desenvolvimento das pessoas, visando à Educação Integral, pressupõe, em seu artigo 2º, que:

[...] o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais serem garantidas aos alunos, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação.

Em seu artigo 10, a Resolução enfatiza que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, devem ter, no mínimo, 3.200 horas, e considerar como base o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, citada no Capítulo I da Resolução.

A Resolução nº 02/2019 traz, ainda, que as licenciaturas devem direcionar seus estudos às colocações, às experiências e ao currículo centralizado à BNCC (BRASIL, 2019, art. 2º, § único). Desse modo, enquanto enfatizamos que a formação inicial na atualidade precisa abordar a diversidade em vários momentos – na grade curricular, em estágios focados em diversos públicos, entre as disciplinas e outras ações pedagógicas, no decorrer da graduação, entre outros –, ainda nos deparamos com poucas aberturas para desenvolver a inclusão escolar e a reflexão sobre a diversidade.

Por fim, evidenciamos também a necessidade de que sejam proporcionados aos futuros educadores, espaços formativos de colaboração, de pluralidade, que são base de seu desenvolvimento (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

2.1.2 Formação continuada

A formação continuada é algo que se faz necessário na carreira docente, assim como em outras carreiras. O professor necessita atualizar-se, buscar pelo saber e por novas práticas, que se transformam constantemente. Assim, esta pesquisa defende que formação inicial e a continuada são etapas articuladas:

[...] a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder as demandas de educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p. 30-31).

Desse modo, entendemos que a carreira docente requer a capacidade do professor de se manter ativo, atento à(s) sua(s) turma(s). Comprometer-se com o processo de ensino-aprendizagem, trocar com seus colegas são atitudes permanentes, que devem gerar questionamentos e a busca por soluções, como define Marcelo García (2009).

A sensação de movimento, de atualização constante que a definição desse autor nos proporciona, remete-nos à ideia de escola da atualidade, que evidencia a crença de que essa instituição deve favorecer seu compromisso com a diversidade e, nesse contexto, salienta a noção de inclusão escolar.

A formação continuada de professores precisa preocupar-se com a construção dessa escola atual e democrática, porém é preciso modernizar também os conhecimentos teóricos e atualizar a prática pedagógica, como afirma Imbernón (2016). No entanto, alguns fatores impediram e impedem o processo de atualização. Vale lembrarmos que a formação de professores envolve oferecer conteúdos pertinentes ao educador e oportunizar reflexões e ações, de modo a ampliar seus saberes docentes em bases atualizadas, que possibilitem aos alunos o acesso a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para Christov (2008), a “educação continuada”, como a autora prefere chamar a formação continuada, constitui-se de um conjunto composto por cursos e eventos educativos, como congressos, palestras, seminários e o próprio horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)¹⁵, que visam a expandir o aprimoramento profissional do professor.

Imbernón (2016) opta pelo uso da expressão “formação permanente” e explica-a como sendo um momento de renovação pedagógica relacionado a situações educacionais encontradas no cotidiano escolar, acrescidas das necessidades formativas dos professores dentro de seu território.

Libâneo (2004) emprega a expressão “formação continuada” e define-a como sendo o prolongamento da formação inicial, na busca por aperfeiçoamento teórico e prático, dentro do âmbito profissional do professor, que se estende por toda a vida, além de ser fundamental para o desenvolvimento do educador.

Podemos dizer que a formação continuada é um caminho para a complementação de alguns conhecimentos que não foram subsidiados adequadamente na formação inicial. Mas, na verdade, ela é mais que isso. É importante ressaltarmos que, nas colocações acima, o sentido de continuação é reforçado para que não se tenha a ideia de uma ruptura entre a formação inicial e a continuada e para que se inclua a relação da formação com o contexto de atuação do professor.

Nesta pesquisa, tivemos como foco a inclusão escolar e as necessidades formativas relacionadas a ela. Observamos que foi comum entre alguns docentes participantes a alegação de falta de formação e informação a respeito das pessoas PAEE no ensino regular. Na subseção anterior, em que tratamos da formação inicial, as colocações sobre a falta de informação a respeito dos alunos PAEE foi apontada, e quando falamos com os professores, as queixas se repetiram com expressões como esta: “Não tive formação”.

Nesse sentido, entendemos que, para se formar um professor, é preciso criar condições, planejar e propiciar ambientes formativos significativos para sua aprendizagem, como orienta Imbernón (2016). Ainscow et al. (2001, l.¹⁶ 102 –

¹⁵ Trata-se de um horário destinado à realização de atividades pedagógicas extraclasse.

¹⁶ “l.” é a abreviatura da palavra “localização” utilizada em *e-books*, e corresponde a “p.”, abreviatura de “página”, empregada na referência a materiais impressos.

tradução nossa¹⁷) também nos convidam “constantemente à reflexão individual e coletiva sobre a prática docente, que são uma das principais condições em que se apoiam todas inovações bem-sucedidas”.

Diante dos fundamentos apresentados, evidenciamos que, para se pensar em uma formação exitosa, que tenha significado para o educador, é preciso que ela lhe faça sentido, que seja planejada de acordo com sua realidade, conectada à sua aprendizagem. Frente a essa alegação, frisamos a importância de que a formação tenha como foco a realidade institucional do professor.

Para Imbernón (2016), a proximidade com a realidade da escola possibilita que o docente reconheça sua realidade dentro de sua formação. Nesse contexto, deverão ser abordadas circunstâncias peculiares à sua realidade, ou seja, as formações propostas deverão ser focadas em situações que sejam familiares ao professor, utilizando exemplos que resgatem as características da realidade da escola na qual o docente está inserido.

Podemos notar que, quando a formação é planejada e relacionada ao cotidiano do professor, da escola e da sala de aula que o docente conhece/reconhece, sua resposta é mais expressiva. A formação continuada precisa ser focada, portanto, na instituição educativa, considerando os múltiplos elementos do contexto, como os atores, as ações, as relações existentes, os tempos e os espaços (PASSOS; ANDRÉ, 2016). Desse modo,

[...] a formação deixa de ser concebida numa ótica simplista, centrada apenas no professor, descolado de seu ambiente de trabalho, para voltar-se aos diferentes atores que, em um contexto determinado, desenvolvem uma ação educativa intencional, deparam com desafios e, na busca de enfrentá-los, vão se constituindo como uma comunidade de aprendizagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 14).

A formação continuada deveria apoiar-se, portanto, em reflexões reais dos sujeitos sobre sua prática, para que eles pudessem analisar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, seus estilos, favorecendo a autoavaliação do que fazem e por que fazem (IMBERNÓN, 2016). Em outras palavras, para que pudessem exercitar a metacognição, que, segundo Placco e Souza (2006), está relacionada à percepção dos processos dos pensamentos do sujeito por ele mesmo e de sua prática,

¹⁷ Tradução livre de: “[...] *constantemente a la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente, por otra parte una de las principales condiciones en las que se apoyan todas las innovaciones exitosas*”.

o que lhe possibilita regular e conduzir processos mentais referentes às situações do dia a dia e em momentos de aprendizagem. A metacognição, portanto, é fundamental nesse contexto de formação focada na realidade da escola; ao mesmo tempo, é uma forma de o professor rever suas ações pedagógicas.

Segundo Christov (2008), a atualização e a reflexão frente aos saberes pedagógicos são necessárias para a eficácia das práticas docentes, de modo que estas sejam atualizadas no contexto da instituição em que o docente leciona e voltadas a ações **da** e **na** própria escola, o que é corroborado por Passos e André (2016, p. 12):

[...] alicerçada nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho [...] enraizada nos contextos de trabalho.

Nesse sentido, Imbernón (2016) denomina a formação assim caracterizada como “formação a partir de dentro”, na instituição educacional e para ela. Libâneo (2003), por sua vez, utiliza a expressão “formação em serviço e continuada” e enfatiza que o professor pode assumir sua função quando assume ter seu espaço na formação. Para Ainscow et al. (2001), essa formação significa uma aproximação com temas conhecidos, com planos que “devem ser atualizados para se adequar à realidade de cada momento” (l. 686)¹⁸. Todas essas colocações estão relacionadas à formação continuada e à participação ativa do professor nesse processo.

Participar ativamente de sua formação envolve momentos do desenvolvimento docente em que cada sujeito se apropria da constituição de seu saber; trata-se de sua formação e de sua escolha por participar. Entretanto, quando a formação é marcada por uma base tecnicista, sem ser significativa para o educador, este, por sua vez, repete os modelos vistos e conhecidos, permanecendo em uma postura distanciada de “especialista”. Quando a formação é imposta, a tendência do professor, muitas vezes, é “executar” os conhecimentos obtidos nos processos formativos, repetindo uma postura enrijecida, que poderá dificultar ainda mais a ação docente frente à diversidade encontrada na sala de aula.

¹⁸ Tradução livre de: “*Se deberá ir actualizando cada plan para que adécue a la realidad de cada momento*”.

Para Imbernón (2016), as formações que soam tecnicistas, padronizadas, com predominância teórica, descontextualizadas da realidade social encontrada nas escolas, impedem o desenvolvimento do educador e, conseqüentemente, o do aluno, e distanciam-se dos princípios inclusivos, pois repetem os modelos unificados aprendidos e não apresentam outras ações que contemplem os alunos PAEE. No entanto, é fundamental a transformação da sociedade, na medida em que ela segrega as pessoas.

Sabemos que ainda há docentes que acreditam ser necessário o uso de metodologias “alternativas” no trabalho com o PAEE. Nesse sentido, Mendes (2015, p. 11) destaca que:

Muitas pessoas confundem a Educação Especial com metodologias e técnicas muito diferenciadas de ensino, que são desenvolvidas e aplicadas exclusivamente com pessoas deficientes. O grande problema dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação não é um corpo limitado pela falta alguma habilidade ou função, mas sim a forma como suas diferenças são socialmente interpretadas e como eles são tratados: com descrédito e tendo que enfrentar barreiras que os impedem de participar da vida em sociedade.

A formação docente precisa focar no aluno real que encontramos nas salas de aula e validar a heterogeneidade como base diretiva para a elaboração de programas de formação. Vale lembrarmos que todo processo de formação do professor precisa ser permanentemente revisto e ter diretrizes que considerem, segundo Placco e Souza (2006), as experiências vivenciadas pelos professores; precisa ter significado para o docente; ter um propósito que mobilize o adulto aprendiz e a deliberação para participar ou não do processo.

Essa visão de formação é mobilizadora de desenvolvimento profissional dos professores, o que possibilita modificações de suas atitudes, atualização teórica e metodológica, revisão de práticas e conceitos, a fim de se melhorarem os resultados escolares dos alunos. Sendo assim, o desenvolvimento profissional tem como objetivo provocar mudanças expressivas nos saberes e nas crenças dos professores, para que estes possam provocar transformações no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

2.2 Práticas pedagógicas: construindo a aprendizagem

Segundo Libâneo (2004), diferente de uma empresa industrial, comercial ou de serviços, a escola tem princípios e métodos próprios e seu trabalho caracteriza-se pela interatividade, sendo marcado, portanto, por relações interpessoais que influenciam no desenvolvimento e no desempenho das ações educativas. Os alunos, por sua vez, são usuários e membros da instituição escolar. Todos esses elementos influenciam e caracterizam essa instituição.

Cada sala de aula, cada série apresenta suas particularidades, além da diversidade que encontramos nas unidades escolares como um todo. Assim, munido com essas proposições, o educador planeja suas ações educativas, considerando suas vivências pessoais e profissionais, as trocas com seus pares, seus saberes construídos e ampliados na formação inicial e continuada e no exercício profissional. Suas práticas, como aponta Franco (2015), são constituídas com o intuito da consolidação das tentativas de ensinar-aprender.

A docência é uma profissão que envolve aspectos técnicos e intelectuais e, dentre suas competências, estão a elaboração e a execução do planejamento escolar, dos planos de ensino e dos planos de aula. Para a execução dos planos de aula, são necessárias ações e práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, focadas nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de se garantir a compreensão do conteúdo e das atividades fundamentais para formação do aluno (FRANCO, 2015).

Miranda, T. (2015, p. 23) conceitua “prática pedagógica” como:

[...] uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela.

Nessa citação, a pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) destaca o aspecto social e a teoria como pontos de partida para a conceituação e a reformulação da prática.

Na definição a seguir, na qual a intencionalidade é destacada, Franco (2015, 2015, p. 604) aponta que as práticas pedagógicas são:

[...] carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Nessa colocação, a intencionalidade é descrita como um elemento fundamental às práticas pedagógicas, pois é preciso que se dê sentido à ação. Quando lidamos com práticas pedagógicas mais voltadas à educação especial e inclusiva, o papel da intencionalidade é o mesmo: deve-se dar sentido à ação, de modo a ser uma prática que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE, e não que seja apenas algo para mantê-los quietos.

Inserir os alunos nas salas de aula regulares buscando sua socialização não caracteriza a inclusão escolar de nenhum estudante; faz-se necessária a mobilização da escola para oferecer uma educação de qualidade a todos. No entanto, alguns professores têm um conceito estabelecido de “aluno” e, quando as pessoas diferem desse padrão preconcebido, muitas vezes, estas não são incluídas nas atividades propostas, pois os educadores acreditam que elas não têm condições de avançar em seus saberes.

Isto posto, devemos considerar dois aspectos: o primeiro é que os professores estão em um processo de conformação e acabam por não promoverem a valorização da diversidade existente na sala de aula (BUENO; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2010); o segundo aspecto refere-se à falta de expectativas acerca dos estudantes PAEE. Desse modo, salientamos que a cultura do descrédito em relação às pessoas com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação ainda impera nas escolas (PLETSCH, 2014a).

Para Libâneo (2002), no meio escolar, apesar dos modismos e das complementações frente às práticas pedagógicas, poucas modificações efetivas chegaram a alcançar o núcleo forte das intenções pedagógicas, pois os educadores não têm clareza das alterações possíveis e urgentes que podem fazer. Podemos dizer que os professores se distanciam da intencionalidade e que as práticas ofertadas não têm sentido pedagógico e ocorrem sem reflexão, principalmente quando ações direcionadas aos alunos PAEE são adaptadas.

A adaptação do ensino, das estratégias e das metodologias em função das características de cada aluno foram destacadas nos anos 1990, com o movimento da normatização, que consistia na “ideia de que era preciso integrar ou normalizar e

reinsere a pessoa com deficiência na sociedade, possibilitando a ela a experiência de um estilo de vida considerado comum a todos” (FERREIRA; SAMPAIO, 2018, p. 16).

Baseadas no conceito de normatização, as escolas passaram a ter “um papel central na manutenção da ordem social, desde que garantam a produção de sujeitos ‘normais’, adaptados, submissos, dóceis e úteis exigidos pelos interesses das sociedades industriais modernas”, destaca Arnaiz Sánchez (2019, p. 19 – tradução nossa¹⁹).

Há adaptações que são apropriadas, como aquelas que facilitam o acesso físico – por exemplo: rampas; banheiros; vagas de estacionamento; materiais alternativos para deficientes visuais; textos em Braille ou ampliados; acesso à língua brasileira de sinais (LIBRAS); formação de professores, entre outras –, porém precisamos nos atentar aos trabalhos infantilizados oferecidos aos alunos PAEE do 6º ao 9º ano, como “passatempos”, sem intencionalidade, o que poderá desenvolver neles a ideia de incapacidade de aprender.

As práticas pedagógicas sem intencionalidade e sem ações pertinentes poderão gerar o empobrecimento da prática e não atingirão seu objetivo. A troca com o professor especialista poderá auxiliar o professor da sala regular a respeito dos alunos PAEE e apoiar a elaboração de práticas que contemplem todos os alunos.

A inclusão escolar é vista “como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que o restante de seus companheiros escolarizados em uma escola regular” (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2002, p. 17 – tradução nossa²⁰). Dessa maneira, o educador necessita ter clareza de seus objetivos nas atividades propostas, para que estas não sejam apenas um entretenimento oferecido aos alunos PAEE, como ressaltam Papim, Araújo e Bastos (2018).

Os professores dizem-se despreparados para enfrentar a diversidade da sala de aula, porém Fernandes, Fernandes e Caliatto (2015) colocam a importância da reflexão de seu trabalho – as práticas utilizadas, seus erros e acertos –, pois as mudanças significativas se dão pela presença do outro no processo. A experiência e o convívio com a diversidade no meio escolar proporcionam ao docente vivenciar as

¹⁹ Tradução livre de: “[...] as escuelas pasan a tener un papel central em el mantenimiento del orden social, puesto que garantizan la producción de sujetos ‘normales’, adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales”.

²⁰ Tradução livre de: “[...] como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados em una escuela regular”.

peculiaridades dos alunos e notar as características que são elementares ao se considerar a **equidade**.

Se a diversidade é reconhecida enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença (MENDES, 2015, p. 29).

A diversidade é parte integrante da educação; é respeitar as diferenças. A “educação inclusiva”, afirma Arnaiz Sánchez (2002, p. 17 – tradução nossa), “centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os estudantes na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos, seguros e alcancem o sucesso”²¹. Inclusão escolar não é só o acesso à matrícula ou à socialização dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação na escola; são ações didáticas e pedagógicas que devem acolher os alunos com e sem deficiências no ensino regular.

Para Souza (2015), as reflexões pedagógicas produzidas devem estimular atuações relacionadas à diversidade encontrada na sala de aula, a qual entendemos ser um princípio humano, espontâneo e natural. Assim como a diversidade visa a acolher uma realidade plural, que valoriza a escola, a sala de aula, ao mesmo tempo, o princípio da equidade de direitos e de oportunidades para todos valoriza a convivência com as diferenças. No entanto, é preciso esclarecermos que o princípio da equidade denota a diferença dentro da igualdade, assim “a diferença não é vista como algo negativo, mas como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença”, como coloca Mendes (2015, p. 29).

Reconhecer as diferenças existentes são possibilidades nas quais os profissionais da educação deverão basear-se, a fim de minimizarem os obstáculos para a aquisição de conhecimento em direção à aprendizagem de qualidade para alunos com e sem deficiências (CAPELLINI, 2011).

Nesse contexto, o professor, ao refletir sobre as práticas pedagógicas, um dos focos desta pesquisa, precisa tecê-las de acordo com a diversidade existente nas

²¹ Tradução livre de: “[...] *la educación inclusiva se centra en como apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito*”.

salas de aulas da escola da atualidade e atuar na busca do diálogo produtivo entre a crítica e a reflexão e entre as intencionalidades e as ações, como orienta Franco (2015), pois, se não há troca, há o empobrecimento da prática educativa.

Para Zabala (2010), toda prática pedagógica conta com dois momentos: o planejamento e a avaliação, que são peças substanciais de toda prática. São momentos inseparáveis do processo educacional, portanto, isolá-los, na análise de uma prática, é inviável.

Compreendemos que as práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que acolhem os alunos em sala de aula, com foco na pluralidade encontrada na escola, embora a inclusão escolar não se faça somente na sala de aula, conforme afirmam Zerbato e Mendes (2018). Essas autoras definem “práticas inclusivas” como sendo a “forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

O planejamento dinâmico e flexível, os materiais diversificados e a rede de apoio, a organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula, as estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, a reorganização da escola e formação docente são indicadores de práticas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2018; SOUZA, 2015).

O planejamento escolar, quando dinâmico e flexível, pode ser considerado uma prática inclusiva. O professor, quando planeja o currículo, os conteúdos, entre outros, terá a oportunidade de refletir sobre os alunos para os quais leciona e sobre as características que deve englobar.

Nessa direção, conforme aponta Souza (2015, p. 60):

[...] a escuta do professor é muito importante para que ele possa flexibilizar o seu planejamento, sobretudo adequar as suas intervenções às necessidades demandadas pelos alunos no momento em que as situações de aprendizagem acontecem na sala de aula.

A flexibilização do planejamento e do currículo também necessita de intervenção, e as ações pedagógicas deverão possibilitar aos alunos PAEE o acesso ao conhecimento.

Quando se afirma que as escolas inclusivas devem promover o acesso de todas as pessoas, não se quer dizer que deveremos buscar atender às necessidades

mínimas, conforme destaca Libâneo (2012). As adaptações dos currículos não estão relacionadas a:

[...] um currículo de segunda categoria – que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento, ao contrário, a inclusão escolar de estudantes PAEE requer uma reestruturação do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e educação de qualidade para todos (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148-149).

A acessibilidade dos currículos escolares está diretamente ligada à maior articulação entre os docentes do ensino regular e os professores especialistas, ou seja, ao trabalho colaborativo entre os profissionais. O trabalho em conjunto dos professores pode ser denominado também como “rede de apoio”, quando posto como um indicador importante de práticas inclusivas.

A colaboração entre o professor da turma e o professor de apoio educativo revela-se não só importante, mas necessária para que, sempre que necessário, o ensino e a aprendizagem cooperativa sejam uma realidade não só em nível dos alunos, mas também em nível dos professores. A não colaboração entre os professores pode mesmo resultar (resulta quase sempre) no fracasso de muitas iniciativas (SANCHES, 2012, p. 103).

A interlocução frequente entre o educador do ensino regular e o especialista possibilitará a adequação de materiais, aulas, atividades, entre outros, de modo que todos os alunos façam a atividade proposta, “sempre de acordo com seus níveis e tempos de aprendizagem” (SOUZA, 2015, p. 60).

As práticas homogêneas, focadas no controle das crianças, tendo um ritmo acelerado de desenvolvimento das atividades, comprometem as aprendizagens dos alunos na sala de aula, como afirma Marin (2015). No entanto, quando o educador respeita o tempo de execução de uma tarefa, está respeitando o estilo, a singularidade e o ritmo de cada indivíduo. Respeitar a idade dos alunos, explorar a rotina escolar, realizar as atividades, os jogos e as brincadeiras na sala de aula, no pátio ou em outro ambiente da instituição relacionados à vida cotidiana e coletiva, são exemplos de organizadores que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

A organização de ambientes, a disponibilização de cadeiras e mesas compatíveis com o usuário de cadeira de rodas ou muletas, o acesso por meio de rampas, a ampliação das portas, dos banheiros, a supressão de barreiras físicas perigosas, como obstáculos aéreos pontiagudos ou perfurantes, que possam causar

acidentes para as pessoas cegas, são adequações do espaço físico da escola muito valiosos para a autonomia do aluno (MENDES, 2015).

Reconhecer as diferenças existentes e fazer ajustes positivos permitem à instituição escolar pensar em possibilidades de ações pedagógicas que preparem a escola para receber o aluno PAEE. Trata-se de resgatar aspectos da multiculturalidade,

[...] conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, [essa pluralidade] pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferentes, ou ainda, na tolerância mútua. Na esfera escolar e do processo educacional, representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno(a). Diferenças essas que devem ser (re)conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como um recurso importante para ensinar a todos(as) estudantes (CAPELLINI, 2011, p. 130).

As salas de aula também demandam adequações que facilitem a mobilidade do aluno. Para Mendes (2015), toda mudança no ambiente deve ser informada a ele, aluno, para que um novo mapa mental do espaço seja elaborado, a partir da posição de sua carteira.

Na sala de aula da escola da atualidade, colocam Zerbato e Mendes (2018), encontramos nos estudantes diversas características, interesses, estilos cognitivos, que podem ser mais bem expressos por meios visuais, ou por intermédio da escrita, ou da oralidade. Desse modo, sabemos que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, por isso é preciso analisar o desenvolvimento de cada estudante, suas necessidades, potencialidades e limitações, pois será por meio da observação do discente que iremos distinguir os facilitadores de suas aprendizagens.

As estratégias pedagógicas, para que sejam consideradas indicadores de práticas inclusivas, devem favorecer aos alunos PAEE e a toda a turma o desenvolvimento de suas aprendizagens (SOUZA, 2015). É necessário, portanto, respeitar o estilo de aprendizagem de cada um e diversificar as estratégias pedagógicas, para que os objetivos sejam concretizados.

Dentre as estratégias pedagógicas, em uma perspectiva inclusiva, salientamos que o uso exclusivo de trabalhos individuais ficou ultrapassado. Assim, faz-se necessária a construção de uma base de apoio tanto para o docente como para o estudante, com tarefas que envolvam os companheiros de sala de aula.

A colaboração do outro caracteriza uma estratégia pedagógica inclusiva, uma ação importante, pois auxilia o desenvolvimento do aluno PAEE. A cooperação entre os colegas irá contribuir para a aprendizagem de todos.

O isolamento não é uma característica da escola da atualidade; trata-se de uma atitude das instituições tradicionais. Já a cooperação entre pares é uma prática pedagógica inclusiva. O distanciamento provoca a falta de colaboração entre pares e a falta de diálogo, e ambos, na realidade, devem integrar a ação docente.

A escola, como espaço colaborativo, poderá auxiliar o docente a suavizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio que sente e a partilhar os saberes cotidianos, como coloca Passos (2016). O trabalho em equipe colaborativa não tem imposições de papéis e visa à troca de saberes. O afastamento profissional compromete a atuação docente no meio escolar e poderá limitar suas ideias, sendo importante valorizar os sistemas de colaboração e o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos.

Como exemplo de equipes colaborativas dentro da escola, destacamos o “coensino ou ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) explicam que o coensino ou ensino colaborativo é “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Podemos dizer que é um novo arranjo para apoiar a inclusão escolar dos alunos PAEE: o professor especializado vai à sala de aula regular e trabalha junto com o professor regular.

A consultoria colaborativa, por sua vez, é uma assistência que um profissional especializado em educação especial oferece a um professor do ensino regular, fora da sala de aula. Trata-se, segundo Mendes (2015, p. 80), de “apoio mútuo, respeito, flexibilidade, e troca de saberes”; de o professor em questão aprender com a troca e beneficiar-se com os saberes adquiridos.

Pelo exposto, as duas práticas inclusivas citadas são possibilidades favorecedoras da inclusão escolar. Vale lembrarmos que as mudanças propostas são desafiadoras para os docentes, como pontuam Mendes, Almeida e Toyoda (2011), pois eles teriam de se desvencilhar da prática individual e do controle da sala para compartilharem a administração da classe.

Conforme mencionamos, Zabala (2010) afirma que a prática pedagógica deve passar por dois momentos: o planejamento – já discutido neste capítulo – e a avaliação.

Com relação à avaliação, quando são utilizados apenas um instrumento e um critério para avaliar todos os alunos, deparamo-nos com características padronizadoras na avaliação, isto é, todas as pessoas da sala serão avaliadas da mesma maneira. Entretanto, temos conhecimento de que os alunos aprendem de diferentes formas; assim, utilizar a mesma técnica de avaliação e os mesmos critérios avaliativos para todos é algo que não condiz com os princípios inclusivos de valorizar as potencialidades de cada sujeito. Se acreditamos e propomos que cada aluno tem seu modo próprio de aprender, ao avaliarmos todos da mesma maneira, estamos contrariando esse princípio.

Barros e Caiado (2010) asseguram que há docentes que buscam somente a atribuição de uma nota, mas uma avaliação só faz sentido quando temos condições de saber se o educando aprendeu algo; se não tiver aprendido, é fundamental revermos as ações utilizadas. É importante enfatizarmos que as formas de avaliação precisam ser adequadas às peculiaridades de cada aluno.

A escola da atualidade, afirma Libâneo (2004), não se limita mais a passar informações durante as aulas ou a basear-se apenas em livros e apostilas; a diversidade evidencia que a educação necessita de um enfoque plural e inclusivo, na busca pela equidade.

A inclusão escolar está fundamentada na desconstrução de ideias preestabelecidas e na construção de novas práticas que remodelam as atitudes, os profissionais da educação, a escola e a comunidade. Nas palavras de Zerbato e Mendes (2018, p. 154), a educação inclusiva solicita a participação da “gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral”, de modo a estabelecer a cultura inclusiva.

A escola, assim como a formação docente, necessitam reorganizar-se para atender às transformações do século XXI, a fim de que ampliem suas ações e atendam aos alunos com e sem deficiências, proporcionando-lhes situações de aprendizagem atualizadas, pautadas no conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ainda pouco conhecido no Brasil (ZERBATO; MENDES, 2018).

Segundo Ribeiro e Amato (2018), a ideia do DUA surgiu nos Estados Unidos e seu objetivo na educação passou da aquisição do conhecimento para a experiência

do aprendiz, ou seja, consiste em ações que objetivam ampliar as oportunidades de aprendizagem para os alunos com e sem deficiências (ZERBATO; MENDES, 2018; RIBEIRO; AMATO, 2018).

Nunes e Madureira (2015) colocam que os princípios e as estratégias relacionados ao DUA possibilitam ao docente determinar objetivos de ensino e elaborar materiais e formas avaliativas que se adequem a todos os estudantes, de modo que todos possam ser contemplados pelo ensino na via comum de educação.

As escolas da atualidade precisam legitimar a heterogeneidade existente, para que os alunos tenham acesso ao conhecimento, de maneira que a escolha dos materiais para a realização das atividades, o modo de lecionar, as explicações oferecidas, entre outros, sejam ações fundamentadas nos princípios inclusivos.

Todas as questões pontuadas até agora evidenciam que são necessárias mudanças formativas intensas para que o desenvolvimento do professor ocorra de forma positiva. Além disso, ressaltamos a importância de se considerarem algumas “dimensões” para lecionar. Sousa e Placco (2016) colocam que, para a formação de educadores, é fundamental considerar um conjunto de dimensões que estão sempre presentes, seja no formador, seja no formando.

2.3 Conjunto de dimensões: sincronizando os saberes

Ao refletirmos sobre a formação de professores, não podemos nos esquecer de aspectos intrínsecos ao **sujeito** professor, como: características; experiências individuais; história de vida; crenças e valores; formação; desejos e motivações; conhecimentos de que tem domínio; atuação; percepções sobre a escola, o ensino e a aprendizagem, o aluno, as famílias e a inclusão escolar (PLACCO; SOUZA, 2015). Faz-se necessário, também, pensarmos no **grupo** e no **contexto** no qual o conjunto docente atua, para que a articulação de ações resulte em transformações significativas para os alunos.

Pensando no sujeito professor, aspectos como subjetividade, memória, metacognição, saberes e experiências singulares e coletivos são proposições para a constituição identitária docente, perpassadas por uma intencionalidade e suas características de “como aprender” (PLACCO; SOUZA, 2006; 2015).

Elucidando brevemente alguns desses aspectos, podemos dizer que a função da memória é enriquecer a percepção do sujeito em formação frente ao conhecimento

novo, entrelaçando-o com os saberes já adquiridos. A aquisição de novos conhecimentos está relacionada a aspectos singulares do sujeito; ao mesmo tempo, suas vivências são alcançadas na relação com o outro e no coletivo (PLACCO; SOUZA, 2006; 2015). Assim, cada pessoa entende as informações à sua maneira, o que possibilita que cada sujeito tenha suas peculiaridades, cada qual com seu significado.

Cada sujeito precisa considerar a forma como aprende e, assim, pensar metacognitivamente, isto é, pensar sobre o seu pensar. Placco e Souza (2015, p. 55) esclarecem que, para a aprendizagem do adulto professor, é fundamental “compreender como se aprende”, para expandir e aprofundar a “lógica do seu pensar e de seu aprender”.

Dessa forma, subjetividade, memória, metacognição, saberes e experiências individuais e coletivos e a formação identitária docente são aspectos significativos para a formação docente, constitutivos da identidade do professor e necessários à sua formação como adulto.

É imperativo atentarmos-nos também para a diversidade de dimensões que são significativas para a atuação do docente, do coordenador e dos gestores da escola. Conforme apontam Placco e Souza (2009, p. 89), é importante considerarmos que toda ação formativa precisa estimular “o desenvolvimento profissional do professor em suas múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”. O conjunto de dimensões está sempre presente no ser humano; as dimensões são interligadas entre si e também com “a intencionalidade e a consciência do formador e dos formandos” (SOUZA; PLACCO, 2016, p. 27). Sem o cuidado com a sincronicidade das dimensões, durante a formação, não se chegará aos resultados esperados.

Cada dimensão tem suas características e elas não podem ser vistas de forma fragmentada, dado que o desenvolvimento profissional docente decorrente da formação é ampliado e sustentado pelo entendimento de sua sincronicidade e da sincronicidade de sua formação (PLACCO; SOUZA, 2009).

A sincronicidade é “a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos”, que “se traduzem em movimento que é ação *de* e *entre* o professor – aluno – realidade” (PLACCO, 2002, p. 18 – destaques da autora). Assim, entende-se que a formação e o trabalho docente devem envolver essa multidimensionalidade sincrônica.

O conjunto de dimensões²² para a formação proposto por Placco (2002; 2008) e Sousa e Placco (2016) abrange as seguintes dimensões: técnico-científica; política; humano-interacional; transcendental (VIEIRA, 2009); comunicacional (CATELLANI, 2013); da formação identitária; cultural; avaliativa; do corpo e movimento; crítico-reflexiva; para prevenção; dos saberes para ensinar; da experiência (SIGALLA, 2012); da formação continuada; estética; do trabalho coletivo; dos saberes para viver em sociedade e do espaço-lugar (PEREIRA, 2017).

A dimensão técnico-científica está relacionada aos conteúdos, às metodologias e às técnicas necessárias para desenvolver determinada disciplina em uma escola. No entanto, os professores não poderão focar somente na formação científica, pois isso dificultaria seu desempenho na sala de aula frente ao aluno, devido à visão mais tecnicista.

Placco e Souza (2015, p. 58) referem-se à dimensão política “quando o professor assume um compromisso ético com a realidade social e educacional, quando tem a percepção de seu papel social e do de seu aluno”.

O professor precisa estabelecer critérios claros e pertinentes para a avaliação de seu trabalho, para que, assim, possa “identificar tantos os seus sucessos como suas dificuldades e os obstáculos que impedem o êxito de suas ações” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 32). Trata-se da dimensão avaliativa.

Com relação à dimensão transcendental (VIEIRA, 2009), podemos destacar a necessidade de se ter clareza do sentido da vida para si e para a sociedade, como constituintes do ser professor.

Durante seu desenvolvimento profissional, o sujeito constrói e reconstrói sua identidade nas diversas situações ocorridas em sua vida, e esses aspectos definem a dimensão da formação identitária.

As relações, o trabalho com o outro, os valores e a diversidade são elementos validados da dimensão do trabalho coletivo.

A dimensão cultural e a estética concretizam-se quando o professor conhece sua cultura e outras culturas, identifica-se com elas e as integra à sua identidade. Essas dimensões permitem a ele aceitar e valorizar os aspectos estéticos e filosóficos

²² O conjunto de dimensões proposto por Placco tem recebido contribuições, com novas inserções pertinentes ao conceito, de diferentes orientandos, agora doutores, os quais são citados neste texto: Catellani, 2013; Pereira, 2017; Sigalla 2012 e Vieira, 2009.

das experiências cotidianas. Se o docente não tiver clareza dessas dimensões e da importância de cada uma delas, dificilmente conseguirá provocá-las em seus alunos.

A dimensão crítico-reflexiva implica o conhecimento sobre seu próprio funcionamento cognitivo, pessoal, para seu desenvolvimento e a autorregulação das ações realizadas, com disponibilidade e compromisso junto ao seu aluno, para que este se desenvolva. Essa dimensão está ligada à metacognição.

O pressuposto que define a dimensão da prevenção é de que a escola deve preparar os alunos e os professores para realizarem escolhas conscientes.

Saberes para ensinar são fundamentais e estão relacionados às ações e às práticas utilizadas na sala de aula para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos. Vale lembrarmos que se trata de uma dimensão que deveria ter sido adquirida na formação inicial, porém nem sempre isso acontece.

A dimensão do espaço-lugar está relacionada às características do espaço da escola e da região, ao perfil socioeconômico do aluno e do professor e aos índices característicos do local em que a escola está inserida (PEREIRA, 2017). O professor precisa ter clareza do contexto em que vive e atua.

O resgate e a valorização das experiências docentes para a formação do professor e para sua formação identitária envolve a dimensão da experiência (SIGALLA, 2012).

A dimensão da formação continuada evidencia a necessidade de o professor continuar sempre estudando para ampliar e aprimorar seus saberes.

A dimensão humano-interacional envolve a integração e a cooperação, mediadas pela relação socioafetiva.

A dimensão do corpo e movimento envolve as relações com o corpo e o movimento do professor no ambiente escolar, assim como envolve o afeto e suas expressões.

As habilidades comunicacionais do professor e as relações interpessoais e sociais caracterizam a dimensão comunicacional (CATELLANI, 2013).

A dimensão dos saberes para viver em sociedade está relacionada à cotidianidade da relação social com o outro.

Por fim, a dimensão ética está relacionada às questões éticas e políticas voltadas à educação. Para Placco e Souza (2015, p. 59), a dimensão ética “sintetiza os valores e ideias concretizados nos conhecimentos e relações, que dão direção e intencionalidade à ação do professor”.

Diante desta breve apresentação do conjunto de dimensões, vale lembrarmos que todas estão postas de maneira sincrônica no ser humano e que, durante um processo formativo, cada uma delas deverá estar presente, validando sua intenção. Como ressalta Placco (2008, p. 197):

[...] a formação do professor precisa desencadear seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo, de maneira não-fragmentada, não compartimentada, não isolada nem meramente complementar.

Em uma ação formativa, a inclusão desse conjunto de dimensões poderá proporcionar reflexões sobre as demandas da realidade das escolas paulistas, a fim de trazer reflexões pertinentes às necessidades dos professores, dos alunos e das próprias escolas.

Ao validarmos a temática desta pesquisa – inclusão escolar de alunos PAEE e as necessidades formativas inclusivas dos professores do EFII – e a entrelaçarmos ao conjunto de dimensões e suas características, podemos notar que há aspectos conciliadores que despertam reflexões sobre a inserção da diversidade no meio escolar, como, por exemplo: a dimensão do trabalho coletivo diz respeito às relações e ao trabalho com o outro, colocações relevantes a se considerar em uma formação, frisando a relação com os alunos com transtorno do espectro autista (TEA); com relação à dimensão política, quando há um compromisso com a realidade social e educacional, ressalta-se a garantia de uma educação de qualidade para o aluno PAEE. Nessa direção, cada uma das dimensões, portanto, traz vieses possibilitadores de trabalho em um programa de formação.

Quando consideramos a formação de professores, o conjunto de dimensões e as práticas pedagógicas, e fazemos a relação disso tudo com a inclusão escolar, pensamos em possibilidades relacionadas a uma ação formativa planejada com os propósitos validados para determinada instituição, frente aos alunos PAEE, em que os professores trabalhem a sincronicidade das dimensões, estudem e discutam coletivamente as práticas pedagógicas, as dificuldades e as facilidades enfrentadas, como potenciais quesitos para sua mobilização, com vistas à promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos da escola.

Com essa ideia, seguimos para o próximo capítulo, no qual apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que se insere em uma abordagem qualitativa, pois são valorizados o universo do sujeito, as significações atribuídas às suas experiências, as interações sociais, os conhecimentos adquiridos e as práticas cotidianas que interferem na conduta dos sujeitos sociais (GATTI; ANDRÉ, 2010). Dentro da modalidade escolhida, optamos pela pesquisa etnográfica, que visa a:

[...] compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais (SEVERINO, 2016, p. 126).

A pesquisa etnográfica descreve um contexto permeado por uma multiplicidade de significados ligados a um universo cultural que será analisado pelo pesquisador, com o intuito de apreender e descrever essa realidade. Trata-se de uma modalidade de investigação disposta em três fases: a primeira fase tem a finalidade de abranger conhecimentos sobre o fenômeno e selecionar aspectos que serão sistematicamente investigados; a segunda incide em tratar os dados coletados para interpretar o fenômeno estudado; por fim, a terceira fase consiste no esclarecimento das descobertas permeado por explicações teóricas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 Contexto da pesquisa

A investigação aqui desenvolvida está ligada à pesquisa-mãe “Desafios da escola na atualidade: qual a escola do século XXI? Uma pesquisa com diversos atores no estado de São Paulo”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPI), coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC-SP, orientadora desta tese, e pela Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da PUC-Campinas.

A referida pesquisa-mãe tem como objetivo investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos destacados por docentes e outros sujeitos ligados à escola, com o intuito de conhecer os desafios vivenciados na escola pública e apresentar possibilidades de superação, ponderando a sociedade contemporânea. Para isso, está organizada em seis eixos, escolhidos pelo CEPId como sendo representativos de potenciais desafios que se apresentam à escola brasileira do século XXI. São eles: Finalidades Educativas Escolares; Formação Inicial e Continuada de Educadores; Condições de Trabalho Docente; Vulnerabilidades; Tecnologias; e Políticas Públicas de Educação.

Nessa direção, retornamos ao objetivo desta pesquisa de doutoramento, citado na Introdução deste trabalho, o qual entendemos estar associado ao eixo Vulnerabilidades da pesquisa-mãe: identificar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação e, com base nas informações obtidas, elaborar um programa de formação direcionado para as necessidades formativas identificadas, chamando a atenção para a relação contextual estabelecida e pertinente entre a pesquisa-mãe e esta investigação.

3.2.1 Local de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada junto a escolas da DE de Mogi das Cruzes, que tem sob sua jurisdição as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis²³.

3.2.1.1 Biritiba Mirim

Biritiba Mirim está localizada a 70 km da capital paulista (no sentido leste) e pertence à Grande São Paulo. Em 1964, emancipou-se de Mogi das Cruzes, tornando-se município. Com uma área territorial de 317,406 km², contava, em 2010, com uma população de aproximadamente 28.575 habitantes²⁴. A agricultura é muito forte na região e a cidade tem grande influência de imigrantes japoneses.

²³ Os dados das cidades serão apresentados seguindo-se a ordem alfabética dos nomes destas.

²⁴ Informações extraídas do site do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/biritiba-mirim/panorama>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

Com relação à educação, em 2018, havia 3.632 alunos matriculados no ensino fundamental, dos quais 1.312 estavam matriculados no EFII, na escola pública²⁵. De acordo com a descrição do *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁶, em Biritiba Mirim há três escolas que oferecem o EFII.

A respeito dos alunos da educação especial matriculados em “classes comuns”, como nomeia o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, na área urbana, o município contava com 44 alunos no EFII.

3.2.1.2 Mogi das Cruzes

A cidade de Mogi das Cruzes conta com uma área territorial de 713 km² e uma população estimada em 387.779 pessoas²⁷. Localizada a 50 km da cidade capital paulista (no sentido leste), situa-se na região do Alto Tietê, rio que corta todo o município, de leste a oeste.

É uma das cidades mais antigas do Brasil²⁸ e tem como característica abrigar várias colônias de imigrantes, eminentemente as de ascendência japonesa, que está em sua terceira geração no município.

Com relação à educação, observa-se que 55.951²⁹ alunos estão matriculados no ensino fundamental, sendo que 17.039 são alunos do EFII. O *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo³⁰ exibe o registro de 51 escolas de EFII situadas em Mogi das Cruzes.

O número de alunos da educação especial matriculados em classes comuns, na zona urbana de Mogi das Cruzes, em 2018, é de 553 alunos, segundo o Inep.

²⁵ Informações extraídas do *site* do Inep: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

²⁶ Informações extraídas do *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

²⁷ Informações extraídas do *site* do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/mogi-das-cruzes/panorama>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

²⁸ Informações extraídas do *site* da Prefeitura de Mogi das Cruzes: <<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/mogi-das-cruzes/descobrimo-mogi-das-cruzes>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

²⁹ Informações extraídas do *site* do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/mogi-das-cruzes/panorama>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

³⁰ Informações extraídas do *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

3.2.1.3 Salesópolis

A Estância Turística de Salesópolis está localizada a 96 km da capital paulista (no sentido leste). É o berço do Rio Tietê e preserva a típica tranquilidade de cidade do interior³¹. Em 2010, a população foi estimada em 15.635 habitantes, distribuídos em uma base territorial de 427 km², segundo dados do IBGE³².

Ainda segundo o IBGE, no ano de 2018, foram matriculados no ensino fundamental 2.324 alunos, dos quais 761 estavam cursando o EFII. No município há três escolas que oferecem essa etapa de ensino, segundo o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Quanto aos alunos da educação especial matriculados em classes comuns no EFII, na área urbana de Salesópolis, são apenas 29 alunos.

3.2.2 Campo de atuação

Com a finalidade de identificar as necessidades formativas de professores do EFII de escolas públicas estaduais paulistas frente às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação e pensar em um programa de formação docente direcionado para esse segmento, procuramos encontrar um nicho institucional que nos proporcionasse obter informações que permitissem compreender a complexidade da docência, que se concretiza em uma sala de aula e em uma instituição impregnada de cotidianidade (IMBERNÓN, 2016).

No início desta pesquisa, as escolas estaduais a serem escolhidas deveriam atender aos seguintes critérios:

- Ser uma instituição de grande porte (ter mais de 700 alunos).
- Ter professores atuantes no EFII.
- Ter (ou ter tido) alunos público-alvo da educação especial (PAEE).

A busca pelas escolas foi realizada no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo³³, tendo sido empregados os seguintes filtros: “Localize escola”;

³¹ Informações extraídas do *site* da Prefeitura da Estância Turística de Salesópolis: <<http://www.salesopolis.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

³² Informações extraídas do *site* do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/salesopolis/panorama>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

³³ <<http://www.educacao.sp.gov.br>>.

“DE Mogi das Cruzes”; “Município Biritiba Mirim”; “Município Mogi das Cruzes”; “Município Salesópolis”; “Tipo de ensino (Fundamental)”; “Ensino fundamental 8 anos – 5ª a 8ª e ensino fundamental, 9 anos – anos finais”; “Rede de ensino (Estadual)” e, por fim, “Pesquisar”. Esse procedimento foi utilizado para localizar as escolas das três cidades.

Após o levantamento das escolas, obtivemos os seguintes dados (Tabela 1):

Tabela 1 - Escolas DE de Mogi das Cruzes

Cidades DE de Mogi das Cruzes	Total das escolas estaduais com EFII³⁴	Total de escolas dentro dos critérios
Biritiba Mirim	03	02
Mogi das Cruzes	51	07
Salesópolis	03	01
Total	60	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Devemos ressaltar que a escolha por **uma escola** em cada uma das três cidades da DE de Mogi das Cruzes proporcionou-nos uma visão sistemática de seu funcionamento institucional com relação à educação especial e ao trabalho do professor. De posse da informação do total de escolas que atendessem aos critérios estabelecidos, optamos por escolher uma escola de cada um dos três municípios para realizar a pesquisa. Acreditamos que tal escolha nos proporcionaria uma visão do cenário plural existente nas instituições, considerando aspectos das cidades em questão.

Ressaltamos ainda que, com essa escolha, não pretendemos que os resultados obtidos sejam generalizados para a rede estadual de ensino paulista, ou que seja feito qualquer outro tipo de generalização. Nossa intenção é conhecer a realidade dessas escolas e fomentar conexões que possam incrementar a formação docente, tendo como base as situações expressas pelos educadores inseridos nessas instituições,

³⁴ Informações extraídas do *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

as quais estão localizadas em determinado município. Cada cidade e cada instituição têm suas especificidades. Isto posto, entendemos que um processo formativo não deve ser padronizado, mas sim “ser olhado em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (PLACCO, 2008, p. 185).

Para a cidade de Salesópolis, apenas **uma** escola atendia aos critérios de escolha e nela conseguimos realizar a pesquisa. Entretanto, para chegarmos a uma instituição nas outras duas cidades da DE em questão, buscamos identificar, junto aos nossos contatos profissionais, coordenadoras e coordenadores que atuassem nas escolas que atendiam aos critérios. A partir de indicações desses colegas, contatamos três unidades escolares em Mogi das Cruzes, das quais tivemos acesso a apenas uma (as outras duas não nos atenderam), e uma escola em Biritiba Mirim. Após os contatos, conseguimos a abertura de três espaços institucionais para a realização da pesquisa, sendo um em cada município.

Para conservarmos em sigilo os nomes das escolas participantes, utilizaremos, a partir deste momento, os termos Escola 1 (E1), Escola 2 (E2) e Escola 3 (E3) para designarmos aleatoriamente as unidades escolares participantes da pesquisa³⁵.

3.2.2.1 Caracterização das escolas

A Escola 1 (E1)

A E1 tem 1.149 alunos e 60 professores. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e oferece ensino fundamental II (EFII), ensino médio (EM), ensino médio supletivo e educação especial.

Em sua infraestrutura, conta com 18 salas de aulas, anfiteatro, quadras de esportes coberta e descoberta, laboratório de informática, sala dos professores, sala da diretoria, biblioteca, sala de recursos, cozinha, sala de leitura, sala da secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, banheiros, banheiro adequado e vias adaptadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Tem acesso à internet, equipamentos de multimídia, computadores, TV, impressora, projetor e copiadora. O lixo reciclável é organizado e destinado à coleta periódica.

³⁵ Não seguiremos mais a ordem alfabética usada anteriormente. A ordem foi alterada para preservarmos o sigilo.

É uma escola movimentada, bem cuidada, com quadros e atividades dos alunos distribuídos pelos corredores. Na parte interna, entre as salas de aula, há um jardim com bancos para acesso dos alunos e professores durante o intervalo.

O primeiro contato com a escola aconteceu via telefone. Agendamos uma visita com a coordenadora pedagógica (CP) do EFII, que nos recebeu para um primeiro encontro. O projeto da pesquisa foi apresentado e a CP contou-nos sobre o dia a dia da escola, seu posicionamento frente à educação especial, como percebia os professores com relação a essa demanda. Por fim, disse-nos que levaria nossa proposta de pesquisa à direção e que entraria em contato conosco. Nessa conversa inicial, esclarecemos que as entrevistas poderiam ser realizadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Alguns dias depois, obtivemos a autorização para realizarmos a investigação naquela unidade escolar.

Durante as cinco visitas realizadas, destinadas à execução das entrevistas e das observações, a secretaria atendeu-nos prontamente, comunicando a CP de nossa chegada. Dirigíamo-nos para a sala dos professores ou para a sala de leitura, a fim de averiguarmos se algum docente poderia conceder-nos a entrevista. Nesses momentos em que era possível circular pela escola, por várias ocasiões pudemos observar o ambiente e vimos o movimento dos alunos, dos pais, da gestão e dos professores. Era um ambiente agitado e nem sempre amistoso.

A Escola 2 (E2)

A E2 tem um quadro de 80 docentes, aproximadamente, e conta com 1.189 alunos, distribuídos nas modalidades EFII, EM e educação especial, organizados em três períodos (matutino, vespertino e noturno). É composta por 18 salas de aulas, quadra de esportes coberta, laboratório de informática, sala dos professores, sala da diretoria, sala da CP, biblioteca, sala de recursos, sala da secretaria, refeitório, cozinha, despensa, almoxarifado, banheiros e pátio coberto. Tem acesso à internet, equipamentos de multimídia, computadores, TV, impressora, projetor e copiadora. O lixo reciclável é organizado e destinado à coleta periódica.

Devido à quantidade de pessoas que circulam pela instituição durante um dia de trabalho, notamos que se trata de uma escola bem movimentada.

O primeiro contato, via mensagem de texto pelo celular, foi com a diretora da escola, que prontamente consentiu o uso do espaço para a realização do trabalho. Na

primeira visita, apresentamos o projeto da pesquisa à equipe gestora e propusemos que as entrevistas fossem realizadas nos HTPCs. Entretanto, a diretora e a CP do EFII consentiram livre acesso à instituição, durante a realização da pesquisa.

Durante as sete visitas realizadas destinadas à execução das entrevistas e à observação das aulas, a secretaria também nos atendeu prontamente e liberou nossa entrada na escola. Dirigíamo-nos para a sala da gestão, para avisarmos de nossa presença, e, na sequência, verificávamos a possibilidade e a disponibilidade de um docente para conceder-nos a entrevista.

Em vários momentos, foi possível circular pela escola e observar os alunos, as inspetoras, o pessoal da merenda e os cuidadores dos alunos da educação especial, com os quais pudemos dialogar e conhecer a rotina de seu trabalho. Confirmamos também a rotina de vários professores, seu conhecimento sobre a educação especial e como lidavam com essa realidade.

A Escola 3 (E3)

A E3 tem uma infraestrutura com 14 salas de aula, quadra de esportes coberta, laboratório de informática, sala dos professores, sala da diretoria, biblioteca, sala de recursos, sala da secretaria, refeitório, cozinha, almoxarifado, lavanderia, pátio coberto e banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A instituição conta com 714 alunos matriculados, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Atende, exclusivamente, a alunos de EFII e educação especial. O quadro de professores é composto por 60 profissionais, aproximadamente.

A E3 tem acesso à internet, equipamentos de multimídia, computadores, TV, DVD, antena parabólica, impressora, retroprojektor e aparelho de som. O lixo reciclável é organizado e destinado à coleta periódica.

O primeiro contato com a instituição foi feito por telefone e agendamos uma data para uma visita. No dia marcado, apresentamos o projeto da pesquisa à direção e propusemos a realização das entrevistas nos HTPCs, de modo que não atrapalhassemos os docentes durante as aulas. A direção aprovou a investigação, porém pediu que aguardássemos alguns dias, pois gostaria de conversar com a CP do EFII, que estava no período de férias. Na semana seguinte à primeira visita, a direção entrou em contato conosco e autorizou o início das entrevistas com os professores.

Foram realizadas seis visitas destinadas à condução das entrevistas e à observação das aulas. Ao chegarmos à unidade escolar, os funcionários da secretaria avisavam a direção e a CP de nossa presença. A CP sugeriu que utilizássemos sua sala para o desenvolvimento da entrevista, enquanto realizava o HTPC. Desse modo, o docente que se dispusesse a relatar suas experiências dirigia-se até à sala da CP e ali nós procedíamos com a coleta de dados.

Durante as visitas para levantamento das informações, notamos um ambiente amistoso. Alunos, professores, inspetores e gestão circulavam pelos ambientes, que, por sua vez, eram decorados com plantas e atividades dos alunos.

3.3 Os instrumentos

Para obtermos as informações relevantes ao propósito da pesquisa, optamos por utilizar o questionário, a entrevista e a observação.

A **entrevista** foi escolhida como instrumento para levantamento dos dados devido à interação que propicia entre pesquisador e pesquisado, de modo a promover maior aprofundamento dos pontos questionados e não se limitar ao conteúdo explícito da fala, aliando os elementos não-verbais do comportamento (THIOLLENT, 1988). Realizadas individualmente ou em duplas, as entrevistas possibilitaram a escuta das sinuosidades vividas pelos professores nas salas de aula. Os áudios foram gravados com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritos.

Após a realização da entrevista, o **questionário sociodemográfico** foi apresentado ao participante. O instrumento continha 15 questões fechadas direcionadas à identificação do perfil do sujeito pesquisado e de sua formação inicial e continuada.

Durante seu relato, quando o docente se mostrava facilitador de práticas inclusivas, e acessível à inclusão de todos os alunos na sala de aula regular, foi proposta a **observação** de uma de suas aulas, a fim de conhecermos como ele se colocava frente à realidade complexa da educação especial.

A escolha dos instrumentos selecionados buscou conhecer o contexto e as circunstâncias da inclusão, com o propósito de compreender as necessidades da realidade escolar vivenciada pelo professor.

3.4 Sujeitos de pesquisa

A DE de Mogi das Cruzes conta com total de 1.972 professores da educação básica II (PEB II) atuantes no EFII e no EM, segundo o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo³⁶. Desse total: 1.449 são docentes efetivos, isto é, são titulares do cargo e contratados por meio de concurso público; 371 representam a categoria “F”, ou seja, são os docentes estáveis, e 152 são docentes temporários, representantes da categoria “O”.

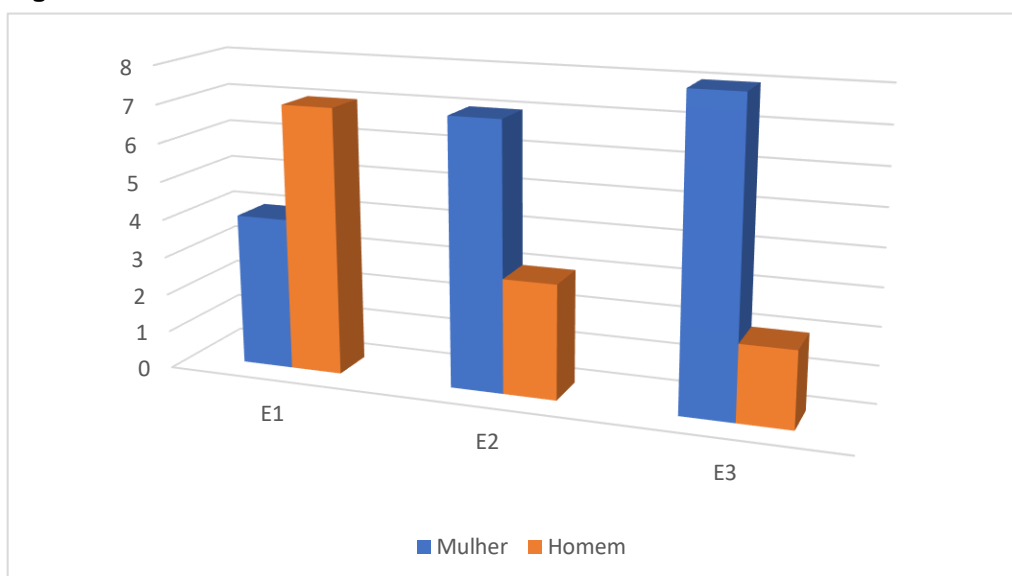
Participaram desta pesquisa 31 PEBII, sendo: 11 docentes da E1; 10 da E2 e 10 da E3, que atenderam aos seguintes critérios:

- Ser professor atuante em escola pública pertencente à DE de Mogi das Cruzes.
- Ter (ou ter tido) alunos PAEE, em sala de aula regular.

No total, 15 observações foram propostas, mas somente oito foram realizadas, devido a incompatibilidade de horário, desistência no momento da observação ou licença-prêmio.

Dos dados coletados nos questionários, no que se refere ao perfil dos participantes, observamos que, dos professores entrevistados, a maioria declarou-se mulher (Figura 1).

Figura 1 - Sexo



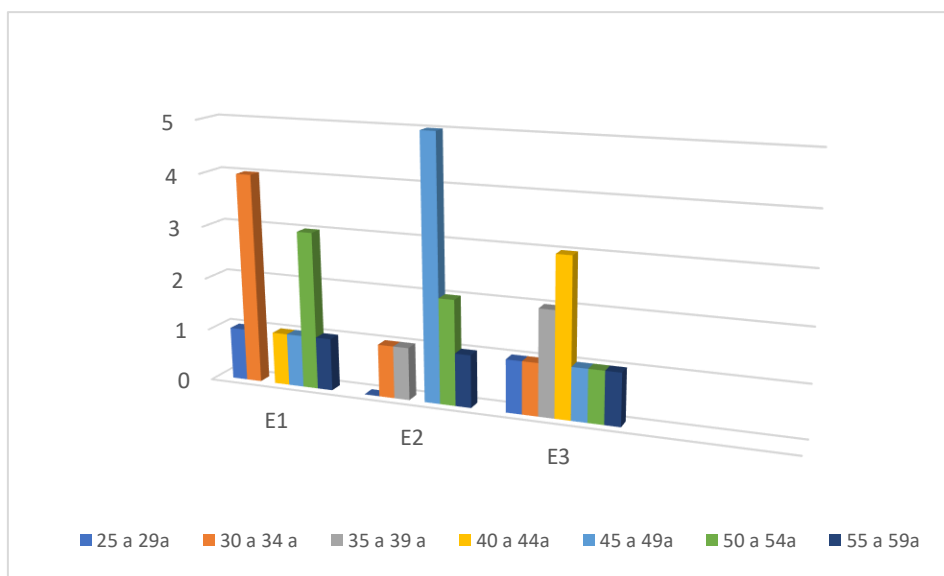
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

³⁶ Informações extraídas do *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

4.1 Constatamos, então, que o número de professoras (19) é maior que o número de professores (11), condição considerada por nós importante. Ver a mulher ocupando o mercado de trabalho de forma significativa, em uma sociedade como a nossa, organizada por homens, é valorizar, cada vez mais, o crescimento da igualdade de direitos, sem distinção de sexo, reafirmando esse ideal que também é defendido pela escola pública (LIBÂNEO, 2004). Por outro lado, essa constatação reafirma a feminilização do magistério, antes vista como uma profissão que privilegiava a mulher no trabalho fora de casa, e o estereótipo social da função de mulher do cuidar (GATTI, 1996).

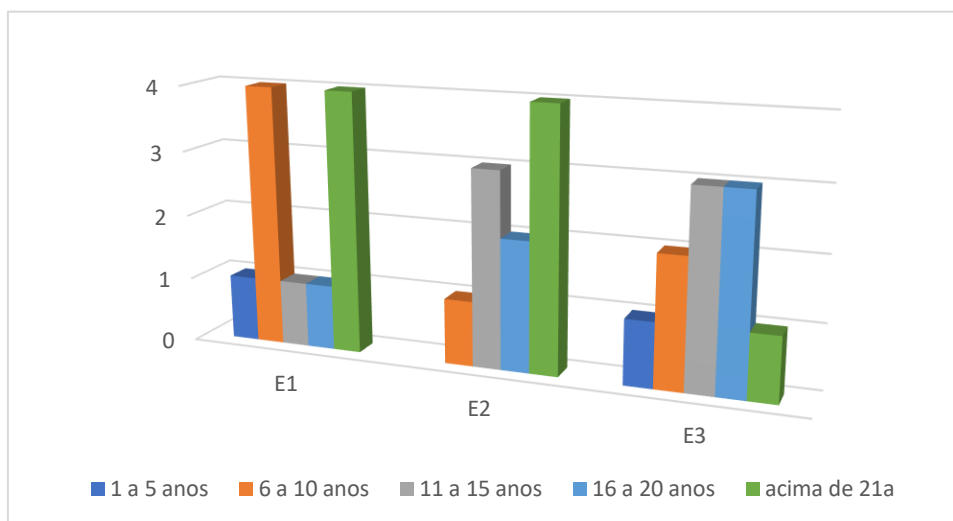
Com relação às idades, encontramos uma variação entre 25 e 59 anos, com predominância entre 45 e 49 anos (Figura 2).

Figura 2 - Faixa etária



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Figura 2, podemos observar que a escola E1 não tem professores com idades entre 35 e 39 anos e que a E2 não tem representantes das faixas etárias entre 25 e 29 anos e entre 40 e 44 anos, mas tem vários professores com idades entre 45 e 49 anos. A E3, por sua vez, tem docentes com idades diversificadas, de 25 a 59 anos. Essa amplitude de idades é interessante, pois revela a presença tanto de docentes iniciantes quanto daqueles que estão buscando a aposentadoria.

Figura 3 - Tempo de docência

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Figura 3, observamos que a escola E1 conta com docentes mais experientes e docentes menos experientes na mesma quantidade. Na E2, a maioria dos professores tem acima de 21 anos de exercício da docência e não há professores iniciantes (com 1 a 5 anos de docência). Já na escola E3, há certo equilíbrio entre a quantidade de docentes que exercem a profissão entre 11 e 15 anos e entre 16 e 20 anos.

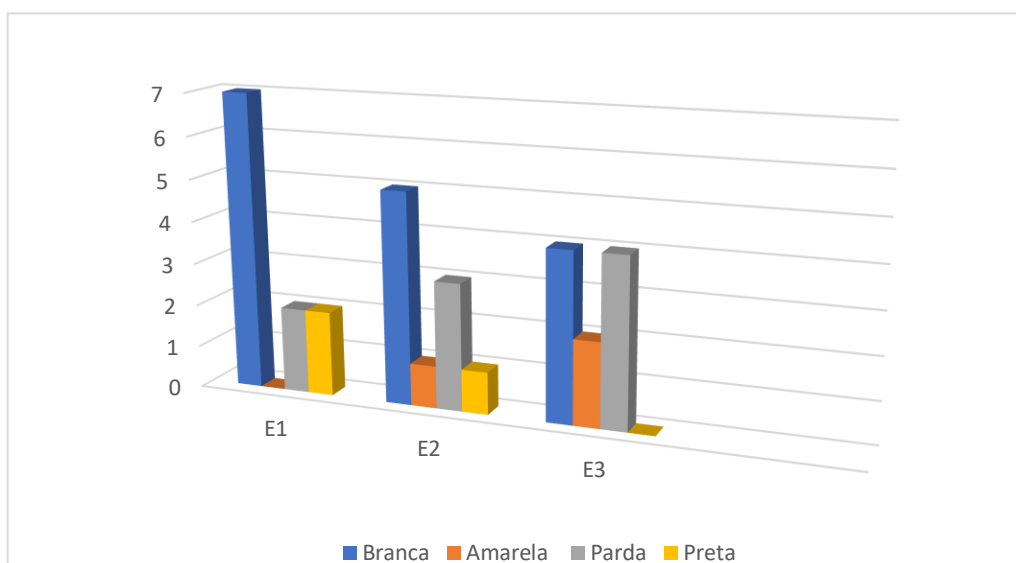
Na E1, os professores que têm de 6 a 10 anos de docência e aqueles com mais de 21 anos de carreira já passaram pela fase das dificuldades profissionais iniciais frente à complexidade da profissão, denominada por Huberman (2000) de “choque do real”. São vistos como professores, transitam confortavelmente pela escola e sentem-se mais livres perante os colegas e gestores.

Entretanto, há diferenças significativas entre ambos os grupos. Aqueles que têm de 6 a 10 anos de docência, tacitamente, buscam novos desafios, de modo a não se deixarem cair na rotina e manterem o entusiasmo pela profissão. Contudo, aqueles que têm mais de 21 anos de tempo de serviço, e estão na faixa de 45 a 49 anos, provavelmente, começam a questionar seus propósitos como docentes e, ao mesmo tempo, “evocam uma grande serenidade em sala de aula [...], além de se apresentarem menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Na escola E2, encontramos a maioria dos professores na faixa etária entre 45 e 49 anos, vivenciando a fase profissional “da serenidade e do distanciamento afetivo”, como conceitua Huberman (2000), assim como alguns docentes da E1. Ao mesmo tempo que se apresentam mais calmos em sala de aula, esses professores afastam-se de seus alunos, por motivos geracionais. É importante advertir que há profissionais que estão com mais de 21 anos de docência e estão caminhando para um período de final de carreira, momento em que canalizam seus propósitos para questões pessoais (HUBERMAN, 2000).

Na E3, a maioria dos educadores tem entre 11 e 20 anos de docência. Estão mais seguros de seu trabalho pedagógico e de como articularem-se frente a outros profissionais. Os professores que apresentam esse tempo de serviço também estão na etapa da “serenidade”, já têm são experientes, mas, ao mesmo tempo, distanciam-se de seus alunos, o que poderá levá-los, segundo Huberman (2000), ao conformismo e a um distanciamento cada vez maior.

Figura 4 - Autodeclaração de cor ou raça

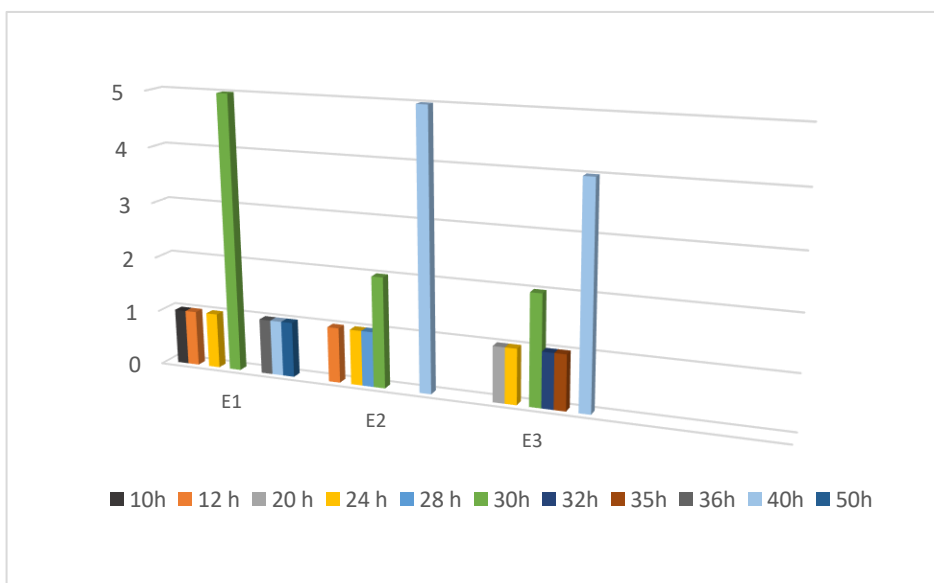


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na figura 4, observamos que, na E1, não encontramos professores que se autodeclararam amarelos e, na E3, não encontramos docentes que se autodeclararam pretos. Na E2, encontramos um quadro mais diversificado de docentes, com representantes autodeclarados brancos, amarelos, pardos e pretos. Observamos, ainda, nas escolas E1 e E2, uma maioria de professores que se autodeclararam

brancos. Vale lembrar que estamos inseridos em uma sociedade pluriétnica, portanto é importante que os professores possam dar sua contribuição para a construção de um espaço escolar democrático. Desse modo, é preciso estimular práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnica e cultural de nosso país.

Figura 5 - Carga horária semanal

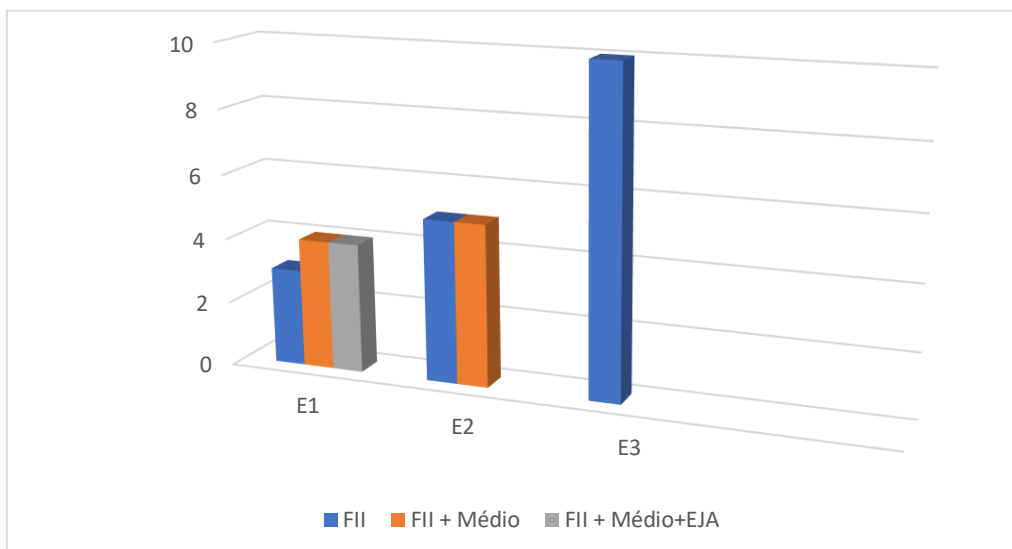


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na figura 5, podemos observar que há uma variação significativa com relação à carga horária semanal apresentada pelos docentes, que varia de 10 a 50 horas, nas escolas pesquisadas. Essa situação nos faz pensar no tempo que o professor disponibiliza para as aulas ministradas naquela unidade escolar, para o preparo das atividades que executará em sala de aula, para as correções e para sua própria formação, feitos fora do horário escolar, além do tempo que dedica à sua vida pessoal.

Nas escolas E1 e E3, observamos uma diversidade de tempo destinado pelos docentes às aulas, em suas instituições. Entretanto, a carga horária que se destaca na E1 é de 30 horas semanais, enquanto, na E3, é de 40 horas. Na E2, não há uma disparidade na carga horária apresentada, e as 40 horas semanais evidenciam-se nas colocações dos docentes. Sendo assim, faz-se necessário rever as oportunidades e as condições de trabalho direcionadas aos educadores, de modo que possam se articular na busca de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Figura 6 - Modalidades de ensino em que o professor atua

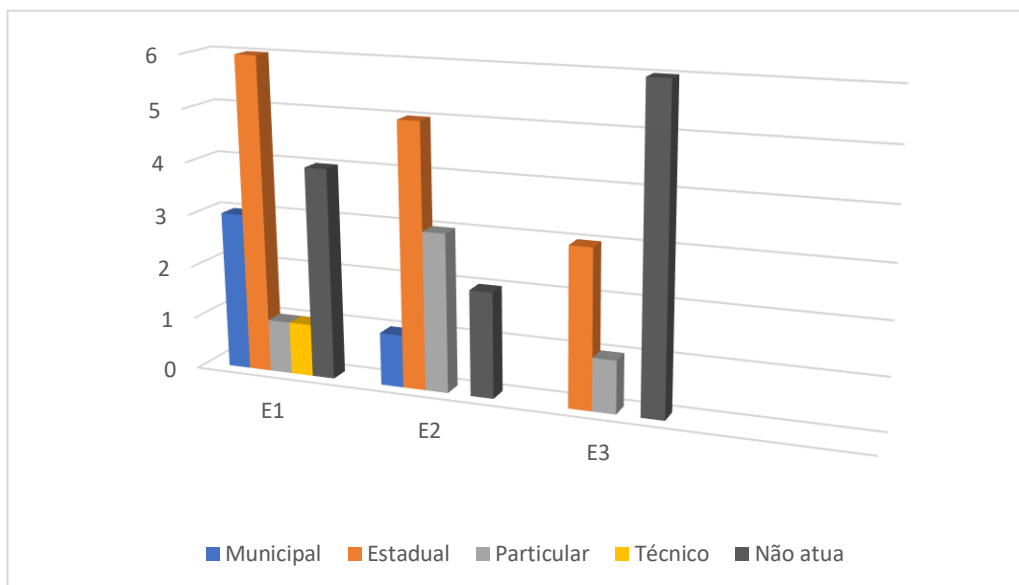


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Figura 6, podemos observar que, na escola E1, há a modalidade EJA e há docentes que se dividem entre as aulas do EFII e do EM. A escola conta, ainda, com educadores que se dividem nas três modalidades de ensino. Na E2, há docentes que trabalham exclusivamente no EFI e há também aqueles que acumulam disciplinas no EFII e no EM. Na E3, todos os docentes ministram aulas exclusivamente no EFII.

O dia a dia do professor exige planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, a fim de garantir o ensino de conteúdos e de atividades fundamentais para a formação do aluno, por meio de práticas pedagógicas que atendam à diversidade do universo escolar. Portanto, diante de uma carga horária extensa e dividindo-se entre tantas disciplinas, em diferentes modalidades de ensino, como lidar com a sobrecarga do professor? Novamente, podemos observar quanto é imperativo que se revejam as condições de trabalho dos professores, para que eles tenham oportunidades de desenvolvimento profissional.

Vamos complementar as informações com os dados da Figura 7, a seguir.

Figura 7 - Professores atuantes em outras instituições

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Nessa última figura, evidencia-se que os professores entrevistados na escola E1 dedicam-se também a outras instituições de ensino, tendo destaque a escola estadual, isto é, os professores ministram aulas em outras escolas públicas estaduais, além da E1. Na E2, os educadores também se dividem em outras instituições e, mais uma vez, destaca-se a escola pública estadual. Notamos que, na escola E3, a maioria dos docentes está locada na instituição pesquisada, isto é, não atua em outra escola.

É importante mencionar que, em todas as escolas pesquisadas, há professores que se dedicam a outras instituições, seja na rede estadual, municipal, técnica ou particular. Mais uma vez, podemos constatar que o professor passa por situações complexas, com interferências que levantam questões relacionadas às condições de trabalho e, conseqüentemente, sobre seu processo reflexivo frente à sua práxis.

Tabela 2 - 1ª graduação

1ª Graduação	E1	E2	E3
Artes Visuais	01	01	-
Biologia	01	01	-
Ciências Biológicas	02	-	-
Educação Física	01	01	01
Geografia	01	-	01
Gestão Ambiental	-	-	01
História	01	03	-
Letras	02	03	05
Matemática	01	01	01
Pedagogia	01	-	-
Química	-	-	01

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Observando a Tabela 2, com relação à primeira graduação, notamos, nas três unidades escolares, a predominância de formação inicial dos professores em Letras. A escola E1 tem um grupo docente com formação mais diversificada. Os profissionais das escolas E2 e E3 têm formação pertinente à possibilidade de ministrar aulas no EFII e no EM, com destaque para o docente da E3 que apresenta formação em Gestão Ambiental, atualmente, uma importante ferramenta dentro no universo escolar, que incentiva a questão da sustentabilidade.

Tabela 3 - Formação continuada

Formação Continuada	E1	E2	E3
2ª graduação	02	07	04
Pós-graduação lato sensu	07	05	05
Pós-graduação stricto sensu	-	-	-
Nenhum curso realizado	04	02	05
TOTAL	13	14	14

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Tabela 3, percebemos que, dos professores da E1, apenas dois têm a segunda graduação e uma boa quantidade de profissionais tem pós-graduação *lato sensu* (especialização). Na escola E2, a busca pela segunda graduação é maior que na E1 e na E3. Encontramos também, na E2, professores que têm pós-graduação *lato sensu*. Na E3, verificamos que o número de docentes que têm segunda graduação e pós-graduação *lato sensu* estão muito próximos. Vale lembrarmos que há professores que realizaram mais de um curso, após a graduação.

Nenhum dos professores das escolas pesquisadas tem pós-graduação *stricto sensu*. Em contrapartida, chama nossa atenção a grande quantidade de profissionais que não realizaram nenhum curso depois da graduação.

No conjunto das três escolas pesquisadas, ressaltamos que o curso de Pedagogia foi a segunda graduação mais citada (08). Os cursos de pós-graduação *lato sensu* mais escolhidos foram Deficiência Intelectual (03) e Psicopedagogia (02).

Outro dado levantado no questionário que atrai nossa atenção mostra que, dos 31 professores entrevistados, 25 não estão participando atualmente de nenhuma formação relacionada à educação.

3.5 Etapas de análise

Após a realização das entrevistas e das respectivas transcrições, relacionamos os dados levantados com as informações coletadas nas observações e nos questionários, seguindo os critérios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977).

Das leituras flutuantes, surgiram várias suposições para a organização dos dados e voltamos para os objetivos propostos, a fim de classificarmos as informações com significação contidas nas respostas. Assim, a ideia era buscar as repetições de palavras, as incoerências, as semelhanças e as rupturas, ressaltando, dentre as respostas dos professores, o que era frequente e o que era destaque.

Procuramos, então, focar nossa atenção para as necessidades formativas voltadas para a educação especial e inclusiva, a partir das práticas utilizadas cotidianamente em sala de aula regular e da clareza do professor frente às práticas inclusivas voltadas para o contexto educacional ao qual ele pertence.

Na sequência, apresentaremos a análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados analisados, com o intuito de estabelecermos relações entre o referencial teórico adotado e as categorias propostas, que estão interligadas aos objetivos desta pesquisa.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada uma abordagem inspirada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A técnica foi escolhida por ser, a nosso ver, essencial em pesquisas que almejam focar em interesses, problemas e preocupações dos participantes, como aborda André (1983). Os aspectos trazidos pelos docentes em suas falas – durante as entrevistas e nos questionários – e manifestados nas observações foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação.

Após as entrevistas, o primeiro passo para a análise do material qualitativo foi examinar as transcrições elaboradas e identificar os temas relevantes, por meio de “comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Os **temas** destacados foram: (1) Formação docente, (2) Práticas pedagógicas e (3) Relações e dificuldades vivenciadas. Essa primeira organização foi relevante para que pudéssemos constituir um conjunto de categorias que nos possibilitasse identificar: as necessidades formativas docentes voltadas para as deficiências, o transtorno global do desenvolvimento (TGD) e as altas habilidades/superdotação; as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e as relações interpessoais existentes no ambiente escolar. Sendo assim, chegamos a cinco **categorias**:

1. Condições de trabalho dos professores;
2. Afetos e vínculos;
3. Dificuldades experienciadas;
4. Desenvolvimento profissional docente e
5. Práticas pedagógicas.

Cada uma dessas categorias tem definição própria e reúne subcategorias específicas, que discutiremos a seguir.

Ao longo da análise, serão indicados trechos significativos das locuções dos professores que elucidaram nossas proposições e que serão relacionados também com fundamentação teórica estabelecida. Nesses trechos, destacamos em negrito as palavras que consideramos relevantes ao assunto discutido.

Cabe mencionarmos que, à frente de cada trecho, há, entre parênteses a “identificação” do professor que o proferiu. Tal identificação é composta de: escola em que o professor trabalha (E1, E2 ou E3), sexo declarado (feminino – F ou masculino – M) e a área de atuação do profissional³⁷. Dessa forma, “E1/M/EFi” refere-se a um professor de Educação Física que atua na Escola 1; “E2/F/H” refere-se a uma professora de História que atua na Escola 2, e assim por diante.

4.1 Condições de trabalho dos professores

O professor é um profissional que, além de ir fisicamente à escola para ministrar aulas, trabalha pela cultura e pelas pessoas. Para isso, faz-se necessária a garantia de algumas condições para a realização de seu exercício profissional.

Para esta pesquisa, entendemos como condições de trabalho do professor um conjunto de requisitos facilitadores que auxiliam o docente na realização de seu trabalho didático-pedagógico.

Nesta primeira categoria, **Condições de trabalho dos professores**, para melhor entendimento das informações, optamos por dividi-la em três subcategorias: **Condições materiais, Condições imateriais e Condições de emprego**.

Abordaremos cada subgrupo apresentando seus conceitos e relacionando-os ao trabalho do professor, vivenciado cotidianamente nas unidades escolares, buscando destacar o que possibilita ou compromete o desempenho do educador ou o que facilita sua atuação.

Na abordagem de cada subcategoria, traremos, para exemplificar, as colocações dos professores entrevistados sobre o assunto em pauta.

4.1.1 Condições materiais

As condições materiais correspondem a recursos físicos, materiais e didáticos disponíveis ao professor e à escola. Os recursos físicos dizem respeito aos aspectos arquitetônicos da instituição – sala de aula, biblioteca, laboratórios, cozinha, entre outros. Os recursos materiais estão relacionados ao mobiliário e aos equipamentos

³⁷ Arte (A), Ciências (C), Educação Física (EFi), Geografia (G), História (H), Inglês (I), Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M).

existentes na escola. Os recursos didáticos, por fim, referem-se a livros e apostilas, filmes e documentários, jogos e brincadeiras pedagógicas, papéis, lápis etc., ou seja, estão voltados às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as condições materiais referem-se, portanto, a todo tipo de apoio estrutural necessário para o desenvolvimento da atividade docente, além de ações colaborativas que favoreçam a aprendizagem de todos estudantes. Entendemos que, se os professores não tiverem condições materiais adequadas, não poderão exercer seu trabalho com qualidade.

Com relação aos recursos físicos, partindo da premissa de que são necessários para o professor realizar seu trabalho, temos as seguintes colocações dos docentes:

[...] **escola** não comporta (E1/M/EFi).

As janelas, sendo **baixas** e voltadas para o pátio, atrapalham a atenção (E2/F/H).

[...] não temos **espaço** para atender com qualidade (E2/M/A).

[...] com esse calor e **só um** ventilador na sala? (E2/M/A).

[...] o **espaço** das salas é pequeno para acomodar todo mundo (E3/F/C).

Falta desde a **instituição** de ensino, do ensino público e por aí vai... (E1/M/EFi).

Entretanto, pudemos observar, nas proposições dos docentes das três escolas, que há limitações estruturais que fogem dos quesitos fundamentais, como aponta Libâneo (2004, p. 208):

O edifício escolar e instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar. Espera-se que a construção seja adequada aos objetivos escolares: pátio de circulação e recreação, bebedouros, ajardinamento, área coberta, salas para a secretaria, direção e coordenação pedagógica [...] salas de aula com boa iluminação e arejamento e tamanho adequado ao número de alunos (12 m² por aluno), banheiros limpos, biblioteca, laboratórios, quadras de esportes, cozinha, etc.

As colocações dos professores confirmam o distanciamento entre o que é necessário para o trabalho docente e a realidade mencionada por eles. Conforme aponta Mendes (2015, p. 99), o “ambiente escolar deve ser estruturado de modo a fornecer o princípio básico da inclusão escolar, é preciso atender seu conceito básico:

a acessibilidade”. E esse princípio nem ao menos é mencionado como disponível nas escolas, conforme observamos na fala dos professores.

Imbernón (2016) reforça a ideia defendida pelos princípios inclusivos, quando questiona a edificação e a organização dos edifícios escolares estruturados, ainda hoje, como uma escola do passado, da industrialização, preparados para crianças e professores de outras épocas. Desse modo, nossa estruturação escolar atual:

[...] requer uma organização diferente que busque fórmulas alternativas na organização escolar tradicional. É necessária uma organização escolar não estática e participativa, que possibilite uma melhor aprendizagem; quebrar o isolamento do professorado e a estrutura de aulas fechadas e permitir que a liderança escolar seja compartilhada. [...] novo papel das pessoas de dentro e de fora da escola, que participam em todo tipo de trabalho da instituição (IMBERNÓN, 2016, p. 89).

As palavras do autor valorizam aspectos de um espaço institucional partilhado e para todos, responsável por novos papéis e novos recursos, como a acessibilidade. As adequações arquitetônicas nas escolas, para a acessibilidade dos alunos, são necessárias para que todos possam circular pelo ambiente escolar de forma segura. Acessibilidade é definida como um conjunto de pressupostos que se dispõem a assegurar aos cidadãos estruturas acessíveis na escola, no lazer, no trabalho, entre outros (MENDES, 2015), e a escola deve garantir acessibilidade às pessoas em situação de deficiência, oferecendo-lhes acesso físico e pedagógico, o que é assegurado pela Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000).

Além de assegurar a eliminação de barreiras, constatamos que a referida Lei garante, também, condição de alcance para uso de mobiliários e equipamentos, com segurança e autonomia, que são provimentos referentes aos recursos materiais, os quais abordaremos a seguir.

Para Ferreira (2009), o sistema educacional brasileiro apresenta lacunas sólidas referentes aos recursos materiais, admitidas nas locuções dos professores a seguir:

[...] nas salas não tem nada específico para eles, como **mesa**, por exemplo (E1/M/G).

[...] nem sempre dá para usar o **material** (E2/F/LP).

Nada do que **uso** na quadra é voltado para eles [alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação] (E2/F/EFi).

Seria bom se nós [professores] tivéssemos um **espaço** para guardar as tintas (E2/M/A).

Com um conteúdo que é mais concreto, é possível adaptar com jogos, colagem que **eu trago** para eles (E3/F/G).

Tínhamos uma **máquina** de Xerox na sala dos professores; daí um dia mandaram tirar (E3/F/LP).

Com meu 13º, eu comprei uma **impressora** para poder trabalhar melhor e trazer atividades (E3/F/LP).

O Estado não dá **suporte** para que possamos trabalhar com estas crianças [alunos PAEE] (E3/F/LP).

Nessas colocações, os professores apontam as faltas materiais existentes. Para Libâneo (2004), os recursos materiais devem ser apropriados e suficientes para garantir a alunos e professores as condições para o desenvolvimento do trabalho e a qualidade do ensino. Nas falas a seguir, algumas possibilidades são mencionadas:

[...] através do uso da **Smart tv**, vou conversando, apresento **aspectos visuais** e trabalho com a **oralidade** (E1/M/H).

[...] **uso** multimídia e o aluno consegue entender (E1/M/G).

[...] em uma sala em que dou aula **tem** TV, então eu aproveito o **recurso** (E1/F/LP).

Fundamentando-nos nas colocações anteriores, percebemos que, se há materiais disponíveis, o professor utilizá-los como facilitadores de sua prática. De forma inicial, podemos dizer que perceberam que, ao empregarem outros recursos, conseguem diversificar as atividades em sala de aula, validando princípios do desenho universal de aprendizagem (DUA), em que “o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150). Contudo, somente os professores da E1 citaram o uso de equipamentos em suas práticas pedagógicas e conseguiram atender a um número maior de pessoas.

Quando a escola possui recursos materiais para oferecer ao professor durante o exercício de seu trabalho, evidencia-se que há condições materiais que são facilitadoras da ação docente. No entanto, o professor nem sempre poderá contar com os equipamentos da instituição, por vários motivos. Assim, é importante ratificar que o docente precisa ser formado e incentivado a desenvolver sua autonomia, de maneira

que reflita sobre suas ações e escolhas, para que desenvolva suas próprias metodologias (ANDRÉ, 2016; COSTA, 2015) e vá além de modelos pedagógicos.

As escolas são cenários vivos; buscar padrões para a atuação do professor em sala de aula sugeriria a homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais, situação desfavorável aos princípios inclusivos, como afirmam Zerbato e Mendes (2018). Desse modo, é preciso despertar nos educadores formas diversificadas de utilizar os recursos didáticos, a fim de ampliarem a participação e o aprendizado dos alunos, desconectando-se de metodologias padronizadas impostas para toda a sala, evidenciadas nas falas a seguir:

[...] **sig o livro** didático e o planejamento da escola (E1/M/LP).

O aluno [PAEE] não faz a atividade proposta **para a sala** (E3/F/G).

É importante valorizar a diversidade e distanciar-se de práticas homogeneizantes, assim como proporcionar uma rede de apoio profissional que auxilie os docentes na busca por novas atuações. Nessa direção:

[...] são necessárias ações que forneçam meios materiais e equipe de profissionais às escolas, porém, não é só isto, são necessários novos recursos didáticos e novas propostas para alcançar o diálogo e estabelecer uma escola para todos (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2012, p. 32 – tradução nossa³⁸).

É indispensável que a escola esteja equipada com recursos didáticos para atender à diversidade de alunos e que os professores possam lidar com essas diferenças, como afirma Costa (2015).

Conforme mencionado, nesta pesquisa, compreende-se como “recursos didáticos”: livros e apostilas, filmes e documentários, jogos e brincadeiras pedagógicas, mapas, papéis variados para as práticas pedagógicas, entre outros. Desse modo, se os docentes entrevistados precisarem de materiais didáticos para o desenvolvimento de seu trabalho, terão acesso aos recursos necessários? Vejamos estas colocações:

[...] **não tem** material específico para eles [alunos PAEE] (E2/F/LP).

³⁸ Tradução livre de: “[...] se necesitan actuaciones que doten de medios materiales y humanos a las escuelas, pero no sólo esto, sino nuevos recursos didáticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos”.

[...] eu **providenciei** um material para ele [aluno PAEE] (E2/F/G).

[...] **não temos** papel sulfite para utilizar nas aulas (E3/F/G).

[...] **não temos** suporte adequado ou orientação para atendê-los (E3/F/LP).

As ausências relatadas reavivam as carências da realidade institucional e social das escolas públicas brasileiras; a falta de alguns elementos fundamentais interfere nas condições de trabalho e afeta as ações práticas, como afirma Libâneo (2002). Para o autor, “as precariedades das condições de trabalho dos professores podem levar a um comportamento bastante resistente a mudar suas práticas” (p. 18), que são confirmadas em colocações como estas:

[...] a escola brasileira **ainda não** se adaptou (E1/M/Ma).

Quando eu pegar uma sala de educação especial, **aí vou preparar** alguma coisa para ele [aluno PAEE] crescer; agora não tem como (E1/M/EF).

Zerbato e Mendes (2018) destacam que as práticas capazes de atender às demandas de alunos (PAEE ou não) são necessárias, porém as mudanças no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples para os docentes do ensino comum; é impossível realizá-las sozinho.

A inclusão vem romper com metodologias de ensino tradicionais e homogeneizadoras. Diante desse contexto, os professores afirmam que não estão preparados para ensinar pessoas PAEE; a falta de formação acadêmica, associada às dificuldades frente às práticas pedagógicas e à carência de recursos materiais ofertados pelas instituições escolares, gera uma insatisfação no docente.

As atribuições feitas ao professor, no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/ superdotação, quando não acolhidas, podem gerar frustração e sofrimento, o que não significa que a uma atribuição feita haverá uma pertença por parte desses professores (MIRANDA, 2015).

O descontentamento com a ação docente, o receio em prejudicar o aluno PAEE, as atitudes que distanciam esses profissionais dos princípios inclusivos são quesitos que assinalam uma insatisfação generalizada por parte dos professores, insatisfação esta que afeta o sujeito, como afirmam Smeha e Ferreira (2008). Sendo assim, é preciso levantar também as condições de trabalho imateriais que comprometem ou não o desenvolvimento do trabalho docente.

4.1.2 Condições imateriais

As condições imateriais são correlatas às faltas vivenciadas pelos educadores com relação aos afazeres pertinentes aos alunos PAEE. Estamos falando da falta de apoio pedagógico, do lidar com a superlotação das salas de aula, da sobrecarga de tarefas, das implicações governamentais, da falta de informação teórica e metodológica sobre a inclusão escolar, das questões familiares dos estudantes PAEE.

Nesta subseção abordaremos também o papel dos professores de apoio educativo, docentes especialistas que acabam se tornando responsáveis pela aprendizagem e pelo material dos alunos PAEE dentro da escola, situação que também foi notada durante as observações realizadas, conforme salienta a fala seguinte:

Falta desde a instituição de ensino, do **ensino público** e por aí vai... (E1/M/EF).

Um dos aspectos citados pelos professores foi a superlotação de estudantes em uma mesma sala de aula, por isso a dificuldade de dar atenção aos alunos PAEE:

Muitos alunos na sala de aula, mais os alunos da educação especial, fica difícil dar atenção (E1/M/G).

[...] temos **muitos alunos** em sala e mais os alunos da educação especial (E2/F/I).

[...] tem sempre **muitas pessoas** na classe (E2/F/LP).

A **quantidade** de alunos é **elevada** e os alunos com deficiência precisam mais dos professores do que os outros (E3/M/Ma).

Diante dessas falas, lembramos que o estado de São Paulo promulgou a Lei nº 15.830/2015 (SÃO PAULO, 2015b, s/p), que limita a quantidade de educandos nas “salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais”. Assim, segundo a referida Lei, as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 estudantes, na hipótese de haver duas ou três pessoas com deficiências; nas instituições privadas, o ensino fundamental e médio fica limitado a 20 matrículas, quando houver matriculada(s) uma ou duas pessoas com deficiências.

De acordo com Jesus, Vieira e Nunes (2017, p. 295): “A matrícula desses alunos nas escolas comuns evidencia avanços quanto aos pressupostos da escola

inclusiva e a existência de um longo caminho a ser percorrido para a superação de barreiras atitudinais, políticas e pedagógicas”.

A superlotação das salas de aula é mais um agravante observado no processo de ensino-aprendizagem, porque as falas dos professores, durante as entrevistas, assim como nas observações realizadas, mostram que eles gostariam de ter mais tempo para auxiliar os estudantes PAEE em sala de aula.

Com menos pessoas em classe, o tempo seria afetado? Vejam os:

Eu me sinto perdido, porque ele [aluno PAEE] faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, se envolver, mas **falta tempo** (E1/M/A).

[...] **não** há como **focar** em um só caso, pois as salas são heterogêneas e cheias (E1/M/LP).

É frustrante para o professor ver o aluno [PAEE] ficar parado, sem fazer nada em sala; **não dá tempo** (E1/F/C).

[...] deveríamos **ter mais tempo** com os alunos da educação especial (E2/F/H).

[...] tem que **tirar um tempo** durante a aula para ajudar o aluno PAEE (E2/F/LP).

A questão do tempo, portanto, é um fator que compromete a ação docente frente aos alunos com e sem deficiência na sala de aula regular, o que foi confirmado nas observações realizadas. Smeha e Ferreira (2008, p. 44) afirmam que os docentes “demonstram grandes dificuldades em concretizar suas ações, devido às circunstâncias em que trabalham nas escolas públicas”.

Outro fator que compromete o desenvolvimento do trabalho do professor é a sobrecarga de tarefas, como notamos a seguir:

[...] precisava de um olhar diferenciado do professor, mas tem **tanta coisa** na nossa cabeça (E1/F/C).

[...] tem sempre **muita tarefa** a ser feita (E1/F/LP).

[...] já temos que fazer **tanta coisa** fora a aula (E2/F/G).

Tem uma **papelada**. Provas, aulas, atividades, diário e mais a atividade adaptada (E3/M/H).

Tarefas administrativas, como registros escolares, controle de frequência, preenchimentos de diário de classe e de relatórios dos alunos, lançamento de notas no sistema *online* da escola – que, por vezes, “trava”, ou o sinal de internet fica fraco

ou inexistente, atrapalhando o curso das tarefas programadas –, entre outras, demandam tempo do professor e o sobrecarregam, comprometendo o desenvolvimento do trabalho.

Somada a todas essas tarefas burocráticas, há a ação pedagógica que, conforme destaca Libâneo (2004, p. 209), “não visa apenas ao cumprimento do programa, mas ao envolvimento dos estudantes, sua participação ativa, o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais”. Além disso, há urgência de considerar a desconstrução de ideias preconcebidas e a reconstrução de novos conceitos, para respeitar as diferenças em sala de aula (CAPELLINI, 2011).

Desse modo, a superlotação de alunos em sala de aula regular, o pouco tempo disponível para o professor dar atenção aos estudantes e a sobrecarga de tarefas, somados à ação pedagógica diária, comprometem as condições de trabalho e, conseqüentemente, o andamento dos afazeres docentes.

Vale lembrarmos que os docentes das escolas pesquisadas apresentam, em sua maioria, ampla experiência como professores e, portanto, têm, segundo Huberman (2000), “consolidação pedagógica”, que possibilita ao educador rever as estratégias pedagógicas utilizadas, diversificar a gestão da classe e impactar seus alunos PAEE durante as aulas. Os educadores que apresentam mais de 20 anos de tempo de serviço vivenciam uma sensação de confiança e serenidade em sala de aula, entretanto atravessam um momento de distanciamento afetivo em relação aos alunos, devido à diferença geracional, o que dificulta o diálogo.

Muitas vezes, a dificuldade de dialogar repete-se com a família do aluno PAEE, conforme vemos nestas falas:

A mãe vem, a **família** vem e, aos poucos, vão explicando e a gente vai interagindo (E1/M/LP).

Eu acho que tinha que ter uma formação para **pais** dos alunos com deficiência, com foco na visão pedagógica dos possíveis avanços do aluno com DI/TEA (E3/M/A).

[...] vejo negligência por parte dos **pais** quanto à medicação e prejudica o desenvolvimento do nosso trabalho (E3/F/EFi).

[...] minha dificuldade são os **pais** (E3/F/C).

[...] sinto dificuldade com a **família** que acha que [vir à escola] é só socialização (E3/F/LP).

É difícil quando a **família** não quer que [o aluno PAEE] se desenvolva. Não aceita o diagnóstico, sabe? (E3/F/C).

[...] o duro é quando “**deixam**” o filho aí (E3/F/LP).

A família é um elemento fundamental no desenvolvimento do estudante, por isso faz-se necessário unir forças, isto é, família e membros da escola atuarem juntos, como uma equipe. No entanto, nas proposições apresentadas pelos educadores, observamos que essa parceria nem sempre ocorre de maneira tranquila. É importante estabelecer esse laço. Mendes (2015, p. 117) adverte que, “infelizmente, muitos professores acreditam que os comportamentos inadequados de seus alunos são influenciados apenas pela maneira como os pais os educam”.

A escola inclusiva defende a ideia da participação de todos na construção de uma cultura colaborativa de ensino e aprendizagem, de modo que todos tenham acesso à aprendizagem. Ao professor, cabe compreender que é necessário trabalhar colaborativamente com os profissionais de apoio e os familiares, que também precisam perceber a importância da parceria com a equipe escolar.

Outro ponto significativo em que a equipe escolar poderá auxiliar a família é no conhecimento de seus direitos. Segundo Mendes (2015, p. 82), “é muito importante desenvolver um trabalho de politizar as famílias, para que elas lutem pelos direitos de seus filhos. E isso diz respeito à competência ética, política e exige compromisso do educador”. Por isso, conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais é uma postura necessária da família na compreensão dos direitos das pessoas PAEE, e também dos docentes e das unidades escolares que buscam uma escola democrática.

Focaremos agora nas políticas educacionais e na legislação vinculadas à educação especial e inclusiva. Segundo Miranda e Placco (2016), na legislação, encontramos ambiguidades de terminações e conceitos que confundem as instituições e os educadores e, conseqüentemente, reverberam na escolarização dos alunos PAEE em sala de aula regular.

Nas entrevistas realizadas, alguns professores levantaram suas críticas frente ao Governo, conforme evidenciam os trechos a seguir:

O **Governo** implantou a inclusão, mas sem preparo para acompanhar o aluno com deficiência (E1/M/EFi).

O **Estado** deveria nos dar uma ajuda com esses alunos [PAEE] (E1/M/C).

[...] e só agora o **Governo** está trazendo os professores especialistas (E2/F/C).

O **Estado** não dá suporte para que possamos trabalhar com estas crianças [alunos PAEE] (E3/F/LP).

Nas proposições anteriores, os educadores corroboraram suas críticas frente ao Estado e, por conseguinte, à legislação. Os professores concluíram que nenhum tipo de apoio é oferecido ao professor, ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e à instituição de ensino. Em suas falas, sobressai a questão da “falta de auxílio”. Com relação a essa falha, poderíamos entender que há falta de apoio pedagógico e carência de conhecimento sobre a modalidade “educação especial”?

Vejam os enunciados a seguir, para complementarmos a discussão na sequência:

[...] **tem** que colocar em **sala separada** (E1/M/C).

[...] o aluno tem acompanhamento, mas **atrapalha** meu trabalho (E1/M/G).

É preciso colocar em sala especial separada para que o aluno seja alfabetizado; **depois podemos fazer** alguma coisa (E1/F/I).

Miskolci (2010) diz que a falta de conhecimento sobre a diversidade pode gerar preconceito, enquanto Novais (2010) aponta que o desconhecimento sobre esse assunto evidencia o medo de perder o lugar daquele que ensina. No entanto, todas as colocações apresentadas comprovam a falta de conhecimento teórico-metodológico pertinente à escola inclusiva. Os equívocos proferidos refletem-se em atitudes excludentes na escolarização dos alunos PAEE e, nesse cenário, vale ressaltarmos que ações formativas seriam valiosas e esclarecedoras para os educadores.

Gatti (2016), em entrevista à revista *Época*, afirmou que os futuros professores não aprenderam a lecionar, pois a faculdade não lhes forneceu informações para que esquematizassem o melhor jeito de ensinar Ciências, Matemática, Física, Química, ou mesmo alfabetizar. Complementamos, então, que a graduação não ofereceu subsídios didáticos e pedagógicos para os docentes do EFII lecionarem suas disciplinas. Nesse sentido, vejamos as colocações a seguir:

Tem alunos que parecem normais. São os autistas e pegam **minha matéria** fácil (E2/M/A).

[...] a intérprete fala com ele, mas ele não acompanha **minha matéria** (E2/M/Ma).

Muitos alunos não são alfabetizados e não tem como eu trabalhar a **minha matéria**, então eu converso com ele (E 3/F/LP).

[...] não me sinto **capaz** de fazer algo para os alunos que não são alfabetizados (E3/F/LP).

A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, **não** sabia o que fazer (E3/F/LP).

Saviani (2009) afirma que um dos dilemas³⁹ da formação inicial de professores é a dissociação entre os conteúdos e os procedimentos didático-pedagógicos.

Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (SAVIANI, 2009, p. 151).

A dissociação gerou um problema na formação inicial de professores que culminou na sala de aula, pois a falta de conhecimento teórico-metodológico compromete a ação docente, independentemente da área em que o especialista leciona. Nessa direção, Corrêa e Behrens (2014, p. 58-59) apontam que:

A apropriação (ou não) de conceitos, de fundamentos pedagógicos e as informações que chegam cotidianamente na sala de aula precisam ser consideradas no trabalho docente. Estas questões, entre outras, deveriam servir como propulsores de uma nova forma de ensinar, de olhar o planejamento, de construir ações mobilizadoras para uma sala de aula formadora, principalmente, transformadora para projetar futuras práticas.

Nessas situações, os coordenadores pedagógicos (CPs) poderiam, segundo Pereira e Placco (2018), colaborar para que os docentes estabelecessem melhores relações com suas atividades profissionais; poderiam também auxiliar no esclarecimento de novas formas de ensinar, de repensar o planejamento, entre outros, para que, juntamente com o professor, pudessem construir ações pedagógicas inclusivas para a sala de aula.

Outro aspecto que também devemos observar refere-se ao distanciamento do professor frente à sua responsabilidade na escolarização do aluno com deficiência,

³⁹ O autor conceitua “dilema” como uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis” (SAVIANI, 2009, p. 151).

TGD e/ou altas habilidades/superdotação. Seria importante que toda a equipe escolar se atentasse para as características de cada estudante.

Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda sua bagagem [...] costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus alunos. Dever ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem (ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 64).

Para ensinar, faz-se necessário algo mais que a apropriação e a aplicação de procedimentos pedagógicos; são imprescindíveis a tomada de consciência do papel participativo do docente e seu comprometimento frente ao desenvolvimento dos alunos da sala de aula regular (GATTI et al., 2019). Nessa direção, o CP poderia aproveitar os momentos de HTPC para ouvir os educadores e validar suas colocações, para que trabalhassem colaborativamente, a partir das necessidades formativas explicitadas sobre as dificuldades (PEREIRA; PLACCO, 2018).

A educação será inclusiva quanto for compreendida como um direito humano, em que todas as pessoas terão assegurados sua aprendizagem e seu desenvolvimento (TESSARO, 2011). No entanto, há professores que veem a participação das pessoas PAEE na escola somente pelo lado assistencial, pautados em nome de uma educação para todos, que distorce os reais objetivos da educação inclusiva. Desse modo, acabam reforçando a ideia de escola do acolhimento, criticada por Libâneo (2012, p. 20 – grifos do autor), a qual “assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”.

Nas proposições dos professores a seguir, podemos observar esse contexto assistencialista:

[...] o trabalho **socioafetivo**, eu tento fazer, mas não tenho respaldo (E1/M/EFi).

Eu me sinto perdido, porque ele [aluno PAEE] faz parte daquele ambiente e ele quer **atenção**, se envolver, mas falta tempo (E1/M/A).

[...] a região é muito carente, **economicamente** e **afetivamente** (E2/M/Ma).

[...] o que vale é que eles [alunos PAEE] venham à escola para **socializar** (E3/F/EFi).

O ideal assistencialista evidenciou-se após a elaboração de políticas educacionais brasileiras baseadas na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990). No entanto, a proposta neoliberal defendida pelo Banco Mundial acabou por dividir a escola em: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres, segundo Libâneo (2012).

Ainda de acordo com o autor, a escola do conhecimento defende a aquisição de aprendizagem escolar e cognitiva, enquanto a escola do acolhimento tem como função a socialização e a aquisição de aprendizagem mínima para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012). Contudo, a escola realmente inclusiva deve promover uma educação de qualidade “que garanta o direito de todas as crianças e jovens a receber uma educação de qualidade baseada nos princípios de igualdade, equidade e justiça social” (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2012, p. 26 – tradução nossa)⁴⁰.

Informações sobre o trabalho com a diversidade em sala de aula, práticas pedagógicas atualizadas e inclusivas, empenho quanto ao desenvolvimento dos alunos em sala, clareza da responsabilidade do papel do professor perante os alunos, dentre outras, são questões que poderiam ser discutidas nos HTPCs. Para Gouveia e Placco (2013), os horários de trabalho previstos na escola poderiam ser bons momentos de formação, de planejar ações didático-pedagógicas, de estudar assuntos pertinentes ao universo escolar, tendo o CP como alicerce, como peça-chave desse momento formativo. O CP poderia auxiliar os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, seu papel na escola, pois é um profissional que está ligado à formação no âmbito educacional.

O CP poderia, ainda, assumir a liderança pedagógica e estar integrado na formação da equipe docente da escola. No entanto, é preciso que se considere que os CPs não conseguem realizar essa empreitada sozinhos, pois a formação é “uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72), além de ser fundamental para o êxito de uma escola inclusiva.

Dentre as condições imateriais discutidas anteriormente, referimo-nos ao distanciamento do professor do ensino regular, no caso desta pesquisa, docentes de EFII, diante do aluno PAEE. Toda a equipe escolar precisa comprometer-se com o atendimento de todos (SÃO PAULO, 2017), porém quando o discente recebe o

⁴⁰ Tradução livre de: “[...] que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidade y justicia social”.

diagnóstico de um aluno PAEE, ele tem garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015) um profissional especializado que o acompanhe durante as aulas regulares, denominado “professor-instrutor mediador” ou “guia-intérprete”. Algumas vezes, esse professor especializado é chamado de “professor acompanhante de uma ação de liminar” ou somente “professor de liminar”.

Anterior à LBI, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), que assegura a matrícula das pessoas PAEE na escola comum e integra o “profissional do AEE” ou “professor especializado”. Trata-se de um especialista com habilitação específica, que presta um serviço de apoio aos estudantes com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação.

Além dos profissionais já citados, há o chamado “cuidador”, que é responsável, dentro da escola, pelos cuidados diários dos alunos PAEE, como: levá-los ao banheiro; assisti-los na hora de comer a merenda ou quando estão agitados na sala de aula; ficar com eles quando estão chorando ou estão nervosos, entre outros.

Quando o aluno [com TEA] fica muito agitado e começa a chorar, eu chamo a **cuidadora**, que o tira da sala até ele se acalmar (E2/M/A).

A expressão “professor de apoio educativo”, assim como ocorre com o “professor especialista”, refere-se ao profissional que auxilia o educando PAEE, o professor do ensino regular e a família. Esse profissional é visto como um recurso da escola na busca pelo processo de ensino-aprendizagem na escolarização dos alunos PAEE. Esse docente veio para somar no trabalho da equipe escolar, como uma rede de apoio, porém sua função foi distorcida na rotina escolar e ficou determinado a ele toda a responsabilidade sobre o aluno PAEE. As entrevistas revelaram essa atitude e as observações confirmaram-na:

[...] o **professor de liminar** vai adaptar a atividade e o professor da matéria vai estar no quadro explicando (E1/M/C).

[...] um **profissional** que acompanhe o aluno pode ajudar mais, porque podemos trocar ideias (E1/F/LP).

[...] tenho ajuda da **professora especialista**; ela vê os temas que vou trabalhar e prepara as atividades (E2/F/H).

[...] a **intérprete** fala com ele, mas ele não acompanha minha matéria (E2/M/Ma).

[...] a **professora** [de apoio educativo] traz o material dele (E2/F/LP).

Nem todos os alunos têm uma **professora de liminar** e eu não sei o que fazer com ele (E3/M/H).

[...] com a **professora de liminar**, o aluno consegue fazer as atividades adaptadas (E3/F/LP).

A **professora especialista** me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, não sabia o que fazer (E3/F/LP).

A relação entre o professor de apoio educativo e o docente da sala regular deveria ser de colaboração, de modo que “o ensino e a aprendizagem cooperativa sejam uma realidade não só em nível dos alunos, mas também em nível dos professores” (SANCHES, 2012, p. 103). A colocação da autora e as falas dos professores são divergentes, pois o objetivo é que ambos os profissionais trabalhem juntos, como defende Sanches (2012), e não que dividam as tarefas entre si, como sugerem as falas dos professores:

O professor que acompanha aluno com DI **fica** na sala [de aula regular] meio **perdido** (E1/M/G).

A professora de liminar **traz** várias **atividades** para ele, de alfabetização, mas fora do currículo (E3/F/LP).

A professora de liminar **fez** uma **apostilinha** para o aluno (E3/F/LP).

O trabalho colaborativo enfrenta dificuldades em ambientes tradicionais, porém, quando há interação entre as pessoas, as trocas com o outro são mais significativas, como concluem Mendes, Almeida e Toyoda (2011). No decorrer das entrevistas, foram colocadas situações em que foi possível notar que há colaboração entre pares:

Precisamos de um profissional especializado que **nos ajude** a preparar uma aula com situações para incluir esses alunos (E1/F/LP).

Dentro do município aqui, é uma das escolas que tem o profissional especializado para **trocamos informações** e caminhar juntos (E1/M/G).

[...] **trocamos** muitos materiais entre nós, professores (E2/F/H).

[...] a **parceria** com a intérprete, que fica comigo na sala, facilitou muito o trabalho (E3/F/G).

As tarefas do professor demandam muito empenho, como pudemos observar e as condições de trabalho descritas salientam algumas situações que corroboram as limitações enfrentadas e comprometem o lecionar com qualidade. Somam-se a essas dificuldades a desvalorização da profissão docente, o que, conseqüentemente, reverbera social e financeiramente no sujeito-professor.

Diante das questões apontadas, é preciso levar em conta as condições de emprego vivenciadas pelos educadores, o que nos direciona para a próxima subseção.

4.1.3 Condições de emprego

No imaginário coletivo, há a ideia de que ser professor é uma tarefa simples, pois se trabalha com crianças e jovens que são fáceis de convencer, conta-se com muitas festas, férias e a profissão não requer tantas habilidades, como ironiza Imbernón (2016). Na realidade, trata-se de um trabalho complexo, mal remunerado, que enfrenta não apenas baixo reconhecimento, por ser uma carreira pouco promissora, mas também condições inóspitas de trabalho e o comportamento das crianças e jovens na atualidade (GATTI, 2013b).

Libâneo (2004) destaca a dificuldade de ser professor diante de situações precárias como: baixos salários, falta de plano de carreira, condições trabalhistas que afetam a imagem da profissão. Apesar das raras falas expostas durante as entrevistas, as quais veremos no decorrer do texto, esse é um tópico que merece ser levantado nesta categoria.

As condições de emprego correspondem às questões salariais, ao plano de carreira e à cultura da escola, que afetam a maneira como o professor vê seu trabalho.

A busca por salários dignos aos professores, que permitam ter acesso à cultura, à formação continuada e à qualidade de vida, estende-se desde o século passado, assim como a falta de uma progressão da carreira profissional e a valorização do docente, conforme salientam as colocações a seguir:

Precisa resolver tanta coisa, mas e a parte **financeira**? (E1/M/EFi).

Com **meu 13º**, eu comprei uma impressora para poder trabalhar melhor e trazer atividades (E3/F/LP).

As proposições dos professores evidenciam que eles buscam melhor qualidade de vida e de condições de emprego. Além das dificuldades relatadas, a profissão docente depara-se com outro obstáculo: a falta de reconhecimento quanto à construção de um plano de carreira, pois o sistema escolar não oferece ao educador uma ascensão de cargos.

Nestes tempos difíceis, a profissão de professor não atrai tantos jovens e muitas escolas já vivenciam a falta desse profissional, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Essa situação mostra a desvalorização social da profissão e prejudica a construção da identidade dos futuros docentes (CORRÊA; BEHRENS, 2014; LIBÂNEO, 2004).

Outro aspecto significativo está relacionado à “cultura da escola”:

[...] diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita (LIBÂNEO, 2004, p. 106).

A maneira como a escola funciona interfere também em como o professor se sente naquele ambiente, pois cada instituição tem um estilo coletivo de funcionar e perceber as situações, e o educador precisa adequar-se àquela realidade, conforme revela esta fala:

Tínhamos uma máquina de Xerox na sala dos professores, daí um dia **mandaram tirar** (E3/F/LP).

Assim, o professor adapta-se a determinadas realidades, sendo os obstáculos, muitas vezes, resolvidos sem sua intervenção e, até mesmo, sem seu conhecimento. Além disso, é sabido que muitos professores que atuam em mais de uma unidade escolar acabam por adequar-se à cultura das instituições em que trabalham, encontrando caminhos institucionais ou da cultura escolar para superar as limitações.

Na análise desta primeira categoria, **Condições de trabalho dos professores**, pudemos observar que as **condições materiais, imateriais e de emprego** têm interferido expressivamente na atuação docente e na identidade dos professores. O professorado tem enfrentado, nas últimas décadas, interferências em suas condições de trabalho, que atingem o educador e geram uma sensação de impotência e

desvalorização da profissão, atingindo, conseqüentemente, o professor como sujeito (CORRÊA; BEHRENS, 2014).

Quando o significado do trabalho docente se perde, para si e para a sociedade, perde-se a identidade com sua profissão, o que culmina em situações desmotivadoras, gerando mal-estar, frustração e baixa autoestima (LIBÂNEO, 2004), perceptíveis em várias situações ditas pelos professores nas entrevistas, como: desamparo imposto pelo Governo no que tange a aspectos salariais ou ao preparo para receber alunos PAEE; sensação de despreparo em relação às práticas pedagógicas; não-utilização de equipamentos tecnológicos facilitadores para o desenvolvimento de uma aula, entre outros.

Frente às dificuldades e aos problemas enfrentados, os professores são os principais agentes da formação dos estudantes. Assim, a qualidade da aprendizagem apresentada é inerente à qualificação e à competência do professor (LIBÂNEO, 2004), porém as condições de trabalho influenciam o desempenho profissional de uma grande parcela de educadores.

Diante dessas condições de trabalho precárias, relatadas nesta categoria, podemos ver que há educadores que percebem a necessidade de mudanças:

Estou tentando **entender** a natureza deles [alunos PAEE], para ver como é o pensamento e como veem o mundo (E1/M/Ma).

Dubar (2009, p. 196) afirma que, quando um grupo ou um indivíduo passa por uma fase de transformações, há a ruptura do equilíbrio, assim “toda mudança [...] requer um ‘trabalho sobre si mesmo’, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero”. As colocações do autor corroboram as proposições de alguns educadores, que sentiram quanto era imperativa sua mobilização frente à educação inclusiva:

[...] eu nunca tinha trabalhado, **estou aprendendo** para ver como ele [aluno PAEE] é (E1/M/LP).

[...] penso em **trabalhar** com projetos. É uma forma de incluir (E1/M/A).

A gente vem **aprendendo**, procurando outros profissionais, pegando dicas para que possamos incluir em nossas atividades esses alunos [PAEE] (E1/M/A).

[...] é uma forma de **rever** minhas práticas (E2/F/C).

[...] trocamos muitos materiais **entre nós**, professores (E2/F/H).

Nós, professores e coordenação, **conversamos** com a sala e falamos de como lidar com os alunos com TEA (E3/F/C).

Assim, diante das adversidades descobertas, sutis alterações estão emergindo. Toda transformação, toda mudança de modelo provoca uma desestabilização dos pontos já acomodados e evoca modificações subjetivas no funcionamento psíquico (DUBAR, 2009), as quais serão evidenciadas na categoria a seguir.

4.2 Afetos e vínculos

Tudo que foge à regra, à padronização, inquieta-nos. Desse modo, os afetos e os vínculos incitados nos professores diante do processo inclusivo geraram afirmações interessantes que possibilitaram a elaboração desta segunda categoria. Vale lembrar que cada colocação apresentada durante as entrevistas adveio de um questionamento focado na experiência docente dos professores e em sua relação com a inclusão escolar.

A categoria **Afetos e vínculos** reflete as percepções e as afetividades positivas e negativas do educador quanto ao trabalho e às relações com os alunos PAEE. Assim, duas subcategorias foram obtidas: **Percepções desfavoráveis** e **Percepções favoráveis**.

4.2.1 Percepções desfavoráveis

A inclusão de alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação no ensino regular repercutiu no professor do EFII como angústias e inquietações, corroboradas em suas falas durante o processo da entrevista. As respostas apresentadas evidenciaram as dificuldades, as frustrações e a falta de informação e de aceitação da inclusão de alunos da educação especial.

Muitos docentes revelaram apresentar dificuldades para enfrentar a diversidade na sala de aula regular e destacaram a frustração de ver o aluno PAEE sem participar das atividades propostas, como podemos perceber nas falas a seguir:

É **frustrante** para o professor ver o aluno [PAEE] ficar parado, sem fazer nada em sala; não dá tempo (E1/F/C).

[...] fico **desapontada** ao ver o aluno especial parado, sem fazer nada (E3/F/LP).

O descontentamento relatado nessas falas desvela que ainda se espera a mobilização individual da pessoa com deficiência, ou seja, que ela, sozinha, inclua-se na sala de aula regular, porém essa ideia é equivocada. O papel do professor do ensino regular precisa ser mais ativo nessa relação, pois o aluno com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação não tem, em geral, condições de regular sua própria participação. Além do mais, esse estudante não é de responsabilidade somente do professor de apoio educativo, como, muitas vezes, os educadores expressam, mas de todos na instituição escolar, principalmente do professor da sala de aula.

No entanto, a insuficiente formação dos professores do EFII, no que se refere à escola inclusiva, também é evidenciada nas entrevistas e nas observações. Vejamos:

Precisamos de um método diferente de ensino e **eu não tenho** essa paciência, porque com DI tem que voltar na explicação e não temos esse tempo (E1/F/LP).

[...] **não sei** como lidar com estas crianças dentro da sala de aula [regular]; eu **não sei** se eles conseguem evoluir (E2/M/A).

[...] o que faço em sala de aula é mais **por intuição** (E3/F/G).

Nas colocações precedentes, notamos que o despreparo do professor coloca-o em uma posição difícil, evidenciando que, tanto em sua formação inicial como na formação continuada, pouco foi abordado sobre a diversidade na sala de aula.

Desse modo, nas palavras de Dorziat (2016, p. 82), temos a visão de que:

[...] continuamos a conviver com um sistema educativo que continua, mesmo sob o discurso multicultural dos documentos oficiais, a formar professor para lidar com alunos hipotéticos, desprovidos de características físicas, biológicas, cognitivas, materiais, etárias, sociais... e, mesmo sob o discurso de Educação como importante área do desenvolvimento [...], continua a não priorizá-la devidamente.

São expectativas que visam ao “aluno ideal” e à homogeneização dentro da escola, situações que ainda se reafirmam nas respostas que seguem:

[...] as crianças com Síndrome de Down são mais **sociáveis** e os outros são mais **arredios** (E1/F/EFi).

[...] quando eles [alunos PAEE] estão calmos, a gente **consegue chegar** neles, dar carinho (E1/F/LP).

[...] os alunos com deficiência **estão lá** [na escola] é para socializar (E2/F/C).

Aqueles alunos com Down são mais fáceis, enquanto aqueles com outras deficiências são **mais difíceis** (E3/M/C).

Notamos, nas falas anteriores, que a comparação existente entre os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação e os “outros”, como é citado, valida a visão uniformizante dos professores em relação aos estudantes, na busca pela padronização, diferenciando-os de modo significativo no ambiente escolar. Essa situação mostra, ainda, o distanciamento dos docentes em relação aos conceitos e às características básicas da escola inclusiva, provocando distorções sobre o trabalho social e pedagógico com as pessoas com deficiência, ratificadas nestas afirmativas:

[...] os alunos **solicitam afeto**, mais do que conhecimento (E1/M/C).

[...] os alunos solicitam muito **mais carinho** do que aprender algum conceito (E3/M/EFi).

São proposições que caracterizam uma visão assistencial e acolhedora, distorcendo a real função da escola, que é o direito ao conhecimento e à aprendizagem (LIBÂNEO, 2012).

Outro ponto citado pelos professores refere-se ao despreparo dos alunos não deficientes, como podemos observar a seguir:

A falta de comprometimento dos **demais estudantes** em relação ao aluno com deficiência ou autista é complicada (E1/F/C).

[...] há o pouco caso dos **outros alunos** em relação ao aluno com deficiência (E3/F/G).

Nas citações anteriores, ressalta-se o pouco conhecimento dos alunos sobre as pessoas com deficiência, suas peculiaridades e a inclusão. Tal fato confirma que ainda há dificuldade de aceitação das pessoas com deficiência e da necessária sensibilização e conscientização de todos atores da escola (TESSARO, 2011). No entanto, “a ‘visão’ da escola (a escola do futuro) deve ser o resultado da contribuição

daqueles que compõem a comunidade escolar” (AINSCOW et al., 2001, l. 239 – tradução nossa⁴¹).

Sendo assim, vale lembrar que, para uma escola inclusiva, o sistema educacional foi e continua a ser desafiado, evidenciando que são necessárias novas formas de pensar o ensino, além de ser preciso valorizar a participação de todos os envolvidos no meio escolar, a denominada “prática entre vários” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINO, 2017). Não estamos falando somente dos profissionais da educação, dos funcionários da instituição escolar, mas também dos estudantes, das famílias, dos cuidadores; todos precisam estar engajados no compromisso da escolarização dos alunos PAEE em sala de aula regular, a fim de se ampliarem os aspectos positivos que já podemos encontrar e que serão apresentados a seguir.

4.2.2 Percepções favoráveis

As atuações positivas relacionadas à educação especial e inclusiva têm se tornado mais frequentes no meio escolar, ampliando a valorização do respeito à diversidade como característica contemporânea, em qualquer ambiente.

Esta subcategoria inclui as percepções positivas e favoráveis do professor do EFII acerca do aluno PAEE na sala de aula regular. As citações receptivas à inclusão estão em menor número, entretanto, demonstram o interesse e as inquietações direcionadas aos preceitos inclusivos que, de certo modo, mobilizam o docente frente à inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular.

Nas colocações a seguir, observamos uma mudança da perspectiva do professor em relação aos alunos com deficiência, o que é um avanço, pois, há 10 anos, muitos professores questionavam a permanência dessas pessoas na escola regular. Atualmente, notamos atitudes advindas do docente dentro da instituição escolar que, embora sutis e ainda focadas na socialização, parecem assimilar o pertencimento da pessoa com deficiência naquele espaço:

[...] da parte dos outros alunos, **não tem** exclusão (E1/F/EF1).

[...] o surdo **se faz entender** para todos alunos e professores (E2/M/A).

⁴¹ Tradução livre de: “[...] la ‘visión’ de la escuela (la escuela del futuro) debe ser el resultado de la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar”.

Nessas frases, notamos que alguns professores começaram a perceber que as pessoas com e sem deficiência compõem a escola. Essa clareza se dá pelas vivências e interações entre os estudantes com seus professores, com seus colegas da escola, reforçando assim as colocações de Smeha e Ferreira (2008), de que a escola é um espaço social marcado pela diversidade, a qual, segundo Capellini (2011, p. 129-130):

[...] diz respeito à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. [A diversidade] Está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. É, muitas vezes, também encontrada na comunhão dos contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua.

Os professores são seres em movimento, desenvolvendo valores e atitudes, estruturando crenças, operando, em razão da construção de sua identidade (GATTI, 1996), e, quando o processo inclusivo é instituído, muitas das convicções estabelecidas por esses profissionais são questionadas. A educação inclusiva, ao desafiar o sistema educacional, confirma “a necessidade de rever as estratégias de ensino, além de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas”, como afirma Dorziat (2013, p. 989). Ainda segundo essa autora, tais reflexões visam a desestabilizar a visão hegemônica que muitas escolas trazem dos alunos como algo único e a favorecer uma transformação na formação e nas estratégias e práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula.

Calmamente, as modificações estão acontecendo e podemos constatá-las quando vemos que os professores, ao serem indagados sobre como é ter um educando PAEE em sala de aula, apresentam respostas que revelam mudanças promissoras:

[...] para mim, é **tranquilo** lidar com os alunos com deficiência; já estou **acostumada** (E2/F/H).

[...] é um presente, pois **mexeu comigo**, me fez pensar no meu trabalho, rever as **minhas práticas** (E2/F/C).

[...] eles [alunos PAEE] não têm a **qualidade** que **merecem** (E2/F/C).

Identificamos, nessas respostas, alguns educadores mais engajados em relação ao processo inclusivo, que se permitem experimentar novas práticas e avaliar seu trabalho, evidenciando que “é imprescindível considerar a necessidade de

desconstrução de ideias preconcebidas, para reconstrução de novos conceitos, para que assim sejam de fato respeitadas as diferenças” (CAPELLINI, 2011, p. 138).

A inclusão social é importante para todas as pessoas, mas não é só isso a que o discente PAEE tem direito; a inclusão pedagógica também é parte integrante do processo inclusivo. Desse modo, é preciosa a colocação do professor assinalando a necessidade de qualidade no ensino, pois não se trata só do direito de frequentar a escola, mas de ter acesso ao conhecimento, no sentido de uma “visão ampliada”, como propõe Libâneo (2012, p. 25), que busque não se “restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente)”.

Dos afetos e vínculos decorridos, notamos o aparecimento paulatino de atitudes inclusivas, porém encontramos mais as adversidades vivenciadas pelos professores frente ao processo de inclusão. Desse modo, na próxima categoria, apresentaremos as dificuldades relatadas pelos professores diante da inclusão do aluno PAEE na escola.

4.3 Dificuldades experienciadas

Na escola da atualidade, “a atenção à diversidade deveria ser entendida como um princípio que conduz o ensino, com o objetivo de proporcionar a alunos uma educação voltada às suas características e necessidades” (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2012, p. 27 – tradução nossa⁴²). A escola inclusiva, no sentido de educação para todos, também é defendida pela UNESCO e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), porém, quando as pessoas PAEE estão presentes em uma sala de aula regular, muitos professores assinalam as dificuldades enfrentadas na rotina escolar.

Os docentes do EFII alegaram não saberem lidar com os alunos em sala de aula regular, quando estes apresentam características específicas. Entretanto, esse posicionamento vem marcado por dúvidas e dificuldades, pelo fato de os educadores não conhecerem os conceitos relacionados à educação especial e inclusiva ou práticas pedagógicas e metodológicas que atendam a todos, além de não se

⁴² Tradução livre de: “[...] la atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”.

apropriarem do conceito e das peculiaridades das deficiências, do TGD e das altas habilidades/superdotação, entre outros.

Assim, para compreendermos as demandas vivenciadas pelos professores no dia a dia da unidade escolar e pensarmos em ações formativas inclusivas, propusemos a categoria **Dificuldades experienciadas**, que traz as proposições abordadas nas entrevistas, ligadas às limitações perante as práticas pedagógicas inclusivas, os conceitos e os diagnósticos, dentro da modalidade da educação inclusiva.

Para melhor compreensão dos conceitos, dividimos esta terceira categoria em duas subcategorias: **Diagnósticos** e **Dificuldades conceituais e práticas**.

4.3.1 Diagnósticos

Na sala de aula regular, “quando um jovem ou uma jovem demonstra atitudes ou anseios diferentes dos colegas, a estranheza emerge pelo rompimento dos padrões hegemônicos” (MISKOLCI, 2010, p. 13) e impressiona muitos docentes, pois a formação didática dos educadores de EFII, além de breve, tem sido baseada em uma perspectiva médica-institucionalizada, guiada por ideais de isolamento, repressão, controle e individualização (ANTUNES, 2014).

A medicina impõe, então, uma visão normatizadora da vida e da nova ordem social.

A história da sociedade ocidental mostra que sempre houve a necessidade de justificativas, de alguma ordem, com os respectivos critérios, que permitissem identificar e segregar – e, de início, até mesmo eliminar – as pessoas [...], seja por questionarem as normas vigentes, seja por apresentarem comportamentos diferentes, na prática, outra forma de questionamento (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 30).

Esses posicionamentos evidenciam os princípios segregacionistas e reforçam a ideia de deficiência como incapacidade, partindo de aspectos comparativos, como “normal/anormal, padrão/desvio, trazendo a área médica e/ou reabilitadora para o centro do processo e deixando de enxergar as pessoas como capazes” (DORZIAT, 2013, p. 993). Essa ideia preconcebida tem papel limitador em relação aos estudantes, pois pode suscitar no professor uma baixa expectativa quanto à

capacidade do aluno, como afirmam Tezzari e Baptista (2011), reforçando os paradigmas médicos.

Parece redundante, mas, no ambiente educacional, espera-se que o destaque seja para os aspectos educacionais voltados para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Assim, afirma Dorziat (2013), não devemos repetir padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas.

Segundo Antunes (2014), no Brasil, desde o final do século XIX e início do século XX, dois médicos brasileiros, Manoel Bonfim e Ulysses Pernambucano, defenderam ideias inovadoras para a época, pois acreditavam na implantação de processos pedagógicos com base na Psicologia no ambiente escolar. Ulysses Pernambucano, desde 1931, buscou inserir no campo da educação brasileira ações pedagógicas voltadas para crianças com deficiência intelectual (DI) e valorizou a formação de professores especializados, porém tais inovações não ganharam o espaço que deveriam, e, como consequência, ainda hoje, o discurso médico sobressai no meio escolar (ANTUNES, 2014). Percebemos a confirmação disso nas proposições coletadas durante as entrevistas, quando os docentes salientaram a busca por diagnósticos ou “laudos”, como preferem chamá-los. Vejamos:

[...] não temos acesso ao **diagnóstico** e nem a um relatório descritivo sobre o aluno (E1/F/C).

[...] os alunos não têm **laudo**, fica difícil (E1/F/C).

[...] há uma dificuldade para conseguir um **laudo** (E1/M/H).

[...] não temos acesso ao **laudo** (E2/F/EFi).

Ainda no discurso médico, notamos termos específicos da área da saúde utilizados para definir todas as dificuldades apresentadas, bem como o receio frente a um comportamento inesperado, como revelam estas falas:

[...] os **surtos** quebram a rotina (E1/F/LP).

Tem sempre esse **transtorno** de querer sair da sala e você não pode segurar, porque você não sabe como ele [aluno PAEE] está (E1/M/H).

A preocupação com os diagnósticos vem, segundo Arnaiz Sánchez (2000, p. 17 – tradução nossa⁴³):

[...] de uma visão tradicional e médica da deficiência focada em uma abordagem individualizada, dificuldade intelectual e motora [...] [que] se configurou o modelo médico do diagnóstico dos déficits, que ainda tem influenciado a formação, as crenças, as atitudes e práticas dos professores.

Muitas vezes, os docentes percebem-se angustiados frente às crises, às medicações ou às diferentes facetas das peculiaridades apresentadas pelos educandos, como observamos nas falas destes educadores:

Um aluno com laudo mais agravado dá muita dúvida e me sinto despreparado, quando tem **crise** ou toma **remédio** (E1/M/Ma).

[...] têm o mesmo diagnóstico, mas são **totalmente diferentes** uns dos outros (E1/M/C).

[...] tenho muita dificuldade para **identificar** a deficiência e a limitação apresentada (E1/F/LP).

[...] tenho dificuldade para **compreender** as dificuldades de aprendizagem e as deficiências (E1/M/LP).

[...] não sei lidar com os **diferentes graus** de TEA e interferem nas atividades (E3/M/C).

Os educadores inquietam-se com os comportamentos peculiares e questionadores exibidos, porém característicos:

[...] o aluno [PAEE] me pergunta a mesma coisa **dez vezes**, até ele ter certeza (E1/M/H).

[...] o aluno DI não consegue acompanhar, **mas sabe** do que se trata (E1/M/LP).

[...] eles conseguem ver as **coisas separadas**, mas, quando junta tudo, não vai (E1/M/Ma).

Eu me sinto perdido, porque ele [aluno PAEE] faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, **se envolver**, mas falta tempo (E1/M/A).

[...] o aluno [PAEE] faz o que quer, e não o que **eu quero** (E2/F/G).

⁴³ Tradução livre de: “[...] de una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada em um enfoque individual de la persona y em su supuesta falta de adecuación mental y física [...] [que] se configuró um modelo médico del diagnóstico de los déficits que tenían que ser remediados a través de programas de desarrollo [...] sobre la formación, creencias y, por tanto, actitudes y prácticas educativas del profesorado”.

Nas assertivas precedentes, percebemos a insegurança e a falta de informação do professor em relação ao comportamento do aluno PAEE. Essas dificuldades relatadas pelos professores de EFII, frente aos conceitos relativos à inclusão dos alunos PAEE, ocorrem por falta de informação, devido a licenciaturas curtas ou descompromissadas com a qualidade, sem tempo para o desenvolvimento de profissionais conscienciosos frente à inclusão escolar (SENNA, 2008).

Com relação à formação continuada, salientamos, muitas vezes, que esta não oferece subsídios aos professores para que possam crescer e ampliar seus conhecimentos profissionais, de modo a terem clareza para encontrar maneiras de progredir em relação à ação docente. Realçamos, ainda, que a formação continuada do professor deve estar relacionada com o contexto escolar em que esse profissional está inserido. Sem atualizações necessárias e pertinentes, o educador distancia-se de atuações pedagógicas atualizadas e acaba repetindo práticas padronizadas. Assim sendo, discutiremos a seguir as dificuldades conceituais e práticas colocadas pelos professores entrevistados.

4.3.2 Dificuldades conceituais e práticas

Desde o século XX, até este momento do século XXI, vivenciamos intensas mudanças científicas, sociais e educacionais. Ainda que os elementos da profissão de educador repitam-se – escolas, crianças, cadernos, tarefas, aulas, lousa –, cada época traz transformações que interferem na escola e na ação docente (IMBERNÓN, 2016). A educação inclusiva é uma dessas transformações.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, porém é importante enfatizar “a necessidade de avançar em direção a outras formas de atuação em contraposição às práticas que têm caracterizado a integração escolar”, como destaca Arnaiz Sánchez (2002, p. 17 – tradução nossa⁴⁴).

Perante as transformações, muitos professores expõem suas dificuldades frente à escolarização dos alunos PAEE em sala de aula regular, afirmando que a formação inicial não oferece subsídios para o trabalho com eles ou, ainda, que as contribuições oferecidas na formação continuada estão desconectadas da realidade escolar.

⁴⁴ Tradução livre de: “[...] *la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, em contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar*”.

Para Martins (2011), os professores, independentemente da modalidade de ensino em que atuam, veem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e, conseqüentemente, não sabem como lecionar quando são chamados a assumir essa responsabilidade. Durante as entrevistas com os educadores, evidenciaram-se as seguintes dúvidas e conflitos:

[...] com os alunos da educação especial, eu normalmente **não consigo** avançar (E1/M/A).

[...] eles conseguem ver as coisas separadas, mas, quando junta tudo, **não vai** (E1/M/Ma).

[...] não adianta impor, **não adianta** nada (E1/M/EFi).

Eu me **sinto perdido**, porque ele [aluno PAEE] faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, se envolver, mas falta tempo (E1/M/A).

[...] tem alguma norma que diz **o que** é para **fazer** na sala de aula? (E1/M/EFi).

[...] no começo vai levando, depois você fica **desesperado** (E/M/H).

[...] eu **não sei** qual o tipo de atividade oferecer ou que material o ajudaria (E3/F/LP).

Muitos alunos não são alfabetizados e **não tem** como eu trabalhar a minha matéria; então eu converso com ele [aluno PAEE] (E3/F/LP).

[...] **não temos** suporte adequado ou orientação para atendê-los (E3/F/LP).

[...] **não me sinto** capaz de fazer algo para os alunos que não são alfabetizados (E3/F/LP).

A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, **não sabia** o que fazer (E3/F/LP).

[...] o deficiente físico, ainda consigo orientar, mas a [deficiência] psicológica, **não** (E3/F/EFi).

Percebemos que muitos “nãos” são colocados pelos professores do EFII, quando perguntados como é o trabalho com os educandos da educação especial.

Observamos, ainda, a falta de expectativas em relação ao aluno com DI e/ou TEA e a dificuldade do professor de oferecer-lhe atividades adaptadas, conforme aponta esta fala:

[...] os alunos DI/ TEA querem fazer as **mesmas atividades** que toda a sala faz. Como? (E1/F/LP).

Outra situação ilustrada durante as entrevistas está relacionada à compreensão do professor sobre a responsabilidade perante a pessoa com DI e/ou TEA no meio escolar, responsabilidade esta que é posta como um “encargo” dos professores especializados⁴⁵, como mostram as locuções a seguir:

Quando eu pegar uma **sala de educação especial**, vou preparar alguma coisa para ele crescer; agora, não tem como (E1/M/EFi).

Devem ser colocados em **sala especial** separada, para que o aluno seja alfabetizado (E3/M/C).

Consideramos então que, nas falas, os educadores revelam sentir-se incapacitados quanto à escolarização dos alunos PAEE, pois alegam não se sentirem capazes de ensiná-los, de incluí-los em práticas na sala regular; assim, não se percebem responsáveis pela educação dessas pessoas.

Concluimos, então, que a somatória das atitudes relatadas reflete a formação inconsistente ofertada aos educadores. Smeha e Ferreira (2008) afirmam que as adversidades enfrentadas advêm da falta de capacitação e de recursos não ofertados pelas escolas para atendimento à educação inclusiva.

Diferentemente do que as falas salientaram, os princípios inclusivos valorizam a permanência do educando na sala de aula regular e “propõe[m] atividades diversificadas usando como referência justamente a heterogeneidade do grupo como fator positivo para a realização das mesmas” (PLETSCH, 2014b, p. 45), com o objetivo de romper com as práticas unificadas e ressaltar o comprometimento do professor frente à educação dos alunos PAEE.

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão vigorosa e profunda sobre a formação docente, a fim de auxiliar os educadores frente aos princípios inclusivos. Nessa direção, Costa e Leme (2016, p. 360) ressaltam que:

[...] a Educação Inclusiva, de alunos com e sem deficiência, demanda uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem por meio da reflexão e autonomia, partindo de atitudes docentes.

Novas práticas pedagógicas são necessárias. No entanto, como podemos observar, as padronizações ainda são recorrentes nas ações dos professores do EFII:

⁴⁵ Para atuar em classe regida por professor especializado (CRPE) e na sala de recursos, inclusive na modalidade itinerante, o docente precisa ser especialista.

[...] sigo o **livro** didático e o **planejamento** da escola (E1/M/LP).

[...] tem profissionais que não se interessam e **não variam** suas atividades (E1/F/C).

[...] dentro da sala de aula **todos** são **iguais** (E2/M/Ma).

[...] os alunos DI/TEA querem fazer as mesmas atividades que toda a sala faz. **Como?** (E1/F/LP).

As proposições mostram como a homogeneização ainda é presente no meio escolar. Ao utilizarem práticas padronizadas e tradicionais, os professores mostram que não há conexão com os processos inclusivos e, portanto, não há participação de todos os alunos. No entanto:

[...] a educação inclusiva concentra-se em como apoiar a qualidade e as necessidades de cada um e de todos os estudantes na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem o sucesso. Requer pensar na heterogeneidade dos alunos como uma situação normal do grupo/classe e implementar um planejamento educacional apropriado que permitirá aos docentes usar tantos níveis instrumentais e atitudinais diferentes como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem a todos os alunos (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2000, p. 17-18 – tradução nossa)⁴⁶.

A educação inclusiva defende a aprendizagem de qualidade e a participação de todos na escola regular. Entretanto, encontramos falas evidenciando que o papel da inclusão é, exclusivamente, a socialização:

[...] o aluno DI deve ser avaliado pela sua **socialização** (E1/M/EFi).

[...] o aluno participa das atividades de **socialização** (E3/F/G).

O contexto dessas proposições, também distantes dos princípios inclusivos, sugere que o aluno da educação especial está na escola, exclusivamente, para se relacionar com outras pessoas. Nessa perspectiva, afirma Libâneo (2012, p. 17), “a escola se caracterizará como um lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social”.

⁴⁶ Tradução livre de: “[...] la educación inclusiva se centra en como apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos”.

Ressaltamos que a educação inclusiva prima por uma escola que tenha como base premissas pedagógicas humanitárias; que compreenda os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferenças sociais e culturais, a flexibilização das práticas pedagógicas e avaliativas e a socialização (LIBÂNEO, 2012).

Mas existem mais dois conceitos que nos permitem problematizar as colocações dos professores: inclusão social e inclusão pedagógica.

Segundo Arnaiz Sánchez (2012, p. 31 – tradução nossa⁴⁷):

[...] a inclusão social não significa ser colocado em uma escola regular, mas deve ser entendida como uma maneira específica de participar da sociedade e fazer parte de um mercado de trabalho competitivo. [...] a inclusão pedagógica deve ser entendida com igual força como a preocupação por uma aprendizagem e um rendimento escolar de qualidade e exigência com as capacidades de cada estudante.

Diante das dificuldades conceituais e práticas apresentadas pelos professores nesta categoria, percebemos que tais equívocos advêm, novamente, da falta de informação relacionada diretamente com a formação de professores, que se mostra discordante da realidade da escola brasileira e desconectada do conjunto de “dimensões” proposto por Placco (2008; 2010), apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

A autora defende que tais dimensões precisam estar envolvidas no processo de formação e trabalho do professor e devem ser contempladas de “forma recíproca e sincrônica, [...] em um processo uno e complexo, que envolve o compromisso consciente do próprio sujeito em formação” (PLACCO, 2010, p. 148). O conjunto de dimensões deve interferir na formação dos professores, de modo que estes estejam sempre envolvidos e comprometidos com o ensinar, com suas ações pedagógicas, a fim de ampliarem as possibilidades de escolarização para todos.

Para finalizarmos esta categoria, vale lembrarmos que, nas assertivas dos professores, estão presentes a insegurança, o receio frente à escolarização do aluno PAEE na sala regular, sobressaindo a falta de informação. Tais situações são manifestadas pelos profissionais iniciantes da área da educação, diante da inclusão de alunos PAEE, devido ao pouco conhecimento, à pouca experiência e às ideias

⁴⁷ Tradução livre de: “[...] la inclusión social no significa ser colocado em uma escuela regular, sino que debe ser entendida como una manera específica de participar en la sociedad y formar parte de un mercado laboral competitivo. [...] la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”.

preconcebidas que têm a respeito desse grupo de pessoas (MONTEIRO; MANZINI, 2008). Isso é esperado de professores que não tiveram contato com a diversidade encontrada nas escolas, mas não de educadores com tempo de docência entre seis e mais de 21 anos, como é o caso da grande maioria dos profissionais das instituições pesquisadas (28, dos 31 que participaram deste estudo). Além disso, a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas brasileiras já é reconhecida há anos no país (BRASIL, 1988; 2008).

4.4 Desenvolvimento profissional docente

Discutiremos agora as informações apontadas pelos educadores durante as entrevistas quanto à formação inicial e continuada do professor, no que diz respeito à escola inclusiva.

Esta quarta categoria, denominada **Desenvolvimento profissional docente**, pretende ancorar-se no conceito considerado por Marcelo García (2009, p. 7; 9), que define “desenvolvimento profissional” como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento profissional [...] [com] uma conotação de evolução e continuidade”.

O desenvolvimento profissional docente é construído conforme os professores adquirem experiência, sabedoria profissional, o que significa, então, que o docente está constantemente construindo sua identidade profissional.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 143) afirma que:

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola.

Embora valorizemos a formação docente – inicial e continuada – como um processo integrado e contínuo, visão defendida por Marcelo García (2009) e Imbernón (2016), neste estudo, para melhor apresentação e discussão dos dados, optamos por separá-la em **Formação inicial** e **Formação continuada**, nomeando, assim, as

subcategorias, para que pudéssemos identificar as peculiaridades das etapas do processo de constituição profissional do professor.

4.4.1 Formação inicial

As instituições de formação de professores necessitam comprometer-se com a promoção e o desenvolvimento da profissão docente e oferecer subsídios para que o educador possa lecionar, porém “o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico frente [...] ao cotidiano das salas de aula ou das escolas” (OLIVEIRA, 2010, p. 144).

Para Libâneo (2004), a formação inicial docente corresponde ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos propostos à formação profissional, complementado por estágios.

Na literatura pesquisada, assim como nas entrevistas e nas observações realizadas, ficou evidente a urgência da reflexão e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que incidam na participação da diversidade de estudantes presentes na escola, pois o caráter tecnicista e “psicologizante” comprometeu a formação inicial e, conseqüentemente, a docência.

Para Antunes (2008), a hipertrofia da psicologia, na educação, baseada em um modelo clínico-terapêutico, e o reducionismo dos elementos educacionais e pedagógicos propendiam a patologizar e a individualizar o processo educativo, de modo a relegar a compreensão efetiva da educação inclusiva, pois focavam, exclusivamente, nas deficiências, e não nas potencialidades. Essa situação estende-se desde o século passado, estando presente em muitos cursos de formação atuais. Assim sendo, não há dúvidas de que a formação para pedagogos e licenciados precisa de significativas mudanças.

Algumas transformações já ocorreram e interferiram na formação do professor. A LDB nº 9.394/1996 é um exemplo importante disso, pois promulga, em seu artigo 62, que a atuação na educação básica depende da formação em nível superior, em licenciatura plena, como graduação mínima para lecionar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

No entanto, nesta investigação, os sujeitos de pesquisa são professores do EFII, portanto a formação desses profissionais já foi realizada em nível superior.

Primeiramente, o curso realizado pelos docentes do EFII foi o bacharelado, que não os habilitou para a função do magistério; fez-se necessária uma complementação pedagógica: a licenciatura. Os educadores entrevistados das três escolas da DE de Mogi das Cruzes, em sua maioria, têm formação inicial em Letras, como mencionado no capítulo anterior.

As licenciaturas habilitam o professor a atuar no EFII e no EM, dentro da ciência que escolheram, porém, movido por interesses econômicos de dentro e de fora da educação, o processo de formação passou a ser uma busca por titulações, o que resultou em cursos duvidosos, licenciaturas curtas e, algumas vezes, cursos não comprometidos com a qualidade ou o desenvolvimento efetivo do professor, nem com o projeto de inclusão escolar (SENNA, 2008), conforme evidenciam as falas a seguir:

[...] o que tive na **faculdade** [sobre didática/educação] foi muito rápido (E1/M/C).

[...] na **faculdade**, me lembro de algo sobre **surdos**... (E2/F/I).

[...] não tivemos informação na **faculdade** (E3/F/LP).

Outro entrave que compromete a formação docente são os cursos de Pedagogia realizados a distância – ensino/educação a distância (EAD) –, em que as relações interpessoais se perdem e, assim, não são desenvolvidas as trocas com o outro, com os afetos. Entendemos tal questão como um entrave, porque consideramos que o professor necessita do contato com o outro e precisa “estar à vontade com o seu próprio corpo e com seus movimentos [...] sua espontaneidade em sala de aula ocorre na medida do crescimento de suas relações de confiança quanto a si mesmo, aos alunos, ao seu trabalho” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29).

Gatti (2016) aponta para outra situação complexa. A pesquisadora afirma que o problema da formação começa quando, na graduação, nem os professores de Pedagogia, nem os das licenciaturas aprenderam a ensinar, pois não foram ensinados a “como fazer”. A graduação não oferece ferramentas para que planejem como ensinar Matemática, Biologia, Física ou alfabetizar. A dificuldade em planejar as aulas da disciplina lecionada reflete-se na classe, em aulas desmotivadoras, repetitivas, sem conexão com outras matérias e com a realidade dos alunos.

Outro motivo que compromete a formação inicial é a fragmentação das ações de ensino e a didática da aprendizagem, como aponta Libâneo (2015). Segundo o

autor, nas licenciaturas, o foco é posto no ensino, pois as ementas das disciplinas focam **no** conteúdo a ser transmitido, e não **em como** ele deve ser ensinado. Estamos falando do processo de ensino-aprendizagem, da transmissão do conhecimento e, nesse sentido, a relação com a aprendizagem do aluno não deve ficar em segundo plano. Tantos recortes acabam por dificultar o alinhamento entre conceito e ação pedagógica e, como resultado, os futuros professores não desenvolvem a capacidade de relacionar a teoria e a prática cotidiana. Sem desenvolver a prática, o professor deixa em segundo plano questões de ensino relacionadas aos processos de aprender e, também, aos processos de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2015).

Sob essa concepção, se a aprendizagem e o desenvolvimento não são os elementos mais significativos de uma aula, a aprendizagem dos alunos PAEE e dos demais alunos será prejudicada, pois não são respeitadas as possibilidades do aprender ou as características dos educandos.

Sem esta perspectiva, o professor se transforma em um profissional sem esperança, engolido pelo cotidiano do fazer; deixa de assumir a crítica que o faz esperançoso e político. [...] é necessário que o professor aprenda a conhecer seus alunos, sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 31).

Compreender as probabilidades do aprender e do desenvolvimento da pessoa PAEE são os pontos mais citados pelos professores, sujeitos desta pesquisa, quando questionados sobre sua formação inicial e a diversidade da sala de aula. As assertivas a seguir evidenciam o não saber fazer, pela falta de informação:

[...] **não** tivemos preparação para lidar com nossos alunos com DI/TEA e nem com idosos (E1/M/LP).

[...] **nunca** tivemos preparo (E2/F/C).

[...] **não** tivemos informação na faculdade (E3/F/LP).

É frequente os professores assinalarem que não aprenderam a ensinar os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação (FRELLER, 2010), pois a maneira como muitas instituições de ensino superior organizam a formação inicial compromete o processo reflexivo do graduando.

Além da fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, citada por Libâneo (2015), ou da separação entre teoria e prática, como preferem Gatti (2013a)

e Marin (2015), é importante pontuar que a falta de informação destacada pelos docentes também está relacionada com o aligeiramento dos cursos, que são encurtados em muitas instituições privadas, como já colocado anteriormente, porque as aulas podem ser supridas por seminários culturais e atividades complementares, os quais não contribuem para o aprofundamento teórico e prático dos alunos (GATTI, 2016; JESUS; ALVES, 2011; DORZIAT, 2016). A formação aligeirada dos profissionais da educação, especialmente nos cursos de licenciatura, não permite o aprofundamento de muitos assuntos fundamentais, como a inclusão dos educandos com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, por falta de tempo hábil para que sejam abordados.

O encurtamento dos cursos de Pedagogia, por exemplo, permite que sejam oferecidas, no máximo, 80 horas para:

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...]

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, s/p).

Como abordar tantos temas em tão pouco tempo? Como oferecer subsídios para a construção dos processos de aprender e dos processos de desenvolvimento focados na escolarização dos alunos PAEE em sala de aula regular? Trabalhar dentro de **uma** disciplina tantos assuntos significativos acaba tornando a formação superficial, conforme evidenciam estas frases:

[...] eu **acho** que tive Libras na faculdade (E1/M/G).

[...] na faculdade, me **lembro** de algo sobre surdos... (E2/F/I).

Pedroso (2016) afirma que a complexidade dos assuntos, frente à carga horária insuficiente, torna difícil a ação nas dimensões da educação, dos cuidados, do ensino e do domínio de conteúdos e metodologias específicas das diferentes disciplinas – História, Geografia, Matemática, Artes etc. –, que sofrem com a fragmentação. Em algumas instituições, essas disciplinas parecem “cursos isolados entre si, cada um

deles com um currículo que não permite integração nem da teoria com as práticas, nem da formação disciplinar com a formação pedagógica, além de uma formação fragmentada pelos níveis de ensino” (GATTI, 2013a, p. 99).

O isolamento entre as disciplinas favorece a segmentação de ideias e, conseqüentemente, dos conteúdos. No entanto, a ideia é valorizar a interligação entre os contextos. Para isso, faz-se necessário proporcionar ao futuro professor experiências inclusivas, validando práticas pedagógicas não fragmentadas, em que todos possam participar.

A fragmentação, segundo Imbernón (2016), não beneficia o ensino das disciplinas, nem o desenvolvimento do sujeito, além de provocar uma ruptura da profissão docente, que se transforma em monólogos sem conexão e, ao mesmo tempo, supervaloriza o trabalho individualizado e rejeita as circunstâncias da realidade atual e da escola, pois reduz a visão sobre os problemas globais.

A formação inicial precisa ser encarada como um momento propiciador de construção de práticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico e social dos futuros professores. Entretanto, pudemos ver que há situações que comprometem a graduação e o desenvolvimento profissional do professor.

Pudemos notar nas observações realizadas em sala de aula, e mesmo em algumas poucas declarações dos professores, durante as entrevistas, que é grande o distanciamento entre o que foi desenvolvido na formação inicial e os subsídios ofertados para o professor do EFII lecionar nas escolas da atualidade. As proposições destacadas evidenciam que há rupturas que comprometem a ação pedagógica e a democratização da escola. Conferimos, ainda, que o docente do EFII tem pouca informação sobre a escolarização dos alunos PAEE, além de vivenciar, durante todo processo inicial formativo, vários fatores que não o auxiliam na compreensão dos princípios inclusivos.

Para Miranda, L. (2017), a articulação entre o conhecimento e as práticas pedagógicas precisa ser construída desde a formação inicial. Nesse sentido, Jesus e Alves (2011, p. 25) destacam que:

[...] o profissional também precisa construir conhecimentos específicos para assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] os alunos estarão presentes na sala de aula comum e precisam aprender e se apropriar dos conteúdos escolares. Aqui se evidencia um dos grandes desafios da inclusão escolar: apostar na educabilidade do aluno e garantir a sua aprendizagem.

Assim, a base da formação inicial docente requer iniciativas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem que acredite que toda criança PAEE pode aprender. Como pontua Dorziat (2011), as deficiências **não** devem ser vistas como uma característica a ser combatida; pelo contrário, cada sujeito é diferente um do outro e tem suas peculiaridades.

Salientamos, então, que a formação inicial, na atualidade, para pedagogos e licenciados, precisa abordar a diversidade em vários aspectos, por exemplo: na grade curricular; com estágios focados em diversos públicos; entre as disciplinas e ações pedagógicas no decorrer da graduação, dentre outros. Assim, é preciso proporcionar para os futuros educadores espaços formativos que ponderem a pluralidade, a colaboração e a participação dos alunos, tendo como base seu desenvolvimento (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

Diante de tantas necessidades, sabemos como são complexas tais modificações, principalmente dentro de um sistema educacional que se transforma lentamente, no qual, mesmo com alguns avanços fundamentados em um ideal de pluralidade e de respeito, muitas vezes, como afirma Mendes (2017), o professor tem sua identidade anulada, assumindo um papel de executor de políticas públicas e distanciando-se de sua essência intelectual e da intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, vale lembrarmos que há muito a fazer no que tange à formação inicial docente, por isso é importante ressaltarmos também que as práticas pedagógicas precisam articular-se com a realidade da escola. A formação é mais que informar ou atualizar; trata-se de criar condições, planejar e propiciar ambientes de aprendizagem, para que pedagogos e licenciados possam lecionar e favorecer espaços de aprendizagem para a heterogeneidade encontrada no meio escolar e perceber as potencialidades que seus alunos poderão mostrar, por meio de ações pedagógicas para discentes reais.

Passaremos agora à análise da segunda subcategoria que compõe a categoria **Desenvolvimento profissional docente**.

4.4.2 Formação continuada

A formação continuada de professores tem um papel determinante na construção de uma escola democrática. De acordo com Imbernón (2016, p. 145), ela

compreende a “‘culturalização’ do professorado (pedagógica, didática, disciplinar...)”; seria, segundo o autor, a oportunidade para modernizar conhecimentos científicos e didáticos e atualizar a prática docente. No entanto, alguns fatores impediram e continuam impedindo esse processo.

Vale lembrarmos que a formação de professores é mais que a atualização desses profissionais; é oportunizar reflexões e ações, a fim de que ampliem os saberes docentes pautados em bases atuais e possibilitem ao aluno o acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

Christov (2008, p. 10) utiliza a expressão “educação continuada” para referir-se a um conjunto de ações, como “cursos, congressos, seminários, HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), orientações técnicas, estudos individuais”, realizadas pelos docentes como uma das etapas de seu aprimoramento profissional. Para Imbernón (2016), trata-se de um momento de renovação pedagógica relacionada a situações educacionais encontradas no cotidiano escolar, acrescidas das necessidades formativas dos professores dentro de seu território.

Segundo Libâneo (2004), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, na busca por aperfeiçoamento teórico e prático, dentro do âmbito profissional do professor. O autor compartilha da ideia de que a formação docente se estende por toda a vida e é fundamental para o desenvolvimento do educador.

Durante os encontros realizados com os professores que participaram desta pesquisa, ficou claro que eles reconhecem a importância da formação continuada: do levantamento feito com os 31 educadores entrevistados, identificamos que 20 buscaram formação continuada, seja uma segunda licenciatura, seja uma pós-graduação *lato sensu* (especialização). Vale destacarmos que alguns desses profissionais realizaram ambos os cursos, ou seja, segunda licenciatura e especialização.

No entanto, chama nossa atenção o fato de que 11 docentes⁴⁸ não realizaram mais nenhuma formação após o término da graduação. Diante dessa informação, retornamos aos dados referentes ao tempo de docência e averiguamos que as três escolas contam com um número significativo de professores com mais de 21 anos de formação. Nessa fase, de acordo com Huberman (2000), ocorre o “distanciamento

⁴⁸ O total de 11 professores corresponde à somatória daqueles que não fizeram nenhum curso após a graduação (04 professores na E1; 02 na E2 e 05 na E3). Para mais informações, consultar Tabela 3, presente no capítulo 3 deste trabalho.

afetivo” do professor face aos alunos, pois, ao mesmo tempo que ele tem experiência para a condução de uma aula, sem as grandes expectativas de um iniciante, os estudantes afastam-se dele por serem de gerações diferentes.

Frente a esse contexto, questionamo-nos como são as ações cotidianas dos docentes em relação à pluralidade encontrada nas escolas? Como as atualizações chegam até os professores? Como se dão as relações interpessoais? Sendo assim, pudemos observar, durante as entrevistas, que o discurso referente à falta de informação repete-se nas falas de alguns educadores:

[...] os professores ficam de mãos atadas por **falta** de informação (E2/F/LP).

[...] **falta** de conhecimento, de formação, me impedem de trabalhar com estes alunos [PAEE] (E2/F/G).

[...] com a questão da **falta** de preparo [formação] e do tempo em sala de aula, é bem complicado (E2/M/A).

[...] precisam **esclarecer** sobre a caracterização das deficiências e TEA (E2/F/EFi).

[...] eu acho muito complicado, pela **falta** de formação (E2/F/LP).

[...] precisa de **treinamento** para o professor para lidar com os alunos com deficiência e TEA (E3/F/G).

[...] **não sei** sobre as características das deficiências (E3/F/H).

Fica evidente nessas proposições, diante da alegação de falta de formação e informação, que há educadores que estão distanciados de seu papel pedagógico dentro do ambiente escolar e que não se comprometem com a aprendizagem de todos os alunos. Em contrapartida, há professores que tiveram a iniciativa de procurar subsídios sobre a escolarização do aluno PAEE. Eles foram buscar conhecimento porque vivenciaram a complexidade de conviver com a pluralidade em sala de aula; porque perceberam que querer repetir práticas padronizadas, esperando que um educando se desenvolva do mesmo modo que o outro, não funciona na escola da atualidade.

A formação continuada, coloca Christov (2008), é indispensável para a atualização dos conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, necessária para a reflexão sobre a prática docente. Dentro do grupo dos educadores, há aqueles que compreendem a necessidade da formação continuada:

[...] precisamos de **formação continuada**; não tenho certeza especificamente do que abordar (E2/F/LP).

[...] **formação continuada** é importante, mas não sei, pois há muita coisa para fazer (E3/F/LP).

Alguns educadores salientaram que a própria escola poderia oferecer a formação continuada, porém voltada para a realidade de cada instituição, para que fossem abordados assuntos pertinentes àquele contexto. Libâneo (2003) define esse tipo de formação como “formação em serviço e continuada em um ambiente coletivo de trabalho”. Passos e André (2016) conceituam-na como “formação em contexto de trabalho”. As falas a seguir elucidam essa questão:

[...] a formação oferecida precisa ser ligada com a realidade **da escola** (E1/M/H).

É necessária formação com situações práticas do cotidiano **da escola**, com estudos de caso, por exemplo (E1/F/C).

[...] não tivemos preparação para lidar com **nossos** alunos com DI/TEA e nem com idosos (E1/M/LP).

A proximidade com a cotidianidade da escola possibilita a participação dos docentes em sua própria formação, como afirma Imbernón (2016), pois, nesse contexto, serão abordadas circunstâncias peculiares à sua realidade.

Encontramos, ainda, aqueles professores que realçam a importância da formação continuada em contexto de trabalho voltada para a escolarização do aluno PAEE:

Seria bom a formação específica para os iniciantes que ficarão mais tempo com os alunos **DI/TEA** (E1/M/LP).

[...] formação para todos e constante em **educação especial** (E2/F/H).

[...] a formação em **educação especial** deveria ser para todos da escola (E3/M/C).

Nesse sentido, Passos e André (2016, p. 14) ressaltam que, quando os processos formativos respeitam o conjunto e consideram:

[...] os múltiplos elementos desse contexto: os atores, as ações, as relações, os tempos e espaços [...] a formação deixa de ser concebida numa ótica simplista, centrada apenas no professor, descolado de seu ambiente de trabalho, para voltar-se aos diferentes atores que, em um contexto

determinado, desenvolvem uma ação educativa intencional, deparam com desafios e, na busca de enfrentá-los, vão se constituindo como uma comunidade de aprendizagem.

Entretanto, quando a formação é marcada por uma base tecnicista, o professor acaba por apropriar-se desse mesmo alicerce. Assim, com essa postura especialista, a tendência é **executar** os conhecimentos obtidos nos processos formativos, circunstância que dificulta ainda mais a ação docente frente à multiplicidade da sala de aula, como manifestam estes professores:

[...] o aluno [PAEE] faz o que quer, e não **o que eu quero** (E2/F/G).

Muitos alunos não são alfabetizados e **não tem como** eu trabalhar a minha matéria, então eu converso com ele (E3/F/LP).

[...] precisa de **treinamento** para o professor para lidar com os alunos com deficiência e TEA (E3/F/G).

A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, **não sabia o que fazer** (E3/F/LP).

As afirmativas soam tecnicistas, padronizadas, com predominância teórica, descontextualizadas e distantes da realidade social encontrada nas salas de aula, impedindo o processo (IMBÉRNON, 2016), o desenvolvimento do educador e, conseqüentemente, do aprendiz.

Outro ponto importante que merece destaque está relacionado ao afastamento social e profissional vivenciado pelos professores, em algumas unidades escolares. Alguns educadores têm por hábito fecharem-se nas salas, durante suas aulas, o que, somado à sobrecarga de trabalho, à fragmentação dos horários e, muitas vezes, à arquitetura da escola, resulta em um isolamento profissional, conforme salientam Passos e André (2016), e em um isolamento social. As autoras também apontam que esse distanciamento gerado e a postura tradicional da instituição provocam a falta de colaboração e de diálogo, posicionamento que não contribui para as trocas necessárias no ambiente escolar.

Sendo assim, diante da diversidade encontrada nas escolas da atualidade, o isolamento compromete ainda mais a atuação docente no meio escolar, pois não há troca, nem divisão de responsabilidade focada no desenvolvimento de um grupo heterogêneo. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) valorizam os sistemas de

colaboração e o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes colaborativas, as quais têm a:

[...] capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicas para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

A colaboração entre pares oferece vantagens que o professor, sozinho, não encontraria. Vejamos as citações:

[...] é prazeroso quando tem **orientação**, ou melhor, formação específica (E2/F/C).

[...] **trocamos** muitos materiais entre nós, professores (E2/F/H).

Eu achava que tinha que fazer tudo sozinha [para o aluno], mas, **conversando** com a professora do AEE, vi que não tenho que fazer tudo por ele (E3/F/H).

Pudemos notar que a aprendizagem compartilhada foi significativa para as professoras; é uma oportunidade de o educador refletir sobre sua atuação docente, compreender e avaliar as situações e as práticas pedagógicas vivenciadas em seu meio escolar, analisando os princípios inclusivos para valorizar seu lecionar e seu desenvolvimento como docente.

Sendo assim, o processo de formação do professor precisa ser permanente e ter diretrizes que considerem suas **experiências**, além de compreender que sua busca pelo saber precisa ter um **significado** cognitivo ou afetivo, para que a busca de conhecimento, o seu **propósito**, seja satisfatório e lhe possibilite escolher **participar** (PLACCO; SOUZA, 2006). Esses quatro aspectos, já destacados anteriormente, são necessários para a aprendizagem do adulto professor. Assim, voltando a um dos objetivos desta pesquisa, que é propor diretrizes para uma formação docente frente à educação especial, vale considerarmos que o assunto tratado aborde a realidade do professor, resgatando situações cotidianas de seu meio escolar, no qual ele, professor, constituirá saberes que proporcionarão reflexões críticas sobre suas vivências no local de trabalho, evidenciando a importância da colaboração entre os docentes.

4.5 Práticas pedagógicas

Dentre as diversas tarefas docentes diárias, uma se destaca: o planejamento das aulas lecionadas. Há professores que planejam suas ações diariamente ou semanalmente; há, ainda, os que as planejam mensalmente. Por outro lado, a cada ano escolar, cada grupo apresenta suas peculiaridades, além da diversidade que encontramos nas unidades escolares. Providos dos elementos citados, os educadores planejam suas ações educativas considerando suas vivências pessoais e profissionais, as trocas com seus pares, seus saberes construídos e ampliados na formação inicial e continuada e no exercício profissional. Suas práticas são constituídas com o intuito da consolidação das tentativas de ensinar-aprender, como explica Franco (2015).

Nesta pesquisa, compreendemos que as práticas pedagógicas são aquelas:

[...] carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Salientando a importância da intencionalidade e das práticas que atendam aos alunos PAEE, abordaremos, nesta quinta e última categoria, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na cotidianidade das salas de aula.

Durante as entrevistas, várias informações foram coletadas, mas as observações das aulas foram fundamentais para identificarmos e confirmarmos as dificuldades enfrentadas pelos professores, em vários aspectos, durante seu lecionar.

Nesta categoria, denominada **Práticas pedagógicas**, para melhor discussão dos conceitos, elencamos duas subcategorias, **Práticas homogeneizantes** e **Práticas inclusivas**, para focalizarmos os objetivos pertinentes à pesquisa desenvolvida.

4.5.1 Práticas homogeneizantes

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala de aula e identificar se estas são capazes de atender aos alunos com deficiência, TGD e/ou altas

habilidades/superdotação, matriculados no EFII do ensino regular. Entretanto, pudemos observar que há inúmeros equívocos em relação às ações utilizadas.

A inclusão escolar não significa somente a inserção dos alunos nas salas de aula regular e sua socialização; faz-se necessária a mobilização da escola para oferecer educação de qualidade a todos os alunos. No entanto, alguns professores têm um padrão preestabelecido de como os estudantes devem ser e, quando alguns não se encaixam nesse modelo homogêneo, muitas vezes, não são incluídos nas atividades propostas para a classe em que estão inseridos.

Vejamos as proposições abaixo:

[...] na atividade mais elaborada, **não dá** para incluir todo mundo da sala (E1/M/C).

[...] a avaliação do DI vem preenchida para ela copiar, porque **não tem** intelecto para saber (E1/F/LP).

Para avaliar um aluno DI, eu converso com ele, faço um apanhado, trago um filme, um documentário, leitura e é preciso, sim, **dar a resposta** (E1/M/H).

[...] passo o conceito, dou exemplo, resolvo o exercício, mostro com circunstâncias do cotidiano, passo exercícios, corrijo e passo para o próximo ponto. **É assim** que funciona (E1/M/Ma).

[...] para alunos com DI, dou mais tempo; **não adianta** ele calcular; ele não vai fazer isso nunca (E1/M/C).

Eu preparo uma atividade para os alunos; se os normais demoram uma hora para fazer, **imagine** o aluno DI? (E1/M/Ma).

A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, **não sabia** o que fazer (E3/F/LP).

Notamos, nessas falas, que os docentes que as proferiram estão em um processo de conformação e acabam por não promoverem a valorização da diversidade existente na sala de aula, como afirmam Bueno e Giovinazzo Júnior (2010). Salientamos também a falta de expectativas a respeito dos estudantes PAEE, as quais assinalam “o quão presentes continua ainda hoje a cultura do descrédito em relação às pessoas com deficiência mental, mesmo em tempos de educação inclusiva” (PLETSCH, 2014b).

As colocações anteriores evidenciaram, ainda, que há docentes que não mudaram suas estratégias pedagógicas para atingirem a diversidade da sala de aula e que a escola E1 enfrenta maior dificuldade nesse aspecto.

Para Libâneo (2002), apesar dos modismos e das complementações, as práticas pouco se modificaram e não chegaram a alcançar o núcleo forte das intenções pedagógicas, pois os educadores não têm clareza das alterações possíveis e urgentes que podem fazer, como citado na categoria anterior (Desenvolvimento profissional docente).

Para Franco (2015, p. 605), uma aula é “uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo a todos”. Entretanto, muitas práticas e atividades direcionadas aos alunos PAEE são diferenciadas dos demais colegas da sala, como constatamos nas colocações a seguir:

[...] procuro trazer uma atividade **diferente**, mas sempre ligada a ciências (E1/F/C).

[...] sempre tenho atividades **adaptadas** em mãos (E1/M/A).

[...] recorro à internet para pegar ideia de atividade **adaptada** (E1/F/C).

[...] tem que **adaptar** a atividade (E1/F/C).

Dou a mesma atividade para todos, mas para o aluno DI/TEA eu escrevo a resposta e **ele copia** embaixo (E1/F/LP).

[...] prefiro imprimir **uma atividade** para o aluno DI/TEA fazer (E1/F/LP).

[...] os alunos DI/TEA, eu chamo para a minha rotina, mas ele terá uma atividade **diferenciada** (E1/F/EFi).

[...] passo uma atividade para uns e **outra** atividade para os alunos com DI/TEA (E1/F/LP).

[...] o que faço é passar algumas atividades, mas **não é** aquilo que realmente necessitam (E2/F/LP).

Adaptação curricular para o autista e para o surdo é bem complicada (E2/F/I).

Tenho que **adaptar** a atividade que vou dar em sala de aula para o aluno especial. Sempre penso numa prática para eles [alunos PAEE] (E2/F/H).

[...] é bom que ele tenha uma apostila **só para ele** (E2/M/A).

Nas **atividades** dos alunos [PAEE], eu não coloco errado; coloco um pontinho que é para evitar constrangimento (E2/M/Ma).

Todos participam da aula, mas, às vezes, tenho que fazer uma atividade **separada** para ele [PAEE]. (E2/F/G).

[...] trago atividades **específicas** para o aluno com deficiência e TEA, pois foi a forma que encontrei de ele participar (E2/F/H).

[...] procuro **adaptar** o conteúdo ao aluno que deve ser ensinado naquela série (E3/F/LP).

[...] trago joguinhos de somar, reconhecer figuras e números, mas o aluno **não sabe** o que significa (E3/M/C).

[...] com um conteúdo que é mais concreto, é possível **adaptar** com jogos, colagem que eu trago para eles [alunos PAEE] (E3/F/G).

[...] o aluno [PAEE], **não faz** a mesma atividade proposta para a sala (E3/F/G).

São muitas afirmativas ressaltando a adaptação das atividades no dia a dia da sala de aula, advindas, a nosso ver, da crença dos professores de que estas são formas de incluir o aluno PAEE, situação que se destaca nas entrevistas e nas observações realizadas.

O conceito de adaptar o ensino, as estratégias e as metodologias em função das peculiaridades de cada aluno foi enfatizado nos anos 1990, com o movimento da normatização, que consistia na “ideia de que era preciso integrar ou normalizar e reinserir a pessoa com deficiência na sociedade, possibilitando a ela a experiência de um estilo de vida considerado comum a todos” (FERREIRA; SAMPAIO, 2018, p. 16). Nessa linha de raciocínio, “as escolas passam a ter um papel central na manutenção da ordem social, sendo que garantam a produção de sujeitos ‘normais’, adaptados, submissos, dóceis e úteis exigidos pelos interesses das sociedades industriais modernas”, como aponta Arnaiz Sánchez (2019, p. 19 – tradução nossa⁴⁹).

Ao analisamos as atividades oferecidas a todos os alunos, indagamos sobre sua intencionalidade. Frente às proposições a seguir, pensamos: da forma como as tarefas são atribuídas, qual será o objetivo do professor?

É frustrante para o professor ver o aluno [PAEE], ficar parado, **sem fazer nada** em sala; não dá tempo (E1/F/C).

[...] eles fazem algumas atividades relacionadas ao tema da aula; tento **entretê-los** (E2/M/A).

[...] fico desapontada ao ver o aluno especial parado, **sem fazer nada** (E3/F/LP).

Quanto às colocações sobre o teor das atividades conferidas aos alunos do EFII, temos as seguintes falas:

⁴⁹ Tradução livre de: “[...] as escuelas pasan a tener um papel central em el mantenimiento del orden social, puesto que garantizan la producción de sujetos “normales”, adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales”.

[...] na medida do possível, tento adequar as atividades e trago atividades mais **simples** (E2/F/LP).

[...] trago atividades diferenciadas e **simples** dentro do que eles conseguem fazer (E3/F/LP).

[...] quando são atividades mais práticas e **simples**, percebo que todos participam (E3/M/C).

Essas citações ressaltam questionamentos feitos anteriormente quanto à responsabilidade dos professores do EFII frente à escolarização dos alunos PAEE na unidade escolar. Para Mendes (2015), a inclusão escolar deve ser uma iniciativa do ensino comum, e não uma prática advinda dos profissionais da educação especial, que são coadjuvantes nesse processo. Chama nossa atenção o fato de as aprendizagens não serem mencionadas, o que, conseqüentemente, contraria os princípios inclusivos. A escolarização de qualidade para todos, de responsabilidade de todos atores da escola, é assegurada por lei, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com relação às tarefas mais simples e infantilizadas propostas aos alunos PAEE do EFII, os professores acabam por colaborar com rotulações indesejáveis e, muitas vezes, as crianças, os jovens e até mesmo os adultos apropriam-se desses rótulos e ficam estagnados, por crerem que são incapazes de aprender.

Muitas vezes, a ação pedagógica é direcionada para as “deficiências” e “limitações” dos estudantes, e não para o desenvolvimento dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Os termos referendam a composição das atividades mais simplórias, não desafiando os educadores a se aliarem a práticas pedagógicas que permitam que os conhecimentos sejam apropriados pelos estudantes (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 116).

As práticas pedagógicas sem intencionalidade poderão gerar o empobrecimento e a anulação do sentido da prática, que não atingirá seu objetivo. Esse é um momento em que o professor especialista, mediante sua formação especializada, poderá auxiliar o professor da sala regular, a fim de ambos troquem informações a respeito dos alunos e suas peculiaridades, e criem condições de aprendizagem para os alunos com e sem deficiência, utilizando-se de materiais e propostas educativas que estejam relacionados ao currículo básico da série em questão.

A inclusão escolar é vista “como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que o restante de seus companheiros escolarizados em uma escola regular” (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2002, p. 17 – tradução nossa)⁵⁰. Isto posto, o educador necessita ter uma postura pedagógica diferenciada, já que as atividades propostas precisam fazer sentido ao aluno, e não serem um mero entretenimento, como afirmam Papim, Araújo e Bastos (2018).

Outro ponto que precisa de cautela está relacionado à atenção dispendida pelo professor ao cuidado com o aluno PAEE, como revelam estas falas:

O aluno DI/TEA tem que **ficar do meu lado** para que eu possa fazer o seu acompanhamento (E1/F/C).

Eu levo várias coisas para que ele [PAEE], **me ajude** a colocar na lousa e depois explicamos para os demais (E2/F/C).

[...] costumo deixar o aluno especial mais **próximo a mim** para que eu possa auxiliá-lo (E2/F/I).

Se dou uma atividade com palavras, o aluno [PAEE] começa a **chorar e eu choro junto** (E2/F/H).

[...] procuro deixá-los na **primeira carteira** (E3/F/LP).

Na perspectiva da inclusão escolar, as práticas relatadas por esses educadores, por mais atenção que dispensem ao aluno PAEE, poderão transformar-se em práticas segregadoras, pois a intenção de mais cuidado poderá tornar-se excludente, pela diferenciação demonstrada.

Os educadores dizem-se despreparados para enfrentar a diversidade da sala de aula, porém Fernandes, Fernandes e Caliatto (2015) afirmam que é imperativo que os educadores reflitam sobre suas práticas, seus erros e acertos. Nessa direção, vários professores entrevistados apontaram sutis mudanças em suas práticas pedagógicas:

[...] faço a mesma atividade para todos, mas com o aluno DI/TEA sigo o **ritmo deles**, inclusive as avaliações (E1/F/LP).

[...] para os alunos com DI/TEA, a explicação tem que ser **parcelada** (E1/M/Ma).

⁵⁰ Tradução livre de: “Como um médio de assegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados em una escuela regular”.

[...] os alunos DI/TEA querem fazer as **mesmas atividades** que toda a sala faz (E1/F/LP).

[...] com esses alunos [PAEE], posso trabalhar com cores; eu consigo buscar o que **ele é capaz** de me passar (E1/F/C).

O **ritmo** [de aprendizagem] deles [alunos PAEE] é **diferente** dos demais, mas eu fico no pé para que o aluno faça a atividade (E1/F/C).

Quando você dá atenção só para ele [aluno PAEE], dá para perceber o quanto ele **fica grato** (E1/F/LP).

[...] se eu ficar só na lousa, o aluno DI/TEA **não vai** conseguir acompanhar (E1/M/LP).

[...] uso multimídia e o aluno consegue **entender** (E1/M/G).

[...] com o uso de atividades sensoriais, você consegue **alguma coisa** dos alunos DI/TEA (E1/M/H).

[...] tem que tirar um tempo durante a aula para **ajudar** o aluno PAEE (E2/F/LP).

[...] percebo que esses alunos [PAEE], esquecem algumas coisas, mas **falo** uma coisinha e eles lembram (E2/M/Ma).

Procuro atividade com palavras; a explicação com alguma coisa que **eles gostem** (E2/F/G).

O aluno [PAEE] participa, mas com a **ajuda** de um colega (E2/F/H).

[...] voltei para a sala de aula para **reaprender** com estas crianças [PAEE]. (E2/F/C).

[...] sempre que tem um texto, eu **ilustro** com desenhos e suas atividades são concretas (E2/F/G).

[...] quando são atividades mais práticas e simples, percebo que **todos** participam (E3/M/C).

[...] temos que considerar o **tempo** deles [alunos PAEE] (E3/F/C).

Fernandes, Fernandes e Caliatto (2015) enfatizam que as mudanças significativas se dão pela presença do outro no processo. Desse modo, a realidade da heterogeneidade da sala de aula permitiu a alguns educadores descobrirem que a padronização de suas práticas para todos da sala de aula não favorece a inclusão escolar. A experiência e o convívio com a diversidade no meio escolar proporcionaram ao docente vivenciarem as peculiaridades das pessoas e apropriarem-se de certas características que são elementares, ao considerarmos a **equidade**.

Se a diversidade é reconhecida enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo

negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença (MENDES, 2015, p. 29).

Para a construção de práticas que contemplem o **aluno real**, a diversidade precisa ser considerada no espaço educacional, como revelam estas falas:

As aulas deveriam ser mais **lúdicas**, com desenhos e atenção maior e **auxílio** para o **professor** quando for parte escrita e cálculo (E1/M/Ma).

Eu não gosto de gritar, de mandar aluno calar a boca, de ficar chamando a atenção; **uso** muito os **gestos** (E2/M/Ma).

A gente **repensa** muita coisa da nossa **prática** quando se depara com esse **público** (E2/F/C).

Nessas colocações, evidenciamos três aspectos fundamentais para que as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula possam contemplar mais e mais sujeitos: (1) que as aulas possam ser mais lúdicas, diversificadas, com a utilização de recursos variados; (2) que o professor possa receber auxílio do professor especialista para planejar suas ações para o aluno real, e não para o aluno ideal, e, por fim, (3) que o docente reflita sobre suas práticas e ações pedagógicas. Tais aspectos são confirmados nas colocações a seguir:

Planejo com antecedência, **converso** com os meus colegas, mas tem dia que não dá para aplicar aquela aula (E1/M/A).

[...] não é só entregar um papel e dizer o que fazer, mas **como fazer**, até entenderem (E1/F/C).

Acho importante trazer a arte para a sala de aula e **diversificar** os materiais. Adoro inventar as coisas para **instigar** os alunos (E2/F/H).

A educação inclusiva, afirma Arnaiz Sánchez (2002, p. 17 – tradução nossa), “centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os estudantes na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos, seguros e alcancem o sucesso”⁵¹.

É fundamental entendermos a aprendizagem como uma situação coletiva e democrática, voltada para todos e para cada um. Desse modo, as práticas

⁵¹ Tradução livre de: “[...] *la educación inclusiva se centra em como apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito*”.

pedagógicas inclusivas oferecerão arranjos que poderão oportunizar a escolarização de todos no meio escolar, como abordaremos na próxima subcategoria.

4.5.2 Práticas inclusivas

Falar de inclusão escolar não é falar sobre o acesso à matrícula ou à socialização da pessoa PAEE no meio escolar. Estamos falando de ações didáticas e pedagógicas que atendam aos alunos com e sem deficiências na escola de ensino regular. Estamos falando do direito à educação para todos.

Nessa perspectiva, é necessário que as reflexões pedagógicas produzidas estimulem ações apoiadas na diversidade encontrada na sala de aula, diversidade esta que deve ser “considerada como princípio humano, espontâneo e natural” (SOUZA, 2015, p. 61).

Ao assumirmos a diversidade, estaremos fundamentados em uma proposta de atuação facilitadora para a inclusão escolar e social de todos os alunos. Trata-se da aceitação de realidades plurais, que valorizem a escola, a sala de aula e o princípio da equidade, que devemos compreender como a diferença dentro da igualdade, como coloca Mendes (2015).

Compreender as diferenças existentes como um elemento positivo evidenciará a importância de resgatar ações que remetam à pluralidade, de modo que, ao ser enfatizada em práticas pedagógicas na sala de aula, por exemplo, as pessoas terão a oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença.

Reconhecer as diferenças existentes é uma possibilidade na qual os profissionais da educação deverão basear-se, a fim de minimizarem os obstáculos para a aquisição de conhecimento em direção à aprendizagem de qualidade pelos alunos com e sem deficiências (CAPELLINI, 2011).

Nesse contexto, ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, foco desta pesquisa, estas precisam ser tecidas de acordo com a diversidade existente nas salas de aula e com o momento e as circunstâncias atuais. Os educadores precisam atuar na busca do diálogo produtivo entre a crítica e a reflexão, e entre as intencionalidades e as ações, como orienta Franco (2015), pois, se não há troca, há o empobrecimento da prática educativa, que poderá direcionar o professor à padronização de práticas na sala de aula, situação que não favorece a inclusão escolar.

Para Zabala (2010), toda prática pedagógica conta com dois momentos, o planejamento e a avaliação, que são peças substanciais de toda prática. São momentos inseparáveis do processo educacional, portanto, isolá-los, na análise de uma prática, é inviável.

As práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que atendem aos alunos em sala de aula, com foco na diversidade encontrada na escola. Embora a inclusão escolar não se faça somente na sala de aula, conforme afirmam Zerbato e Mendes (2018), focaremos nas práticas utilizadas nesse espaço educativo. Fundamentando-nos nessas autoras, compreendemos práticas inclusivas como a “forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

São indicadores de práticas inclusivas no meio escolar: o planejamento dinâmico e flexível; os materiais diversificados e a rede de apoio; a organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula; as estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; a reorganização da escola e da formação docente (ZERBATO; MENDES, 2018; SOUZA, 2015).

Ter um planejamento dinâmico e flexível é considerado um elemento identificador de práticas inclusivas, pois, ao planejar, o professor terá a oportunidade de pensar nas pessoas da classe, porque cada aluno, em seu tempo e com seu saber, será assistido.

Nas entrevistas realizadas, o planejamento foi citado por alguns educadores da seguinte forma:

Planejo com antecedência, converso com os meus colegas, mas tem dia que não dá para aplicar aquela aula (E1/M/A).

[...] **faço** a mesma atividade para todos, mas com o aluno DI/TEA sigo o ritmo deles, inclusive as avaliações (E1/F/LP).

Estas são colocações que denotam a preocupação em adequar a aula ou a atividade significativamente para todos os alunos da sala, para que eles possam participar e expressar-se do seu jeito. Nessa direção:

[...] a escuta do professor é muito importante para que ele possa flexibilizar o seu planejamento, sobretudo adequar as suas intervenções às necessidades

demandadas pelos alunos no momento em que as situações de aprendizagem acontecem na sala de aula (SOUZA, 2015, p. 60).

Assim como a flexibilização do planejamento, o currículo também precisa de intervenção, para que os contextos de aprendizagem proporcionem aos alunos PAEE acesso ao conhecimento e promovam uma conexão entre o sujeito e o meio em que ele vive. Nesse sentido, as adaptações dos currículos não estão relacionadas a:

[...] um currículo de segunda categoria – que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento, ao contrário, a inclusão escolar de estudantes PAEE requer uma reestruturação do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e educação de qualidade para todos (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148-149).

A acessibilidade dos currículos escolares está diretamente ligada a uma maior articulação entre os docentes do ensino regular e os professores especialistas, ou seja, ao trabalho colaborativo entre os profissionais. O trabalho em conjunto dos professores pode ser denominado também como “rede de apoio”, quando posto como um indicador importante de práticas inclusivas.

São perceptíveis, nas entrevistas com os professores, que a colaboração entre eles é positiva para a inclusão escolar das pessoas PAEE:

[...] tenho ajuda da **professora especialista**; ela vê os temas que vou trabalhar e prepara as atividades (E2/F/H).

[...] **trocamos** muitos materiais entre nós, professores (E2/F/H).

[...] a **parceria** com a intérprete, que fica comigo na sala, facilitou muito o trabalho (E3/F/G).

A construção das redes de apoio, e seu reconhecimento como tal, é fundamental para o êxito da escola inclusiva, quando constituídas frente às necessidades do cotidiano escolar, afirma Capellini (2011).

As escolas da atualidade precisam legitimar a heterogeneidade existente, a fim de que os alunos possam ter acesso ao conhecimento, de maneira que a escolha dos materiais para a realização das atividades, o modo de lecionar, as explicações oferecidas, entre outros, estejam fundamentados nos princípios inclusivos. Vale ressaltarmos que alguns educadores entrevistados já perceberam, mesmo que de modo simplificado, que a diversificação de materiais é essencial na cotidianidade da sala de aula:

[...] uso **multimídia** e o aluno consegue entender (E1/M/G).

[...] com o uso de **atividades sensoriais**, você consegue alguma coisa dos alunos DI/TEA (E1/M/H).

[...] através do uso da **Smart tv**, vou conversando, apresento **aspectos visuais** e trabalho com a **oralidade** (E1/M/H).

[...] com um conteúdo que dá para adequar com atividades **mais concretas**, daí dá para adaptar jogos, colagem, desenhos (E3/F/G).

Como podemos notar, há docentes que constataram que a diversificação de materiais e recursos tecnológicos foram facilitadores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Enfatizamos também que todo apoio pedagógico oferecido – intérprete de LIBRAS; máquinas e textos em Braille; materiais alternativos e ampliados para deficientes visuais; uso de livros ilustrativos com comunicação alternativa –, bem como a formação dos professores para proporcionar aos alunos uma frequência à sala de aula regular de maneira mais autônoma, são ricos suportes para a cotidianidade escolar.

Lembramos, mais uma vez, que a parceria entre os docentes do ensino regular e os professores especialistas é basilar. A interlocução frequente entre o educador do ensino regular e o especialista possibilitará a adequação de materiais para suas práticas, aulas, atividades, entre outros, de modo que todos, na sala, façam a mesma atividade proposta, “sempre de acordo com seus níveis e tempos de aprendizagem” (SOUZA, 2015, p. 60).

As práticas homogeneizadas, que prezam pelo constante controle das crianças e exigem um ritmo forte no desenvolvimento das atividades, interditam as aprendizagens dos alunos em diversas produções executadas na sala de aula, como afirma Marin (2015). No entanto, quando o educador respeita o tempo de execução de uma tarefa, está respeitando o estilo, a singularidade e o ritmo de cada indivíduo, como elucidam as colocações a seguir:

Eu faço a mesma atividade para todos, mas com os alunos DI/TEA sigo o **ritmo** deles, inclusive as avaliações (E1/F/LP).

O **ritmo** [de aprendizagem] deles [alunos PAEE] é diferente dos demais, mas eu fico no pé para que o aluno faça a atividade (E1/F/C).

[...] temos que considerar o **tempo** deles [alunos PAEE] (E3/F/C).

Com base nessas falas, salientamos que, na busca de igualdade, respeitar o tempo do aluno é oferecer oportunidades para que todos possam participar, alcançando o desenvolvimento pedagógico do sujeito. Portanto, respeitar a faixa etária dos alunos, explorar os momentos da sua rotina escolar, desde a sua entrada até a realização de atividades, jogos e brincadeiras na sala de aula, no pátio ou em outro ambiente da instituição, são atividades recorrentes na vida cotidiana coletiva, por isso é importante que não sejam repetitivas. Assim, a aula organizada e planejada contribuirá para a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência.

Outro indicador de práticas inclusivas é a organização do espaço físico da escola, que compreende: a organização dos ambientes; a disponibilização de cadeiras e mesas compatíveis às pessoas usuárias de cadeira de rodas e/ou muletas, para que possam circular livremente; o acesso por meio de rampas; a ampliação das portas, dentre outros. Vale ressaltarmos que as portas não podem ser obstáculos e precisam estar sempre abertas ou fechadas para facilitar a movimentação dos alunos PAEE. Enfatizamos, ainda, a necessidade de se suprimirem as barreiras físicas perigosas, como obstáculos aéreos pontiagudos ou perfurantes, que possam causar acidentes (MENDES, 2015).

Com relação à organização do ambiente, listamos, durante as entrevistas, somente uma colocação referente ao espaço físico. No entanto, na fala da professora que o mencionou, destaca-se sua atenção em frisar o respeito ao outro frente às normas institucionais, conforme segue:

[...] mostro para todos os alunos que, dentro de uma sala, na quadra, no banheiro, qualquer ambiente tem regras, pois devemos pensar no **coletivo** (E2/F/EF).

Em sua colocação, ao falar do coletivo, a docente trouxe aspectos da multiculturalidade, que diz respeito a conviver com os:

[...] conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferentes, ou ainda, na tolerância mútua. Na esfera escolar e do processo educacional, representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno(a). Diferenças essas que devem ser (re)conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como um recurso importante para ensinar a todos(as) estudantes (CAPELLINI, 2011, p. 130).

Reconhecer as diferenças existentes permite à instituição escolar pensar em possibilidades de ações pedagógicas que preparem a escola para receber o aluno PAEE, que precisa de adaptações no ambiente físico geral e na sala de aula.

Nas classes, as adequações visam a facilitar a mobilidade do aluno, detalhe que coopera com o acesso e a permanência do estudante PAEE nos diferentes ambientes da escola. No entanto, Mendes (2015) adverte que toda mudança no ambiente deve ser informada ao aluno, para que um novo mapa mental do espaço seja elaborado. A autora ressalta, ainda, que é preciso atentar-se ao local de acomodação da carteira do aluno, de acordo com suas necessidades, promover alterações que diminuam as distrações do estudante e garantir que ele possa deslocar-se facilmente. É apropriado levar em conta a iluminação (natural e artificial) da sala, para que todos possam enxergar.

Dentro da sala de aula da escola da atualidade, encontramos diversas características, interesses e estilos cognitivos dos estudantes, os quais podem se expressar melhor por intermédio da escrita, ou da oralidade, ou por meios visuais, ou seja, sabemos que os alunos não aprendem da mesma maneira. Além disso, é preciso considerar o desenvolvimento do estudante, suas necessidades, potencialidades e limitações, como afirmam Zerbato e Mendes (2018). Talvez soe contraditório afirmar que é preciso considerar a individualidade dos alunos, em um momento de valorização das circunstâncias coletivas, porém é por meio do acompanhamento do discente que reconheceremos os facilitadores de sua aprendizagem. Todas as ações pedagógicas devem ser continuamente pensadas, distinguindo e trabalhando as características individuais, e utilizando esses dados nas estratégias pedagógicas de avaliação e de aprendizagem.

Para que sejam consideradas indicadoras de práticas inclusivas, as estratégias pedagógicas devem favorecer os alunos PAEE e toda a turma, frente ao desenvolvimento de suas aprendizagens (SOUZA, 2015). É necessário, portanto, respeitar o estilo de aprendizagem de cada um e diversificar as estratégias pedagógicas, para que os objetivos sejam concretizados.

Nessa direção, vejamos as colocações dos professores acerca das estratégias utilizadas:

Quando faço uma atividade mais lúdica, mais concreta, com o uso de recursos e **todos participam**, é uma prática inclusiva (E1/M/A).

Tenho uma rotina inicial para todas as aulas, antes de propor a brincadeira, e **todos fazem** (E1/F/EF).

Eu sigo uma rotina com **todos** e acredito no seu poder em relação à aprendizagem e à organização (E1/F/C).

[...] vou associando os conceitos **com o meio** das crianças, de todas (E1/F/C).

Eu não gosto de gritar, de mandar aluno calar a boca, de ficar chamando a atenção; uso muito os gestos para que **todos** me entendam (E2/M/Ma).

Eu passo uma atividade para a sala, daí fico próxima ao aluno [PAEE], e também vou dando uma circulada pela sala; às vezes, fazíamos todos juntos (E2/F/H).

[...] com atividades mais práticas, vejo que **todos** participam melhor (E3/M/C).

[...] procuro me mostrar **próxima a eles**, para que não tenham vergonha de perguntar, de tirar dúvidas (E3/F/G).

Nas proposições anteriores, percebemos que há situações em que os professores tentam contemplar todos os seus alunos. As estratégias utilizadas buscam criar possibilidades de aprendizagem eficazes para todos os estudantes, na tentativa de criar um ambiente inclusivo.

Dentre as estratégias pedagógicas, em uma perspectiva inclusiva, salientamos que o uso exclusivo de trabalhos individuais ficou ultrapassado. Assim, faz-se necessária a construção de uma base de apoio, tanto para o docente como para o estudante. Nesse contexto, as tarefas em dupla ou em grupo, com seus companheiros de sala de aula regular, beneficia o trabalho do aluno PAEE, como revela esta fala:

[...] os outros alunos me ajudam muito. Costumo trabalhar em **duplas, grupos**; chamo de atividades colaborativas (E1/F/C).

A colaboração do outro caracteriza uma estratégia pedagógica inclusiva; trata-se de uma ação importante, pois auxilia o desenvolvimento do aluno PAEE. A troca entre os colegas irá contribuir para a identificação e a aprendizagem dos alunos PAEE e proporcionará aos alunos sem deficiência uma experiência com a diversidade.

Como já citamos, Zabala (2010) afirma que a prática pedagógica deve passar por dois momentos: o planejamento e a avaliação. Sobre o planejamento, foi enfatizada a importância de ele ser dinâmico e flexível. Quanto à avaliação, após abordarmos várias possibilidades de práticas inclusivas, é importante ressaltarmos que ela também carece de adaptação, pois, quando o professor utiliza os mesmos

instrumentos e critérios para avaliar todos os alunos, fica evidente que a padronização ainda dita as regras.

Barros e Caiado (2010) afirmam que muitos docentes buscam somente a atribuição de uma nota, sendo esse seu objetivo, bem como o do aluno também. Entretanto, a avaliação só faz sentido quando temos a condição de saber se o educando está aprendendo; se não estiver, é fundamental que o professor reveja as ações didático-pedagógicas utilizadas.

Durante esta pesquisa, não foi constatado nenhum posicionamento frente à avaliação baseada nos princípios inclusivos.

A escola da atualidade, afirma Libâneo (2004), não se limita mais a passar informações durante as aulas ou a basear-se em livros e apostilas; a multiculturalidade evidencia que a educação necessita de um enfoque plural e inclusivo, na busca pela equidade.

A inclusão escolar está fundamentada na desconstrução de ideias preestabelecidas e na construção de novas práticas, que remodelam as atitudes, os profissionais da educação, a escola e a comunidade. Nas palavras de Zerbato e Mendes (2018, p. 154), a educação inclusiva solicita a participação da “gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral”, de modo a estabelecer a cultura inclusiva.

A escola, assim como a formação docente, necessitam reorganizar-se para atenderem às transformações do século XXI, a fim de que ampliem suas ações e atendam aos alunos com e sem deficiências, proporcionando-lhes situações de aprendizagem atualizadas, pautadas no conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ainda pouco conhecido no Brasil.

Os princípios do DUA⁵² consistem em ações que objetivam ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, PAEE ou não. Nesse contexto, os indicadores inclusivos citados nesta subseção necessitariam ser incorporados no meio escolar, pois se constituem uma estratégia pedagógica democrática e possibilitadora da equidade social e pedagógica.

⁵² Baseadas no conceito de *Design* Universal, advindo da arquitetura, Zerbato e Mendes (2018) colocam que o DUA é uma prática pedagógica inclusiva que visa a ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem qualquer limitação, de modo que a atividade poderá ser explorada de formas diferenciadas.

5 DIRETRIZES FORMATIVAS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM BASE INCLUSIVA: OS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos, uma proposta de formação de professores, tendo como base as necessidades formativas identificadas nas entrevistas. Os resultados da análise destas, assim como das observações realizadas, auxiliou na elaboração da proposta como diretriz para o que precisa ser destacado e cuidado, na formação de professores para uma prática pedagógica centrada nos princípios da educação inclusiva.

Assim, em um primeiro momento, analisaremos as necessidades formativas apontadas, verificando o que emergiu das colocações dos docentes, para, na sequência, sugerir diretrizes formativas vinculadas ao processo. Advertimos que tivemos o cuidado de não transformar as colocações sobre as necessidades formativas como uma “tábua de mandamentos”, como apontam Pereira e Placco (2018) ou ainda como uma “tábua de salvação” para todas as dificuldades encontradas na escola frente à inclusão escolar; será uma proposta que possibilite oportunidade de um trabalho colaborativo, a fim permitir trocas, acolhimento e a busca por conhecimento pelos professores em formação.

5.1 Apresentação das necessidades formativas

Esta pesquisa traz como objetivo identificar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II (FII) em relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com PAEE e, a partir desses dados, propor um programa de formação tendo como base os dados apontados.

O uso da expressão “necessidades” foi escolhido por representar a “falta” de algo para o professor, que está interligada a aspectos intrínsecos voltados à sua formação (PEREIRA; PLACCO, 2018).

Nas entrevistas realizadas com os professores do FII, em escolas da DE Mogi das Cruzes, que conta com as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis, pudemos notar alguns pontos em comum, nas três instituições, que se destacam sobre o tema da pesquisa. Vejamos:

1. A demanda maior de alunos encontradas na escola dentro do PAEE são alunos com deficiências intelectual, física e auditiva e alunos com TEA.
2. Há dúvidas conceituais, entre os professores, sobre a inclusão escolar.

Esses itens foram notados pela pesquisadora durante as entrevistas e nas observações realizadas, e são subsídios de apoio à proposta de formação.

As necessidades formativas, por sua vez, foram destacadas pelos docentes, nas entrevistas, e nas observações que foram autorizadas e realizadas. Foi possível confirmar as dificuldades enfrentadas pelos educadores do FII, no cotidiano da escola, que se difundem e se repetem no meio escolar. Vários docentes das três instituições pesquisadas, quando questionados sobre as necessidades formativas frente à inclusão escolar dos alunos PAEE e as práticas inclusivas, não souberam explicitar suas dificuldades, durante as entrevistas; porém, em outros momentos, durante as visitas à escola para a continuidade do trabalho, vinham nos cumprimentar e faziam perguntas sobre algum aluno da população da educação especial ou sobre alguma atividade ou ainda sobre motivação da sala de aula, entre outros assuntos.

Após as entrevistas, levantadas as necessidades formativas das escolas, fizemos uma comparação entre as necessidades citadas e verificamos que havia muitas coincidências nas colocações dos docentes. Assim, fizemos uma análise das palavras e constatamos que havia citações análogas. Desse modo, chegamos a dezesseis necessidades formativas em comuns nas três escolas pesquisadas, que chamaremos de “Núcleo Comum”. São elas:

Quadro 1 - Núcleo comum

NECESSIDADES FORMATIVAS - E1/E1/E3	
NÚCLEO COMUM	
1	Formação específica para os docentes iniciantes que ficarão mais tempo com os alunos DI/ TEA
2	Cursos e reciclagens da formação com neurologistas ou pessoas que são especialistas, mas que sejam ligados à escola.
3	Preparação para lidar com alunos com DI/ TEA e com idosos
4	Orientar na elaboração de relatório explicativo com o que o aluno consegue fazer? e seu diagnóstico com as possibilidades.
5	Curso semanal em período de aula, direcionado ao tema, como há em algumas prefeituras.
6	Curso prático com trocas de experiências/ estudo de casos/ situações mais práticas

7	Formação com práticas inclusivas.
8	Formação de professores dentro da matéria que o docente leciona.
9	Formação para todos os professores voltada constantemente em Educação Especial.
10	Formação continuada (não tem certeza especificamente do que abordar).
11	Caracterização das deficiências e TEA.
12	Formação com práticas para ajudar o professor a ajudar os alunos com deficiência e TEA.
13	Esclarecimento a respeito das deficiências.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas colocações supracitadas, nota-se que a palavra “formação” foi mencionada muitas vezes, de modo a explicitar a urgência de formação e apoio que os docentes do FII estão necessitando.

É importante ressaltar que encontramos necessidades formativas distintas, que caracterizam singularmente as instituições pesquisadas, as quais chamamos de Características institucionais. São elas:

Quadro 2 - Características institucionais

	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS
E1	Dificuldades conceituais básicas sobre a inclusão escolar.
E2	Caracterização das deficiências e TEA.
E3	Exemplos de práticas; Preocupação com as relações interpessoais professor e alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As necessidades formativas citadas no quadro 4 explicitam peculiaridades das instituições e evidenciam que a formação docente, quando padronizada, não reflete as necessidades reais daquela escola. Desse modo, vale destacar que a frase correspondente à escola será a base da proposta formativa da instituição indicada, corroborando as palavras de Passos (2016), de que a formação deve ser estruturada nos contextos de trabalho da unidade escolar, salientando as situações específicas da atuação docente, naquele espaço educacional.

A formação deve levar em conta as características do meio escolar no qual incidirá, pois, as ações quando são padronizadas e generalizadas, podem não refletir

as necessidades reais de uma determinada escola. Desse modo, vale destacar as características citadas como informação de base para a proposição do programa formativo.

As necessidades formativas podem emergir, assim, na relação que os professores estabelecem com os estudantes, com seus pares, com a gestão, com o currículo, com os espaços-lugares da escola, a partir das suas crenças e experiências, bem como das expectativas que têm em relação aos processos de formação e em como poderiam subsidiar seu trabalho, como profissional do ensino. Tais necessidades se tornam, assim, promotoras de desafios e explicitadoras de dificuldades (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 93)

Na coleta de dados, aproximar-nos dos docentes para ouvir e observar suas experiências profissionais foi importante para refletirmos sobre as diretrizes a serem propostas para um programa de formação em que seja possível discutir as necessidades apontadas sobre a inclusão escolar e corroborar a relevância e urgência do tema.

5.2 Proposta formativa

Nesta seção, faremos uma proposta de ação formadora pautada nas necessidades formativas coletadas. As treze colocações (Núcleo Comum das Necessidades Formativas dos Professores) nortearão nosso trabalho nesta seção, a fim de elaborarmos diretrizes formativas gerais para as três escolas da DE Mogi das Cruzes, corroborando a importância de ouvir as reais questões dos docentes, a fim de propor um programa que responda às legítimas necessidades e não suposições quanto às faltas existentes.

Embora as necessidades expostas no Núcleo Comum sejam referentes às três instituições, não podemos esquecer que cada escola possui suas propriedades e características, o que nos leva a sugerir uma “formação a partir de dentro da escola” (IMBERNÓN, 2016), isto é, a ação formativa proposta será lapidada sobre as questões pontuadas pelo grupo docente de cada escola, de modo que as atividades repercutam significativamente na prática educativa daquele meio institucional. No caso desta pesquisa, os dados evidenciados no quadro Características Institucionais trarão as diferenciações para cada meio escolar, às quais o formador de formadores não pode esquecer.

Para iniciar a sistematização da proposta de formação, definimos como tema “As práticas pedagógicas inclusivas para alunos do 6º ao 9º ano”.

Temos, como objetivo geral da proposta: estabelecer discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula do FII da “minha” escola. Os objetivos específicos, portanto, seriam: conhecer conceitos relacionados à inclusão escolar dos alunos PAEE; identificar o que são práticas pedagógicas inclusivas (em geral); refletir sobre as práticas inclusivas dentro das disciplinas específicas do FII. Essas são as características gerais, sendo que deverão ser feitas as adequações necessárias à realidade de cada instituição.

Ao fazer a leitura das necessidades formativas, à primeira vista, notamos a constância de menções quanto à **formação continuada**, seguida de proposições de ações formativas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE.

Outro ponto evidenciado se refere a que a formação tenha a educação especial focada na **matéria lecionada**, o que assinala a realidade institucional do professor. Para Imbernón (2016), a proximidade com o contexto de trabalho do docente possibilita que o educador reconheça sua realidade dentro de sua formação e, neste contexto, serão abordadas circunstâncias peculiares às suas vivências, isto é, a formação continuada precisa ser focada na instituição educativa, além de ser estruturada e disposta com os professores da escola. Participar ativamente da sua formação, proporcionará ao educador momentos de desenvolvimento profissional docente, em que cada sujeito se apropria da constituição do seu saber

As ações formativas devem ser vistas como indispensáveis para a **reflexão sobre a prática docente**. Marcelo García (2009) afirma que o conhecimento e o saber legitimam a profissão docente e justifica a ação docente baseada no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Valemo-nos, então, de uma proposta de ação formativa que poderá mobilizar o docente (e futuros docentes também) na reflexão de suas práticas, enfatizando a inclusão escolar, objeto desta investigação.

Como aspecto estrutural, é fundamental não nos distanciarmos da máxima de que somos da **área educacional** e não devemos repetir a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde (ANGELUCCI, 2014). As pessoas PAEE têm sua condição marcada por um discurso de que não pertencem à área da educação, e conseqüentemente, seu processo de ensino-aprendizagem, a relação com outros e com a cultura, também não.

O programa de formação aqui sugerido não tem como objetivo trazer aspectos da área da saúde ou repetir somente as comorbidades dos sujeitos. É importante evidenciar aos formandos que não é necessário focar só nas:

[...] diferentes patologias de desenvolvimento, como se o domínio das condições patológicas fosse condição *sine qua non* para que um projeto educacional possa se estabelecer. Trocando em miúdos: na lógica medicalizante e patologizante que rege a Educação, de maneira geral, e a Educação Especial, especificamente, compramos a ideia de que conhecer as causas, as características e principais comorbidades [...] é o que nos dará a chave de acesso para a escolarização de pessoas (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Desviar-se da área educacional traz ao profissional da educação a sensação de que são incapazes de trabalhar com essa população, pois foram excluídos dos seus saberes pedagógicos frente a uma necessidade de conhecimentos voltados para o campo da saúde. O educador, profissional com formação e experiência em educação, tem sido posto a pensar que deve procurar sua formação na lógica médica e seus saberes educacionais devem ser substituídos; entretanto, é o oposto que esta proposta visa fortalecer. Assim, precisamos pensar em possibilidades dentro do sistema educacional que prepare e possibilite aos alunos diferentes formas de apropriação do conhecimento, “ao invés de se mumificar a partir da reinvenção cotidiana do fracasso escolar, suportado pela indústria de criação e emissão de diagnósticos no campo da aprendizagem e do comportamento” (ANGELUCCI, 2014, p. 125).

Outro aspecto salientado como necessidades formativas foi a importância de conhecer as **características das pessoas PAEE**. Talvez soe contraditório, após discutirmos que não é imperativo falar das comorbidades, porém, diante dos dados apontados na análise, verificamos que a falta de informação foi evidenciada repetidas vezes. Assim, trazer informações das peculiaridades da população da educação especial, como sugerido pelos docentes, talvez proporcione esclarecimentos, no sentido de compreenderem o limiar do que é educacional com o que é da área da saúde. Por exemplo, ao discutirmos sobre o tema da deficiência intelectual, os docentes poderiam refletir inicialmente sobre os estereótipos impostos e conceitos homogeneizantes, projetados no aluno-ideal, que é aquele curioso, colaborativo, autodidata (BARROS; CAIADO, 2010, mas o interessante seria mobilizar o formando para o fato de que é importante estar aberto e descobrir como é o aluno-real e

conhecê-lo. Ele tem apreciação por algo? É fã de alguém famoso? Assim, munido desta informação, o professor pode abrir espaço para garantir um relacionamento do aluno e com os demais membros da sala.

Em relação a um **aluno com TEA**, é válido esclarecer que estamos falando de uma pessoa que tem um repertório de interesses restrito, porém não significa que não tem capacidade para aprender; em relação à escolarização, esse aluno poderá precisar de apoio que varia desde atenção constante até apresentação de recursos mínimos e esporádicos (MENDES, 2014).

Frente aos exemplos dados, nossa intenção não é minimizar as situações enfrentadas no dia a dia da sala de aula regular, mas clarificar e sensibilizar os professores de que é necessária uma mudança de atitude frente ao aluno e a sua educação, e não ficar petrificados “na ideia mítica de aluno-ideal” (BARROS; CAIADO, 2010, p. 148). Para que se torne um aluno interessado e colaborativo, o professor deverá criar condições para que o estudante evidencie tais adjetivos e não esperar que a mudança parta dele.

Vale lembrar que trabalhar com a diversidade em sala de aula é um trabalho complexo e não precisa ser feito sozinho, pois a colaboração entre pares é fundamental. Embora não tenha sido destacada como necessidade formativa, o trabalho com “grupos colaborativos” é peça chave, tanto para a formação aqui proposta, quanto no cotidiano escolar, em relação à escolarização dos alunos PAEE.

Os grupos colaborativos visam à:

[...] superação da forma individualizada com que as decisões sobre o ensinar e sobre o aprender são tomadas no cotidiano escolar e de que novas profissões podem emergir quando há compartilhamento e análise conjunta das decisões. Compreende-se, assim que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes cotidianos das escolas (PASSOS, 2016, p. 165).

Esta prática é expressiva na ação proposta, pois no momento da formação poderiam ser sugeridos vários arranjos, como: participar os professores de determinada disciplina, a gestão e pessoas da comunidade ou docentes das diferentes disciplinas e modalidades, assim como participantes da gestão, da administração, da merenda, da limpeza, pesquisadores convidados, os cuidadores, entre outros. Cada um dentro da sua área teria contribuições a ofertar, pensar juntos

em possibilidades do que o aluno PAEE sabe ou não e como todos poderiam contribuir, pois o aluno pode apresentar certa dificuldade acadêmica, porém não apresenta as mesmas dificuldades em outras áreas, que são perceptíveis no intervalo ou com as pessoas; sendo assim, não convém qualificar a troca com outros colegas da escola.

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades. Para ser significativo, o trabalho colaborativo requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes (MENDES, 2015, p. 103).

Vale ressaltar que o professor da educação especial poderá auxiliar e muito em reuniões cotidianas, como nos HTPCs, por exemplo, de modo a falar sobre o aluno, discutir atividades específicas, avaliação, entre outros. Os HTPCs poderiam ser utilizados pelos CPs, por exemplo, como um espaço de concretização de boas parcerias. (GOUVEIA; PLACCO, 2013; GARRIDO, 2015). Para uma escola inclusiva, é preciso se acostumar a discutir sobre os alunos PAEE e seu desenvolvimento social e educacional e construir um lugar para elas. Segundo Kuper (2017), devemos fazer o aluno circular na escola para clarificar que todos têm responsabilidades frente aos alunos PAEE; é dividir as saídas encontradas para as dificuldades vivenciadas e os êxitos. É necessário tomar a criança no coletivo da escola.

Voltando aos encontros pedagógicos, esses poderiam ser eventuais e se tornar um momento de trocas didáticas, lideradas pelos docentes da educação especial. Assim, se confirmaria também a constância da formação para todos os educadores, sobre a inclusão escolar baseada na rotina da escola em questão. Sendo assim, é preciso ter cuidado com o que é solicitado,

[...] para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los [os professores] sozinhos e desarmados, para a música não vibrar alta demais para um corpo, lembrando a linda metáfora de Clarice Lispector em *Perto do coração selvagem*. Ambos devem aprender a dizer o que sabem, o que não sabem e juntos, buscar respostas e soluções (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 71).

Assim, frente às trocas realizadas, as discussões serão mais produtivas, pois “cada profissional terá sua responsabilidade diante de cada aluno, compondo uma rede de apoio e um trabalho de ensino compartilhado” (KUPER et al, 2017, p.24).

Vale lembrar que uma das necessidades formativas colocadas se refere à elaboração do relatório explicativo sobre o progresso dos alunos, realizado pelos professores a cada final de ano letivo. Foi colocada como um ponto a ser trabalhado, pois alguns docentes acreditam que há colegas que não compreendem a importância deste documento em relação ao que o aluno já “consegue realizar”, de modo que o relatório seja um ponto de partida para o ano seguinte. Se as discussões sobre os alunos PAEE fossem mais frequentes e fidedignas, o desenvolvimento dos discentes seria mais evidente para o grupo de professores.

Outro ponto destacado nas necessidades formativas identificadas é sobre as **práticas pedagógicas inclusivas**. Pela sugestão dos docentes, a ideia é que as formações sejam “práticas e com práticas”, isto é, que sejam dinâmicas, que as práticas abordadas sejam para alunos e disciplinas reais. Segundo Marcelo García (2009), durante o processo formativo, é importante que os assuntos foquem em contextos concretos, diferente do que as práticas tradicionais de formação costumam fazer; é fundamental evidenciar as práticas da sala de aula e as experiências eficazes para que o docente possa relacioná-las a suas tarefas diárias.

As atividades desenvolvidas durante o processo formativo deverão auxiliar os professores a arquitetar novas práticas pedagógicas e associá-las às etapas teóricas discutidas. Ressaltamos aqui que, além de falar sobre as práticas, é preciso pensá-las na sua efetivação frente à escolarização dos alunos PAEE, e, assim, pensar a educação inclusiva é pensar em uma educação para todos e implica em reestruturar a unidade escolar a partir de um viés mais democrático, pontua Dorziat (2013).

Durante a ação formativa, é importante, também, conceituar e exemplificar o que são práticas inclusivas, utilizando, no decorrer do processo, exemplos práticos inclusivos. Segundo Zerbato e Mendes (2018), se os conhecimentos aprendidos não forem significativos, essas aprendizagens não serão utilizadas e ficarão estagnadas.

Sendo assim, durante a formação, é basilar considerar que cada pessoa aprende a seu modo, com ritmo próprio. Sendo assim, faz-se necessário utilizar estratégias metodológicas variadas; utilizar práticas colaborativas durante as tarefas; utilizar jogos, brincadeiras e oficinas práticas, etc. para discutir os conteúdos pertinentes; para uma mesma atividade, explorar diferentes graus de dificuldades; incentivar o planejamento das atividades futuras no programa; oferecer ajuda, e também permitir o desafio para que o aluno procure alternativas; variar a utilização de materiais durante as atividades; misturar os docentes e propor duplas, trios e, se

necessário, reavaliar os critérios de acordo com a tarefa a ser realizada e valorizar as diferenças existentes entre os alunos, ao mesmo tempo valorizando as peculiaridades (MENDES 2015; SOUZA, 2015).

É válido ressaltar, também, que existem vários exemplos de práticas inclusivas, porém, não há receita, e:

[...] vamos lembrar que o processo de escolarização precisa usar e valorizar a diversidade humana que compõem nossa sociedade, levando em conta a cultura, a história de vida, as habilidades, os interesses e o ritmo de cada indivíduo, valorizando as diferenças e proporcionando oportunidades para todos (MENDES, 2018, p.36).

Após relacionar as diretrizes gerais frente à proposta de formação docente, vale lembrar que há aspectos particulares de cada instituição, pontuadas no quadro Características Institucionais, que são os contextos diferenciais para as propostas formativas em cada escola.

Cada meio escolar tem suas peculiaridades e interferem diretamente na sua constituição. Chamamos de cultura organizacional, mas há os que preferem cultura da escola, (LIBÂNEO, 2004) e está relacionada ao funcionamento intrínseco da instituição:

[...] diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita (LIBÂNEO, 2004, p.106).

Com suas características, cada instituição tem seu jeito de funcionar, tanto que há professores que agem diferentemente em cada escola em que lecionam (Idem). Sendo assim, as necessidades formativas salientadas pela E1 - dificuldades conceituais básicas sobre a inclusão escolar – trouxeram, a priori, a necessidade de elucidar quem são seus professores e se estão fixados no conceito imposto pela área médica, para, assim, desconstruir equívocos e, na sequência, incentivar e valorizar o profissional da área da educação, para depois retomar as definições sobre educação especial, PAEE, a educação inclusiva, práticas inclusivas, entre outros.

A E2 salientou como necessidade formativa a caracterização das deficiências e TEA. Estas circunstâncias foram pontuadas devido à grande presença de alunos

com tais características, na instituição e, de um modo geral, os professores acreditam que os alunos PAEE não são capazes de aprender. Nesta perspectiva, a E2 poderia valorizar seus professores de educação especial, os cuidadores das pessoas com TEA, de modo que esses profissionais possam “apresentar” os estudantes PAEE e ter a oportunidade de conhecer a realidade do aluno matriculado na instituição, o que seria uma oportunidade para conhecer aluno-real e suas potencialidades.

Frente à unidade escolar E3, dois aspectos foram pontuados, a saber: exemplos de práticas e as relações interpessoais professor e alunos. Em relação à solicitação frente às práticas, precisamos considerar a questão levantada no capítulo 4, a respeito da falta de informação sobre a escolarização dos alunos PAEE, que foi pontuada, pelos docentes, com argumentações como: não ter subsídios para trabalhar com essa população ou como utilizar determinadas práticas e qual a intencionalidade dessas ações em sala de aula, entre outros. Desse modo, durante o processo formativo, é fundamental apresentar exemplos efetivos do trabalho com alunos desta população: frente aos DI, por exemplo, utilizar a repetição e a lembrança dos conteúdos já estudados; para alunos com surdez, falar olhando para ele, prestar atenção a luminosidade do ambiente para que não tenha reflexo no rosto de quem fala, apontar para a atividade ou para uma pessoa de que se fala; em relação aos alunos com baixa visão, explicar verbalmente a atividade proposta, etc. Como apontamos anteriormente, não há receitas, no entanto, as práticas sugeridas poderão ser exploradas em várias ocasiões. Vale lembrar que cada professor deve adaptar-se ao seu aluno.

Como formador, é importante oferecer subsídios para que o educador articule, diante do processo formativo oferecido, noções sobre a sua realidade institucional, pois as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias concretizadas pelos professores, sugere Marcelo García (2009). Isto posto, devemos ressaltar que são requeridos muito estudo e atenção por parte do formador de formadores para assumir um processo formativo, pois é seu papel provocar a reflexão dos formandos sobre suas atividades, de forma a auxiliá-los a construir novas práticas pedagógicas.

O formador precisa auxiliar o professor a articular os seus saberes ao conhecimento novo, assim, como suas ações, para que o formando repense sobre as possibilidades de atuação e ter atitudes que busquem o conhecimento, a fim de

possibilitar o aluno com e sem deficiência o desenvolvimento e progresso na sala de aula.

A aprendizagem é apropriação de conhecimentos que fomenta em seus aprendizes novas possibilidades de pensar, de inserção em seu meio, de estimular experiências e sua inserção no mundo, transpassado por afetos, desejos, expectativas, vontades, dispõem Placco e Souza (2006).

Diante disso, retomamos a discussão frente às relações interpessoais professor e alunos, colocada como necessidade formativa pela E3. Trata-se de uma prática importante para a aprendizagem, além de que as relações que ali se estabelecem definem os papéis entre os professores e alunos, de modo que “as atividades, e as sequências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que se possibilitam” (ZABALA, 2010, p. 89).

Ao refletir sobre as relações interpessoais no ambiente escolar entre professor, aluno e a inclusão escolar, é imperativo retomar aspectos da diversidade, que está presente em todas as instituições educativas, ter a clareza de que aprendemos a nos relacionar e que seu aprendizado solicita “abertura para mudança, a aceitação do outro, a reflexão sobre si e sobre sua prática e a dialogicidade, que inclui o conflito” (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2015, p. 86). Desse modo, faz-se necessário despertar nos docentes, durante o processo formativo, atitudes voltadas para as singularidades das pessoas, salientando o PAEE, a fim de fundamentar os princípios de uma escola mais inclusiva. Ao incluir aspectos das relações interpessoais, advertimos que é preciso deixar evidenciado que todos os alunos, ao entrar na escola, têm direito à educação de qualidade e não estão na instituição unicamente pela socialização. Para finalizar, retomamos Prieto (2006): a educação inclusiva é benéfica à escolarização de todos, pelo respeito às diferenças existentes, pelo conhecimento de outras práticas pedagógicas e pelas rupturas com o estabelecido na sociedade.

5.2.1 Sugestões estruturais para a formação proposta

Nas colocações referentes às necessidades formativas pontuadas pelos professores, a formação com base prática evidenciou-se como ideia de estruturação. Outro aspecto sugerido foi a utilização de casos de ensino como recurso durante a ação formativa. Estas conjunções corroboram com a ideia de propor um ambiente formativo em que os educadores possam refletir e ter experiências que favoreçam a

aprendizagem e proporcionem a reflexão sobre novas práticas com alunos com e sem deficiências, em sala de aula regular.

Utilizaremos, então, dentro da metodologia para a proposta de formação, os casos de ensino. Merseth (2018) define caso de ensino como um método de instrução que visa auxiliar o docente no processo formativo. Desse modo, a utilização desta prática em processos formativos poderá auxiliar os docentes a “desenvolver habilidades de resolver problemas, reconhecer múltiplas influências e perspectivas e se envolver no exercício de sugerir e analisar possíveis soluções (Idem, 2018, p. 13), que são características significativas que os profissionais da educação poderiam desenvolver e ou aprimorar para o trabalho com as pessoas PAEE.

Com o objetivo de retratar episódios do cenário cotidiano escolar, os casos de ensino se baseiam em situações de vida real, descritos com ricos detalhes, com o propósito de provocar interpretações reais por parte dos participantes. Dentro de ações formativas, o método constitui importante ferramenta para o desenvolvimento profissional docente, podendo ser utilizado como instrumento para refletir sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE em sala de aula regular.

Vale lembrar que nenhuma formação de professores tem como objetivo treinar modelos de atuação; a ideia é provocar a reflexão sobre o ensinar, que se reverta em práticas pedagógicas para a sala de aula.

A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimentos para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes com os princípios e evidências subjacentes feitas pelos professores (SHULMAN, 2014).

Salientando que a formação é um momento de reflexão e que os professores precisam resgatar seus saberes, cremos que unir os casos de ensino a um momento de formação possibilitará a discussão de práticas pedagógicas inclusivas. É um momento de o professor resgatar seus saberes e acrescentar as informações obtidas das discussões que ocorrem nesses espaços.

Diante das prerrogativas referente aos casos de ensino e à formação de professores, vale lembrar que a inclusão escolar poderá se beneficiar deste método.

[...] propulsores de processos reflexivos sobre os conhecimentos da docência. Os casos de ensino são narrativas de episódios cotidianos extraídos geralmente de dados reais do cotidiano escolar e que dão visibilidade às vivências dos professores, os quais, ao analisá-los ou construí-los, articulam e revivem experiências, estabelecendo processos reflexivos e relações entre a teoria e prática (DOMINGUES; SARMENTO, MIZUKAMI, 2012, p. 403).

Diante dos elementos pontuados, como: auxiliar na resolução de problemas, refletir sobre as possibilidades existentes frente a um determinado fato, discutir sobre os êxitos e erros de uma prática, hipotética ou não, nos permite ter um panorama dos aspectos positivos ou negativos dos casos ocorridos na escola. É também, uma forma refletir sobre as práticas inclusivas.

Segundo Shulman (2014), o docente olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de acontecer e reestrutura as emoções, os eventos e as realizações e, assim, amplia e aprende com as experiências. Portanto, é um momento para refletirmos sobre os casos de alunos PAEE que estão na escola e precisam ser vistos, ouvidos, de modo a pensarmos no desenvolvimento desta pessoa. Talvez uma atitude simples possibilite progressos significativos para esse aluno, para esta pessoa.

Nesta perspectiva, validando a importância da reflexão, temos como sugestão que a formação docente se desenvolva entre 8 encontros e 10 encontros, sendo, preferencialmente, reuniões semanais ou quinzenais, com duração de 1:30h a 2h, para que haja tempo de amadurecimento das reflexões e que o docente possa experimentar seus novos saberes em práticas em sala de aula, trazendo suas dúvidas e sugestões, no próximo encontro.

5.3 A importância das dimensões

O debate sobre a formação de professores é recorrente e precisamos nos atentar para superar a ideia de modelar de uma forma única, nos advertem Placco e Silva (2013). A formação docente assume outros significados, que são maiores que atualizar ou ensinar; é criar condições, planejar e fomentar momentos de aprendizagem (IMBERNÓN, 2016), pois a atuação docente também assume outra postura diante da escola da atualidade, que é mais plural e democrática. Assim, perante estas modificações, é compreensível que as ações formativas possibilitem outras articulações, na busca por constituir conhecimentos importantes para o professor articulados pela sincronicidade das diferentes dimensões.

Atualmente, temos clareza da contribuição que pode trazer o conjunto de dimensões que envolve a formação, organizado por Placco (2006, 2008); nas ações formativas, é preciso articular todas elas, isto é, sincronizá-las, dado que, se não há essa articulação, não temos a garantia de apreensão e aplicação do conhecimento, nas práticas educativas.

O ser humano se constitui de múltiplas dimensões, sincronicamente engendradas, e, se estas não forem assim consideradas nos processos formativos, muitos dos objetivos propostos nesses processos não serão atingidos e, portanto, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito e em sua prática cotidiana (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 27).

Sendo assim, é importante que, na proposta formativa aqui sugerida, como em todas as formações propostas – inicial e continuada – todas as dimensões (SOUSA; PLACCO, 2016) - técnico-científica; política; humano-interacional; transcendental; comunicacional; formação identitária; cultural; avaliativa; corpo e movimento; crítico reflexiva; para prevenção; saberes para ensinar; da experiência (SIGALLA, 2012); da formação continuada; estética; trabalho coletivo; saberes para viver em sociedade e do espaço-lugar (PEREIRA, 2017) estejam articuladas.

No entanto, dado que esta pesquisa visa discutir a diversidade e a inclusão escolar, pudemos notar, durante a investigação, a ausência, neste conjunto, do tema que observamos em nosso caminhar.

A diversidade permeia muitos nichos da sociedade, mas, em muitas discussões, é deixada de lado, sendo que deveria ser discutida como a mesma importância dos demais temas do conjunto de dimensões, estando sincronizada nessa multidimensionalidade. Desse modo, propomos a “dimensão para a diversidade”, que está relacionada, em nossa pesquisa, à ação, participação e aprendizagem de educadores, alunos e pais, na escola comum, e em todo processo formativo, sobre as pessoas e as suas peculiaridades, respeitando, dentro e fora dos contextos escolares, não só os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidade/ superdotação, mas também cada pessoa em suas individualidades.

A dimensão para a diversidade visa considerar que o aluno pertencente à escola da atualidade, que é uma escola plural e democrática, seja um membro participativo desde o começo de sua vida acadêmica e não mais precise se enquadrar em contextos que o excluem. Segundo Dorziat (2013), a inclusão escolar vem para desafiar o sistema educacional, trazendo a necessidade de se pensar em outras

formas de ensino; diante desta afirmação, em função da necessidade de ver e pensar na escola da atualidade, retomo ao conceito de diversidade defendido nesta pesquisa:

[...] enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença (MENDES, 2015, p. 29).

Sendo assim, a diversidade se relaciona com todas as dimensões. A dimensão técnico-científica se refere aos conteúdos, metodologias e técnicas que o professor deve dominar para desenvolver sua área disciplinar em uma escola, mas os professores não poderão focar somente na formação científica. Assim, a diversidade está ligada à dimensão técnico-científica, pois se faz necessário que o docente compreenda que as pessoas possuem suas peculiaridades e que não aprendem da mesma forma. Assim, não é possível usar sempre as mesmas metodologias e técnicas evidenciando que a diversidade perpassa esta dimensão, além da dimensão dos saberes para ensinar e da dimensão cultural e estética.

A dimensão humano-interacional envolve a interação, a cooperação mediada pela relação socioafetiva; está interligada com as dimensões corpo e o movimento e comunicacional, que estão envolvidas com a informação, compreensão, afetos, com as relações interpessoais e sociais. A interligação entre as dimensões humano-interacional, comunicacional e corpo e movimento evidenciam a relação com outras pessoas, e, em um cenário plural, mostra a valorização e o respeito frente à multiplicidade de pessoas que a diversidade traz. Quando, em um processo formativo, se reconhece a heterogeneidade da escola, os docentes passarão a valorizar e respeitar as diferenças existentes (físicas, intelectuais, auditivas, visuais, no modo de ser e agir).

Aprender a se comunicar com a multiplicidade da sala de aula, porque encontraremos alunos de várias idades, cada um com suas experiências pessoais, culturais, socioeconômicas, além das deficiências e dificuldades de aprendizagem, lidar com esta variedade de sujeitos está ligada à dimensão viver em sociedade e à dimensão para a diversidade.

Para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, como enfatiza a Constituição de 88, a LBD/96, a PNEEPI/08, é atribuída ao professor a necessidade da reflexão sobre o seu trabalho (Dimensão crítico-reflexiva) e, frente à escola da

atualidade, o docente precisa considerar a diversidade em todo o seu contexto de trabalho, para que a inclusão na escola faça parte de todo o processo. A busca contínua por aperfeiçoamento, a investigação por novos saberes, enfatizadas pela dimensão da formação continuada, permeadas pela construção e reconstrução de sua identidade, por meio de situações sucedidas em sua vida, que define a dimensão da formação identitária, se definem também pela diversidade de cada um, nesses processos.

A busca por novos saberes salienta a importância de inserir conhecimentos relacionadas à diversidade, que é necessária para a escola da atualidade. Buscar conhecimento para atender a todos dentro da escola, por exemplo, e que possamos pensar nestas ações que atendam às diferenças, como constituintes de nossa identidade. Para considerar as diferenças existentes, é preciso estar aberto a novas experiências (dimensão da experiência), conhecer o espaço e lugares que habitamos - diferentes para cada pessoa (dimensão espaço-lugar) (PEREIRA, 2015), compreender seu contexto e integrá-lo a sua identidade (dimensão formação identitária), conviver com outras culturas, filosofias e modos de expressão (dimensão cultural e estética). Conviver em sociedade, atualmente, exige maior reciprocidade e flexibilidade, diante da pluralidade em que estamos inseridos. Seria determinante que as pessoas comesçassem a atentar-se que a diferença está e sempre esteve em todos os lugares. Dar-se conta de que a diversidade permeia todos os espaços possibilita enxergar o outro como sujeito e respeitar o seu espaço, seus valores (mesmo que não se concorde com eles), valorizando a coletividade (dimensão coletiva) (SOUSA; PLACCO, 2016), considerando que viver isolado, solitário, não é saudável para o ser humano. Vale ressaltar que a coletividade é primordial para todos os atores da escola, integrante do trabalho pedagógico frente à inclusão escolar.

Diante da complexidade do trabalho docente, é preciso ressaltar que há casos em que, dada a vulnerabilidade vivenciada pelos professores, os alunos e a equipe gestora, é preciso prepará-los para lidar com os desafios cotidianos dentro e fora da escola (Dimensão para a prevenção). A diversidade está relacionada à dimensão para a prevenção, quando se fala da vulnerabilidade enfrentada na e pela escola, além da vulnerabilidade que alunos PAEE vivenciam cotidianamente, frente aos desafios enfrentados, pelo despreparo, a falta de conhecimento em relação às diferenças encontradas na sala de aula, na escola e nas políticas públicas.

Em relação à dimensão transcendental, se destaca a busca por outros saberes da vida para si e para a sociedade, que também são constituintes do ser professor. Para Sousa e Placco (2016), esta dimensão salienta a importância de viver as múltiplas dimensões da vida, da cultura, pelo sentido da vida. Sendo assim, se o professor não se permite refletir sobre as experiências culturais, estéticas, filosóficas, profissionais e pessoais, como despertá-las nos alunos? Sendo assim, respeitar as diferenças, as peculiaridades dos sujeitos, o respeito ao outro, são atitudes singulares que permitem perceber o outro como sujeito, além de serem valiosas para saber viver em sociedade (Dimensão saberes para viver em sociedade), aspectos em que a diversidade deve ser valorizada.

A dimensão avaliativa diz respeito aos critérios avaliativos estabelecidos pelo professor quanto a sua prática e, se não há clareza frente a esses aspectos critérios, corre-se o risco de repetições de situações não tão bem-sucedidas. No entanto, vivemos um momento de transformações para a escola da atualidade, o que salienta a importância da diversidade presente nesta dimensão. Ao avaliar suas ações pedagógicas, para revê-las atualizá-las frente à sala de aula da atualidade, notamos os subsídios da dimensão saberes para ensinar, e assim, mais uma vez, a flexibilidade necessária para a escola da atualidade se evidencia, valorizando características da diversidade no campo pedagógico.

Pudemos perceber que validar a diversidade em situações de aprendizagem cotidiana é incentivar a convivência em uma realidade social e educacional, esclarecendo elementos de uma sociedade plural, além de evidenciar um posicionamento (dimensão política), que precisamos enxergar com mais clareza.

E para finalizar, a dimensão ética, que atravessa todas as outras, envolvendo valores, atitudes, compromissos, desejos, intencionalidades e ações (SOUSA e PLACCO, 2016, p. 33), é fundamental para o trabalho docente.

Isto posto, a definição da dimensão para a diversidade envolve: a consciência da pluralidade que encontraremos na sala de aula, nas instituições, na sociedade, nas pessoas; o respeito em relação ao outro, independentemente de suas características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais; o conhecer as características das deficiências e dificuldades de aprendizagem frequentes no ambiente escolar. Faz-se necessário que a escola e seus profissionais estejam abertos, compartilhem as situações vivenciadas e busquem formação para que possam desenvolver e ampliar suas experiências. Para isso, as formações inicial e continuada precisam trazer, para

sua estruturação, o conceito da diversidade. Sendo assim, o posicionamento proposto em relação à dimensão para a diversidade defende que o professor deve contemplar os alunos PAEE e inseri-los no processo formativo docente em contextos escolares.

A dimensão para a diversidade explicita o objetivo e a necessidade de ampliação do olhar do professor para a pluralidade existente no universo da escola regular, o que implica pensar a aprendizagem de uma variedade de maneiras, que contemple os alunos PAEE. É refletir sobre o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos com e sem deficiência.

Isto posto, acreditamos que o conjunto de dimensões é possibilitador de mudanças de atitude, sendo imperativo para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas e formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar sugere que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam inseridas no sistema regular de ensino. Para receber esse aluno, são necessárias transformações significativas, como mudanças atitudinais, estruturais e pedagógicas, independente das características apresentadas pelos sujeitos, pois buscamos uma escola atual e plural, que não se limita a transmitir informações sobre determinadas disciplinas ou se basear apenas em sistemas padronizados de ensino.

Todos os alunos, com e sem deficiência, necessitam de um espaço que garantam o direito à educação; estamos falando da escola da atualidade; estamos falando de uma escola inclusiva. Neste contexto, para que o professor atenda à diversidade encontrada nas escolas, é fundamental que os professores e os futuros educadores tenham acesso a subsídios voltados a essa população.

Assim, com o intuito de contribuir para uma educação democrática e inclusiva, esta pesquisa visa fazer um levantamento das necessidades formativas dos educadores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental II. O problema norteador desta investigação é: os professores do ensino fundamental II não têm suas necessidades formativas reconhecidas; desse modo, apresentam dificuldades em trazer para a sala de aula práticas pedagógicas que considerem os alunos PAEE. Ao conhecer suas necessidades formativas, vamos propor um programa de formação docente que atenda a suas questões pedagógicas.

Como objetivo geral temos: identificar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos PAEE e, pautada nessas informações, elaborar diretrizes e sugestões para um programa de formação direcionado para as necessidades apontadas.

Para alcançar o objetivo, fomos buscar as informações com professores do ensino fundamental II, em três escolas alocadas na DE Mogi das Cruzes, que contam com as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis. Era necessária a escolha de uma escola em cada uma das cidades. Assim, foram escolhidas instituições de grande porte e que atendam alunos do ensino fundamental II.

Os sujeitos de pesquisa foram os professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental, ter ou ter tido alunos da população da educação especial

matriculados nos anos letivos citados. Assim sendo, entrevistamos, ao todo, 31 docentes, que trouxeram informações sobre sua rotina na unidade escolar.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos as entrevistas, para conhecer a cotidianidade do professor no meio escolar; questionários sociodemográficos foram usados para a coleta de dados, como: carga horária, formação, tempos de atuação, entre outros e, por fim, dentre os docentes que o autorizaram, foram feitas observações de algumas de suas aulas. Podemos afirmar que este conjunto de técnicas utilizado para o levantamento de dados foi fundamental ao desenvolvimento desta investigação, pois nos proporcionou recolher informações sobre aspectos específicos das necessidades dos professores do EFII, validando a complexidade da profissão docente.

Após as entrevistas, o primeiro passo para a análise do material qualitativo foram as transcrições das entrevistas e, na sequência, as analisamos juntamente com os questionários, levantando aspectos que interferem no desenvolvimento do trabalho docente, como são as práticas pedagógicas utilizadas na cotidianidade da sala de aula e as necessidades formativas destacadas pelos professores em relação à educação frente à inclusão escolar de alunos PAEE.

Em relação às necessidades formativas, os dados coletados mostraram que, para o professor: a formação continuada deve ser dinâmica e com várias atividades práticas, que pudessem auxiliá-los no dia a dia na sala de aula; toda ação formativa deveria envolver a inclusão escolar dos alunos PAEE; as formações oferecidas deveriam focar na disciplina lecionada, e ser considerada a realidade institucional do professor; valorizar a ideia de trabalho com grupos colaborativos; dos professores da escola em sua formação, isto é, se envolveriam de várias formas na organização da ação formativa; as informações trazidas deveriam ter como referência as peculiaridades dos alunos PAEE e os fossem valorizados. Podemos notar que os aspectos levantados pelos docentes ressaltam o quanto carecem de formações que tenham relação com o seu meio, que falem a respeito da sua realidade, e que não sejam direcionadas para situações que estejam distantes da sua realidade e que não façam sentido. É basilar considerar a cultura organizacional, para que as ações apresentadas possam ser utilizadas dentro da sua unidade escolar.

Ressaltamos a pertinência das colocações, mais uma vez, a fim de valorizar a formação em contexto de trabalho, isto é, alicerçada no espaço de trabalho do

professor. Fica evidenciada que a formação precisa ser prática, ao mesmo tempo, sem se distanciar da teoria.

Outras necessidades citadas pelos sujeitos de pesquisa foram que as ações formativas propostas deveriam ser um apoio para que os professores idealizassem novas práticas pedagógicas e que essas fossem pensadas em alunos e disciplinas reais; sensibilizar os professores sobre a necessidade de mudança de atitude em relação ao aluno PAEE, de modo a libertar-se da ideia de aluno-ideal; enfatizar e exemplificar o que são práticas inclusivas.

Das colocações acima, podemos observar o quanto os educadores solicitam por práticas pedagógicas que os auxiliem no cotidiano da sala de aula, pois sentem dificuldades em desenvolver condições de ensino para o aluno. Pudemos perceber, frente às suas falas, que o professor se mostra perdido quanto ao planejamento de ações em classe que sejam variadas e explorem a diversidade encontrada na escola da atualidade. Em se tratando de práticas inclusivas, que contemplem os alunos PAEE, podemos identificar que as dificuldades são maiores; os docentes pouco conhecem sobre a educação inclusiva; portanto, não levam para a sala de aula práticas que contemplem os alunos PAEE, pois não tiveram em suas formações, conteúdos pertinentes à educação especial e, conseqüentemente, não conhecem práticas inclusivas.

Desse modo, vale retornar ao problema de pesquisa: os professores do ensino fundamental II não têm suas necessidades formativas atendidas, por isso apresentam dificuldades para trazer para a sala de aula práticas pedagógicas que contemplem os alunos da população da educação especial. Constatamos que esse problema é pertinente e relevante, no momento atual da escola da atualidade, confirmada que foi a sua realidade, junto aos professores das escolas pesquisadas.

Nesta perspectiva, muitos aspectos ainda nos mostram essa realidade. Ao fazer um levantamento das necessidades formativas dos professores do EFII e analisar os aspectos citados, corroboramos que o professor tem muitas dúvidas a respeito da inclusão escolar na escola regular, evidenciamos o quanto necessita de informações, como um ponto de partida para ter por onde começar - necessidades reafirmadas pelas reiteradas solicitações de formações que tragam muitas práticas, exemplifiquem atividades, de modo, que proporcionem reflexões e tragam um referencial pertinente.

Propomos, então, diretrizes para uma formação continuada, dinâmica e prática, que proporcionem ações formativas sobre a inclusão escolar dos alunos deficientes, TGD e altas habilidades e superdotação. Vale ressaltar que é fundamental que a formação seja em contexto de trabalho, focada em disciplinas ligadas ao EFII, que valorize o trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e os demais profissionais da escola. Os professores de educação especial são profissionais que poderão colaborar na elaboração de práticas pedagógicas para alunos e disciplinas da escola em que atua, pois conhece a realidade daquele espaço, além de contribuir para salientar o aluno-real que encontramos na escola da atualidade.

Como reportamos anteriormente, pesquisamos três escolas vinculadas a DE Mogi das Cruzes e constatamos que muitas das necessidades formativas citadas pelas escolas são semelhantes, o que nos permitiu chamá-las, na pesquisa, de Núcleo Comum. Mas emergiram também situações peculiares a cada instituição, as quais chamamos de Características Institucionais, diferenciações que esclarecem o quanto é importante para o professor-formador considerar a cultura da instituição e ajudar o professor de FII a refletir sobre ela e buscar atender às características daquela realidade. Vale destacar um aspecto sobre o qual nos posicionamos em todo o trabalho: o cuidado para a não padronização de pessoas, conteúdos ou contextos.

Durante toda ação formativa, é fundamental resgatar o conjunto de dimensões proposto por Placco, que, considerado na formação dos professores, possibilita aos docentes que estejam envolvidos e comprometidos com o ensinar, compondo conhecimentos importantes pela sincronicidade das diferentes dimensões.

A formação proposta no capítulo anterior visa a estabelecer discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula do FII, de modo a valorizar a escola que será atendida, isto é, quando a formação for pensada na E1, serão analisadas características da E1 e assim se dará com as demais instituições, e esse posicionamento é determinante, pois, por se tratar de um momento de rever as práticas pedagógicas, de participar das discussões que favoreçam reflexões pertinentes a transformações exitosas na sala de aula, é fundamental focar nas particularidades daquele grupo, porém, sempre embasada na perspectiva de escola da atualidade, que é plural e democrática.

A diversidade precisa fazer parte da formação, por estar presente e caracterizar a sociedade. No entanto, muitas vezes não é considerada, na escola, o que nos faz propor a agregação da “dimensão para a diversidade”, ao conjunto das dimensões, pois a diversidade envolve a necessidade de ampliação do olhar do professor para a pluralidade existente no universo da escola regular, o que implica pensar a aprendizagem de uma variedade de maneiras, que contemple os alunos PAEE. É refletir sobre o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos com e sem deficiência. Com mais essa dimensão, esperamos que possamos inserir a inclusão escolar na formação de professores, de modo que as práticas pedagógicas possam ser revistas e levadas para as salas de aula regulares, contemplando alunos com e sem deficiência.

Após as colocações em relação às necessidades formativas, abordaremos agora os aspectos referentes à cotidianidade do trabalho docente e as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula regular, levando em consideração a inclusão escolar de alunos PAEE.

Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin como referência e chegamos a cinco categorias, a saber: Condições de trabalho dos professores; Afetos e vínculos; Dificuldades experienciadas; Desenvolvimento profissional docente e Práticas pedagógicas. Estas categorias circundam a profissão docente e interferem diretamente na ação cotidiana.

A pesquisa ressaltou que as condições de trabalho podem ser de ordem material, imaterial e de emprego. Constatamos então, que as precariedades evidenciadas, como: falta de materiais existentes para utilizar em aula, a sobrecarga de tarefas, a ausência de tempo ou ainda os baixos salários e o pouco reconhecimento social, são situações que dificultam a realização do trabalho por parte do professor, além de ser situações que contribuem para o descontentamento da classe. Nas últimas décadas, a profissão de professor sofreu várias interferências em suas condições de trabalho, que atingem o docente e causam uma sensação de impotência, desvalorização da profissão e pouco reconhecimento social. São situações que estão levando o docente a situações de mal-estar, frustração, desmotivação e baixa autoestima. A desvalorização e o pouco reconhecimento social da profissão docente influenciam negativamente o sujeito-professor quanto ao significado do trabalho docente para si e para a sociedade e compromete a relação com as pessoas, o que interfere diretamente no trabalho frente à diversidade.

Outra categoria destacada foi Afetos e vínculos, que reflete as percepções favoráveis e desfavoráveis do educador quanto ao trabalho e às relações com os alunos PAEE. Pudemos perceber que muitos docentes participantes da pesquisa disseram que têm dificuldades para enfrentar a diversidade na sala de aula regular e alegaram frustração, o despreparo dos alunos sem deficiência para receber os estudantes com deficiência e, principalmente, carência em relação à formação inicial e continuada. Entretanto, constatamos também que, perante as dificuldades encontradas, vários professores foram buscar conhecimento para trabalhar com os alunos PAEE.

Vale ressaltar que, embora existam dificuldades no lecionar para os alunos PAEE, vários professores, frente a esta situação, se mobilizaram para tentar entender como trabalhar com esse aluno. Este posicionamento evidencia que há professores que estão percebendo seu papel na educação dos alunos com e sem deficiência.

Nas características dos Afetos e Vínculos identificados, notamos que já temos algumas atitudes inclusivas no meio escolar, mas ainda há adversidades vivenciadas pelos professores no dia a dia da diversidade escolar.

Na sequência, a categoria Dificuldades Experienciadas destaca as limitações perante as práticas pedagógicas inclusivas, os conceitos e a procura por diagnósticos, dentro da modalidade da educação inclusiva. As colocações dos professores ressaltaram a busca frequente por um diagnóstico, pois estão paralisados em uma perspectiva médica que impregna a educação inclusiva e que o professor acaba assumindo como um guia. Este critério, ligado à área da saúde, leva o professor a procurar sua formação na lógica médica, de atendimento às comorbidades dos alunos PAEE, trocando seus saberes educacionais por saberes da área da saúde.

São situações que comprometem o trabalho do professor, além de fortalecer um sentimento de incapacidade, que precisa ser refutado. É fundamental fortalecer o sistema educacional, dar respaldo ao professor, por meio de leis e políticas públicas que valorizem a escola e seus atores. É claro que entendemos a necessidade das informações relacionadas à área da saúde; entretanto, estamos falando da área educacional e as pessoas PAEE têm seus saberes e a possibilidade de aprendizagem dentro da diversidade existente.

Ainda na categoria Dificuldades Experienciadas, temos a subcategoria nomeada Dificuldades Conceituais e Práticas. Percebemos, durante as entrevistas realizadas, que alguns educadores do fundamental II acreditam que os alunos PAEE são responsabilidade somente do professor da educação especial. Infelizmente,

posicionamentos assim comprometem o desenvolvimento dos alunos PAEE, pois há educadores que se distanciam deste público, considerando que não são de sua responsabilidade. Porém, cada um dos alunos da escola é responsabilidade de todos os profissionais da educação.

Os contratempos e os equívocos relatados são decorrentes da falta de informação em relação à inclusão escolar, não ofertada na formação inicial e continuada. A visão padronizada por parte de muitos professores não permite que os alunos PAEE participem da vida acadêmica e parte do pressuposto de que são pessoas sem condições de avançar na vida acadêmica, ou ainda, que estão na escola somente pela busca da socialização.

A categoria Dificuldades Experienciadas salienta que o educador se sente inseguro frente à escolarização do aluno PAEE na sala regular e a falta de informação diante deste grupo de discentes. Tais situações são manifestadas pelos profissionais devido ao pouco conhecimento, à pouca experiência e às ideias preconcebidas que os professores ainda têm, a respeito desse grupo de pessoas. Vale lembrar que a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas brasileiras já é reconhecida há mais de dez anos no país.

A categoria Desenvolvimento Docente expõe uma análise da formação inicial e da formação continuada, evidenciando sua estrutura e como são apresentadas as informações frente à escolarização dos alunos PAEE. Constatamos que são restritos os subsídios ofertados aos docentes em relação aos conceitos da escola ou das práticas inclusivas.

A ausência de reflexão sobre a inclusão escolar provoca distorções sobre o trabalho social e pedagógico no meio escolar e reforça uma visão assistencial e de acolhimento, modificando a função da escola, que é o direito ao conhecimento e à aprendizagem de seus alunos.

Várias ações formativas docente, ainda, se baseiam em uma perspectiva segregacionista e reforça a ideia da incapacidade do aluno e os estereótipos, que são provenientes de uma visão normatizadora, persistente nas adaptações das tarefas diferenciadas para os alunos PAEE. Entretanto, as adaptações, se são simplificadas e infantilizadas, distanciam os alunos de ações pedagógicas adequadas.

A formação inicial, assim como a continuada, deveria ser encarada como um momento de construção de saberes, de articulação entre o conhecimento e as práticas e acesso ao processo de ensino-aprendizagem da população da educação especial;

porém, os cursos de licenciaturas deixam a desejar. As graduações necessitam de iniciativas focadas no desenvolvimento do futuro professor, de modo a ampliar seu conhecimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade encontrada na sala de aula, porém os cursos se baseiam em conteúdos específicos da área escolhida pelo graduando, não havendo oportunidade do licenciando conhecer as técnicas e metodologias ligadas ao lecionar, fundamentais para o trabalho na escola regular. Isto posto, o futuro professor, ao assumir uma sala de aula na escola regular, não sabe a diversidade de sujeitos que encontrará no meio escolar e, conseqüentemente, não conhece o processo de ensino e a didática para acessar a aprendizagem do seu aluno, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência.

Em relação à formação continuada, constatamos que igualmente a formação inicial não oferece subsídios suficientes aos professores para ampliar seus conhecimentos profissionais e repensar suas práticas pedagógicas. O docente se queixa de que não teve acesso a elementos para a escolarização dos alunos PAEE na formação inicial e este fato se repete na formação continuada. Muitos dos processos formativos não abordam o contexto escolar em que o educador está inserido. O professor quer acesso a saberes relacionados a sua realidade, mas, na formação continuada, não são abordados assuntos que respondam aos professores sobre seus questionamentos.

Por fim, a categoria Práticas Pedagógicas apresenta duas subcategorias denominadas Práticas Homogeneizantes e Práticas Inclusivas. As escolas são cenários vivos e plurais, e os padrões não cabem mais na escola da atualidade. Desse modo, a homogeneização do ensino é desfavorável aos princípios inclusivos, porém encontramos estas práticas atualmente: a homogeneização preestabelecida de como os alunos devem ser, do que devem fazer sustenta os referenciais de vários educadores e, quando o aluno não se 'encaixa' no modelo, não são incluídos nas atividades propostas para a classe em que estão inseridos.

As práticas homogeneizadas se baseiam no controle, na exigência e na intensidade de atividades fortes, porém nem todos os alunos conseguem seguir o modo imposto por esta prática e, como consequência, são vistos como maus alunos. Vale ressaltar que a inclusão escolar vem romper com metodologias de ensino tradicionais e homogeneizadoras e tem, nas práticas pedagógicas inclusivas, a possibilidade de oportunizar a escolarização de todos.

Existem variadas práticas inclusivas, como um planejamento flexível em que o professor tem a oportunidade de pensar na diversidade dos alunos de sua sala de aula ou a parceria colaborativa entre o professor especialista e o docente da sala regular ou ainda acesso a materiais diversificados que possibilite, por exemplo, que uma pessoa com cadeira de rodas circule em vários ambientes, entre outros.

A adequação do tempo, da dinâmica da sala de aula, das avaliações, o acompanhamento da aprendizagem por um professor especialista são práticas inclusivas que favoreceriam o conhecimento de muitos alunos PAEE na escola regular.

Diante das colocações dos professores, pudemos identificar que há muitos elementos referentes à cotidianidade da ação docente que estão comprometendo significativamente seu trabalho e, também suas práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula. Sendo assim, as dificuldades evidenciadas pelas análises das categorias supracitadas dão relevo ao fato de que a falta de informação é o fator que mais contribui para as dificuldades vivenciadas pelos professores do EFII.

Cada categoria aponta claramente que o pouco conhecimento sobre a inclusão escolar dificulta o andamento do trabalho docente na escola atual.

Podemos concluir, então, que as desfavoráveis condições de trabalho, as dificuldades experienciais, os insuficientes subsídios ofertados durante a formação inicial e continuada do professor do EFII, sujeito desta investigação, comprometem o bom andamento do seu trabalho docente. Ressaltamos ainda que este educador não tem suas necessidades formativas atendidas para que ele possa levar, para a sala de aula regular, práticas pedagógicas que levem em consideração os alunos PAEE.

Então, voltamos ao problema norteador desta investigação: sim, os docentes não têm suas necessidades formativas atendidas e têm dificuldades em levar, para a sala de aula, práticas que atendam aos alunos PAEE.

Diante destas colocações, evidencia-se que o professor precisa de um processo formativo que traga informações pertinentes a sua unidade escolar, que promova reflexões para planejar e propiciar ambientes de aprendizagem para todos os alunos da escola, valorizando a diversidade encontrada no contexto escolar.

Esperamos que, com os dados encontrados e discutidos nesta investigação, possamos contribuir para estudos futuros, de modo a auxiliar a formação inicial e continuada do professor do EFII e que a diversidade seja constituinte dos processos formativos elaborados, a fim de oportunizar aos educadores conhecimentos para contribuir com a escolarização de qualidade de **todos** os alunos da escola regular.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necesidades especiales en el aula**. Madrid: Narcea, 1995.

_____. et al. **Hacia escuelas eficaces para todos**: manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, 2001.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio/1983.

_____. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

_____.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 63-76.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

_____. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. **Educar em el 2000**, Murcia, n. 5, p. 15-19, maio/2002.

_____. Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 30, n. 1, p. 25-44, 2012.

_____. La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. In: **Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019**, Murcia, 2019. Disponível em: <<https://www.um.es/documents/1706810/1762303/Leccion+Santo+Tomas+2019+-+Pilar+Arnaiz+%28OK%29.pdf/1d00038f-e88c-4f1b-91c4-12d9f27a7c24>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, W. M. B.; CAIADO, K. R. M. As práticas de inclusão: um estudo sobre o trabalho pedagógico no ensino médio em duas escolas da rede estadual paulista. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 135-157.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUENO, J. G. S; GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. A relação entre as práticas pedagógicas e o baixo rendimento. In: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Excluindo sem saber.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010, p. 95-120.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., Simpósios, 2001, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). **Anais...** p.152-160. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 128-151.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo.** 2014. 305 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior.** 2013. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 9-13.

CORRÊA, B. R. P. G.; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 50-72.

COSTA, V. A. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

_____.; LEME, E. S. Educação Inclusiva no Brasil: políticas públicas, produção do conhecimento, formação e prática docente. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília, SP: ABPEE, 2016, p. 343-363.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 147-159.

_____. O profissional de inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.150, p. 986-1003, set./dez. 2013.

_____. Educação inclusiva e a formação de professores no ensino comum. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília, SP: ABPEE, 2016, p. 73-87.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERNANDES, C. H.; FERNANDES, D. C.; CALIATTO, S. G. Narrativas, práticas educativas inclusivas e espaços/tempo coletivos: interações e reconstruções. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 3, p. 221-238, 2015.

FERREIRA, R.; SAMPAIO, M. **Sala de recursos: processo de aprendizagem por área de interesse**. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G. (Orgs.). **A escola na perspectiva da educação inclusiva: prática pedagógica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 16-31. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 34-53. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 326-345, dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora. Unesp, 2013a.

_____. A valorização da docência e a avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto educacional. In: GATTI, B. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias**. SP: FCC, 2013b, p.153-176.

_____. **“Nossas faculdades não sabem formar professores”**. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima, da Revista Época, em 06 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

_____. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população. Resultados da amostra. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>>. Acesso em: 02 maio 2018.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; NUNES, I. M. Inclusão de alunos com múltiplas deficiências pelo olhar dos estudos comparados em São Mateus-ES e Xalapa-México. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 285-305.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 17-28.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./ set. 2017.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINO, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

LIBÂNIO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-45.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 39-65.

_____.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MAGALHÃES, L. O. R.; MENDONÇA, S. R. D. Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 161-173, jan./abr. 2016.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J. A didática, as práticas e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015, p. 17-37.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 51-63.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015, p. 141-153.

MENDES, E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: Edufscar, 2015 – (Coleção UAB–UFSCar).

_____. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 63-83.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MIRANDA, L. H. M. **A constituição identitária do professor de educação básica e a educação inclusiva**. 2015. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. Um diálogo entre disciplinas no ensino superior. In: EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017, Curitiba. **Anais...** p. 7137-7145. Disponível: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26439_13364.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____.; PLACCO, V. M. N. S. Políticas públicas da educação especial e inclusiva e a formação docente. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2016, São Carlos. **Anais...** Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/papers/politicas-publicas-da-educacao-especial-e-inclusiva-e-a-formacao-docente>>. Acesso em: 20 out. 2019.

MIRANDA, T. G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 13-26.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 21-41.

NOVAIS, G. S. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 185-208.

NUNES, C.; MADUREIRA, I., Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva: Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p.141-150.

_____.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 189-203.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. G. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 85-105.

PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; BASTOS, E. F. Técnicas comportamentais empregadas no atendimento educacional especializado de crianças autistas: levantamento das dificuldades encontradas pelos professores. In: PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G. (Orgs.). **A escola na perspectiva da educação**

inclusiva: prática pedagógica. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 71-89. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 165-188.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PEDROSO, C. C. A. Os cursos de Pedagogia do estado de São Paulo e a formação de professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília, SP: ABPEE, 2016, p. 51-71.

PEREIRA, A. C. C. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas:** possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos. 2016. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimento e indícios da aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. 251p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

_____; PLACCO, V. M. N. S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 81-102.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e o desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 07-20.

_____. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, Maria Inês O.; OLIVEIRA, Luiz E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI:** o que deve ser ensinado? O que é aprendido? Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008, p. 185-198.

_____. Ser humano hoje: contribuições da formação e da pesquisa. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do professor:** profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Coleção Formação do professor 1, Curitiba: Champagnat, 2010, p. 135-152.

_____; SOUZA, V. L. T. Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A.

(Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 81-98.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; _____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 47-61.

_____. ; _____. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 41-51.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014a.

_____. Notas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência mental/intelectual: o caso de inclusão do aluno Maciel. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). **Reflexões, experiências e práticas sobre a inclusão**. São Carlos: ABPEE: Marquezine e Manzini, 2014b.

PORTUGAL. **Declaração de Lisboa** – Pontos de vista dos jovens sobre educação inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do Desenho universal para a aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 264 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROZEK, M.; SERRA, R. G. Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2015.

SALGADO, L. F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade inclusão: interlocuções e desafios**. 2018. 165 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANCHES, I. Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 1, p. 102-120, jan./jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 01, de 14 de dezembro de 2013.** (2013a). Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=24/02/2017%2018:06:14>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Resolução SE nº 32, de 17 de maio de 2013.** Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas. (2013b). Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_13.HTM?Time=21/01/2020%2016:39:57>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Resolução SE nº 18, de 03 de abril de 2014.** Institui Comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta celebrado entre a Secretaria da Educação e o Ministério Público do Estado de São Paulo, visando à acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_14.HTM?Time=01/12/2019%2005:36:14>. Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015.** Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. (2015a). Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/Resolucao_SE29_230615.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015.** Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. (2015b). Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Resolução SE nº 2, de 08 de janeiro de 2016.** Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. (2016a). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201601080002>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Deliberação CEE nº 149, de 08 de dezembro de 2016.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”. (2016b). Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=21/10/2018%2023:42:18>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=10/01/2020%2013:13:37>. Acesso em: 30 dez. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SIGALLA, L. A. A. **De profissional a profissional-professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, J. P. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 37-48, 2008.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SOUZA, A. M. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 2, n. 2, p. 55-61, nov. 2015.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 9-34.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO 1994. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNESCO. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.V7s3iaIYGPI>. Acesso em: 25 dez. 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

VELANGA, C. T.; NEIRA, M. G. Para descolonizar o currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. In: GHANEM, E.; NEIRA, M. G. (Orgs). **Educação e diversidade cultural no Brasil**: ensaios e práticas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014, p. 61-78.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS; I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: Victor, S. L.; VIEIRA, A. B.; Oliveira, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 104-125.

VIEIRA, M. M. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional**: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade. 2009. 265 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./ jun. 2018.

APÊNDICE A

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

QUESTÕES	OBJETIVOS
1. Como é trabalhar com alunos PAEE, em sala de aula regular?	1. Identificar como são as relações entre os/as docentes e os alunos PAEE, em sala de aula regular.
2. Quais práticas pedagógicas você utiliza habitualmente em suas aulas?	2. Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes na sala de aula regular;
3. Você acredita que as práticas pedagógicas que utiliza atingem a todos os alunos da sala?	3. Identificar se os professores e professora consideram todos os alunos da sala de aula regular na elaboração de sua aula.
4. Para atender um aluno PAEE, quais suas necessidades formativas?	4. Identificar se há necessidades formativas e, em caso positivo, qual a(s) necessidade(s) formativa(s) os professores priorizam, para que seja(m) abordada(s) em uma formação docente.
5. Você autoriza a pesquisadora a assistir uma de suas aulas?	5. Buscar a observação e verificar se o discurso condiz com a prática.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO

QUESTÕES	OBJETIVOS
<p>1. Em qual cidade da DE Mogi das Cruzes se encontra sua escola?</p> <p>() Biritiba Mirim</p> <p>() Mogi das Cruzes</p> <p>() Salesópolis</p>	<p>1. Localização da escola.</p>
<p>2. Sua escola atende a qual(is) modalidade(s) de ensino? Se necessário assinale mais de uma alternativa:</p> <p>() Fundamental I</p> <p>() Fundamental II</p> <p>() Ensino Médio</p> <p>() Educação Complementar</p> <p>() Educação Especial</p>	<p>2. Conhecer as modalidades de ensino em que a escola atende.</p>
<p>3. Qual sua função no momento? Se necessário assinale mais de uma alternativa:</p> <p>() Professor Coordenador</p> <p>() Professor Mediador</p> <p>() Professor</p> <p>() Professor Readaptado</p> <p>() Professor Temporário</p> <p>() Professor de Educação Especial</p> <p>() Não se aplica</p>	<p>3. Identificar se o docente atende a mais de uma função na escola.</p>
<p>4. Em quais modalidades de ensino você atua nessa escola pública? Se necessário assinale mais de uma alternativa:</p> <p>() Ensino Fundamental II</p>	<p>4. Focar nos professores do Ensino Fundamental II.</p> <p>Critério eliminatório</p>

<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial <input type="checkbox"/> Professor do EJA <input type="checkbox"/> Professor da Educação Complementar <input type="checkbox"/> Não se aplica	
<p>5. Leciona em outra instituição de ensino? Se necessário assinale mais de uma alternativa:</p> <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Não se aplica	<p>5. Verificar se o docente ministra aulas em outra instituição, além de constatar os horários em que poderia estar livre.</p>
<p>6. Em qual regime sua escola funciona?</p> <input type="checkbox"/> Tempo parcial <input type="checkbox"/> Tempo integral <input type="checkbox"/> Novo Modelo de Escola de tempo Integral (PEI)	<p>6. Conhecer o regime da escola e verificar em qual regime há maior desembaraço do professor frente à educação inclusiva.</p>
<p>7. Qual sua carga horária semanal nessa escola?</p> <input type="checkbox"/> 12 horas <input type="checkbox"/> 24 horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> <i>Outro:</i> _____	<p>7. Conhecer a carga horária/ de trabalho do professor e sua disponibilidade durante a semana.</p>

<p>8. Há quanto tempo exerce a docência?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 16 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 21 anos</p>	<p>8. Avaliar o tempo de experiência e a (possível) relação com a educação inclusiva.</p>
<p>9. Já teve em sua sala de aula alunos PAEE?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>9. Identificar se o professor já teve contato com algum aluno PAEE.</p> <p>Critério eliminatório</p>
<p>10. Qual sua faixa etária:</p> <p><input type="checkbox"/> 20 a 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 25 a 29 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 30 a 34 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 35 a 39 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 40 a 44 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 45 a 49 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 50 a 54 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 55 a 59 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 60 a 64 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 65 a 69 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 70 ou acima</p>	<p>10. Verificar em qual faixa etária se concentra a maioria dos docentes e a relação com a educação inclusiva.</p>
<p>11. Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Mulher</p> <p><input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>11. Verificar em qual segmento se concentra a maioria dos docentes.</p>

<input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	
<p>12. Auto declaração de cor ou raça (Fonte: IBGE):</p> <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	<p>12. Constatar em qual segmento se concentra a maioria dos docentes</p>
<p>13. Qual curso realizou, na 1ª graduação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>13. Constatar em qual segmento se concentra a maioria dos docentes.</p>
<p>14. Quais cursos você realizou após a 1ª graduação? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:</p> <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outra graduação: Qual(is)? _____ <input type="checkbox"/> Especialização (mínimo 360h.): Qual? _____ _____ <input type="checkbox"/> Mais de uma especialização (mínimo 360h): Quais? _____ _____ <input type="checkbox"/> Mestrado: Qual programa?/ instituição? _____ _____ _____	<p>14. Verificar se o docente fez outros cursos depois da 1ª graduação.</p>

<p>() Mestrado Profissional: Qual programa?/ inst.?_____</p> <p>() Doutorado: Qual programa?/ instituição?_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>() Pós-doutorado: Qual programa?/ instituição?_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>15. Atualmente está participando de algum curso ou formação ligados à educação?</p> <p>() Sim. Qual?_____</p> <p>_____</p> <p>() Não.</p>	<p>15. Verificar se o docente está fazendo algum curso, além de constatar os horários que poderia ter livre.</p>

APÊNDICE C
Categorização E1/ E2/ E3

1) CONDIÇÕES DE TRABALHO			
1.1 Condições materiais			
esc.	sexo	área	frases coletadas nas entrevistas
E1	M	EFi	Quando eu pegar uma sala de educação especial, aí vou preparar alguma coisa para ele crescer; agora não tem como.
E1	F	LP	Em uma sala que dou aula tem TV, então eu aproveito o recurso.
E1	M	EFi	Falta desde a instituição de ensino, do ensino público e por aí vai...
E1	M	Ma	[...] a escola brasileira ainda não se adaptou.
E1	M	G	[...] as salas não tem nada específico para eles, como mesa, por exemplo.
E1	M	LP	[...] sigo o livro didático e o planejamento da escola.
E1	M	EFi	[...] a escola não comporta.
E1	M	H	[...] através do uso da Smart tv, vou conversando, apresento aspectos visuais e trabalho com a oralidade.
E1	M	G	[...] uso multimídia e o aluno consegue entender.
E2	F	G	[...] eu providenciei um material para ele (aluno PAEE).
E2	F	LP	[...] não tem material específico para ele (alunos PAEE).
E2	F	LP	[...] nem sempre dá para usar o material.
E2	M	A	Seria bom se nós (professores) tivéssemos um espaço para guardar as tintas.
E2	F	EFi	Nada do que uso na quadra é voltado para eles (alunos PAEE).
E2	F	H	As janelas sendo baixas e voltada para o pátio atrapalha a atenção.
E2	M	A	[...] com esse calor e só um ventilador?
E2	M	A	[...] não temos espaço para atender com qualidade.
E3	F	C	[...] o espaço das salas é pequeno para acomodar todo mundo.
E3	F	LP	Com meu 13º eu comprei uma impressora para poder trabalhar melhor e trazer atividades
E3	F	G	[...] não temos papel sulfite para utilizar nas aulas, comprar tudo fica caro.
E3	F	LP	Tínhamos uma máquina de Xerox na sala dos professores, daí um dia mandaram tirar.
E3	F	LP	O Estado não dá suporte para que possamos trabalhar com estas crianças (aluno PAEE).
E3	F	G	Com um conteúdo que é mais concreto, é possível adaptar com jogos, colagem que eu trago para eles.
E3	F	LP	[...] não temos suporte adequado ou orientação para atendê-los.
E3	F	G	O aluno (PAEE) não faz a atividade proposta para a sala.
E	S	A	1.2 Condições imateriais

E1	M	EFi	Falta desde a instituição de ensino, do ensino público e por aí vai...
E1	M	G	Muitos alunos na sala de aula, mais os alunos da educação especial, fica difícil dar atenção.
E1	F	LP	[...] tem sempre muito tarefa a ser feita.
E1	M	C	[...] tem que colocar em sala separada.
E1	M	LP	[...] não há como focar em um só caso, pois as salas são heterogêneas e cheias.
E1	F	C	[...] precisava de um olhar diferenciado do professor, mas tem tanta coisa na nossa cabeça.
E1	M	EFi	O governo implantou a inclusão, mas sem preparo para acompanhar o aluno com deficiência.
E1	M	C	O Estado deveria nos dar uma ajuda com esses alunos (com PAEE).
E1	F	C	É frustrante para o professor ver o aluno PAEE ficar parado, sem fazer nada em sala, não dá tempo.
E1	M	EFi	[...] o trabalho socioafetivo, eu tento fazer, mas não tenho respaldo.
E1	M	C	[...] tem que colocar em sala separada.
E1	M	Ma	Estou tentando entender a natureza deles, para ver como é o pensamento e como veem o mundo.
E1	M	LP	A mãe vem, a família vem e, aos poucos, vão explicando e a gente vai interagindo.
E1	M	G	[...] o aluno tem acompanhamento, mas atrapalha meu trabalho.
E1	M	A	A gente vem aprendendo, procurando outros profissionais, pegando dicas para que possamos incluir em nossas atividades esses alunos.
E1	M	A	[...] penso em trabalhar com projetos. É uma forma de incluir.
E1	M	A	A gente vem aprendendo, procurando outros profissionais, pegando dicas para que possamos incluir em nossas atividades esses alunos (PAEE).
E1	M	LP	[...] eu nunca tinha trabalhado, estou aprendendo para ver como ele é.
E1	M	A	Eu me sinto perdido, porque ele (aluno PAEE) faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, se envolver, mas falta tempo.
E1	F	I	É preciso colocar em sala especial separada para que o aluno seja alfabetizado, depois podemos fazer alguma coisa.
E2	F	C	[...] é uma forma de rever minhas práticas.
E2	F	I	[...] temos muitos alunos em sala e mais os alunos da educação especial.
E2	M	M	[...] a região é muito carente economicamente e afetivamente.
E2	F	H	[...] trocamos muitos materiais entre nós, professores.
E2	F	G	[...] já temos que fazer tanta coisa fora a aula.
E2	M	M	[...] a intérprete fala com ele, mas ele não acompanha minha matéria.

E2	M	A	Tem alunos que parecem normais. São os autistas e pegam minha matéria fácil.
E2	F	LP	[...] tem sempre muitas pessoas na classe.
E2	F	C	[...] e só agora o governo está trazendo os professores especialistas.
E2	F	H	[...] deveríamos ter mais tempo com os alunos da educação especial.
E2	F	LP	[...] tem que tirar um tempo durante a aula para ajudar o aluno PAEE.
E3	F	C	[...] minha dificuldade são os pais.
E3	M	H	Tem uma papelada. Provas, aulas, atividades, diário e mais a atividade adaptada.
E3	F	LP	[...] sinto dificuldade com a família, que acha que (vir a escola) é só socialização.
E3	F	C	É difícil quando a família não quer que se desenvolva. Não aceita o diagnóstico, sabe?
E3	F	LP	[...] o duro é quando deixam o filho aí.
E3	F	LP	O Estado não dá suporte para que possamos trabalhar com estas crianças (alunos PAEE)
E3	M	Ma	A quantidade de alunos é elevada e os alunos com deficiência precisam mais dos professores do que os outros.
E3	F	EFi	[...] o que vale é que eles venham a escola para socializar.
E3	F	LP	[...] não me sinto capaz de fazer algo para os alunos que não são alfabetizados.
E3	F	LP	A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, não sabia o que fazer.
E3	F	LP	Muitos alunos não são alfabetizados e não tem como eu trabalhar a minha matéria, então eu converso com ele.
E3	M	A	Eu acho que tinha que ter uma formação para pais dos alunos com deficiência, como foco na visão pedagógica dos possíveis avanços do aluno com DI/ TEA.
E3	F	EFi	[...] vejo negligência por parte dos pais quanto a medicação e prejudica o desenvolvimento do nosso trabalho.
E3	F	C	Nós, professores e coordenação, conversamos com a sala e falamos de como lidar com os alunos com TEA
E	S	A	1.2.1 Professor de apoio escolar
E1	F	LP	[...] um profissional que acompanhe o aluno pode ajudar mais, porque podemos trocar ideias.
E1	F	LP	Precisamos de um profissional especializado que nos ajude a preparar uma aula com situações para incluir esses alunos.
E1	M	G	O professor que acompanha aluno com DI fica na sala (de aula regular) meio perdido.
E1	M	C	[...] o professor de liminar vai adaptar a atividade e o professor da matéria vai estar no quadro explicando.
E1	M	G	Dentro do município aqui é uma das escolas que tem o profissional especializado para trocarmos informações e caminhar juntos.

E2	F	H	[...] tenho ajuda da professora especialista, ela vê os temas que vou trabalhar e prepara as atividades.
E2	M	A	Quando o aluno (com TEA) fica muito agitado e começa a chorar, eu chamo a cuidadora, que o tira da sala até ele se acalmar.
E2	M	M	[...] a intérprete fala com ele, mas ele não acompanha minha matéria.
E2	F	LP	[...] a professora (de apoio) traz o material dele.
E2	F	H	[...] trocamos muitos materiais entre nós, professores.
E3	F	C	[...] com a professora de liminar, o aluno consegue fazer as atividades adaptadas.
E3	F	LP	A professora de liminar traz várias atividades para ele, de alfabetização, mas fora do currículo.
E3	F	LP	A professora de liminar fez uma apostilinha para o aluno.
E3	M	H	Nem todos os alunos têm uma professora de liminar e eu não sei o que fazer com ele.
E3	F	LP	A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, não sabia o que fazer.
E3	F	G	[...] a parceria com a intérprete, que fica comigo na sala, facilitou muito o trabalho.
E S A 1.3 Condições de emprego ok			
E1	M	EFi	Precisa resolver tanta coisa, mas e a parte financeira?
E3	F	LP	Tínhamos uma máquina de Xerox na sala dos professores, daí um dia mandaram tirar.
E3	F	LP	Com meu 13º eu comprei uma impressora para poder trabalhar melhor e trazer atividades.
2) AFETOS E VÍNCULOS			
E S A 2.1 Percepções favoráveis OK			
E1	F	EFi	[...] da parte dos outros alunos, não tem exclusão.
E2	F	C	[...] eles não têm a qualidade que merecem.
E2	F	H	[...] para mim, é tranquilo lidar com os alunos com deficiência. Já estou acostumada.
E2	F	C	[...] é um presente, pois mexeu comigo, me fez pensar no meu trabalho, rever as minhas práticas
E2	M	A	[...] o surdo se faz entender para todos, alunos e professores.
E S A 2.2 Percepções desfavoráveis OK			
E1	M	C	[...] os alunos solicitam afeto, mais do que conhecimento.
E1	F	C	É frustrante para o professor ver o aluno PAEE ficar parado, sem fazer nada em sala, não dá tempo.
E1	F	EFi	[...] as crianças com Síndrome de Down são mais sociáveis e os outros mais arredios.
E1	F	LP	[...] quando eles (alunos PAEE) estão calmos, a gente consegue chegar neles, dar carinho.

E1	F	LP	Precisamos de um método diferente de ensino e eu não tenho essa paciência, porque com DI tem que voltar na explicação e não temos esse tempo.
E1	F	C	A falta de comprometimento dos estudantes em relação ao aluno com deficiência e do autista é complicado.
E2	F	C	[...] os alunos com deficiência estão lá (na escola) é para socializar.
E2	M	A	[...] não sei como lidar com estas crianças. Dentro da sala de aula (regular) eu não sei se eles conseguem evoluir
E3	F	LP	[...] fico desapontada ao ver o aluno especial parado, sem fazer nada.
E3	F	G	[...] há o pouco caso dos outros alunos em relação ao aluno com PAEE.
E3	M	C	Aqueles alunos com Down são mais fáceis, enquanto que aqueles com outras deficiências são mais difíceis.
E3	F	G	[...] o que faço em sala de aula é mais por intuição.
E3	M	EFi	[...] os alunos solicitam muito mais de carinho do que aprender algum conceito.
3) DIFICULDADES EXPERIENCIADAS			
E	S	A	3.1 Dificuldade conceitual e prática ok
E1	M	LP	[...] sigo o livro didático e o planejamento da escola.
E1	M	EFi	[...] o aluno DI deve ser avaliado pela sua socialização.
E1	M	EFi	Quando eu pegar uma sala de educação especial, aí vou preparar alguma coisa para ele crescer, agora não tem como.
E1	M	H	[...] no começo vai levando, depois você fica desesperado.
E1	M	EFi	[...] não adianta impor, não adianta nada.
E1	M	A	[...] com os alunos da educação especial, eu normalmente não consigo avançar.
E1	M	Ma	[...] eles conseguem ver as coisas separadas, mas quando junta tudo, não vai.
E1	F	C	[...] têm profissionais que não se interessam e não variam suas atividades.
E1	F	LP	[...] os alunos DI/ TEA querem fazer as mesmas atividades que toda a sala faz. Como?
E1	M	A	Eu me sinto perdido, porque ele (aluno PAEE) faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, se envolver, mas falta tempo.
E1	M	EFi	[...] em alguma norma que diz o que é para fazer na sala de aula?
E2	F	G	[...] o aluno (PAEE) faz o que quer e não o que eu quero
E2	M	Ma	[...] dentro da sala de aula todos são iguais.
E3	M	C	Devem ser colocados em sala especial separada para que o aluno seja alfabetizado.
E3	F	LP	[...] eu não sei qual o tipo de atividade oferecer ou que material o ajudaria
E3	F	LP	Muitos alunos não são alfabetizados e não tem como eu trabalhar a minha matéria, então eu converso com ele.

E3	F	LP	[...] não temos suporte adequado ou orientação para atendê-los.
E3	F	LP	[...] não me sinto capaz de fazer algo para os alunos que não são alfabetizados.
E3	F	G	[...] aluno participa das atividades de socialização.
E3	F	LP	A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, não sabia o que fazer.
E3	F	EFi	[...] o deficiente físico ainda consigo orientar, mas a psicológica, não.
E S A 3.2 Diagnóstico OK			
E1	F	LP	[...] tenho muita dificuldade para identificar a deficiência e a limitação apresentada.
E1	M	LP	[...] tenho dificuldade para compreender as dificuldades de aprendizagem e as deficiências.
E1	F	C	[...] os alunos não tem laudo, fica difícil.
E1	F	C	[...] não temos acesso ao diagnóstico e nem a um relatório descritivo sobre o aluno
E1	M	H	[...] o aluno me pergunta a mesma coisa dez vezes, até ele ter certeza.
E1	M	A	Eu me sinto perdido, porque ele (aluno PAEE) faz parte daquele ambiente e ele quer atenção, se envolver, mas falta tempo.
E1	M	LP	[...] o aluno DI não consegue acompanhar, mas sabe do que se trata.
E1	M	Ma	[...] eles conseguem ver as coisas separadas, mas, quando junta tudo, não vai.
E1	M	H	[...] há uma dificuldade para conseguir um laudo.
E1	F	LP	[...] os surtos quebram a rotina.
E1	M	H	Tem sempre esse transtorno de querer sair da sala e você não pode segurar, porque você não sabe como ele está.
E1	M	M	Um aluno com laudo mais agravado, dá muita dúvida e me sinto despreparado, quando tem crise ou toma remédio.
E1	M	C	[...] tem o mesmo diagnóstico, mas são totalmente diferentes uns dos outros.
E2	F	EFi	[...] não temos acesso ao laudo.
E2	F	G	[...] o aluno (com PAEE) faz o que quer e não o que eu quero
E3	M	C	[...] não sei lidar com os diferentes graus de TEA e interferem nas atividades.
4) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
E S A 4.1 Formação Inicial OK			
E1	M	G	[...] eu acho que tive Libras na faculdade.
E1	M	C	[...] o que tive na faculdade (sobre educação) foi muito rápido.
E1	M	LP	[...] não tivemos preparação para lidar com alunos com DI/ TEA e nem com idosos.
E2	F	C	[...] nunca tivemos preparo.

E2	F	I	[...] na faculdade, me lembro de algo sobre surdos...
E3	F	LP	[...] não tivemos informação na faculdade.
E S A 4.2 Formação Continuada ok			
E1	M	G	[...] precisa ter um curso de psicologia para lidar com estes alunos.
E1	M	H	Preciso de um curso específico para alunos PAEE
E1	F	C	[...] fui buscar formação específica
E1	M	LP	Seria bom a formação específica para os iniciantes que ficarão mais tempo com os alunos DI/ TEA
E1	M	H	[...] a formação oferecida precisa ser ligada com a realidade da escola.
E1	M	LP	[...] não tivemos preparação para lidar com nossos alunos com DI/ TEA e nem com idosos.
E1	F	C	É necessária formação com situações práticas do cotidiano da escola, com estudos de caso, por exemplo.
E2	F	LP	[...] os professores ficam de mãos atadas por falta de informação.
E2	F	H	[...] fui estudar. Busquei uma pós sobre educação especial.
E2	F	G	[...] a falta de conhecimento, de formação me impede de trabalhar com estes alunos.
E2	F	C	[...] é prazeroso quando tem orientação, ou melhor, formação específica.
E2	M	A	[...] com a questão da falta de preparo (formação) e do tempo em sala de aula, é bem complicado.
E2	F	LP	Estou fazendo uma pós para ver se consigo lidar com a inclusão em sala de aula.
E2	F	H	[...] formação para todos e constante em Educação Especial.
E2	F	LP	[...] precisamos de formação continuada, não tenho certeza especificamente do que abordar.
E2	F	EFi	[...] precisam esclarecer sobre a caracterização das deficiências e TEA.
E2	F	LP	[...] acho muito complicado pela falta de formação.
E3	F	G	[...] precisa de treinamento para o professor para lidar com os alunos com deficiência e/ou TEA.
E3	F	LP	[...] só quem fez o curso de psicologia que sabe lidar com estes alunos.
E3	F	C	[...] fiz um curso específico.
E3	F	H	Eu achava que tinha que fazer tudo sozinha (para o aluno), mas, conversando com a professora do AEE, vi que não tenho que fazer tudo por ele.
E3	F	LP	[...] formação continuada é importante, mas não sei, pois há muita coisa para fazer.
E3	F	LP	Muitos alunos não são alfabetizados e não tem como eu trabalhar a minha matéria, então eu converso com ele.
E3	F	H	[...] não sei sobre as características das deficiências.
E3	F	EFi	[...] uma questão para quem fez psicologia.

E3	M	C	[...] formação em educação especial deveria ser para todos da escola.
5) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:			
E	S	A	5.1 Práticas Homogeneizantes
E1	F	LP	Eu faço a mesma atividade para todos, mas com o aluno DI/ TEA sigo o ritmo deles, inclusive as avaliações.
E1	M	Ma	[...] para os alunos com DI/ TEA a explicação tem que ser parcelada.
E1	F	C	[...] recorro a internet para pegar ideia de atividade adaptada.
E1	F	C	[...] tem que adaptar a atividade.
E1	F	C	[...] não é só entregar um papel e dizer o que fazer, mas como fazer, até entenderem.
E1	F	F	O ritmo (de aprendizagem) deles (aluno PAEE) são diferentes dos demais, mas eu fico no pé para que o aluno faça a atividade.
E1	F	LP	Quando você dá atenção só para ele (aluno PAEE), dá para perceber o quanto ele fica grato.
E1	M	A	Planejo com antecedência, converso com os meus colegas, mas tem dia que não dá para aplicar aquela aula.
E1	F	C	[...] procuro trazer uma atividade diferente, mas sempre ligada a ciências.
E1	M	Ma	Eu preparo uma atividade para os alunos, se os normais demoram uma hora para fazer, imagine o aluno DI?
E1	M	A	[...] sempre tenho atividades adaptada em mãos.
E1	F	LP	Dou a mesma atividade para todos, mas para o aluno DI/ TEA eu escrevo a resposta e ele copia embaixo.
E1	F	LP	[...] prefiro imprimir uma atividade para o aluno DI/ TEA fazer.
E1	F	C	O aluno DI/ TEA tem que ficar do meu lado para que eu possa fazer o seu acompanhamento.
E1	F	EFi	[...] os alunos DI/ TEA, eu chamo para a minha rotina, mas ele terá uma atividade diferenciada.
E1	M	Ma	As aulas deveriam ser mais lúdicas, com desenhos e atenção maior auxílio para o professor quando for parte escrita e cálculo.
E1	F	LP	[...] os alunos DI/ TEA querem fazer as mesmas atividades que toda a sala faz. Como?
E1	F	C	[...] com esses alunos (com deficiência e/ou TEA), posso trabalhar com cores, eu consigo buscar o que ele é capaz de me passar.
E1	F	LP	[...] se eu ficar só na lousa, o aluno DI/ TEA não vai conseguir acompanhar.
E1	F	LP	[...] passo uma atividade para uns e outra atividade para os alunos com DI/ TEA.
E1	F	C	É frustrante para o professor ver o aluno (com deficiência e/ou TEA) ficar parado, sem fazer nada em sala; não dá tempo.
E1	M	C	[...] na atividade mais elaborada, não dá para incluir todo mundo da sala.

E1	F	LP	[...] a avaliação do DI vem preenchida para ela copiar, porque ele não tem intelecto para saber.
E1	M	H	Para avaliar um aluno DI eu converso com ele, faço um apanhado, trago um filme, um documentário, leitura e é preciso sim, dar a resposta.
E1	M	Ma	[...] passo o conceito, dou exemplo, resolvo o exercício, mostro com circunstâncias do cotidiano, passo exercícios, corrijo e passo para o próximo ponto. É assim que funciona.
E1	M	C	[...] para alunos com DI, dou mais tempo; não adianta ele calcular, ele não vai fazer isso nunca.
E1	M	G	[...] uso multimídia e o aluno consegue entender.
E1	M	H	[...] com o uso de atividades sensoriais, você consegue alguma coisa dos alunos DI/ TEA.
E2	F	LP	[...] tem que tirar um tempo durante a aula para ajudar o aluno PAEE.
E2	F	LP	[...] que faço é passar algumas atividades, mas não é aquilo que realmente necessitam.
E2	F	I	Adaptação curricular para o autista e para o surdo é bem complicada.
E2	F	C	Eu levo várias coisas para que ele (aluno com TEA) me ajude a colocar na lousa e depois explicamos para os demais.
E2	F	C	A gente repensa muita coisa da nossa prática quando se depara com esse público.
E2	F	C	[...] voltei para a sala de aula para reaprender com estas crianças.
E2	F	G	[...] sempre que tem um texto, eu ilustro com desenhos e suas atividades são concretas.
E2	F	I	[...] costumo deixar o aluno especial mais próximo a mim para que eu possa auxiliá-lo.
E2	F	H	Tenho que adaptar a atividade que vou dar em sala de aula para o aluno especial. Sempre penso numa prática para eles (aluno PAEE).
E2	M	A	[...] é bom que ele tenha uma apostila, só para ele.
E2	F	G	Procuro associar a explicação com alguma coisa que eles gostem alunos (PAEE).
E2	F	H	Se dou uma atividade com palavras, o aluno (PAEE) começa a chorar e eu choro junto.
E2	M	Ma	Nas atividades dos alunos (PAEE), eu não coloco errado, coloco um pontinho que é para evitar constrangimento.
E2	M	Ma	[...] percebo que esses alunos (PAEE) esquecem algumas coisas, mas falo uma coisinha e ele lembra.
E2	M	A	[...] eles fazem algumas atividades relacionadas ao tema da aula, tento entretê-los.
E2	F	G	Todos participam da aula, mas as vezes tenho que fazer uma atividade separada para ele (aluno PAEE).
E2	F	H	O aluno (PAEE) participa, mas com a ajuda de um colega.
E2	F	H	Acho importante trazer a arte para a sala de aula e diversificar os materiais. Adora inventar as coisas para instigar os alunos.

E2	F	LP	[...] na medida do possível, tento adequar as atividades e trago atividades mais simples.
E2	F	H	[...] trago atividades específicas para o aluno com deficiência e/ou TEA, pois foi a forma que encontrei dele participar
E2	M	Ma	Eu não gosto de gritar, de mandar aluno calar a boca, de ficar chamando a atenção, uso muito os gestos.
E3	F	LP	[...] procuro adaptar o conteúdo ao aluno que deve ser ensinado naquela série.
E3	F	LP	[...] trago atividades diferenciadas e simples dentro do que eles conseguem fazer.
E3	M	C	[...] trago joguinhos de somar, reconhecer figuras e números, mas o aluno não sabe o que significa.
E3	F	G	[...] com um conteúdo que é mais concreto, é possível adaptar com jogos, colagem que eu trago para eles.
E3	F	LP	[...] procuro deixá-los na primeira carteira.
E3	F	G	[...] o aluno (PAEE) não faz a mesma atividade proposta para a sala.
E3	F	LP	A professora especialista me deu uma apostila, mas, como ele não era alfabetizado, não sabia o que fazer.
E3	M	C	[...] quando são atividades mais práticas e simples, percebo que todos participam.
E3	F	LP	[...] fico desapontada ao ver o aluno especial parado, sem fazer nada.
E3	F	C	[...] temos que considerar o tempo deles (PAEE).
E	S	A	5.2 Práticas inclusivas
E1	M	A	Planejo com antecedência, converso com os meus colegas, mas tem dia que não dá para aplicar aquela aula.
E1	M	A	Quando faço uma atividade mais lúdica, mais concreta, com o uso de recursos e todos participam, é uma prática inclusiva.
E1	F	LP	Eu faço a mesma atividade para todos, mas com o aluno DI/TEA sigo o ritmo deles, inclusive as avaliações.
E1	M	G	[...] uso multimídia e o aluno consegue entender.
E1	F	F	O ritmo (de aprendizagem) deles (aluno PAEE) são diferentes dos demais, mas eu fico no pé para que o aluno faça a atividade.
E1	M	H	[...] com o uso de atividades sensoriais, você consegue alguma coisa dos alunos DI/ TEA.
E1	F	EFi	Tenho uma rotina inicial para todas as aulas antes de propor a brincadeira e todos fazem.
E1	M	H	[...] através do uso da Smart tv, vou conversando, apresento aspectos visuais e trabalho com a oralidade.
E1	F	C	Eu sigo uma rotina com todos e acredito no seu poder em relação a aprendizagem e a organização.
E1	F	C	[...] vou associando os conceitos com o meio das crianças, de todas.

E1	F	C	Os outros alunos me ajudam muito. Costumo trabalhar em duplas, grupos, chamo de atividades colaborativas.
E2	F	H	[...] tenho ajuda da professora especialista, ela vê os temas que vou trabalhar e prepara as atividades.
E2	F	H	[...] trocamos muitos materiais entre nós, professores.
E2	F	EFi	[...] mostro para todos os alunos que dentro de uma sala, na quadra, no banheiro, qualquer ambiente tem regras. pois devemos pensar no coletivo.
E2	M	Ma	Eu não gosto de gritar, de mandar aluno calar a boca, de ficar chamando a atenção, uso muito os gestos para que todos me entendam.
E2	F	H	Eu passo uma atividade para a sala, daí fico próxima ao aluno (PAEE) e também, vou dando uma circulada pela sala, às vezes, fazíamos todos juntos.
E3	M	C	[...] com atividades mais práticas vejo que todos participam melhor.
E3	F	G	[...] procuro me mostrar próxima a eles para que não tenham vergonha de perguntar, de tirar dúvidas.
E3	F	G	[...] a parceria com a intérprete, que fica comigo na sala, facilitou muito o trabalho.
E3	F	C	[...] temos que considerar o tempo deles (aluno PAEE).
E3	F	G	[...] com um conteúdo que dá para adequar com atividades mais concretas, daí dá para adaptar jogos, colagem, desenhos.

APÊNDICE D

NECESSIDADES FORMATIVAS DESTACADAS PELOS DOCENTES E1/E1/E3 NÚCLEO COMUM	
	Seria bom a formação específica para os iniciantes que ficarão mais tempo com os alunos DI/ TEA
	Cursos, reciclagens da formação com neurologistas ou pessoas que são especialistas, mas que sejam ligados a escola.
	Preparação para lidar com alunos com DI/ TEA e com idosos
	Orientar na elaboração de relatório explicativo com o que o aluno consegue e seu diagnóstico com as possibilidades.
	Curso semanal em período de aula, direcionado ao tema, como há em algumas prefeituras.
	Curso prático com trocas de experiências/ estudo de casos/ situações mais práticas
	Formação com práticas inclusivas.
	Formação de professores dentro da matéria que o docente leciona.
	Formação para todos os professores voltada constante em Educação Especial.
	Precisa de formação continuada, não tenho certeza especificamente do que abordar.
	Caracterização das deficiências e TEA.
	Precisa de formação continuada, mas não sei o que especificamente.
	Formação com práticas para nos ajudar a ajudar os alunos com deficiência e TEA.
	Formação docente específica para a matéria ministrada.
	Esclarecimento a respeito das deficiências.
	Formação para todos constantes em Educação Especial.

CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS	
E1	Dificuldades conceituais básicas sobre a inclusão escolar.
E2	Caracterização das deficiências e TEA.
E3	Exemplos de práticas; Preocupação com as relações interpessoais professor e alunos.

APÊNDICE E
Esquema referente à Proposta Formativa

Diretrizes

Tema	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos do 6º ao 9º ano
Objetivo geral	Estabelecer discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula do FII da “minha” escola.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer conceitos relacionados à inclusão escolar dos alunos com deficiências e TEA; • Identificar o que são práticas pedagógicas inclusivas (em geral); • Refletir sobre as práticas inclusivas dentro das disciplinas específicas do FII.
Diretrizes (aspectos gerais)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada, dinâmica e com várias atividades práticas; • Ações formativas sobre a inclusão escolar dos alunos deficientes e os alunos com TEA; • Formação tenha a educação especial focada na matéria lecionada, que assinala a realidade institucional do professor. • Os professores da escola. Participar ativamente da sua formação; • Trazer informações referentes as peculiaridades da população da educação especial valorizando aspectos educacionais; • Sensibilizar os professores sobre a necessidade de mudança de atitude frente ao aluno PAEE, desvencilhar-se da ideia de aluno-ideal; • Valorizar a ideia de trabalho com grupos colaborativos; • As práticas pedagógicas sejam para alunos e disciplinas reais; • As atividades desenvolvidas durante o processo serão apoio para os professores idealizar novas práticas pedagógicas; • Enfatizar e exemplificar o que são práticas inclusivas invariavelmente, inclusive utilizá-las na formação sugerida; • Atenção a cultura organizacional;
Diretrizes (aspectos específicos)	<ul style="list-style-type: none"> • E1: desconstruir a ideia de reproduzir conceitos médicos; retomar definições sobre educação especial, PAEE, a educação inclusiva, inclusão social e escolar, educação de qualidade e práticas inclusivas.

	<ul style="list-style-type: none"> • E2: ao abordar as deficiências e TEA é importante resgatar frente aos exemplos vivenciados pelos docentes, além de desconectá-los da temática do aluno ideal; • E3: oferecer subsídios para que o aluno-professor articule as informações obtidas no processo formativo a sua realidade institucional, desprenda-se dos rótulos e compreenda inclusão social e pedagógica.
Mais práticas	Uso de casos de ensino
Aspectos estruturantes	Encontros: entre 08 a 10 encontros Frequência: semanal ou quinzenal Tempo: 1h:30min a 2h.
Avaliações	1º Momento: Atentar-se aos comentários referentes as novas práticas utilizadas, se experimentaram em outras oportunidades, às colocações sobre os casos dos apontados 2º Momento: Ao final do processo formativo
Bibliografia	<p>MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.</p> <p>MENDES, E.G. A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial. São Carlos: Edufscar, 2015 (Coleção UAB-UFSCar).</p> <p>PASSOS, L. F.; ANDRÉ. M.E.D.A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2016 - p. 9-23</p> <p>PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. (Org.). Aprendizagem do adulto professor. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.</p> <p>VICTOR, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M. (org.) Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017</p>